



Violencia y discriminación escolar basadas en la sexualidad

Andrea Avilez Ortega y Adriana Virgen Gatica
Coordinadoras

Violencia y discriminación escolar basadas en la sexualidad

Andrea Avilez Ortega y Adriana Virgen Gatica
Coordinadoras

© **Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual, A.C.**

Noviembre 2018

ISBN 978-607-97090-3-7

Coordinadoras:

Andrea Avilez Ortega y Adriana Virgen Gatica

Diseño editorial:

Punto 618 Diseño Editorial

Portada

Ana Cecilia Lozano

Maquetación y composición

Gabriela Serralde

Esta publicación fue posible gracias al apoyo financiero del programa Coinversión Social (PCS) 2018 del Instituto Nacional de Desarrollo Social (Indesol).

Se permite la reproducción total o parcial de este texto, siempre que se cite la fuente.

ANDREA AVILEZ ORTEGA estudió psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Durante su carrera enfocó sus intereses hacia la psicología social con énfasis en el feminismo, la sexualidad y los derechos humanos. Actualmente, coordina el área de investigación de la Fundación Arcoíris.

ADRIANA VIRGEN GATICA egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Durante sus estudios universitarios en el área de psicología social tomó cursos sobre sexualidad y cibercultura. Ha trabajado como colaboradora del área de investigación de la Fundación Arcoíris. Actualmente, realiza su tesis de licenciatura en temas de privacidad y su intersección con prácticas sexuales mediadas por tecnología digital.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	7
La violencia basada en la Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género	15
¿Homofobia? En los estudiantes de la FES Acatlán	27
Introducción	27
<i>Los jóvenes</i>	27
<i>La homosexualidad</i>	28
<i>La religión</i>	30
<i>La homofobia</i>	33
Algunos resultados	35
Etnografía flash y cabinas cuenta-historias: método para el estudio de la disidencia/diversidad sexual en las escuelas	47
Del diseño y método	48
<i>Una cabina en la Ciudad de México</i>	49
La promesa metodológica de la cabina como objeto y sujeto de interacción	51
<i>Heterotopia y no-lugar dentro en las escuelas</i>	54
Las limitaciones y expansiones de una etnografía "flash"	57
<i>Un "nosotros" construido desde la otredad sexual</i>	59
Posicionamientos	61
Conclusiones	61
La inclusión de estudiantes LGBTI en la Escuela, un problema más allá de los desarrollos jurisprudenciales	65
Resumen	65
<i>La discriminación y la violencia contra sectores LGBT, una realidad latente</i>	67

<i>Estudiantes LGBT, víctimas silenciosas</i>	72
<i>Cuando la jurisprudencia no es suficiente</i>	78
<i>Legisladores y Educadores un diálogo necesario</i>	84
A manera de conclusión	86
Sí, somos maestros jotos y machorras: biografía, activismo y redes curriculares en la escuela	91
Resumen	91
<i>Caminos investigativos</i>	93
<i>Inventiones biográficas: trayectoria y discursos del sujeto</i>	94
<i>La Narrativa</i>	97
Consideraciones finales	109
Cuerpos para otros. Violencia de género y sexualidad en la universidad	113
Resumen	113
Introducción	114
<i>Sobre la Feria de la Mujer</i>	119
<i>Sobre los espacios de la mujer</i>	121
<i>Sobre la equidad "certificada"</i>	123
Consideraciones finales	126

PRESENTACIÓN

LOS TEXTOS DE ESTA COMPILACIÓN SON MUESTRA DEL TRABAJO de investigación en el ámbito de la educación y sexualidad, reúne un conjunto de voces que nos permite avanzar en el diagnóstico de los desafíos que se enfrentan ante la discriminación en el sistema educativo. Para una mejor comprensión hemos buscado ampliar el análisis a nivel regional para desde América Latina identificar coincidencia y particularidades, así como dar un abordaje más amplio de la sexualidad y la violencia que viven las personas en la escuela en relación al libre ejercicio y expresión de su sexualidad. Todos ellos fueron presentados y discutidos en los Encuentros Latinoamericanos de Investigación Sobre Sexualidad coordinados por Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual A.C, y en ellos se encuentran diversas propuestas para el fomento al respeto e inclusión de la diversidad sexual en los espacios escolares.

Esperamos que el presente documento invite el diálogo y reflexión entre investigadores, investigadoras, estudiantes, educadores, educadoras, autoridades escolares, hacedores y hacedoras de políticas públicas sobre el lugar de la sexualidad en la escuela y la importancia de educación sexual integral en todos los niveles educativos y para todas las personas que conforman la comunidad escolar, como necesidad prioritaria en la formación integral y plena

de ciudadanos y ciudadanas en entornos libres de violencia sexual y por razones de género.

Violencia y discriminación escolar basadas en la sexualidad constituye una compilación conformada por seis textos que problematizan la sexualidad en los espacios escolares. El documento ha sido elaborado por la Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual A.C con el apoyo financiero del Programa de Coinversión Social (PCS) 2018 del Instituto Nacional de Desarrollo Social (Indesol), que se suma a los esfuerzos para prevenir y erradicar la violencia basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género en los espacios escolares, como garantía de una educación inclusiva y equitativa de calidad para todas las personas.

INTRODUCCIÓN

Andrea Avilez Ortega¹ y Adriana Virgen Gatica²

LA EDUCACIÓN ES UN DERECHO BASE PARA GARANTIZAR OTROS derechos. A través de ella se adquieren aprendizajes, conocimientos, habilidades y competencias para el desarrollo pleno de las personas, acceso al empleo y erradicación de la pobreza. La educación como derecho humano fundamental, tal como se menciona en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, debe orientarse al:

[..pleno desarrollo de la personalidad y del sentido de su dignidad y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. La educación debe capacitar a las personas para su participación efectiva en una sociedad libre, favorecer la comprensión, tolerancia y amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, así como promover las actividades de Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz³.

¹ Coordinadora de investigación de Fundación Arcoiris

² Colaboradora en investigación de Fundación Arcoiris

³ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

El derecho a la educación constituye el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible *Educación de calidad* de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, en el cual se propone garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Más aún, considera que la educación es el motor principal para el desarrollo, toda vez que la educación es el principal medio que permite a las personas que se encuentran económica y socialmente marginadas salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades⁴ por lo que, para el cumplimiento de su objetivo, debe ser garantizada por los Estados sin discriminación alguna y garantizar su acceso y permanencia como un lugar seguro. La inclusión y la equidad en la educación son fundamentales para la agenda de una educación transformadora⁵.

Esta concepción de educación inclusiva contempla que a ninguna persona le sea negado el derecho a la educación por motivo de su orientación sexual o identidad de género. Por lo anterior, se debe implementar la educación sexual integral, la cual, entre otras cosas, enfrenta el desafío de brindar información sobre derechos de personas lesbianas, gays, bisexuales y trans (LGBT), derechos sexuales y derechos reproductivos.

A pesar de los avances en materia de derechos humanos sobre la educación y la sexualidad, la violencia y discriminación basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género sigue siendo una realidad en los espacios escolares de la región. En tal situación, niños, niñas, adolescentes y jóvenes LGBT son las principales víctimas de la violencia homofóbica en la escuela. De acuerdo a la UNESCO, en su estudio *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros*

⁴ UNESCO. Derecho a la educación. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

⁵ Declaración de Incheon (2015). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>

en América Latina⁶, 67% de las personas LGBT encuestadas fueron víctimas de bullying homofóbico en escuelas públicas y privadas en México.

La violencia homofóbica, además de constituir una violación a los derechos de igualdad y no discriminación, constituye una violación al derecho a la educación toda vez que impide el pleno desarrollo psicosocial, académico y profesional de las personas afectadas, lo que propicia condiciones de precariedad en sus vidas. Evidencia de ello la proporciona la Encuesta Nacional sobre Discriminación y Juventudes⁷ elaborada por YAAJ México, la cual reporta que únicamente el 33% de mujeres trans y el 65% de hombres trans logran concluir la preparatoria. En relación a los estudios universitarios esta cifra aumenta pues solamente el 5% de mujeres trans y 25.9% de hombres trans logra concluir dichos estudios.

Los anteriores, son solo algunos de los datos que nos informan sobre la problemática de la violencia y discriminación escolar basada en la sexualidad que sin lugar a duda, debe de estar en la agenda política, de educación e investigación. En la búsqueda de soluciones, no deben mermar los esfuerzos para generar conocimiento desde la apertura de espacios de discusión y reflexión sobre la sexualidad y la educación, como pretende ser este trabajo de recopilación de textos desde una óptica académica y de investigación.

Desde etapas muy tempranas de la niñez, niños y niñas de México se enfrentan a violencias en relación a la diversidad sexual y expresiones de género que lamentablemente, estarán presentes a lo largo de toda su estancia escolar. Hablamos de la violencia homofóbica en espacios escolares que, de acuerdo a la UNESCO, sus potenciales efectos en niños y niñas, adolescentes y jóvenes,

⁶ UNESCO (2015). *violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244840S.pdf>

⁷ YAAJ México (2016). *Encuesta Nacional sobre Discriminación y Juventudes*. Disponible en: <https://issuu.com/yaajmexico/docs/encuesta-baja>

son la soledad, el miedo, la depresión, los intentos de suicidio y los daños autoinfligidos, que eventualmente llega a ser un factor determinante para permanencia, acceso o deserción escolar. Sobre ello, Roberto Pérez Baeza presenta en *La violencia basada en la Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género* los resultados de una encuesta en línea, aplicada en 32 estados de la República Mexicana que contó con la participación de más de 1,700 jóvenes asumidos LGBT de entre 13 y 20 años de edad. Desde la remembranza de sus propias vivencias escolares en referencia al actuar de sus educadoras para regular el comportamiento “poco masculino” de un niño pequeño, el autor refiere el contexto en espacios escolares en que viven violencia homofóbica estructural y sistemática, niños y niñas, adolescentes y jóvenes cuyo comportamiento no se adecua a las normas del sistema hegemónico heterosexual. Las cifras y testimonios que en este texto se presentan muestran los altos índices de inseguridad y violencia homofóbica percibida por jóvenes mexicanos LGBTI dentro de sus espacios escolares y que por los riesgos e implicaciones negativas hacia su persona, como concluye el autor, se resume en que solo el 50% de los jóvenes encuestados (as) ha dicho su condición LGBT a sus compañeros en las escuelas.

En México, el problema de la violencia basada en la orientación sexual, identidad y expresiones de género está presente en todos los niveles educativos, incluso en espacios escolares donde potencialmente las y los estudiantes tienen mayor acceso a información secular sobre la sexualidad que se contrapone al modelo dominante heteronormativo. En ¿Homofobia? En los estudiantes de la FES Acatlán, José Edgar Barrera Díaz se interesa por la percepción sobre la homosexualidad que tienen los y las estudiantes universitarios/as y cómo ésta se traduce en actos discriminatorios hacia los universitarios homosexuales. A partir de un análisis sobre el contexto actual de la sociedad mexicana, el autor señala un cambio en los códigos morales sobre la sexualidad que se ha gestado,

entre otras razones, por la pérdida de credibilidad de instituciones que tradicionalmente han sido transmisoras de valores y normas heteronormativas en la cultura mexicana como son la Iglesia Católica, el Estado y la escuela. Si bien discursos disidentes sobre la sexualidad están surgiendo, ello no se traduce en la erradicación de prejuicios y discriminación hacia personas de la diversidad sexual. Por el contrario, los resultados de la encuesta de corte cuantitativo que se aplicó a estudiantes universitarios que cursan alguna de las 19 carreras de la FES Acatlán, UNAM, indican que un considerable porcentaje de la comunidad estudiantil universitaria estigmatiza la homosexualidad y la bisexualidad y está en contra de los derechos de las personas LGBT, como la adopción por parejas del mismo sexo. La homofobia por parte de estudiantes universitarios se ve reflejada en palabras de intolerancia, rechazo e incluso agresión frente a imágenes que fueron instrumentos de la encuesta semántica que en el texto se presenta y que visibilizan la diversidad sexual en espacios públicos –como la universidad–.

En efecto, la diversidad sexual continúa siendo silenciada, ocultada y violentada, por tanto invisibilizada, desapercibida y en momentos olvidada dentro de los espacios escolares heteronormados. ¿Cómo entender las dinámicas en torno a la sexualidad en general y a la disidencia sexual en específico en espacios escolares donde la diversidad sexual se invisibiliza? ¿Cómo acceder a los discursos, significados y narrativas en torno a la diversidad sexual por miembros de la comunidad escolar? Más aún, ¿qué papel juegan y qué resistencias y dificultades enfrentan los y las investigadores/as que como sujetos sexuados interrumpen una cotidianidad que les es ajena en búsqueda de respuestas en relación a la diversidad sexual como objeto problemático? Sobre ello problematizan los y las autoras de *Etnografía Flash y cabinas cuenta-historias: método para el estudio de la disidencia/diversidad sexual en las escuelas*, quienes además de introducir un método de trabajo de campo novedoso, inserto en la tradición etnográfica, nos comparten las reflexiones

epistemológicas sobre el método propuesto y las vivencias en el campo del equipo de investigación.

El bullying homofóbico si bien se manifiesta más frecuentemente, no se limita a la violencia entre pares. Más aún, está inserto con distintas manifestaciones en el todo el sistema educativo y en las dinámicas y relaciones entre quienes conforman la comunidad escolar. Para poder atender situaciones de violencia y hostigamiento y garantizar el reconocimiento y respeto de la diversidad sexual en los espacios escolares es necesaria la participación de todas las personas de la comunidad escolar, pero de forma prioritaria, de los y las docentes y educadores quienes día a día se encuentran en el epicentro de las dinámicas, relaciones y procesos que forman a estudiantes en referencia a la sexualidad. En los textos *La inclusión de estudiantes LGBTI en la Escuela, un problema más allá de los desarrollos jurisprudenciales*, de Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal, y *Sí, somos maestros, jotos y machorras: biografía, activismo y redes curriculares en la escuela*, coautoría de Marcio Rodrigo Vale Caetano y Jimena de Garay Hernández, se analiza el papel de las y los maestros frente a la diversidad sexual en los espacios educativos.

El primero de los textos, presenta de forma minuciosa los avances en materia legislativa tendiente garantizar un ambiente libre de violencia en las escuelas. El autor argumenta que si bien son necesarios, tales avances no han sido suficientes para transformar las realidades educativas toda vez que queda de lado la formación y sensibilización docente en temas de sexualidad y derechos LGBT. Para asegurar el éxito de políticas y programas que resuelvan las problemáticas en torno a la sexualidad en los espacios escolares, más allá del discurso legislativo, resulta indispensable la comprensión de las realidades, experiencias y significados que los y las educadoras anteponen como personas a su trabajo docente. En el segundo de los textos, los autores nos recuerdan que los y las maestras son también sujetos sexuados quienes viven y construyen narrativas sobre el cuerpo, la sexualidad, la feminidad y la masculinidad que

rigen su actuar como docentes y las prácticas pedagógicas sobre sexualidad y que a su vez gobiernan en las relaciones escolares entre todas las personas de la comunidad.

Para cerrar, quisimos incluir en esta compilación *Cuerpos para otros. Violencia de género y sexualidad en la universidad*, de Abel Lozano Hernández. Al detenerse a observar los eventos y acciones promovidos por su universidad, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el autor se pregunta, desde una mirada crítica, si el enfoque de tales produce y reproduce normas, valores y prácticas de un orden heteronormativo, que potencializa la invisibilización de la violencia de género en el campus de la universidad. El autor nos recuerda que quienes nos dedicamos a la investigación sobre sexualidad no debemos ser indiferentes a la violencia sexual y de género que sucede en nuestros entornos próximos y mucho menos dejar de preguntarnos por los sistemas que rigen las dinámicas sociales en torno a la sexualidad y el género en los lugares que habitamos y en los que desempeñamos nuestra labor profesional.

Consideramos que este conjunto de investigaciones y reflexiones, resultan un aporte significativo para el análisis del sistema educativo, sus dinámicas y factores que mantienen la estructura heteronormativa, así como las acciones que sancionan cualquier divergencia en torno a las expresiones de género o sexualidades disidentes. Esperamos que sea de utilidad para su trabajo en la defensa y protección de los derechos humanos para todas las personas.

Referencias

- Declaración de Incheon (2015). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- UNESCO. *Derecho a la educación*. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
- UNESCO (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244840S.pdf>
- YAAJ México (2016). *Encuesta Nacional sobre Discriminación y Juventudes*. Disponible en: <https://issuu.com/yaajmexico/docs/encuesta-baja>

La violencia basada en la Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género⁸

Roberto Pérez Baeza⁹

QUISIERA INICIAR ESTE TRABAJO A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA personal que me permitirá entrelazar algunos elementos que considero, son importantes para la discusión.

En ese entonces, me encontraba en la primaria, para ser específicos, en el 6° grado. Tengo muy presente que a partir del 5° año, mis recuerdos de la escuela con mis profesoras no son los más gratos.

Las 4 de la tarde, era un día muy soleado, terminaba de comer, cada que lo hacía, tenía una rutina, siempre recogía la mesa y ayudaba a limpiar la cocina junto con mi madre, pero sabía que esa tarde sería distinta, venía una conversación seria, llena de tensión, no sabía la razón, solo intuía que me llamarían la atención. Me encontraba sentado con mis piernas juntas, muy juntas y mis manos encima de ellas, sin duda era de nerviosismo, mi madre, en el sillón del lado izquierdo, también tenía sus piernas juntas y sus manos encima de ellas, parecía que ambos nos reflejábamos el nerviosismo. A través de su rostro y su mirada me decía algo, con su cuerpo en continuidad otra cosa y sus palabras lo disfrazado de la preocupación sobre mí.

¹⁸ Elaborado y presentado en 2016

¹⁹ Coordinación de gestión e incidencia política en Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad sexual A.C.

¿Te sientes bien? ¿Te sientes raro? Ella me preguntó. En ese momento sabía que no iba a ser un regaño, que sería una plática más allá de llamarme la atención. Yo le respondí inmediatamente; Sí ¿por qué mamá? Miss Lupita me llamó, la Subdirectora que sin duda, para todo estudiante le representaba una autoridad con el miedo implícito. Me dijo que tenía que hablar contigo, que algo raro estaba pasando en ti, que tenía que llevarte con un especialista, a un psicólogo porque tu comportamiento era muy raro.

Sin duda en ese momento me pasaron tantas cosas por mi cabeza. ¿Había robado? ¿Había dicho alguna grosería? ¿Había mentido? Pero no, no encontré una respuesta. Me quedé callado esperando a que mi madre continuara y me dijera la razón por la cual Miss Lupita me había enviado con un psicólogo. Mi madre; Ella dice que te expresas de una forma rara, que tu comportamiento no es como un niño y que tienes modales muy afeminados. Era la época del festival en el ferrocarrilero, era el teatro más grande en el que me había plantado por 6 años consecutivos al final del curso para hacer bailables, que por cierto, me fascinaban. Previo a ello, las modistas iban a tomarnos medidas para nuestros vestuarios. ¿Se imaginan?, era “el bailable”, las coreografías, los vestuarios, la música, una actividad que hasta mis 28 años sigue siendo uno de los placeres más hermosos que puedo hacer. A pesar de eso hermoso que puede parecerme el bailar y todo lo que rodea el baile, para mí esos momentos eran muy incómodos y llenos de sufrimiento en la escuela. Recuerdo muy bien que en el marco de los preparativos del festival, rumbo a los vestuarios a “los niños” nos llamaban por montones y nos metían en el baño de la coordinadora académica, un baño tan pequeño, que éramos varios cambiándonos, mientras que para “las niñas” era una por una, solas. Siempre sentí esa experiencia tan invasiva a mi cuerpo y privacidad, el compartirlo con otros compañeros, las maestras asumían que éramos como cavernícolas que podíamos adaptarnos en un cuatro por cuatro, tres niños cambiándonos.

El momento de tomarnos medidas de nuestro cuerpo se acercaba. Las modistas, amistades muy cercanas de la subdirectora, eran de trato fuerte, siempre marcando la diferencia a mis compañeras de nosotros “los niños”. Me aterraba que alguien me tocara y por encima de ello me lastimara con el alfiler o con la cinta o solo me diera un trato brusco. Recuerdo que lo expresaba a través del rechazo corporal, de expresiones faciales acompañados de quejidos incómodos.

Miss Lupita decía que esos quejidos al trato brusco que tenían sobre mí eran demasiado femeninos, que no me comportaba como un hombre, que tenía que cuidarme porque mis compañeros y la gente no me entenderían. Sin duda esa frase quedó marcada para toda mi vida. Estaba muy intrigado porque tendrían que enviarme a un psicólogo por no comportarme como un hombre. Para mí en ese momento el comportamiento de “los niños” era eso, como cavernícolas, niños jugando al fútbol, sucios del uniforme, sudorosos de todos lados, jugando con golpes; nada de eso me agradaba.

Mi madre me dijo; ¿Tú te sientes bien? ¿Te sientes normal? En realidad nunca supe por qué le contesté que sí, pero seguro era porque no quería ir con ese psicólogo. La cuestión es que yo nunca me sentí bien ni me sentí normal. Porque, ¿Por qué tendría que haberme sentido como ellas hubieran querido? Era un niño y nunca me había hecho esas preguntas, ni siquiera sabía que podía hacérmelas.

A partir de ese día, cambiaría el resto de mi estancia en la escuela con las maestras y con mis amigos. El acuerdo con mi madre había sido que las maestras me “cuidarían” de mis expresiones, que no fueran femeninas para que mis compañeros no me fuesen a molestar pero sobre todo, para que fuera un niño y no una niña. Increíble pero en mi propia escuela tenía a dos maestras que cuidaban de ello.

Era tan difícil tratar de “masculinizar” mi voz, mis ademanes, mi peinado. Sobre todo porque el look de los niños era tan feo. No

tenía un parámetro para hacer dicha cosa. Veía a mi alrededor, a mis compañeros, y podía decir que yo tenía los mismos ademanes que ellos o que ellos de mí. Sentía que yo era normal. Claro, casi 20 años después supe que mis mejores amigos, cuatro para ser exactos, se asumieron como gays, igual de “masculinos” que yo. ¡Ja! Ése era mi comparativo para ser masculino. Definitivamente el que fuera menos femenino a través de sus expresiones corporales entre otras sería el referente para dicha cosa.

Lo que es un hecho, es que desde el peinado, la voz, la mirada, una caminada, el gusto por la vestimenta, pero sobre todo el placer que sentimos en esa etapa, expresando y experimentando otras formas de ser personas sabiendo que vendría acompañado de un regaño, sabemos que es lo que será parte de nuestro cuerpo y de nuestras sexualidades para construir nuestras identidades a un corto plazo para pasar a la etapa de la adolescencia y juventud, entendidas estas más allá de lo biologicista, sino como una construcción no solo social sino política incluso, ahora.

Quisiera traer el elemento de la violencia, incorporándolo como un elemento vivo, presente y latente como algo paralelo que acompaña a ese placer del deseo hacia personas del mismo género, a cómo una o uno se puede percibir en cierta etapa, en la niñez la adolescencia y la juventud, sabemos que estará y ello en muchos casos, suprimirá ese placer para no sentirlo y para hacer hasta lo imposible por cambiarlo.

En una etapa en donde las personas, particularmente las niñas y los niños, las y los adolescentes, las y los jóvenes se tendrían que asumir como dueñas y dueños de sus cuerpos, la violencia estructural y sistemática es un recordatorio constante de lo que toda la vida se vivirá mostrándolo como un sistema de control al sistema hegemónico heterosexual, misógino y homófobo.

Yo no fui objeto de la violencia por parte de mis compañeros y compañeras, sino de mis maestras y de la “escuela” como una institución, pero las experiencias de otras compañeras y compañeros

es distinta. ¿Cómo entender la violencia desde lo individual hasta lo estructural en una etapa en donde no nos percibimos como personas “malas”? ¿Cómo entender que esa violencia asociada a la violencia de género se puede convertir no solo en algo que te acompañará en toda tu estancia escolar sino que podría convertirse en un factor determinante para sobrevivir en la escuela, abandonarla o solo no poder acceder a ella?

Para ello, podríamos plantear la violencia homofóbica como un instrumento de opresión para regular la heteronormatividad desde etapas muy tempranas y más aún, la violencia homofóbica estructural como un elemento innovador para regular un sistema heteropatriarcal que se transformará en un obstáculo para el desarrollo pleno de las personas LGBT en la etapa escolar y a lo largo de nuestras vidas.

Si bien la violencia homofóbica y transfóbica escolar la entendemos en los centros educativos como algo que se ha convertido en un problema de alcance mundial que tiene efectos negativos en el desarrollo de niñas, niños y adolescentes y que a nivel educativo tiene sus alcances, como la convivencia escolar, el desempeño académico o la permanencia académica y que sus efectos repercuten en los ámbitos personal y colectivo privando a las víctimas del derecho a recibir una educación de calidad e inclusiva basada en los Derechos Humanos me propongo compartir un panorama sobre las experiencias de vida de estudiantes LGBT en México en relación con la seguridad y violencia por asumirse como LGBT o ser presuntamente LGBT y el impacto en el desarrollo personal a partir de una encuesta empírica que realizamos compañeras (os) investigadores de organizaciones sociales LGBT.

Estudios por la UNESCO en nuestra región y particularmente en México nos muestra que el bullying homofóbico se expresa mayoritariamente por medio de insultos seguido por agresiones físicas. Entre los efectos del bullying que una persona LGBT vive están la soledad, el miedo, depresión, los intentos de suicidios y los daños auto-inflingidos y la deserción escolar.

En el 2015 surge una iniciativa de seis países de América Latina para realizar una encuesta para conocer la percepción de las y los participantes respecto a su seguridad en los espacios escolares y en qué medida están expuestos a agresiones por su Orientación Sexual, Identidad de Género y/o Expresión de Género. También se les preguntó sobre sus experiencias académicas, actitudes con respecto al centro de estudios, así como su participación y disponibilidad de recursos de apoyo. Asimismo, esta investigación explora la percepción sobre la violencia a la que son expuestos las y los estudiantes LGBT.

Dicha encuesta fue realizada en línea, a través de una plataforma. Quienes respondieron fueron estudiantes que se encontraban en curso entre 2015 y 2016. Este estudio iba dirigido a adolescentes y jóvenes de entre los 13 y los 20 años de edad y asumidos como LGBT. Con una muestra de más de 1,700 estudiantes LGBT con la edad promedio de los 16 años provenientes mayoritariamente de los 32 estados de la república.

La encuesta la dividimos en 2 bloques: 1.- Experiencias de acoso, bullying, violencia o discriminación en las escuelas contra estudiantes LGBT y 2.- Recursos y apoyo en los centros educativos. Por razones de tiempo compartiré información sobre el punto 1.

Para las y los adolescentes y jóvenes LGBT su escuela puede ser un lugar inseguro por distintos motivos. Se les preguntó a las y los estudiantes si alguna vez se habían sentido inseguros en su escuela debido a alguna característica personal incluyendo, orientación sexual, identidad de género, cuán tradicionalmente masculino o femenino era su aspecto o comportamiento, tamaño o peso corporal entre otros. Más de la mitad de estudiantes (55%) informaron que se sintieron inseguros en su escuela debido a su orientación sexual. El 41% se sintieron inseguros debido a cómo expresaban su género.

Cuando las y los estudiantes se sienten inseguros o incómodos en su centro de estudios, pueden optar por evitar áreas o actividades particulares donde se sientan menos acogidos o pueden sentir que

necesitan dejar de asistir a su escuela. El 54% de las y los estudiantes LGBT declararon evitar los baños en donde se sienten mayormente inseguros. El 20% evitan las clases de educación física y el 15% las zonas de cafeterías o comedores. Un testimonio mencionaba: “No puedo ir al baño por temor y en los recesos no puedo salir del salón por miedo a que me molesten”. No es de sorprenderse. Las personas LGBT sabemos que cuando nos sentimos en riesgos estos lugares son de los primeros que evitamos, ya que son espacios en donde las reglas sociales y de convivencia son creadas por los mismos estudiantes. Es ahí en donde la oportunidad de castigo por parte de otros estudiantes se da, desde burlas, golpes, exhibicionismo, pero también son actividades y espacios en donde se debe cumplir con un mandato tradicional para el cumplimiento de los sistemas de género. Una ejemplificación de un castigo puede considerarse a través de este testimonio: “A mí me excluyó el salón de clases de secundaria, no me dejaban participar en nada, ni hacer trabajos en equipos, y me sentí muy triste, eso fue como por dos años.”.

En relación con el lenguaje, consultamos a las y los estudiantes LGBT sobre sus experiencias con respecto a escuchar comentarios homofóbicos y también comentarios negativos sobre la expresión de género por parte de compañeras (os) y de la plantilla docente. Casi el 50% reportó haber escuchado con frecuencia comentarios como: maricón, tortillera, puto, marimacha, joto, trailer. En comparación con expresiones por parte de docentes es mínima.

La sociedad con frecuencia impone normas sobre lo que se considera la expresión apropiada de los géneros. Quienes expresan de un modo considerado atípico pueden sufrir críticas, acoso, discriminación y violencia. Por lo tanto, formulamos a los estudiantes preguntas relacionadas con la expresión de género. Una de ellas los interrogaba acerca de la frecuencia con que escuchaban comentarios sobre alguien que no actuaba de manera suficientemente masculina o “como hombres” y la otra sobre la frecuencia con que escuchaban comentarios sobre alguien que no actuaba de manera

suficientemente femenina o “como señoritas”. Los resultados sobre comentarios negativos sobre la expresión de género son generalizados. Más del 60% escucharon regularmente comentarios negativos sobre la masculinidad de estudiantes y 63% escuchó comentarios negativos alguna vez sobre la feminidad. El 21% comentaron que eran compañeros quienes hacían estos comentarios y un 31% comentaban que eran por parte de profesorado. Para ejemplificar estos datos estos testimonios pueden dejarlos claro cómo opera este sistema: “Siempre al caminar por la escuela me gritan maricón, y ese tipo de cosas. O en mis redes sociales recibo mensajes de odio, afortunadamente ya he aprendido a ignorar ese tipo de cosas.”. El 36% de las mujeres mencionaba que les decían que no actuaban tan femenino y el 35% de hombres no actuaban tan masculinamente. No es solo a partir de la expresión de género, hay un conglomerado de elementos que pueden sostenerlo, las actividades deportivas, las actividades sociales, los espacios de recreación, los talleres alternativos en las escuelas, de ello depende y se califica si un hombre es lo suficientemente masculino o si una mujer es lo suficientemente femenina.

Entre estas formas de castigo social hacia estudiantes LGBT se encuentra el acoso verbal, el acoso físico, acoso sexual, daños o robos de bienes personales, acoso electrónico (ciberbullying), agresión relacional, aquellas que tienen que ver con distribuir rumores o excluir de ciertas actividades entre otros.

Es interesante conocer de qué formas puede castigarse las prácticas no hegemónicas heterosexuales para “mantener el orden”. Por ejemplo, un testimonio de dos estudiantes mujeres que eran pareja: “La psicóloga de la escuela nos quería expulsar a mí y a mi novia porque una vez nos vio tomadas de la mano. Sin embargo, con parejas heterosexuales, que casi casi tienen sexo en la escuela nunca les dicen nada.”. Parece entonces que el castigo puede ser más severo independientemente de qué práctica sexual o cómo ejerzan su sexualidad las personas y si es aplicado a personas LGBT

o a personas heterosexuales. En el primer caso, es claro, eliminar lo que no se desea y suprimir cualquier intento de manifestación más allá de lo heterosexual y dejando un mensaje claro a la comunidad estudiantil sobre el rechazo y las consecuencias de salir de las normas de las cuales, quien es responsable de garantizar y mantener ese orden son las escuelas.

Si hablamos de la violencia escolar basada en la SOGI es inevitable pensar que estamos hablando de niñas y niños, adolescentes y jóvenes que en esta última es en donde de alguna u otra manera expresamos a través de distintas formas y maneras lo que se ha vivido por un tiempo anterior respecto a la violencia. Es necesario contemplar que la vida escolar solo forma parte de un ente completo de un joven LGBT estudiante.

¿Cómo afecta esta violencia que se experimenta en la escuela en la salud personal? De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Drogas en personas LGBT realizada por personas jóvenes en consecuencia la Encuesta antes mencionada (la de bullying) en donde el objeto era estimar la prevalencia del consumo de alcohol y otras drogas en la población LGBT en México y su relación con prácticas sexuales de riesgo al VIH, se estimó que: quienes mayormente consumen drogas son jóvenes entre los 20 y 24 años de edad. Cannabis, Tachas (MDMA) y LSD y en los hombres; Cannabis, n Poppers, Cocaína y Tachas. Del total de la población casi el 10% las utiliza en espacios escolares o de trabajo que, aunque no son los espacios más frecuentes para utilizarlos, se puede vislumbrar alguna relación con lo anteriormente mencionado sobre la violencia, sobre todo si tomamos en cuenta que; dentro de las principales razones por las que las personas LGBTI encuestadas consumen drogas son por la soledad, depresión entre otras. Esto en dicho estudio se refleja también en las prácticas sexuales de riesgo particularmente asociadas al VIH, teniendo prácticas sexuales en contextos y circunstancias de alto riesgo. Sin duda en gran medida la homofobia juega un rol importante para que se den estas prácticas, bajo estos

contextos. Me parece importante mencionar como dato general que el mayor número de infecciones en México de VIH son en personas jóvenes entre los 20 y 29 años de edad particularmente en hombres gays y mujeres trans.

Estas cifras pueden ser un reflejo y muestra de algunas consecuencias o efectos de la homofobia escolar y su impacto que tiene esta en la vida de las y los estudiantes LGBT. La etapa escolar, la educación, no es solo una etapa de la vida de las personas que es estática, es sin duda una etapa que es cambiante, que está en movimiento y que sin duda tiene un efecto negativo o positivo en nuestras sociedades. Es así, entonces, que la “educación formal” presupone brindar herramientas y conocimientos para el proceso formativo de las personas, cognitivo, teórico, psicosocial, (por decir algunos) pero que también tiene un proceso paralelo en la construcción de la identidad, la masculinidad y la feminidad a partir del ser hombres y mujeres y el ejercicio de esta de las y los estudiantes. Sin embargo, en un espacio, en una estancia en donde los límites del ejercicio de la sexualidad se reducen al sistema patriarcal heteronormativo, el desarrollo de las personas estará limitado y violentado llevado a prácticas y condiciones de vida poco favorables para las personas.

¿Acaso el decidir terminar con la vida de un adolescente que potencialmente contribuye a una sociedad (el suicidio) no forma parte del desarrollo de una comunidad en tanto al impedimento de esta?

La secundaria es en donde mayormente se presenta la violencia escolar. Es la etapa en donde se están terminando de consolidar los roles aprendidos en la primaria, esos roles de género, que de alguna u otra manera si no son cumplidos serán castigados. Es necesario considerar los distintos actores que participan en el monitoreo y control del orden de los sistemas de género, la familia, las y los estudiantes, los docentes y la escuela como la institución que estarán permanentemente como dispositivos de control.

¿Acaso la normalización de la violencia en las personas ejerzoras y en las personas a quienes son ejercidas estas violencias no contribuye

al fomento al odio para obstaculizar la convivencia sana entre las personas? Para mí, el dato más relevante de esta encuesta pero en general de cómo hoy en día el miedo a otras posibles formas de ser mujeres u hombres se traduce en el siguiente dato: A pesar de que más del 91% asumían públicamente ser lesbianas, gays, bisexuales o trans solo el 50% lo ha dicho a sus compañeros en las escuelas.

Referencias

- La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar; <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244840S.pdf> UNESCO.
- Respuestas del Sector de Educación frente al Bullying Homofóbico: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222918s.pdf> UNESCO.
- Encuesta sobre Bullying Homofóbico en México; [http://www.adilmexico.com/encuestas/sitios-amigables/Youth Coalition, COJESS](http://www.adilmexico.com/encuestas/sitios-amigables/Youth%20Coalition,%20COJESS).
- Resultados de la Primera Encuesta sobre uso de drogas en la Población LGBT en México; http://www.espolea.org/uploads/8/7/2/7/8727772/resultados_encuesta_lgbt_2015.pdf Espolea A.C.
- 1ra Encuesta sobre Homofobia y el Mundo Laboral en México; <http://www.adilmexico.com/wp-content/uploads/2015/08/Resultados-Encuesta-2014.pdf> ADIL México.

¿Homofobia? En los estudiantes de la FES Acatlán¹⁰

José Edgar Barrera Díaz¹¹

Introducción

Los jóvenes

LOS JÓVENES EN LA ACTUALIDAD CONFORMAN el 30% del total de la población y están inmersos en gran diversidad de sectores o grupos juveniles que distinguen entre sí. La misma población juvenil guarda características específicas, según la escolaridad, el nivel socioeconómico, preferencias culturales y por supuesto **orientaciones sexuales distintas**.

Es decir, nos encontramos ante una juventud cambiante, diversa, homogénea y heterogénea a la vez, se conjugan en diversos sitios, entre ellos los espacios educativos. La investigación que se está llevando a cabo es parte del Proyecto PAPIIT Identidades Estudiantiles Sexualidad y Salud Sexual y Reproductiva, en una de las Unidades multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, la **Facultad de Estudios Superiores Acatlán**, sus orígenes se encuentran en la generación de una oferta educativa dentro del Estado de México desde 1974.

¹⁰ Elaborado y presentado en 2008

¹¹ Becario Tesista del Proyecto PAPIIT. Identidades Estudiantiles, Sexualidad, Salud Sexual y Reproductiva en la FES Acatlán.

Para el semestre 2007-2 la matrícula con la que contaba, sin tomar en cuenta el Sistema de Universidad Abierta, era de 14760 alumnos inscritos en las diferentes carreras de la Facultad, con una matrícula equilibrada entre hombres y mujeres 52% y 48% respectivamente. No obstante, existen aún carreras cuya presencia femenina es mayor como las licenciaturas de Pedagogía, Comunicación, Lengua y literatura, Relaciones Internacionales, mientras las carreras como Ingeniería, Actuaría, Matemáticas Aplicadas, en su matrícula prevalece el género masculino. El promedio de edad es de 20 años¹². Es una comunidad que tiene una multiplicidad de vivencias y formas de expresarse, siguen estando en influencia, por la centralización del Distrito Federal, dado la cercanía con este y en ocasiones con tradiciones propias de su grupo social en el que se desenvuelven por el contacto con comunidades de tradiciones muy arraigadas que se encuentran en el Estado de México.

Así las formas en que se relacionan con los demás compañeros de carrera o facultad dependen mucho de la historia personal de cada joven, en el tema de la sexualidad su vivencia es muy distinta por lo mencionado anteriormente, ya que la sexualidad y la manera de “vivirla *es una* construcción histórica, que reúne una variedad de posibilidades biológicas y mentales diferentes”¹³ en cada sujeto.

La homosexualidad

En el caso de la **homosexualidad**, son muy desiguales las expresiones que puede haber con respecto a este tema. Diversas pueden ser las voces que se alcen para hablar de la homosexualidad; algunas podrían ser de respeto a la diversidad sexual y algunas basadas en juicios, tabúes y discriminación hacia los estudiantes que presentan la homosexualidad como su orientación sexual.

¹² Resultados del cuestionario PAPITT, Diagnostico sobre Identidades Estudiantiles, Sexualidad y Salud Sexual y Reproductiva entre las y los Jóvenes de la FES Acatlán.

¹³ Weeks) Sexuality, Routledge, Londres/Nueva York. en *Protocolo PAPITT Identidades Estudiantiles sexualidad Salud Sexual y Reproductiva* P. 15

También la vivencia homosexual de los jóvenes universitarios es diversa; su expresión puede estar enmarcada en una sexualidad libre y responsable u oculta por la discriminación a la que pueden ser sujetos.

Ante esto, en la actualidad todos los jóvenes, entre ellos los universitarios de la FES Acatlán están siendo bombardeados por diversas ideas, son vistos como un grupo de cambio por algunos y también son ubicados como un conjunto de conservación de las ideas establecidas.

Por ello la presente investigación en un proceso inacabado y por supuesto con muchas interrogantes al final y más líneas de investigación. Ha sido ir desentrañando las percepciones que tiene los jóvenes de la FES Acatlán ante temas como la **homosexualidad**, para saber si en verdad son jóvenes que aspiran al cambio de actitudes o son los universitarios personas que buscan mantener tradiciones que lastiman a los demás, como la discriminación, prejuicios, mitos y falsas creencias que existen hacia los homosexuales.

Ya que en esta sociedad mexicana de corte patriarcal, la existencia de la **homosexualidad** se presenta como un cuestionamiento a los valores, roles e identidades ya establecidas, por ello se condena castiga y discrimina a todos aquellos grupos que no están dentro del esquema androcéntrico, ya que son trasgresores a la heterosexualidad y no pertenecen al modelo dominante de sexualidad.

El sistema androcentrista y heterosexista en el que vivimos, dicta muchas formas de comportamiento, como los estereotipos de belleza, la religión predominante, las formas de comportarse para hombres y mujeres, y por supuesto la permisibilidad de relacionarte erótica y afectivamente con las personas, influyendo en demasía en las relaciones, las emociones, las formas de vivir y por supuesto en la sexualidad. Así, el modelo de sexualidad actualmente establecido (heterosexual), se encuentra avalado por

instancias que están en el poder, grupos conservadores, religiones, grupos políticos,¹⁴ etc.

Las personas homosexuales no son aceptadas por las instancias que validan a la heterosexualidad como modelo de sexualidad, estas instancias desdeñan a la homosexualidad otorgándoles estigmas culturales considerando el comportamiento homosexual como inmoral e inaceptable.

La religión

La religión es una de las instituciones que más influencia tiene sobre la sociedad mexicana, ya que la tradición judeocristiana esta presente en las religiones de más influencia en nuestro país, (católica, testigos de Jehová, judía, cristianos, mormones, etc.), así el judeocristianismo, basado en la biblia condena a la homosexualidad, entre los textos a los que se suelen recurrir, es el que narra la destrucción de Sodoma y Gomorra en el Génesis 19: el pasaje bíblico dice que “Abraham se ha establecido en la ciudad de Sodoma, y dos visitantes vienen a verlo.

Los habitantes de Sodoma llegan a la casa de Abraham, tocan la puerta, y exigen que los visitantes salgan de la casa para poder tener **intimidades** con ellos. Los sodomitas son sumamente rudos e insistentes pero el cuñado de Abraham, Lot, consigue mantenerlos a raya. Esa noche, Dios ordena que la familia de Abraham abandone Sodoma y no regrese, porque “va a destruir la ciudad” Así comúnmente se cree que el pecado de esas dos ciudades era la homosexualidad. (De ahí el termino Sodomía¹⁵)¹⁶. Otro de los

¹⁴ Tal es el caso del Partido Acción Nacional que dirige actualmente la Presidencia de la República se ha caracterizado por ser un partido de corte tradicional, arraigado en las formas dominantes de la cultura patriarcal

¹⁵ Después de Cristo tras encontrar documentos de los filósofos griegos llamados estoicos, los cuales afirmaban la indiferencia ante toda fuente de placer, fueron fuente de inspiración para los teólogos de la edad media y comenzaron a plantear la idea de que todo placer sexual es pecaminoso, difundiendo la idea de que la única sexualidad natural son las relaciones sexuales con el propósito de procrear, incluso la relación con este fin podía contaminarse si daba demasiado placer, así varios actos sexuales que no eran aprobados por esta doctrina también pasaron a llamarse colectivamente **Sodomía**, entre ellos el coitos interruptus, la masturbación, las relaciones anales etc. Véase Mondimore Mark Francis “Una historia natural de la homosexualidad” pág. 36-40

¹⁶ J. Ryan Penélope *La práctica católica ¿Cómo vivir el catolicismo en el tercer milenio?* Pág. 198-199

textos que se usan para condenar la homosexualidad es el “Código de Santidad del Levítico y dice: No te Acostarás con un Hombre como con mujer. Es una abominación”¹⁷.

El judeocristianismo condena las prácticas homosexuales masculinas por violar el precepto fundamental del Génesis de “creced y multiplicaos”. San Pablo a través de sus cartas, condena explícitamente las experiencias homosexuales, incluyendo las femeninas, afirmación que nunca ha sido modificada en siglos hasta el presente.

Es así que la religión a través de sus doctrinas imponen lo correcto y lo incorrecto en las formas de vivir la sexualidad, y sí el tema de la no virginidad en las mujeres es mal visto, se castiga doblemente tener deseos sexuales hacia personas del mismo sexo, llamándolos delitos, pecados, inmoralidades, enfermedades, además la idea de que las relaciones sexuales son exclusivamente para la procreación le añade una condena adicional a los homosexuales.

Los códigos morales que la religión impone están presentes en las familias, las cuales reproducen los comportamientos, así, los homosexuales al no cumplir con esos códigos establecidos, son víctimas de crítica, discriminación y señalamiento que fungen como acciones de violencia. Desde la biología, se les asignan formas reproductoras a mujeres y hombres, el deseo sexual viene acompañado de reproducción, cualquier encuentro sexual, que no tenga este fin es un pecado desde la visión judeocristiana.

Hasta en las prácticas heterosexuales el uso del condón sigue siendo producto de sanción moral por parte de la religión. En nuestra sociedad tradicional se cohibe la expresión de la sexualidad más libre, se censuran los deseos sexuales en las parejas heterosexuales. Por ello cuando existe una atracción hacia personas del mismo sexo, se ve antinatural, no cumple con el modelo sexualidad y no reproduce, validando las relaciones hombres-mujeres exclusivamente que la religión menciona que son complemento y producto de ello son los hijos.

¹⁷ *Ibidem*. Pág. 199

En el caso de las mujeres homosexuales, mejor conocido por el término lesbianas¹⁸, la religión condena estas prácticas ya que cuestiona los pilares de esta sociedad machista y heterosexista, ya que en este sentido ser una mujer lesbiana en el imaginario de la religión y social, significa renunciar a ser **madre** de manera natural, a casarse con un hombre y procrear. Las lesbianas desde la postura religiosa rompen su rol tradicional ya que no requieren de un varón como pareja erótica, afectiva y sexual.

La religión no sitúa la maternidad como un proceso que tiene que ver con distintos factores culturales, sociales, biológicos y sobre todo decisión y convicción por parte de las mujeres. Para la religión la maternidad es destino. Eva fue la primera madre y la Virgen María, imagen fiel de la maternidad y virginidad, son efigies que se usan para condenar también la homosexualidad femenina. La influencia del patriarcado en este sentido deja su postura muy clara, ya que un varón que renuncia a ser padre, no se condena moralmente ni ofende a nadie, en cambio en las mujeres los juicios morales se establecen fuertemente.

Por supuesto los jóvenes universitarios de la Facultad no están exentos de la influencia de estas ideas ya que un gran porcentaje de jóvenes (18- 29 años) considera importante la religión 76,9 %¹⁹. El Instituto Mexicano de la Juventud en la Encuesta Nacional de Juventud en sus resultados generales menciona: “Los jóvenes se declaran en su mayoría católicos, aunque un mayor porcentaje afirma no considerarse practicante.”. Cuestionados sobre temas específicos en los cuales creen, los aspectos ligados a la doctrina

¹⁸ Actualmente se usa la palabra Lesbiana, asignado su origen a la isla griega Lesbos, lugar donde residía la poetiza Safo y aunque en realidad los detalles su vida son incompletos y en ocasiones provienen de fuentes secundarias, los textos encontrados narran poemas de amor dirigidos a mujeres, en realidad en la época griega no se sabe con exactitud la posición con respecto a la sexualidad femenina. Véase Mondimore Mark Francis “Una historia natural de la homosexualidad”

¹⁹ Encuesta Jóvenes y religión en www.emol.com/noticias/documentos/jovenes_religion.doc

cristiana poseen una respuesta afirmativa mayor (el alma, **la Virgen de Guadalupe, el pecado** o los milagros),²⁰ es decir pese a que los jóvenes no se consideran practicantes de su religión, conceptúan en su persona ideas como el **pecado**, lo que podría confirmar la influencia de prejuicios hacia los homosexuales.

Ambas encuestas a las cuales me refiero, coinciden en un rango de edad 15–29 años, tomemos en cuenta que en esta misma oscilan nuestros sujetos de estudio, así la influencia de la religión está presente en los jóvenes y por lo tanto incide en las ideas con respecto a la homosexualidad.

La homofobia

Actualmente en México, vivimos un cambio constante con respecto a los valores establecidos por tradición en muchas de las familias y por supuesto de la sociedad en general, los códigos morales se han ido cuestionando dando paso a una nueva revalorización de los mismos en un sentido más libre, justo y equitativo. ¡Los valores no se acaban, sólo cambian! Ante este hecho en la sexualidad se han venido gestando transformaciones que aquellos que nacieron a mediados de siglo, no lo hubieran imaginado. La pérdida de credibilidad de instituciones que se les asignaban trasmisoras de valores como la iglesia, el estado y en algunos casos la escuela; el concepto de familia se ha diversificado: no hay familia si no familias; y la participación cada vez mayor de las mujeres en los ámbitos públicos y en lugares que se han creído exclusivo para hombres, son algunas razones por las que se han diversificado los sentido de los valores.

En el caso de la sexualidad, la virginidad, la maternidad, el placer, erotismo, y por supuesto el cuestionamiento a la heterosexualidad como modelo dominante de sexualidad, modifica constantemente la percepción del tema, la lucha por la diversidad sexual ha sido un detonante de cambio en los valores sexuales, existe en

²⁰ Instituto Mexicano de la Juventud *Encuesta Nacional de Juventud 2002 (Resultados generales)* pág. 18

la actualidad dentro de los discursos mayor apertura hacia la amplia gama de la expresión sexual sin embargo el panorama parece ensombrecerse con actitudes que siguen vigentes y en algunos caso se refuerzan, como sexismo, la homofobia y el machismo.

Es así que la **homofobia** está presente en nuestra sociedad, esos cambios de valores que hablamos son manchados por actitudes discriminatorias, para muestra simplemente tenemos que recordar nuestro ambiente social para ubicar, las actitudes que discriminan a las demás personas de una u otra forma.

Por lo tanto, a las personas homosexuales en la vida cotidiana se les castiga, existe una lista interminable de señalamientos, etiquetas que se le asignan a los homosexuales que humillan, agreden, discriminan a su persona y en casos más extremos llegan existir asesinatos, los crímenes por homofobia en el 2007 según lo reportado por “la Comisión Ciudadana contra Crímenes de Odio por Homofobia (CCCCOH) en México registró 337 asesinatos de homosexuales: 322 de ellos hombres y 15 mujeres entre el período de 1995 y el 2004. El promedio de edad de las víctimas oscila entre los 21 y 40 años; 101 asesinados por arma blanca al recibir incluso más de 30 disparos, 65 muertos por golpes y 37 asesinados a causa de torturas.”²¹ Datos de la misma comisión indican que hasta 2002, así lo señaló Rodolfo Millán Dena, abogado de ese organismo el promedio anual era de 25 asesinatos derivados del odio homofóbico.²²

Además la Encuesta Nacional de Discriminación en México 2005 nos dice que 48% de los mexicanos no permitiría que en su casa viviera un homosexual. Lo mencionado muestra que todavía las personas no han aprendido a aceptar la homosexualidad sin todos los prejuicios que se le han inculcado y que se siguen arrastrando en nuestros días. Conformando de esta manera una cultura represiva que se encuentra presente en las diversas esferas sociales,

²¹ Gastelum Iris “Una aproximación a la Homofobia desde un recorrido histórico” en www.icev.cat

²² Letra S “NOTIE ESE” Enero 2008

y son muchos los lugares donde una persona homosexual puede ser discriminada: en la búsqueda de un empleo, en la familia, en los lugares públicos, y por supuesto en las instituciones educativas como la nuestra. (FES Acatlán)

En la misma Encuesta Nacional de Discriminación los resultados arrojan que más de la mitad de los homosexuales dice sentirse rechazado por la sociedad, 43% cree tener menores oportunidades de asistir a la **escuela** que una persona no homosexual, también casi el 70% de los homosexuales entrevistados siente que la discriminación hacia ellos ha aumentado en los últimos cinco años.

Algunos resultados

Por ello, esta investigación busca encontrar las percepciones y vivencias de la homosexualidad dentro de la UNAM FES Acatlán, para esto se efectuó en mayo del año pasado un cuestionario a una muestra representativa, el sondeo abarco temas de la sexualidad en general, también tópicos como la identidad estudiantil, juvenil y universitaria, complementándose con temas como violencia, bisexualidad y homosexualidad. En total se aplicaron 918 cuestionarios en las 19 carreras que se imparten en la Facultad. Este primer instrumento de corte cuantitativo, arrojó algunos datos interesantes, por ejemplo:

Tabla 1. Frecuencias de respuesta ante la afirmación "La homosexualidad es:"

	Frecuencia	Porcentaje
una opción normal y sana de relacionarse entre las parejas	687	75
una perversión o disfunción de la conducta sexual	175	19
una enfermedad	44	5
no contesto	12	1
Total	918	100

Si nos quedamos con la percepción numérica, concluiríamos que no existe un estigma hacia la homosexualidad ya que un 75% considera la homosexualidad como una opción normal y sana para relacionarse entre parejas. Sin embargo existe un 20% y 5% que la consideran una perversión o disfunción de la conducta sexual o una enfermedad respectivamente, es decir un 25% del total percibe a la homosexualidad como anormal.

Ante esto tenemos que tomar en cuenta que estamos inmersos en una cultura machista donde existen conductas y actitudes que constituyen una serie de roles que indican una polarización de los sexos (masculino y femenino) marcando una relación de poder y superioridad, en este caso de los varones sobre las mujeres. Sin embargo, esta relación de poder que se les otorga a los **varones**, no sólo es ejercida hacia las mujeres, también se ejecuta hacia las personas cuya orientación sexual, es distinta a la heterosexualidad.

Por lo tanto, la función del **machismo** es validar la heterosexualidad como la sexualidad normal, los individuos machistas no hacen una sociedad machista, sino que la sociedad machista crea individuos machistas. El machismo no es un atributo innato; antes bien, como toda relación de poder, crea roles y personajes que parecen naturales.²³

La consideración de la homosexualidad como una enfermedad o una perversión es una expresión del machismo. En este mismo sentido se cuestionó a los estudiantes con respecto a la bisexualidad obteniendo lo siguiente:

Tabla 2. Frecuencias de respuesta ante la afirmación "La bisexualidad es:"

	Frecuencia	Porcentaje
una opción normal y sana de relacionarse entre las parejas	617	67
una perversión o disfunción de la conducta sexual	253	28
una enfermedad	35	4
no contesto	13	1
Total	918	100

²³ Castañeda Marina *El Machismo Invisible* pág.23

Aquí vemos que a diferencia de la homosexualidad, la bisexualidad es considerada 8% más una perversión, y casi un 5% una enfermedad, lo que indica que en total un 32% mira a la bisexualidad como algo anormal. Estas percepciones de la homosexualidad y la bisexualidad respectivamente, se pueden presentar en actitudes que en muchas ocasiones pueden estar ocultas; se dan de manera tan normal que suelen no percibirse. Sin embargo, existen algunas que son más determinadas y se asocian directamente hacia personas homosexuales, la homofobia, una actitud hostil, que ve al otro como contrario, inferior y anormal, es “una forma de interiorización, consecuencia directa de la jerarquía de las sexualidades y confiere a la heterosexualidad un estatuto superior, situándola en el rango de lo natural, de lo evidente.”²⁴

La homofobia tiene varios significados como dice Marina Castañeda: “la homofobia cambia de significados, según el tiempo y el lugar; es un fenómeno social no es instintiva ni natural, ni universal, ni tampoco inevitable, es un hecho cultural, propio de ciertas sociedades en ciertas fases de su historia”²⁵, por ello la reacción que se presenta ante las personas homosexuales no han sido iguales en la antigua Grecia, en el Renacimiento y mucho menos en la actualidad, , ya que esta no ha sido vista de la misma manera a través de la historia, ni del mismo modo, es un hecho cultural diferente en cada sociedad.

La homofobia es una de las representaciones del machismo, ambos conceptos son guardianes de las barreras sexuales, hombres-mujeres homosexualidad-heterosexualidad. La homofobia no solo se trata de asesinatos. La homofobia se expresa en chistes, actitudes, palabras, burlas etc., El año pasado en la UNAM, Ciudad Universitaria se dio un caso de homofobia por parte del cuerpo de vigilancia hacia dos alumnos, lo que muestra es la falta de una

¹²⁴ Borillo Daniel *Homofobia* pág. 15

¹²⁵ Castañeda Marina *La experiencia homosexual* pag.109

integración de leyes que protejan la diversidad sexual dentro de las instituciones educativas y una capacitación por medio de la sensibilización a los servidores para el respeto de los derechos sexuales.

Siguiendo con los resultados del instrumento cuantitativo se puede resumir lo siguiente:

- Un 25% de los estudiantes de la FES Acatlán cree que los varones homosexuales no son completamente hombres.
- Un 32% considera que las personas homosexuales no deben de tener derecho al matrimonio civil.
- Un 15% prefiere no tener amigos/as que sean homosexuales.
- Un 20% dice que los homosexuales tuvieron un trauma en la infancia.
- Un 20% piensa que la homosexualidad y la bisexualidad no es un derecho de hombres y mujeres.
- Un 43% menciona que las personas homosexuales no deben de tener derecho a la adopción.

Este último dato es interesante ya que un 25% de los que consideran que la homosexualidad y la bisexualidad es una opción normal de relacionarse entre parejas a la vez dice no a la adopción por personas homosexuales o bisexuales, lo que nos muestra el grado de tolerancia que existe dentro de los estudiantes, es decir sí es una opción sexual pero que no adopten niños. Esto podría ser una contradicción porque es parte de los derechos sexuales y reproductivos a los que todas las personas son inherentes, el concepto de familia lo mencionaba anteriormente no es un concepto único.

En este aspecto se deja ver una expresión de la homofobia ya que en la adopción de niños por parejas homosexuales no se mantienen los roles tradicionales, así la homofobia lo que castiga es trasgredir los roles de género, no ir con los mandatos patriarcales. Por ello, hay que analizar esta situación más allá de la orientación sexual, hay que identificar cómo influye la construcción genérica y la influencia del machismo para la existencia de homofobia.

Somos hombres y mujeres que se les asignan roles, formas de comportamiento desde que nacemos: las mujeres son para la casa y los hombres para el trabajo; azul para los niños, rosa para las niñas, es decir “las construcciones de género, se elaboran en cada sociedad partiendo de la diferencia fisiológica entre mujeres y hombres definiendo cada uno de los roles, para cada sexo”²⁶. Estos roles están presentes en actitudes, por lo tanto los jóvenes de la FES Acatlán pueden discriminar a quienes no cumplen con estos roles, la exclusión por homofobia puede ser una forma de discriminación al no cumplimiento de las normas establecidas.

Mientras se planeaba el instrumento cualitativo de la investigación nos fuimos acercando a los informantes clave para realizar las entrevistas a profundidad que aún están detenidas por que las personas en este tema se muestran renuentes a participar. Sin embargo, en pláticas no formales con estudiantes homosexuales, surgió la charla de Juan, un chavo de 23 años y estudiante de la carrera de Arquitectura, que tres veces canceló la entrevista. Contaba que él y su pareja también de la Facultad, para poder vivir su noviazgo, con lo que comúnmente conlleva, besos, abrazos, caricias, etc., lo tienen que hacer por lo menos fuera de su división, ya que las burlas y las palabras ofensivas nunca faltaban, en clases comentaban que solo eran amigos, nunca se mostraban como pareja.

Si bien hago notar que la entrevista hasta el momento no se ha concretado, en sus palabras se mostraba cierta desconfianza para poder hablar de su orientación. Sin embargo, lo que se puede rescatar es que Juan vivía una homofobia para él mismo y su pareja lo que se denomina homofobia internalizada, tal vez sentían, pena miedo, vergüenza de expresar su homosexualidad libremente.

Por eso la homofobia no se puede reducir al hecho de “miedo a estar con un homosexual en un espacio cerrado, denigración por el deseo sexual. La homofobia lo que castiga es la trasgresión de los

²⁶ Lamas, Marta *la perspectiva de género* p 55

roles de género. Una persona gay, vistiendo como un heterosexual, tomando de la mano a su pareja y caminando por la calle, puede ser menos atacado verbalmente que un hombre travestí heterosexual que camina de la mano de su esposa. Aquí lo que se castiga no es el deseo si no el género. Si dos amigos se muestran afecto aunque no exista ningún interés sexual, pueden ser considerados homosexuales y sufrir rechazo por parte de la sociedad ya que los hombres no muestran afectos. Como vemos lo que se pone en juego es la trasgresión a los roles, un hombre no se viste de mujer, un hombre no muestra afecto.

La homofobia tiene aún más vertientes, la estructura androcéntrica heterosexual, es una forma dominante, que ejerce presión hacia las personas que viven y gozan otra orientación, “la homofobia se convierte así en el guardián de las fronteras sexuales (hetero/homo) y las de género (masculino/ femenino)”²⁷. Es así que la homofobia no solo castiga a los homosexuales, sino que también a los travestí, bisexuales y a los mismos heterosexuales que muestran conductas no propias de su género.

Menciona Borillo que la homofobia es el temor de que esta identidad homosexual sea equivalente con la heterosexualidad, así en el ámbito escolar, la homofobia puede cumplir diversas funciones, los jóvenes estudiantes homosexuales de la FES Acatlán pueden sentir vergüenza, como el caso de Juan que tal vez pueda considerar su orientación como sucia y/o perversa por la presión cultural que se tiene (homofobia internalizada, además provoca que el ejercicio y la expresión de sus sentimientos queden reprimidos, en pocas palabras tal vez no puedan aceptar su homosexualidad y quienes lo hagan, encontrar dificultades para expresarla libremente.

Ya que la homofobia normaliza la heterosexualidad como modelo de sexualidad despreciando la homosexualidad, (homofobia aprendida), que se ve en los estudiantes cuando presentan actitudes

²⁷ *Ibíd.* Pag16

de burla u ofensivas a quienes viven una orientación homosexual o bisexual.

Otro de los casos que también se negaron a la entrevista fue el de Mario, un chavo de Pedagogía que a diferencia de Juan mostraba abiertamente su orientación sexual. Sus cualidades académicas siempre lo mantenían en el reconocimiento de la carrera y su participación en diversos eventos era muy bueno. ¿Cuáles son las diferencias que tienen Mario y Juan? Sale del objetivo de la ponencia y del proyecto ya que aún no se tienen todos los resultados pero aquí podemos preguntar: En el caso de arquitectura una carrera predominantemente masculina, ¿puede existir la presión cultural y creencia de que es una profesión para hombres y por lo tanto la hombría se tiene que demostrar?

En tanto, en pedagogía la matrícula predomina por las mujeres una profesión femenina en el imaginario de los sujetos. Tal vez la expresión de Mario como un homosexual afeminado pudo permitir que se expresara más abiertamente. Sin embargo, Mario, un sinnfín de veces en comentarios con la Dra. Alma Rosa Sánchez (titular del proyecto y profesora), hacía constar que él había sufrido de violencia dentro de la carrera y Facultad por su orientación sexual.

La discriminación se puede presentar de diversas formas, según el lugar donde estemos y el contexto en el nos hayamos sin embargo lo que está presente en toda situación de discriminación son prejuicios, estereotipos y situaciones de poder, donde se ve al otro como inferior, en ambos casos las situaciones de poder se ven ya que la mayoría integra las reglas de comportamiento y quien no cumple estos estándares son señalados como inferiores como contarios.

En el caso de la aplicación del instrumento cualitativo, se creó una encuesta semántica, la cual consistió en proyectar 39 imágenes distintas con el tema de la homosexualidad, en la cual, los entrevistados asignaban una palabra a cada una de las imágenes, la

codificación de los resultados hasta el momento ha arrojado cierta intolerancia en imágenes como esta:



Comunicación, Pedagogía, Derecho, Relaciones Internacionales, Arquitectura e Ingeniería Civil son las carreras que hasta el momento se ha aplicado la encuesta semántica. En relación a la imagen que se presenta, las palabras más mencionadas son:

Vergüenza	Cultura
Desfachates	Expresión
Amor	No en la UNAM
Beso	Verguenza
Bueno	Libertad

En esta imagen podemos notar, que los universitarios sabemos que contestar o que palabras colocar en ciertos casos, ya que aparecen muchas palabras que apoyan la expresión de la diversidad sexual. Sin embargo, menciono que hasta el momento son minoría las palabras que aparecen desaprobando este tipo de expresión de la sexualidad, aun estan presentes y algunas suben de tono, por ejemplo en la siguiente imagen:



Estúpido	Exhibicionismo
Homosexual	Indiferencia
Joto	Aceptación
Amor	

Es necesario mencionar que aun no estan todos los resultados. Esperamos que para la fecha de la replica oral podamos hablar de resultados por carrera y darlos a conocer, ya que por falta de espacio no podemos mostrar los resultados de las 39 imágenes en cada una de las carreras que se han aplicado.

Ante esto es importante mencionar que la homosexualidad y la forma de vivirla es distinta en cada sujeto. También la expresión que existe es distinta. Desafortunadamente los resultados con los que hasta el momento contamos, nos hace suponer la existencia de homofobia en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y que el desafortunado hecho del año pasado donde en ciudad Universitaria dos alumnos fueron víctimas de homofobia, no esta aislado y lo que hace pensar es la búsqueda de alternativas para que ese tipo de situaciones no ocurran en las instituciones de educación.

Es muy cierto que la educación superior en nuestro país te da el acercamiento a nuevas formas de comprender y reconocer el mundo, sin embargo como lo explicabamos a lo largo de la

ponencia, estamos aun siendo influidos con ideas arraigadas, pero también con ideas nuevas de respeto tolerancia, justicia y libertad que hacen posible ver un futuro mejor, en realidad los jóvenes somos vistos como un grupo de cambio que para bien o para mal, establecera en su momento las nuevas reglas sociales que regularan el acontecer de todos. Dejar todo sin cuestionar, sería dejar morir esa opción, tenemos que aportar en la construcción de una nueva realidad, ser participantes.

Desde nuestra profesión, darle lectura a todos lo problemas que existan, en el tema de la homosexualidad, falta incluir en las legislaciones universitarias el derecho a la no discriminacion por orientación sexual y por ningun otro motivo. Desde la Pedagogía, disciplina en la cual me desenvuelvo, tenemos que fomentar talleres sobre derechos sexuales y derechos reproductivos en un marco de los derechos humanos, que existan recursos para fomentar un camapaña a la no discriminación dentro de la UNAM, que incluya a toda la comunidad estudiantil, trabajadores y maestros.

Referencias

- Borillo Daniel *Homofobia España* Ed. Bellaterra 2001
- Hiriart Riedemann Vivianne *Educación Sexual en la escuela México* Paidós 1999
- Castañeda Marina *El Machismo Invisible México* Ed. Grijalbo 2002
- Castañeda Marina *La experiencia Homosexual Para comprender la homosexualidad desde adentro y desde afuera* México Ed. Paidós. 2000
- Carrillo Héctor *La noche es joven México*. Ed. Océano 2005
- Mark Mondimore Francis *Una Historia Natural de la Homosexualidad* Buenos Aires Paidós 2003
- J. Ryan Penélope *La práctica católica ¿Cómo vivir el catolicismo en el tercer milenio?* México Católicas por el Derecho a Decidir 2006
- CONAPRED Primera Encuesta Nacional Sobre discriminación en México. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Secretaria de Desarrollo Social 2005
- Castillo Peñaloza Concepción *Del silencio al activismo. El grupo universitario por la diversidad Sexual (GUDS) como detonante del movimiento en pro de la expresión de la diversidad sexual al interior de la universidad Nacional Autónoma de México (1999-2002)*. UNAM Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán 2003
- Instituto Mexicano de la Juventud *Encuesta Nacional de Juventud 2000 (ENJ) (Resultados Generales)*
- Rubio Auriolos Eusebio *Antología de la Sexualidad Humana*. México Miguel Ángel Porrúa 2002

Etnografía flash y cabinas cuenta-historias: método para el estudio de la disidencal diversidad sexual en las escuelas²⁸

*Ignacio Lozano Verduzco²⁹, Rafael Izcoatl Xelhuantzi Santillan²²,
Jessica Fields³⁰, Jen Gilbert³¹, Laura Mamo²³*

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 disidente? 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 entender las dinámicas en torno a la sexualidad en general y a la disidencia 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

²⁸ Elaborado y presentado en 2018

²⁹ Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

³⁰ Universidad Estatal de San Francisco

³¹ Universidad de York

por un interés para comprender los diferentes usos del concepto “diversidad sexual” (Nuñez, 2016) y sus efectos en las instituciones sociales como la familia y la escuela.

En los últimos diez a quince años, se ha usado el concepto de “diversidad sexual” para referirse a aquellas identidades, expresiones y prácticas alejadas de la heterosexualidad y cisgenderidad. Tanto Núñez (2013) como Mogrovejo (2008) analizan a profundidad el surgimiento de este concepto. Sin embargo, 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 lo que ha hecho es normalizar y naturalizar las identidades lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, travesti y queer (LGBTTTTQ). Además, este acrónimo se refiere a la “homosexualidad” como una clase social y estilo de vida, y no sólo 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 “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 llamado “cabina” y de la etnografía “flash” fue propuesto por un grupo de investigadoras en Estados Unidos (ver (see Fields, et al. 2014, Gilbert, et al, en prensa). El equipo de investigación en México se interesó en la exploración de los significados y discursos LGBTTTTI de la sexualidad en las escuelas mexicanas, un interés que converge con el equipo de EE.UU.. Investigaciones anteriores indican que las personas LGBTTTTI 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 mexicano trabajó en dos universidades públicas (Universidad del Norte y la Universidad del Sur) y una preparatoria privada en la Ciudad de México (Prepa Oeste).

Una cabina en la Ciudad de México

El equipo mexicano inició su proyecto en una universidad pública al sur de la Ciudad de México. El trabajo se realizó durante dos semanas y 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. 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 una 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 quien 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 el/la participante terminaba de contar su historia, tocaba la puerta y un/a asistente de investigación abría la puerta, apagaba la cámara y le ofrecía un boleto para una rifa. La cabina que se usó era de aproximadamente dos metros de altura, por uno de ancho y uno de largo, negra y aislada de sonido e iluminada con luces LED.

Además, llevamos a cabo observación participante a través de lo que nombramos “etnografía flash”. Es decir, nuestra apro-

ximación fue etnográfica, permanecimos 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 diferencia de una etnografía tradicional, esta etnografía permitía poner atención en la interrupción que tanto la cabina, como la presencia del equipo de investigación generaba en la institución educativa. Esto potenció la producción de datos relevantes para el objeto de estudio: la diversidad sexual, pero no nos permitió observar cambios en los espacios, personas y dinámicas.

Existieron tropiezos en el primer sitio de trabajo de campo. El apoyo brindado por el equipo de EEUU a través del diálogo y recomendaciones permitió que el trabajo etnográfico mejorara. El trabajo en el siguiente sitio, una universidad pública al norte de la ciudad, se sintió mucho más organizado y estructurado en comparación con el trabajo de campo inicial. Esto 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 11 de la mañana en una zona estratégica del campus de la Universidad, y terminaba alrededor de las 19:00. 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 8 de la mañana y terminaba a las 3 pm todos los días. Los asistentes de investigación caminaban por el campus repartiéndole volantes del proyecto, o entraban en los salones de clase

para invitar a los estudiantes y profesores a participar; otros/as se quedaban a unos metros de la de la cabina invitando a los transeúntes con dulces; otros más distribuían las cartas de consentimiento informado y acompañaban a los/as 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 sobre el tema de diversidad sexual. En general, el cambio se observó de un interés inicial por el tema, a una postura firme sobre la importancia de su autonomía y su participación activa, en particular de asistentes de investigación identificados como LGBT.

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 periodos 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 política particular. El artificio de la cabina era siempre evidente. Su presencia y la de los/as investigadores/as interrumpieron espacios académicos, su vida rutinaria, y la persistente cultura escolar heteronormada. En la Ciudad de México, la cabina estaba decorada con un gran cartel colorido que decía: “diversidad sexual”. Nuestra presencia y la de la cabina interrumpieron a estudiantes y profesores en su camino hacia o

desde las clases, o en su camino a tomar el autobús. 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, cafés y/o de una clase social diferente. Es decir, la aproximación etnográfica como “flash”, permitió generar interrupciones en un espacio privilegiado de la modernidad: la escuela. Esta interrupción siempre iba acompañada del objeto de estudio, la diversidad sexual, de tal manera que lo que interrumpía la marcada cultural escolar heteronormada era un grupo de personas externas a la escuela, 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 disidencia era bienvenida. Resulta interesante cómo un pequeño espacio como la cabina abrió espacio a grandes conversaciones y preocupaciones no sólo para los contadores de historias, pero para las escuelas como instituciones pedagógicas.

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 llegaron 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 para la cabina porque sería evidente quién entró y quién no y que esto podría generar “ansiedad” entre el estudiantado. En esa y otras escuelas, grupos de estudiantes invertían más tiempo de su camino para evitar la cabina. El poder de la interrupción de la cabina y 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/a o escuchado/a una vez dentro. La diversidad sexual tomó la forma de una cabina que interrumpió las actividades heteronormativas y su política afectiva.

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 sólo 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 ... Son 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 un objeto dio paso a un espacio de resistencia a la heteronorma, y a los poderes heterosexuales, el anonimato proporcionaba privacidad y, a su vez, abría la posibilidad de una identidad disidente y efímera a partir del cruce de discursos y narrativas. 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 disidencia en una forma que ningún otro espacio en la escuela lo hizo o lo podía hacer. Expresiones de los transeúntes y narradores nos permiten pensar que la cabina como interrupción permitió la re-organizar un espacio público, dio paso a nuevas experiencias y narrativas que no tenía un lugar antes de la presencia de la cabina en “forma única y de distinta duración”.

Heterotopia y no-lugar dentro en las escuelas

Al acceder a la cabina, narradores 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). 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” invoca a las heterotopías de Foucault (1986) y a los no-lugares de Augé (1993). La caja de madera 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 sólo podía 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, el significado de

“algo”, al menos para las personas que la visitan. 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 un 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.

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 LGBTTTTIQ. La constitución física de la cabina se fue haciendo menos importante que su representación simbólica. 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. 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 reconocer y registrar narrativas, significados, representaciones y discursos individuales y grupales sobre un tema que es a la vez culturalmente aceptada y rechazada. Dos estudiantes mujeres en México 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 habían registrado 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 las grabadoras, 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 caminos 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/as 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 de apropiarse de experiencias que habían vivido, a través del de poder de la creación narrativa.

Las limitaciones y expansiones de una etnografía “flash”

Mientras que los estudiantes, maestros y personal ofreció 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 trabajaron rápidamente- “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/as 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, ferias de salud, y 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 hacen “flash” etnografía 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 una visita de dos semanas no nos permitirá ser parte de la vida escolar), y la forma en que nos relacionábamos con poder y la sexualidad.

Un ejemplo de cómo circulaba el poder en estos escenarios se narra a continuación. Después que una estudiante se acercó a la cabina para participar y afirmando que ella había entregado su consentimiento parental (en la Prepa Oeste, se solicitó consentimiento de padres y madres para la participación del estudiantado) a su tutor, nos dimos cuenta 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/as investigadores: cansancio, emoción, confusión y rechazo aparecieron con cierta frecuencia. Estas emociones motivaron a los/as 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 sólo 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” y “experimentales”. Nos convertimos en sujetos sociales centrales dentro de cada escuela, representábamos la rareza, lo diversidad y/o a la sexualidad LGBTQTTI, y 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 “nativos”, como extraños fuimos capaces de proporcionar un punto de vista particular que es relevante para la sexualidad LGBTQTTI.

Un “nosotros” 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 “nosotros” que se construyó a lo largo del “flash”. Este pasaje fue difícil: la reflexión sobre las propias emociones como investigadores y sujetos sexuales era compleja, probablemente porque no queríamos que se nos mirara como ajenos/as 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 el “otro” con el que no estamos familiarizados. Pero también hay que tener en cuenta el “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. (“Me he dado cuenta de cómo los profesores, a pesar de que nos hemos encontrado y se han introducido, no dicen ‘hola’ cuando me encuentro con ellos en los pasillos. Parecen continuar sin el menor estremecimiento. Me encuentro poniéndome prácticamente delante de ellos 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. 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 de este estado, a partir de la 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 a aquella interrupción. Como equipo de investigación, nos sentimos obligados/as a explicar nuestros objetivos constantemente, de 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 disidente y diverso, que antes no existía en cada sitio.

Otras formas de resistencia aparecieron en cada sitio. En la Universidad del Norte, el personal de la Oficina de Perspectiva de Género cuestionó lo que estábamos haciendo y porqué 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 los/as investigadores autoidentificados como LGBTQTTI, 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.

Nuestra subjetividades sexualmente disidentes eran evidenciadas y cuestionadas, ya que estaban ligado a la aceptación o rechazo de la cabina (en ocasiones ambos). Estas formas oscilatorias y aparentemente contradictorias, nos permitió interpretar un cruce de caminos, donde las historias culturales, políticas y las normas sociales se entre-cruzaban constantemente, donde interactuaban nuestra presencia, nuestros cuerpos, identidades e interacciones, como sucede en los espacios públicos. Por ejemplo, en la Universidad del Sur, la cabina fue vandalizada el segundo día de trabajo. Esto llegó a la rectoría y en una junta de autoridades, la Secretaría Académica de la universidad recomendó que se suspendiera nuestro proyecto, como medida de protección a quienes estábamos involucrados/as. Nadie del proyecto estuvo en esa junta, más bien lo supimos por

colegas que sí 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, serían más graves, pues lo sexualmente disidente volvería a desaparecer de las dinámicas universitarias.

Posicionamientos

Esta investigación creó un espacio que obligaba a los 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 nosotros 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 obvios/as 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 todos los miembros a reflexionar sobre su relación con la cabina, con nosotros/as 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.

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 polyhedral 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. Permitió hacer preguntas diferentes sobre un fenómeno muy real: su carácter rebelde y dadáico abrió la posibilidad para respuestas 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 y tomar conciencia sobre la sexualidad LGBTQTTI, a experimentar posiciones como sujetos de investigación y de intervención. La relación entre heterosexualidad, diversidad sexual y lo LGBTQTTIQ 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 a resignificar la participación subjetiva? La cabina no permite un proceso hermenéutico en el que el equipo puede explorar con mayor profundidad. No sabemos ni comprendemos un antes o 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 significaron la relación con la cabina. Abrió la posibilidad de otras cualidades observables, porque nos acercó a una comprensión sobre políticas y discursos hegemónicos sobre sexualidad, que a su vez aperturó la resignificación subjetiva de discursos y prácticas.

Referencias

- Augé, Marc. 1993. Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa
- Butler, Judith. 1992. Cuerpos que importan: sobre los límites discursivos del sexo. Buenos Aires. Paidós.
- Fields, Jessica, Laura Mamo, Jen Gilbert, Nancy Lesko. 2014. Beyond bullying. *Contexts*, 13(4), 80–83.
- Foucault, Michelle, Jay Miskowiec. 1986. Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22–27.
- Gorelik, Adrian. 1998. La grilla y el parque: Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887–1936. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lozano-Verduzco, Ignacio, Tania Esmeralda Rocha. 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 LGBTTTTI. Ciudad de México. ActuaDE, COPRED.
- Mason-Bish, H. (2018). The Elite Delusion: reflexivity, identity and positionality in qualitative research. *Qualitative Research*. Online first publication
- Nuñez, Guillermo, 2016. “¿Qué es la diversidad sexual?”. Ciudad de México. PUEG-UNAM
- Tedlock, B. (2013). La observación de la participación y el surgimiento de la etnografía pública. In Denzin, NK, Lincoln, YS (comps.). *Manual de Investigación cualitativa Volumen III: Estrategias de investigación cualitativa*. 198–227. Barcelona, España. Editorial Gedisa.

La inclusión de estudiantes LGBTI en la Escuela, un problema más allá de los desarrollos jurisprudenciales^{32 33}

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal³⁴

Resumen

EN EL PRESENTE SIGLO, LOS TEMAS RELACIONADOS con derechos de sectores LGBTI han estado presente en diversas agendas nacionales e internacionales. No obstante, en la práctica, los señalamientos, la persecución y la violencia contra estos grupos poblacionales sigue siendo una grave problemática que es evidenciada a través de las cifras que anualmente son publicadas por organizaciones no gubernamentales. Este hecho no es ajeno a la escuela, y por ende debe hacer parte de las reflexiones que en torno a los temas y problemas de investigación en educación se desarrollen en escenarios académicos. En tal sentido, la presente ponencia problematiza acerca de la relevancia que tiene para los educadores, más allá del discurso jurídico, este nuevo escenario de inclusión educativa que nos desafía.

¹³² Elaborado y presentado en 2016

¹³³ Ponencia producto del ejercicio de investigación de la tesis doctoral titulada *marco normativo, legislación y políticas educativas de inclusión escolar de la población sexualmente diversa en Colombia (2000-2015) – análisis crítico y lineamientos pedagógicos*, desarrollada en el Doctorado en Educación de la USTA y dirigida por la Dra. Claudia Vélez

¹³⁴ Universidad Santo Tomás, Colombia

Palabras claves: Violencia, Homofobia, Escuela, *Bullying* homofóbico, Inclusión educativa de estudiantes LGBTI.

La discriminación y la violencia contra sectores LGBT, una realidad latente

A pesar de los avances que, a nivel global, se han dado a lo largo del siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI en cuanto a los procesos de reconocimiento de igualdad de derechos a las personas sexualmente diversas, las cuales han pasado de la prohibición, al reconocimiento legal y protección especial en algunos casos, las prácticas de discriminación y de violencia contra esta poblacional persisten, inclusive, en 75 países del mundo aún existen leyes que penalizan la homosexualidad,

...de los cuales ocho legislan a favor de la pena de muerte, pero sólo cinco (Mauritania, Sudán, Irán, Arabia Saudita y Yemen) la aplican; en un sexto estado, Iraq, aunque no se hace referencia explícita en el código civil a la pena de muerte, existen jueces y milicia que sentencian a personas con comportamientos homosexuales a la pena de muerte (Carroll & Itaborahy, 2015. P. 25)

En América, algunos Estados Miembros de la Organización de Estados Americanos (de ahora en adelante OEA), mantienen legislaciones que criminalizan las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo, por ejemplo,

...la región del Caribe Anglófono, tienen vigentes leyes que criminalizan las relaciones sexuales y otros actos sexuales consensuales realizados en privado entre adultos, y un Estado tiene vigente legislación que criminaliza el uso de prendas tradicionalmente asociadas a otro género, lo que tiene un impacto negativo en la vida de las personas trans. (CIDH, 2015: p. 12)

Aunque es de señalar que en estos países no es común que se inicien procesos penales para la ejecución de dichas disposiciones legales, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (de ahora en adelante CIDH), señala que este tipo de legislaciones contribuye a reforzar comportamientos de discriminación y violencia contra personas sexualmente diversas.

Estas leyes condenan socialmente el abuso, reproducen la intolerancia, y han sido utilizadas para justificar detenciones arbitrarias, abuso policial, extorsión y tortura. Como resultado, las personas LGBT son criminalizadas dentro del sistema de justicia penal. Como consecuencia de su privación de libertad y criminalización sufren aún mayor discriminación y violencia. Asimismo, la Comisión considera que estas disposiciones legales son incompatibles con el principio de igualdad y no discriminación, de conformidad con el derecho internacional de los derechos humanos. (CIDH, 2015: p. 13)

Así mismo, la CIDH manifiesta que, aunque en algunos estados se registran avances en materia del reconocimiento de derechos a personas LGBT, son preocupante los altos índices de violencia que se registran contra personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales, o aquellas personas percibidas como tal. “La violencia contra personas LGBT continúa ocurriendo de manera generalizada en todo el continente americano” (CIDH, 2015: p. 11), violencia manifestada en los altos niveles de crueldad, como represalia a demostraciones públicas de afecto entre personas del mismo sexo, ejecuciones extraoficiales, asesinatos, violaciones por fuerzas oficiales del Estado: tortura y tratos crueles, entre otros. (CIDH, 2015).

En Colombia, la organización Colombia Diversa, ha denunciado que el prejuicio y la violencia contra personas LGBT se

mantiene en el país, tanto así que durante los años 2013 y 2014 se reportaron 164 homicidios de personas LGBT, de los cuales, 30 pudieron ser identificados como crímenes por prejuicio³⁵, donde el móvil fue la orientación sexual o la identidad de género no normativa (Colombia Diversa, 2015). Se reconoce que la población más vulnerable es la de mujeres trans, pues 19 de los 30 casos pertenecían a esta población. No obstante, es importante señalar que el número de casos de crímenes por prejuicio puede ser mayor al que se pudo identificar, pues frente a algunos homicidios cometidos contra personas LGBT falta información que permita clarificar los hechos y son simplemente tipificados como crímenes pasionales o como consecuencia de riñas u robos, sin tomar en cuenta que, “incluso cuando los presuntos responsables hubieran robado dinero o pertenencias de las víctimas, las heridas que les propinaron excedieron por mucho las necesarias para quitarles la vida” (Colombia Diversa, 2015: P. 32)

Aunque en muchos de los casos, los crímenes perpetrados contra personas LGBT en Colombia sean presentados como consecuencia de un acto delictivo diferente al prejuicio, para los profesionales de Colombia Diversa, este tipo de hechos son realizados para intimidar, amenazar y repudiar las prácticas no normativas.

Que los cuerpos de las víctimas hayan sido encontrados con múltiples lesiones de distinto origen (a la vez heridas de

¹³⁵ El concepto de ‘crimen por prejuicio o de odio’ tiene sus orígenes en Estados Unidos en los años 80, cuando, a raíz de conflictos étnico raciales, las minorías reclamaron una nueva legislación que sistematizase las estadísticas sobre los crímenes de carácter religioso o étnico racial, permitiendo así conocer con mayor profundidad, cuantificar y tratar el problema, dando lugar a una legislación específica: a partir de la ley federal ‘Hate Crime Statistics Act’ (1990). En América Latina, la noción de ‘crimen de odio’ se adoptó principalmente para describir a los homicidios antiLGBT. Por las fechas de las publicaciones, se deduce que la introducción del concepto ha sido protagonizada por el Grupo Gay de Bahía, dirigido por Luiz Mott, historiador de la Universidad de Salvador, quien coordinó los distintos informes del grupo sobre las violencias hacia las minorías sexuales de Brasil desde mediados de los años noventa. (Boivin 2015)

arma blanca junto con asfixia, golpes o heridas de arma de fuego) podría además indicar que los responsables buscaron generarles un intenso sufrimiento antes de quitarles la vida. En este sentido, el prejuicio tomaría la forma de castigo a la víctima por la orientación sexual no heterosexual. (Colombia diversa, 2015: P. 33)

En el marco del conflicto armado interno de Colombia, se logra identificar que los sectores LGBT son objeto de persecución y violencia, teniendo como principal característica la selectividad hacia esta población, esto con el fin de reafirmar su control territorial por medio de estrategias de intimidación a la población civil, pero, principalmente, su intención de exterminio en el contexto de una “limpieza social”.

En otras palabras: los actores armados no atacan a las personas de los sectores sociales LGBT porque tengan una idea equivocada de quiénes son, por un prejuicio, sino porque ellos saben quiénes son y desean excluirlos de su proyecto de nación (Centro de memoria histórica, 2015: P. 10).

Esta característica hace que el análisis a la violencia de la que son víctimas las personas LGBT no se pueda entender de forma exclusiva en el marco del conflicto, sino que es necesario analizar los discursos morales y heterosexistas que excluyen a las personas sexualmente diversas de los regímenes sociales y políticos que se disputan los distintos territorios.

[...] la economía política clásica resulta insuficiente para entender los mensajes de este informe, pues lo ocurrido con estas víctimas, en la mayoría de casos, no se remite a lógicas militares, políticas o económicas. Para entender estos mensajes se necesita aceptar que también existe una

economía moral de los actores implicados en el conflicto, la que motiva y origina sus estrategias. En otras palabras: los ejércitos implicados también se han propuesto imponer un orden moral en los territorios, que no puede entenderse como un medio para obtener fines ulteriores, sino como un fin en sí mismo (Centro de memoria histórica, 2015. P: 25 – 26).

En este sentido el Centro de memoria histórica (2015) llama la atención por la desatención e invisibilización de la que son víctimas las personas LGBT, pero llama la atención que las víctimas en el contexto del conflicto no tienen un reconocimiento personal como víctimas del mismo, sino que atribuyen la violencia a la que han sido sometidas a su condición de personas sexualmente diversas, es decir, existe un proceso de naturalización de las prácticas de discriminación y de violencia por parte de las personas de la comunidad.

En primer lugar y en virtud del *continuum* de violencias que caracteriza la vida de estas personas, ellas comúnmente no reconocen las violencias que reciben por parte de actores armados como victimizaciones en el marco del conflicto armado sino como una de las múltiples formas de violencia y exclusión que suelen enfrentar en su cotidianidad (incluida su familia, sus redes cercanas, la comunidad a la que pertenecen o la escuela) (Centro de memoria histórica, 2015: P 40).

El informe de Colombia Diversa (2015), señala que en algunos casos se puede suponer que suicidios perpetuados por personas LGBT pueden tener una raíz en los prejuicios y las distintas formas de violencia que diariamente enfrentan estas personas; aunque este tipo de situaciones sea difícil de demostrar porque no se tiene información del contexto en que ocurrió cada uno de estos suicidios, es

importante que se analicen las consecuencias de la discriminación por orientación sexual en la toma de decisión que una persona tiene para quitarse la vida, como en el sonado caso de Sergio Urrego³⁶, que se ha convertido en emblemático en Colombia por las características del mismo y por el mensaje de la responsabilidad en temas de discriminación por orientación sexual e identidad de género a los colegios y al ámbito educativo en general.

Estudiantes LGBT, víctimas silenciosas

La escuela no es ajena a este fenómeno, de hecho, tal y como lo señala OREALC/UNESCO (2013),

Las escuelas pueden estar entre los espacios sociales más homofóbicos. Los análisis en una gama de países muestran que existe una mayor probabilidad que las personas jóvenes padezcan bullying homofóbico en las escuelas, en comparación con su hogar o comunidad. (p. 18).

En efecto, el señalamiento, las burlas y la violencia contra estudiantes sexualmente diversos es una constante que se evidenció en las encuestas de convivencia escolar y *Bullying* homofóbico³⁷

³⁶ El 4 de agosto de 2014, la ciudad de Bogotá, y el país entero, se vio conmocionado por el suicidio de una joven de 16 años, quien se arrojando de la terraza de un reconocido Centro Comercial, después de un proceso sistemático de señalamientos, persecución por las directivas y docentes de la Institución Educativa donde estaba a punto de graduarse, a causa de su orientación homosexual que quedó en evidencia después que un docente encontrara una fotografía en el celular de Sergio en la que se estaba besando con su novio. Varios medios de comunicación locales, regionales y nacionales cubrieron la noticia, que no terminó con la muerte del chico sino que fue el inicio de una gran batalla judicial de Aba Reyes, madre de Sergio, por restituir el buen nombre de su hijo y erradicar la homofobia en las Instituciones Educativas; misión que emprendió acompañada y asesorada por la Organización Colombia Diversa y que llevó a que se promulgara la llamada Sentencia Sergio Urrego, que establece la urgencia de trabajo del Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación en pro de escuelas libres de homofobia y prejuicios por orientación sexual e identidad de género.

³⁷ El *bullying* motivado por la orientación sexual percibida o por la identidad de género es un tipo de violencia específica y se define como bullying homofóbico. (OREALC/UNESCO: 2013, p. 18)

que se han realizado a nivel nacional e internacional, hecho que no en pocos casos ha llevado a la ideación y suicidios consumados de estudiantes.

México fue el primer país de la región en realizar una encuesta nacional sobre *Bullying* Homofóbico³⁸, en el año 2012, evidenció la gravedad del problema, cuando el 67% de los encuestados manifestó haber sido víctima de *Bullying* en sus escuelas, al ser en secundaria el nivel escolar en el cual más se reportó. Entre los tipos de *Bullying* que se lograron identificar se encuentran, en orden de mayor a menor frecuencia: 1) insultos o burlas, 2) señalamientos y exhibición, 3) discriminación, 4) golpes, y 5) amenazas/extorción. Así mismo, los encuestados identificaron como consecuencia del *Bullying* que tuvieron procesos depresivos, ausentismo escolar, bajo rendimiento académico y el cambio de ambiente o deserción escolar; este hecho, agravado por la situación de desconocimiento de sus familias, pues en su gran mayoría los encuestados reconocen que nunca les dijeron nada a sus parientes y algunos de la minoría que lo hicieron, no contaron con ningún tipo de apoyo³⁹.

En Chile, la ONG Todo Mejora, presentó en el año 2015 un informe ejecutivo sobre el *Bullying* Homofóbico en este país (Berger, 2015), el cual ha sido difundido a través de la página oficial del Ministerio de Educación Nacional y de diversos medios electrónicos⁴⁰. Por su parte, en Colombia, a 2015, no se ha reali-

³⁸ Previo a estas encuestas escolares se pueden identificar otros estudios que dan cuenta de la problemática, como es el caso de Cáceres et al., (2011) y UNESCO (Representante en Brasil), (2009), que fueron citados por OREALC/UNESCO (2013), quien señala que *Un alto porcentaje de estudiantes lesbianas, gay y bisexuales informaron la existencia de bullying homofóbico en Chile (68%), Guatemala (53%), México (61%) y Perú (66%). En Brasil, más del 40% de los hombres gay informaron que habían sido agredidos físicamente en la escuela* (p. 20)

³⁹ La encuesta fue realizada por organizaciones no gubernamentales y los resultados pueden ser consultados a través del siguiente link: <https://e1-mg4.mail.yahoo.com/neo/launch?.rand=7rvk6rajt11kc#3214516871>

⁴⁰ Para consultar el informe completo, se puede acceder a través del siguiente link: http://todomejora.org/wp-content/uploads/2015/12/TodoMejora_Estudio_BullyingHomofobico_InvestigacionyAccion_InformeEjecutivo.pdf

zado una encuesta que indague acerca de lo que está ocurriendo en el ámbito escolar con los estudiantes LGBT. Sin embargo, en la ciudad de Bogotá se realizó el estudio “diagnóstico de situación de niñas niños adolescentes con orientaciones sexuales o identidades de género no normativas” (2013) liderado por la Alcaldía Mayor de la ciudad, este diagnóstico, aunque no es principalmente una recolección de datos, sí permite vislumbrar las formas en que el distrito en sus políticas reconoció las cuestiones de diversidad, y en qué estado se encontraba la relación de las instituciones con la diversidad sexual, En su parte de encuesta, este diagnóstico indaga sobre distintos factores asociados con el clima escolar y la victimización en las escuelas del Distrito de Bogotá; aunque, a diferencia de las realizadas en el año 2011 y 2012, la del 2013 incorpora preguntas relacionadas con la victimización de estudiantes homosexuales, las preguntas son muy reducidas (3) y tienen un sesgo en cuanto solo se reconoce la orientación homosexual y centra su atención en la victimización de hombres homosexuales o que son percibidos como tal, tal y como lo señala Villamil (2015) al decir que “es frecuente que, como resultado de la invisibilización y sanción histórica al ejercicio de la sexualidad de las mujeres, las preguntas en torno a la homosexualidad y la orientación sexual remitan con mayor frecuencia a varones no heterosexuales o que infringen patrones de conducta asociados a la virilidad y la masculinidad hegemónica” (p. 365).

Este hecho preocupa, pues sin estadísticas claras que puedan revelar lo que está pasando, muy difícilmente se tomarán medidas reales que favorezcan la transformación de la escuela en pro del reconocimiento y respeto de la diversidad sexual, tal y como lo ha señalado la UNESCO en varias oportunidades, por lo que ha apoyado iniciativas al respecto en algunos países, especialmente en vía de desarrollo tal y como lo expresa Kosciw & Pizmony-Levy (2013) en las actas de una reunión de la Red Global en Contra de los Prejuicios y la Violencia Homofóbicos y Transfóbicos en

las Escuelas, llevada a cabo en Argentina y la cual fue patrocinada por GLSEN (*Gay, Lesbian & Straight Education Network*) y la UNESCO.

UNESCO ha expresado recientemente que se necesitan más investigaciones sobre los estudiantes LGBT a escala global, sobre todo en los países en vías de desarrollo. Por lo tanto, comenzó a patrocinar nuevas iniciativas, entre ellas, la primera consultación internacional sobre la intimidación homofóbica y transfóbica en las escuelas, la cual fue acompañada de dos publicaciones relacionadas: “Review of Homophobic Bullying in Educational Institutions” (Análisis de la intimidación homofóbica en instituciones educativas) y “Education Sector Responses to Homophobic Bullying” (Respuestas del sector educativo a la intimidación homofóbica). Los resultados de la consultación internacional de UNESCO sugieren que, en muchos países, organizaciones de la sociedad civil han desempeñado un papel importante en abordar el problema de intimidación homofóbica mediante la documentación del alcance del problema, y de esa manera presentan la base de evidencia para su abogacía y desarrollo de programas. (Kosciw & Pizmony-Levy, 2013: p. 1)

Efectivamente, en el año 2011, la UNESCO realizó la primera asamblea global relacionada con estos temas, tal y como lo señala la introducción al informe de la reunión: *Asia-Pacific Consultation on School Bullying based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression*, llevada a cabo en junio del 2015 en Tailandia.

In December 2011 UNESCO convened an international consultation to address school bullying on the basis of sexual orientation and gender identity/expression with ministries and departments of

education and academia from more than 25 countries, UN agencies, and non-government organizations (NGOs). The findings of the consultation were combined into a publication entitled Education Sector Responses to Homophobic Bullying (UNESCO, 2015: p. 3)

Así mismo, en el 2015 es publicado el texto *From Insult to Inclusion, Asia-Pacific report on school bullying, violence and discrimination on the basis of sexual orientation and gender identity*, que es patrocinado por la UNESCO y que presenta la influencia negativa que tiene en el bullying en los estudiantes LGBT, del cual son víctimas en razón de su orientación sexual e identidad de género. El informe ubica el *bullying* verbal como uno de los principales problemas al que tienen que enfrentarse los estudiantes LGBT, seguidos por la violencia física. (UNESCO, 2015b: p. 28)

Para América, en el segundo semestre del año 2015 se reunieron en Santiago de Chile diversas organizaciones para evaluar la situación y rutas para mitigar y prevenir en las escuelas actos de violencia, con base a la orientación sexual e identidad de género⁴¹; de allí surgió la idea, al imitar la iniciativa que tuvo México en el año 2012 y los procesos que ha liderado la UNESCO en otros lugares, como el caso ya mencionado. Para Colombia, los responsables de liderar este proceso son los profesionales del área de asuntos educativos de Colombia Diversa.

⁴¹ De acuerdo con la información brindada por Roberto Pérez Baeza, líder juvenil mexicano en temas de derechos sexuales, esta reunión se generó a partir de un encuentro previo, 3 años atrás, con *GLSEN* (organización especializada en EUA que trabaja violencia homofóbica en las escuelas), en el marco del Congreso Mundial de Educación. Después de esta reunión que contó con la participación de más de 20 países, en la que con la UNESCO y *GLSEN* se dialogó sobre el tema con datos reales. *GLSEN* y *Todo Mejora CHILE* abren un espacio en donde México, Argentina, Chile, Brasil, Colombia y Perú, en el cual se da la opción de poder replicar un estudio que ya había realizado junto a la Universidad de Columbia en Israel sobre el acoso escolar a jóvenes LGBTI, pero esta vez en América Latina, después de 3 días de trabajo en donde México, EUA e Israel les presentaron las encuestas que se habían hecho en bullying homofóbico en estos países y *GLSEN* compartió y contextualizó su estudio para que con ello pueda replicarse e incidir políticamente en cada país.

Probablemente, los resultados que arrojarán estas encuestas que, desde inicios del 2016, ya se lanzaron en países como Colombia, Chile y México, ratificarán la gravedad del problema, que estudios aislados ya han develado. Como es el caso de los trabajos realizados por Pérez & Ramírez (2014) y Pinilla & Ramírez (2015) en escuelas públicas del Distrito de Bogotá - Colombia, donde se ha evidenciado que a pesar de la legislación y jurisprudencia que se ha desarrollado, la violencia contra estudiantes LGBT persiste y aún peor, es invisibilizada por directivos, docentes y padres/madres de familia, quienes legitiman la victimización de los niños y las niñas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas.

La legitimación de las violencias hacia las personas sexualmente diversas se da a través de los discursos, las temáticas y las prácticas que desarrollan en las aulas y hogares, especialmente con la reproducción de un modelo heterosexista, donde se muestra que las relaciones son basadas en un binomio de género (hombre-mujer) y que parte desde allí la dinámica relacional y social, tal y como lo señala Bourdieu (2000), al convertirse la relación de dominación en un hecho naturalizado en las relaciones sociales. Hecho que queda evidenciado en el trabajo de Pérez & Ramírez (2014) cuando en las entrevistas realizadas a estudiantes hostigadores de compañeros homosexuales, éstos señalan que atacaban a sus compañeros por parecer mujeres, y dejan entrevisto que la violencia contra homosexuales, en algunos casos, encuentra su raíz en la asimilación que se hace de los mismo como sujetos femeninos.

A nivel mundial los casos de discriminación se siguen dando, en muchos de los casos por la falta de políticas y proyectos claros que estén dirigidos a fortalecer los procesos de inclusión de niños, niñas y jóvenes con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas; en otros casos, a pesar de existir legislaciones y proyectos, los y las docentes sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para llevar a cabo estos procesos de reconocimiento y respeto en las aulas.

Cuando la jurisprudencia no es suficiente

Tanto la ONU, la UNESCO y la CIDH, conscientes de la problemática descrita, han planteado en diferentes momentos la importancia de superar las barreras de discriminación por orientación sexual e identidad de género. En tal sentido, la escuela no puede desconocer su importancia en este proceso. Por ello, OREALC/UNESCO (2013) señala que;

El *bullying* homofóbico es un problema educacional que debe enfrentar el sector de educación. Más específicamente, el sector educación debe abordar el *bullying* homofóbico, independientemente de si se acepta o no la homosexualidad en un contexto cultural específico, debido al impacto negativo de este tipo de violencia en el derecho a la educación; en el logro de los compromisos de Educación para Todos; porque constituye una forma de discriminación y exclusión; y porque viola el principio de contar con escuelas que son seguras. (p. 20)

En tal sentido, desde la UNESCO se asume que la lucha contra el *bullying* homofóbico se constituye en un principio que reconozca el derecho a la educación de niños y niñas LGBT en un contexto de seguridad, que le garantice el acceso a una educación de calidad. De lo que se desprenden tres elementos fundamentales que deberían ser punto de referencia en el diseño de políticas públicas y que de una u otra manera han influido en el desarrollo jurisprudencial y legislativo a nivel internacional y nacional:

1. Los niños y niñas, sin importar su orientación sexual e identidad de género, deben tener derecho al acceso a la educación.
2. Se debe garantizar una educación de calidad que permita desarrollar las potencialidades de los y las estudiantes.
3. El contexto escolar debe ser un ambiente seguro, libre de violencia.

Se trata entonces, según lo señala UNESCO (2011), de un enfoque de derechos.

At the heart of the holistic school approach is a human rights-based approach to education. This addresses the right of every person to quality education and respect for human rights. A rights-based approach increases access to and participation in schooling as it fosters inclusion, diversity, equal opportunities and non-discrimination⁴². (p. 7)

De tal manera que, en muchos de los países, a lo largo y ancho de la geografía, se ha empezado a desarrollar jurisprudencia, leyes, políticas y proyectos que permitan la inclusión de estudiantes LGBT en el contexto escolar. Tal es el caso colombiano, donde en el presente siglo se han venido presentando avances en materia constitucional para garantizar el derecho a la educación y el libre desarrollo de la personalidad de niños, niñas y jóvenes sexualmente diversos.

Es así como en el periodo comprendido entre los años 2000 al 2015 se han dado 5 fallos de la Corte Constitucional a favor del derecho a la educación, el desarrollo de la libre personalidad, entre otros, favorable a estudiantes que vieron vulnerados sus derechos de una u otra manera por las instituciones educativas. Antes del período que es objeto de estudio, la Corte Constitucional Colombiana había abordado estos temas, pero es hasta el presente siglo cuando sus perspectivas empiezan a ser explícitamente favorables y buscan eliminar los prejuicios y la discriminación a causa de las orientaciones sexuales e identidades de género no normativas.

⁴² En el corazón del enfoque holístico en la escuela está el Derecho a la Educación. Lo cual hace referencia al derecho que toda persona tiene a una educación de calidad en un contexto de respeto de los Derechos Humanos. Lo cual aumenta el acceso y la permanencia en la educación, ya que fomenta la inclusión, la diversidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. (traducción propia del autor)

A continuación, se presentan las sentencias que son tenidas en cuenta en el estudio por abordar temas relacionados con la vulneración de derechos de estudiantes LGBT en el contexto escolar.

Tabla 1. Sentencias Corte Constitucional Colombiana que promueven los derechos LGBT en el contexto escolar

Sentencia	Año	Derechos vulnerados
435	2002	Libre desarrollo de la personalidad, libre opción sexual e intimidad personal y familiar.
562	2013	Libre desarrollo de la personalidad y dignidad humana, educación, identidad sexual y de género.
565	2013	Libre desarrollo de la personalidad e identidad sexual y de género.
804	2014	Educación, orientación sexual e identidad de género, libre desarrollo de la personalidad.
478	2015	Libre desarrollo de la personalidad, igualdad y no discriminación, intimidad y buen nombre.

Fuente: Elaboración propia con base en las consultas hechas por el investigador.

En marzo de 2013, el Congreso de la República sancionó la Ley 1620, a través de la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, cuyo objetivo, según lo establece la Ley es:

contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994– mediante la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mi-

tigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.
(Ley 1620/2013)

Como ya se mencionó, este hecho es muy significativo, en la medida que se empieza a reconocer la necesidad de crear, tal y como lo ha declarado la UNESCO (2011), un enfoque de derechos para garantizar un ambiente libre de violencia en las escuelas, que permitan el desarrollo de las potencialidades de los y las estudiantes.

En la misma perspectiva, el decreto 1965 de 2013, que reglamenta la Ley de Convivencia Escolar y establece los mecanismos de atención y prevención de la violencia en las escuelas, para lo que se promueven la creación de protocolos o rutas que permitan la atención, el seguimiento y la mitigación de las diferentes situaciones que *afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos*, que para el caso de este decreto se clasifican en tres tipos (Decreto 1965/2013. Artículo 40).

A partir de dichas disposiciones, se empezaron a generar rutas de atención en las diferentes instituciones de gobierno a nivel nacional, regional y distrital. Para el caso de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, primera entidad de carácter educativo en hacerlo, se creó un directorio de rutas para la atención integral de las situaciones críticas que afectan las Instituciones Educativas Distritales⁴³, donde se contemplaron varios tipos de violencia y hostigamiento escolar, entre los cuales se establece el asociado a hostigamiento por Identidades de Género y Orientaciones Sexuales no Normativas en Contexto Escolar. El objetivo de esta ruta es:

Evitar la presencia dentro de la institución educativa de prácticas de estigmatización, discriminación y/o agresión hacia los NNA con identidad de género y orientaciones sexuales no normativas. También busca promover la cons-

⁴³ Aunque este directorio de rutas se lanzó en el año 2014, se dejó estipulado que son rutas en continua revisión y actualización (Cf. SED 2014). Directorio de Rutas

trucción de un clima escolar que favorezca la convivencia
(SED, 2014: 73)

Lo anterior, articulado al Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (de ahora en adelante PECC), cuyo propósito es:

Brindar elementos conceptuales y metodológicos que le permitan a las comunidades educativas del Distrito de Bogotá crear, fortalecer, resignificar y desarrollar distintas acciones, prácticas e iniciativas pedagógicas orientadas a la formación de ciudadanos y ciudadanas con identidad, autonomía, conciencia de derechos, valores vitales y participativos, capaces de convivir de forma sana en los ambientes escolares y en los territorios de la ciudad. (SED 2014: p.9)

Dicho proyecto, responde a la apuesta hecha por El Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” (2012-2016), que confiere gran importancia a los procesos educativos en la lucha contra las distintas formas de segregación que se evidencian en la sociedad actual y que se replican en las Instituciones Educativas, creando situaciones de violencia y acoso contra aquellos sectores de estudiantes que son considerados diferentes en razón de su etnia, raza, sexo, identidad de género y orientación sexual.

En tal sentido, la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá, a partir del reconocimiento de la ciudadanía como una dinámica contextualizada social, espacial y cronológicamente, donde el ciudadano y ciudadana tiene un papel activo e incidente en los procesos de transformación y destino colectivo. Se trata entonces de:

una ciudadanía en relación con el Estado y los derechos que debe garantizar, pero también una ciudadanía que trasciende al Estado, que es asociada con el sentido amplio de

la sociedad política; donde las comunidades humanas están unidas mediante valores e ideales que les conceden un carácter intrínsecamente político. (SED, 2014: p. 13)

Para que estos procesos de empoderamiento se hicieran realidad, la Secretaría de Educación del Distrito destinó recursos para el desarrollo de iniciativas de los miembros de la comunidad educativa, quienes, a través del diseño de proyectos, enmarcados en las áreas temáticas del PECC: 1) ambiente, 2) derechos humanos y paz, 3) diversidad y género, 4) cuidado y autocuidado, y 5) participación, decidieran contribuir en la transformación de las realidades del entorno educativo. Esta estrategia, que hace parte de las dispuestas por el proyecto, recibe el nombre de INCITAR (Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades).

A pesar del éxito de estas iniciativas, en cuanto a la cantidad de propuestas presentadas y financiadas, en el tema relacionado con Diversidad Sexual fueron muy pocas las presentadas. De hecho, al cierre del año 2015, de las 365 INCITAR que estaban asociadas a las áreas temáticas de diversidad y género, apenas 5 tenían como población foco a los estudiantes LGBT.

En tal sentido, puede decirse que pese a los avances en la jurisprudencia, la existencia de leyes que favorecen un enfoque de derechos en las escuelas y los proyectos que se han promovido a nivel del distrito de Bogotá, son muy pocas las incidencias reales en la escuela en torno a los procesos de inclusión de estudiantes LGBT, en muchos de los casos, producto de la invisibilización en la que aún se encuentran estos grupos poblacionales en el ámbito educativo y la ignorancia que al respecto de temas de identidad de género y orientaciones sexuales manifiestan los maestros y maestras.

Es por ello, que resulta evidente que la jurisprudencia, las leyes y los proyectos son un primer e importante paso para el reconocimiento y respeto de la diversidad sexual en las escuelas; sin embargo, no son suficientes para transformar las realidades educa-

tivas, las cuales trascienden las posibilidades discursivas en las que se enuncian las Sentencias Constitucionales, las Leyes, Decretos, Políticas y Proyectos.

Legisladores y Educadores un diálogo necesario

Las Sentencias de la Corte Constitucional 435/2002, 562/2013, 565/2013, 804/2014, 478/2015, la Ley 1620 de 2013 y su respectivo Decreto reglamentario 1965 de 2013, el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y Convivencia PECC, son una importante base desde la que se puede empezar a construir espacios libres de violencia en la escuela para estudiantes LGBT.

No obstante, para que lo anterior sea posible, se hace necesario establecer un diálogo entre los responsables de dichas construcciones (jurídicas y políticas) y los maestros y maestras que de una u otra manera son los garantes de que esto sea una realidad que trascienda el papel pues son los maestros y maestras los primeros respondientes en las situaciones de vulneración de derechos a los estudiantes LGBT en escenarios educativos, pero mientras persistan las resistencias al cambio [y] los miedos de algunos docentes, rectoras y rectoras a las transformaciones de la escuela, será muy difícil llegar a cambios reales [...]. (SED: 2014) Memorias taller técnico

Y es quizá en lo relacionado con el área de diversidad sexual donde existen más miedos y prejuicios, pues el tema de las sexualidades e identidades de género no hegemónicas aún revisten un tabú en las sociedades y más concretamente en los escenarios educativos, donde en muchos de los casos se desconoce que los niños, niñas y adolescentes son seres sexuados. Lo anterior quedó evidenciado en los procesos de intervención llevados a cabo durante el año 2015 por el equipo de Diversidad y Género del PECC, cuando en los talleres con la comunidad educativa se pudo identificar que maestros, maestras y directivos docentes se siguen justificando en el desconocimiento de los alcances de la jurisprudencia y de los proyectos en pro de la inclusión de estudiantes LGBT.

A pesar de existir una ruta de atención para los casos de hostigamiento de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas (SED, 2014) –directorio de rutas–, en las instituciones se sigue actuando desde el prejuicio y los estereotipos y en el peor de los casos se invisibiliza estas situaciones y al igual que en los procesos judiciales denunciados por Colombia Diversa, y que fueron referidos; en la escuela los actos de violencia y hostigamiento contra estudiantes LGBT son catalogados como actos de indisciplina típicos de confrontación entre pares, por lo cual no se puede activar adecuadamente el sistema de alertas y hacer la intervención necesaria para la garantía de derechos de estos estudiantes⁴⁴.

Los centros de formación de maestros y maestras no cuentan con espacios de formación que permitan reconocer la diversidad sexual de sus estudiantes y al momento de versen abocados a situaciones que les resultan novedosas, echan mano de los que han escuchado decir o creen que se debe hacer, generando en muchos de los casos confusión y procesos que van en detrimento de la dignidad de los estudiantes LGBT, al garantizar sus derechos. Como, por ejemplo, el caso de una chica que manifestó abiertamente su intención de portar el uniforme masculino al interior del colegio y formarse en la fila de caballeros; para las directivas este era un caso de lesbianismo y consideraban que lo que quería hacer la chica/chico era un acto de indisciplina pues no quería seguir las normas del colegio de formarse de acuerdo a su “sexo biológico”⁴⁵; al desconocer que se trataba de una situación de identidad de género y no de orientación sexual.

⁴⁴ Esta información hace parte del informe presentado por Fidel Ramírez al Secretario de Educación, Dr., Oscar Sánchez, al finalizar la comisión de servicio en el área temática de Diversidad y Género en el año 2015.

⁴⁵ Este caso hacer parte de las situaciones que debían ser atendidos por el área de Diversidad y Género del PECC y que eran reportados por el sistema de alertas de la estrategia RIO o través de los correos electrónicos u otras redes sociales. En este caso concreto, el reporte fue realizado por uno de los referentes territoriales del PECC, la cual fue informada por la Orientadora Escolar de la Institución Educativa donde ocurrieron los hechos.

En el caso descrito, se notan dos aspectos en tensión, por un lado, el desconocimiento de la diversidad sexual en cuanto la diferencia de orientaciones sexuales e identidades de género y, por otro lado, el desconocimiento de la normatividad que favorece el libre desarrollo de los estudiantes y prohíbe la imposición, a través del uniforme, de una identidad normativa.

A manera de conclusión

Por lo anterior, es necesario que, como se ha dicho, entre legisladores, proponentes de políticas y proyectos y los docentes exista un diálogo que permita abrir rutas de comprensión de las realidades educativas, por un lado, y de las exigencias de las normas por otro. Es por ello que trabajos de este tipo, desarrollados en el marco de los estudios doctorales en Educación resultan pertinentes en la medida en que pueden servir de referencia a los procesos de sensibilización con maestros y maestras, a su vez podrían ayudar a los legisladores y proponentes de políticas a comprender, desde la perspectiva de educadores, las realidades de la escuela y las problemáticas que la afectan. No es suficiente que a las escuelas lleguen abogados a explicar los alcances de las leyes y las sanciones de las que pueden ser objeto maestros, maestras y directivos docentes si no se cumple con lo establecido en las normas, pues estos procesos ya se han llevado a cabo y se siguen repitiendo las situaciones de hostigamiento, violencia y negligencia en la atención a estudiantes que han visto vulnerado su derecho a la educación en un ambiente libre de violencia a causa de su identidad de género y/o su orientación sexual.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. Encuesta de clima escolar y victimización*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, (2014). *Directorio de rutas para la atención integral de las situaciones críticas que afectan las instituciones educativas distritales*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Lineamiento Pedagógico. Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Documento Marco Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Memorias Taller Técnico. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Diagnóstico de situación de niñas, niños y adolescentes con orientaciones sexuales o identidades de género no normativas*. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Plan de Desarrollo 2012 - 2016*. Bogotá: Secretarías Distritales e IDT.
- Berger, C. (2015) *Bullying homofóbico en Chile: investigación acción, informe ejecutivo*. En: Todo Mejora. https://todomejora.org/wp-content/uploads/2015/12/TodoMejora_Estudio_BullyingHomofobico_InvestigacionyAccion_InformeEjecutivo.pdf. Recuperado: 15 de diciembre de 2015.
- Boivin, R (2015). *El Concepto del Crimen de Odio por Homofobia en América Latina. Datos y discursos acerca de los homicidios contra las minorías sexuales: el ejemplo de México*. En: *Revista Latino-americana de Geografía e Género*, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 147 – 172

- Bourdieu, P (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Carroll A & Itaborahy P. (2015). *Homofobia de estado: Un estudio mundial jurídico sobre la criminalización, protección y reconocimiento del amor entre personas del mismo sexo*. ILGA. Documento electrónico disponible en: http://old.ilga.org/documents/ILGA_SSHR2015_espanol.pdf
- CIDH (2015). *Violencia*
- Colombia Diversa. (2015). *Informe de derechos humanos de lesbianas, gay, bisexuales y personas Trans en Colombia*. Colombia.
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620 por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación 115*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política De Colombia. (1991). *Constitución Colombia*. Colombia. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Corte Constitucional. (2002). Sentencia 435. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-435-02.htm>
- Corte Constitucional. (2013). Sentencia 562. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-562-13.htm>
- Corte Constitucional. (2013). Sentencia 565. Recuperado de <http://corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-565-13.htm>

- Corte Constitucional. (2014). Sentencia 804. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2014/T-804-14.htm>
- Corte Constitucional. (2015). Sentencia 478. Recuperado de [http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/T-478-15%20ExpT4734501%20\(Sergio%20Urrego\).pdf](http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/T-478-15%20ExpT4734501%20(Sergio%20Urrego).pdf)
- Kosciw & Pizmony-Levy. (2013). Para promover un diálogo global sobre la juventud LGBT y las escuelas. Acta de una reunión de la Red Global en contra de los prejuicios y la violencia homofóbicos y transfóbicos en las escuelas. Patrocinada por GLSEN & UNESCO. New York: GLSEN.
- Pérez, P., & Ramírez, F. (2014). Homofobia en la escuela, un juego de representaciones en torno al género.
- Pinilla, N., & Ramírez, F. (2015). Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. En B. Berrío, R. Cárdenas, R. Cubillos, L. Espinel, C. Gallo, F. Jurado, . . . A. Sosa, *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica*. (págs. 27-40). Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- UNESCO. (2015). Asia-Pacific Consultation on School Bullying based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression Meeting Report. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233825e.pdf>
- UNESCO. (2011). Stopping Violence in Schools: A Guide For Teachers. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162e.pdf>
- UNESCO. (2013). Respuestas del sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico.
- Villamil, M (2015). Género y escenario educativo bogotano: una aproximación a los resultados de la Encuesta de Clima Escolar, 2013. En: Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Secretaría Distrital de Educación. Bogotá. P. 343-373.

Sí, somos maestros jotos y machorras: biografía, activismo y redes curriculares en la escuela⁴⁶

Marcio Rodrigo Vale Caetano⁴⁷

Jimena de Garay Hernández⁴⁸

Resumen

LAS BIOGRAFÍAS SON FRAGMENTOS QUE NOS PRESENTAN LA VIDA de diversos puntos. Estas narran experiencias, tramas y construcciones de identidades. Aquí nos interesan los modos y las “verdades” sobre la sexualidad y como ellas sociabilizaron, autorizaron o limitaron experiencias en las escuelas. Con tres maestras/os que actúan en escuelas de la ciudad de Río de Janeiro, presentamos los diferentes manejos con los cuales la sexualidad funcionó, cumpliendo una función de saber y poder. A través de las narrativas fue posible observar cómo los sujetos construyeron sus cadenas de significados y estructuraron sus formas de representar sus sexualidades. Estas operaron sobre dos puntos: 1. la responsabilidad con el futuro de las/os alumnas/os; 2. la imagen de bueno maestro/a y la homofobia. Sin embargo, enfatizamos la importancia de profundizar los análisis

¹⁴⁶ Elaborado y presentado en 2012

¹⁴⁷ Programa de Posgrado en Educación- Universidad Federal do Rio Grande

¹⁴⁸ Programa de Posgrado en Psicología Social- Universidad del Estado de Río de Janeiro-Brasil

sobre la producción de la diferencia, ya que ella es cultural y por lo tanto mediada por los juegos de interés social.

Palabras-clave: discursos, géneros, sexualidad, performances, biografía

Caminos investigativos

Las narrativas biográficas constituyen fragmentos discursivos sobre la vida de aquellos y aquellas que las relatan. Estas configuran discursivamente el reencuentro con las experiencias de los sujetos, pudiendo proveer las dimensiones necesarias para llevar a cabo los procesos de (auto) creación, de tramas y dramas de sus sociabilidades, de construcción de sus identidades y, sobre todo, de constituir un dispositivo de creación de sentido de las dinámicas de la vida en las que están involucrados los sujetos. Sus análisis ganan doble sentido, al permitirnos la reflexión tanto del propio proceso de su producción como de interpretación narrativa de hechos vividos (CARMEN PÉREZ, 2003).

A partir de narrativas de profesoras y profesores que transitan en la ilegibilidad sexual, que actúan en la red pública de enseñanza del estado de Río de Janeiro, presentaremos los discursos sobre sexualidad que produjeron efectos y que les gobernaron en las relaciones escolares y en la trayectoria de vida.

Pensamos que los fragmentos narrativos aquí presentados serán capaces de ofrecernos algunos elementos de los discursos que gobernaron y regularon conductas y que, a su vez, produjeron efectos en la escuela y en esferas sociales más amplias de los sujetos. Se accedió a los y las profesoras en encuentros individuales que ocurrieron entre el 30 de octubre de 2008 y el 15 de diciembre del 2009, en la ciudad de Río de Janeiro. Los sujetos actúan en la red pública de dos estados brasileños y poseen entre 33 y 55 años. En este texto, los sujetos entrevistados serán llamados: Logun Edé, Jacinto y Jaci Quisaña. Sus nombres “oficiales⁴⁹” y sociales fueron substituidos por otros nombres de personajes de la cosmovisión africana, guaraní y de la mitología griega que traen en sus mitos la ambigüedad, la ambivalencia y posturas erráticas.

⁴⁹ Se entiende como nombre oficial el descrito en documentos emitidos por los órganos competentes del Estado brasileño y nombre social aquel con el cual el sujeto se (auto) identifica y es ampliamente reconocido socialmente.

En síntesis biográfica:

Logun Edé es profesor de educación artística de la red estatal y del municipio de la región metropolitana. Su vida está marcada por el amor al ballet; esta danza es el santuario de su adoración y el cuerpo sagrado que no puede dejar de ser inmaculado. Casado con una profesora de portugués desde hace 12 años, tiene una hija y un hijo. Impedido de ser bailarín clásico a causa del racismo, nos afirmó en una narrativa que: “mi vida está marcada por la frustración, pero yo no estoy frustrado”.

Tenemos otro profesor de educación artística: Jacinto da clases en dos grandes escuelas de la red de enseñanza del estado. Sin estar orgánicamente en alguna ONG LGBT, eligió la escuela como su espacio de activismo político y reivindica la identidad de ‘profesor gay’ como principio de su actuación. Apasionado por la escuela, Jacinto tiene en las marcas de su cuerpo y en la expresión creativa de su sexualidad sus principales “armas políticas”.

Por último, presentamos a Jaci Quisaña, profesora de administración en la red estatal de enseñanza, también trabaja como administradora en la alcaldía de la capital. Viuda, Jaci estuvo durante mucho tiempo casada con su colega de trabajo. Al pasar por la experiencia de tener a su compañera viviendo con cáncer, Jaci exige licencia médica para cuidarla y, con esto, establece una relación honesta y abierta con sus alumnas y alumnos.

Invencciones biográficas: trayectoria y discursos del sujeto

La biografía toma la narrativa del (sobre el) sujeto como centro de interés. Esta propone que, a través de relatos particulares, otras dimensiones pueden ser articuladas más ampliamente hacia el entendimiento de los fenómenos sociales. Sin embargo, a pesar de que el texto narrado sobre sí se configure como un discurso coherente, lineal y encadenado, en la narrativa biográfica, así como en las memorias, el pasado es editado, y precisamente por eso se reconstruye discursivamente de manera no lineal, con superposi-

ciones de tiempo, reflexiones y espontaneidad. En este sentido, lo que vuelve no es el pasado en sí, sino la (re) lectura de las experiencias almacenadas en la memoria y estimuladas bajo determinada circunstancia. En otras palabras, no es el pasado lineal el que es reconstituido en la narrativa, sino aquello que fue interpretado y privilegiado en la experiencia que marcó al sujeto y que este elige como importante para decir. Ese ejercicio parece llevar al sujeto que narra los fragmentos de sus memorias a visitar un determinado pasado en el intento de encontrar en este el presente en el que las historias se configuran.

La opción por las trayectorias de vida emergió al considerarse la metodología adecuada para articular las dimensiones individuales con los fenómenos sociales de carácter más amplio. Consideramos importante destacar que pensamos la vida no solamente como un conjunto de acontecimientos, sino como experiencias vividas en un determinado tiempo y lugar y, sobre todo, bajo algunas circunstancias. La trayectoria de vida va más allá de la narrativa (auto) biográfica. Al enfocarse en el sujeto que es narrado, es posible dimensionarlo en un contexto más amplio. Si entendemos que la constitución de identidad es relacional, las biografías de los sujetos pueden ser conectadas/comparadas con las narraciones de otras historias de vida, en una dinámica que supone ir más allá de la sucesión cronológica individual o de la constitución de trayectoria de vida. Adoptar la trayectoria de vida aliada a la perspectiva cultural y pos-moderna fue, sobre todo, concebir al lenguaje como constituyente/integrante de la realidad. Fue comprender las narrativas como resultado de prácticas cotidianas, las cuales, a su vez, pueden ser consideradas históricas y denunciar las reglas que las gobernaron y las produjeron.

Los diálogos en esta trayectoria investigativa fueron tejiéndose con las innumerables redes de subjetividades que se cruzaron. No se trataba de un diálogo donde los cuerpos estaban separados radicalmente entre las identidades: *investigador(a)* e *investigado(a)*. Claro

que sabíamos los motivos que orientaban este ejercicio, todos los sujetos entrevistados no eran distantes, compartíamos identidades y experiencias. Lo que decimos es que estábamos atravesados por relaciones afectivas que se intensificaron con el conocimiento de nuestras marcas. Ese movimiento de aproximación nos permitió construir un diálogo mediado por nuestros intereses. Sin embargo, no eran apenas los nuestros los que se encontraban en juego, ellos también buscaron, a través de aquello que nosotros representábamos en el juego investigativo, la legitimidad y el reconocimiento sobre sus historias y de aquello que afirmaban como verdad de sus vidas.

La vida constituye el *locus* privilegiado de la experiencia, del saber y del conocimiento. El aprendizaje, ya sea involuntario o estructurado en currículos, es una acción socialmente construida, así, su constitución se inscribe en la biografía, porque esta se constituye en la experiencia. La vida cotidiana ofrece una multiplicidad de momentos, lugares, espacios, situaciones y relaciones en las cuales se originan actos formativos de aprendizajes. Con esto, pensamos haber esclarecido que no vemos la historia de vida bajo el lente de la racionalidad occidental moderna que ve al mundo como si todo dependiera de la acción consciente. Percibimos esta estrategia como eficaz justamente porque permite la comprensión de las múltiples especificidades que constituyen la complejidad de los sujetos. Entendemos las narrativas (auto) biográficas como un trabajo de lectura de la experiencia que arquitecta, busca y reúne elementos para componer la trama de lo que es narrado. El tiempo de nuestras vidas es, por lo tanto, el tiempo que conseguimos narrar; es el tiempo articulado intensamente en una historia, es la historia de nosotras y nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla y de contárnosla y contársela a los y las demás.

En la búsqueda de constituirse profesoras y profesores, nuestros personajes tomaron sus cuerpos como soportes de identidades que buscaron socioculturalmente los accesorios y comportamientos entendidos y reconocidos como propios la profesión. Es en estos

comportamientos que sus cuerpos buscan la confirmación, a través de la mirada del otro, de aquello que deseaban como verdad sobre el femenino y el masculino. Estos dispositivos/verdades modelan sus pensamientos y son familiares a sus formatos corporales, actuando como mecanismos de control y disciplina.

La Narrativa

Diseñada en la configuración movедiza de los tiempos actuales, la narrativa de vida está sometida a varias reconfiguraciones a lo largo de la trayectoria del sujeto. Nos constituimos como sujeto en construcción. Con esto, el viejo hábito humano de atribuir sentido al recorrido de vida, a través de las invenciones de sí, ya no se cristaliza en formas ordenadas y rígidas, como la humanidad un día juzgó experimentar. En cada acontecimiento, la historia es sujeta a una interpretación retrospectiva y nuevamente es retroalimentada y (re) significada. De ese modo, las expectativas, las aspiraciones y las voluntades proyectadas acabaron quedando dependientes de cadenas interconectadas de recuerdos del pasado. Es como si todo el tiempo revisitáramos una lectura del pasado para justificar una configuración del yo, de los deseos, de la forma en que nos colocamos en el mundo en el tiempo presente.

Las dinámicas sociales permitidas en la actualidad nos colocan ante sujetos facetados, con biografías que no obedecen necesariamente a las expectativas y con innumerables rupturas identitarias. Las ideas sobre cuerpos originadas y determinadas en identidades, tales como las descritas por el sexo, por la maternidad o la paternidad, se vieron fragilizadas en los tiempos actuales. Con la pluralidad de modelos y las crisis en el mundo del trabajo y del capital, las referencias de masculinidades y feminidades fueron re-significadas en los cuerpos, en los sexos y en los deseos. Una de las consecuencias, aquella que consideramos la más problemática, de los movimientos de descentración del sujeto y la reconfiguración de las instituciones integradoras (clase social, escuela, familia etc.) en

la posmodernidad es la separación entre el sujeto y los sistemas de protección social. Esta situación se traduce, en última instancia, en el hecho de que los sujetos asuman la responsabilidad de construir, por sí mismos, incluso relacionalmente, los caminos por el mundo y los significados de su existencia social. En esa lógica, es el sujeto el responsable por su fracaso y éxito. Y es esta, justamente, la paradoja de esta sociedad que, al considerar al sujeto como emprendedor de sí, ‘liberándolo’ de sus obligaciones tradicionales de género, de grupo social ... no parece ofrecer otro final a su biografía sino la búsqueda ilimitada de proyectos que procuran una satisfacción aparentemente imposible de alcanzar: el sentimiento puede traducirse en angustia y vacío.

Las biografías de los y las profesoras nos revelan el movimiento de justificación del presente con las acciones del pasado. DeLory-Momember (2008) nos describe que eso es consecuencia de la búsqueda de unicidad de la narrativa biográfica. Según la autora, la “unicidad” se constituye sobre la acumulación de significaciones retrospectivas que reinterpretan implícitamente el curso de vida, inclusive sus lecturas y entendimientos anteriores. Estos aprendizajes son igualmente los lugares de experiencia, y por consiguiente, de construcción y justificación para las configuraciones de la identidad. En este caso, la configuración del sujeto, de sus deseos, de la forma en que se coloca en el mundo, es justificada por la experiencia. Sin embargo, lo que pudimos constatar en el proceso investigativo fue que la unidad biográfica se construye en la relación con las otras. Las experiencias, las significaciones y los caminos de la vida no actúan en una relación exclusiva consigo mismas; estas deben su contenido, forma y validez a las relaciones de estos sujetos y se encuentran en las redes de pertenencia. Por lo tanto, la unicidad biográfica estuvo limitada a un espacio-tiempo.

Es en las pertenencias que nos comprendemos como seres singulares. Los vínculos que aproximan a los sujetos unos a los otros son semejantes a los que establecen la reflexión de la propia

vida, hacemos esa experiencia compartiendo los símbolos de las redes de pertenencia en las que estamos integrados; es a través de estas, con las biografías de otros, que nos gobernamos o que nos buscamos a nosotras y nosotros mismos. De esa manera, no cesamos de escribirnos, esto es, de componer los efectos de nuestra escritura biográfica en el cuerpo, al tiempo en que modelamos y autentificamos nuestros estilos, permitiendo reconocernos por las y los otros.

Observamos que, para los sujetos, la figura de sí se construye en una multiplicidad de configuraciones sociales, entre las cuales la escuela, la familia, la religión (instituciones reconocidas en la tradición medieval o en la modernidad como instituciones integradoras) no ocupan necesariamente posiciones prioritarias. Las instituciones sociales que los sujetos integran en la posmodernidad son más amplias y complejas que las observadas anteriormente, en las que tradicionalmente el tiempo-espacio de vida se dividía entre la familia, la escuela, la colonia, el trabajo, las actividades de ocio y los grupos de pertenencia, entre los cuales las instituciones religiosas se configura(ba)n como espacio privilegiado. Estos espacios ofrecían recorridos aparentemente estables y contornos ficticiamente coherentes tales como el sexo. En la actualidad, en diferentes niveles, las instituciones descritas arriba tuvieron una implosión en sus significados y usos. Sería difícil conceptualizarlas o incluso atribuir papeles y espacios de representación, a pesar de que, contradictoriamente, estas instituciones sean reivindicadas para legitimar las elecciones y verdades de los sujetos.

Transitar en ilegitimidad expone a los sujetos en situaciones cotidianas de enfrentamientos, Jacinto nos cuenta que...

[...] Cuando entré a la docencia, ya comencé con un problema de homofobia [...] en el tercer año que estaba en la escuela, entró un muchacho, muchacho guapo, incluso, que venía de otra escuela. Él había golpeado a un profesor [...] decían que era problemático. [...]

era medio complicado, no se adecuaba mucho a la escuela, lo que es normal. Generalmente, alumno complicado, es bueno llamarlo a tu lado, ponerlo a ayudarte, él se siente más útil dentro de aquel esquema. El grupo fue a ver una película con una profesora y le pedí que él se quedara porque quería hacer una máscara en él, ya que sería el ejemplo para el grupo. Como ella sabía que él era problemático, lo dejó [...] Me quedé sólo con él en el salón, haciendo la máscara [...] La semana siguiente, le conté al grupo que íbamos a hacer una máscara. Fui al armario, agarré su máscara, “Miren, hicimos la máscara”. Los alumnos preguntaron quién la había hecho, “Yo la hice en él”, el grupo se inquietó mucho. Pregunté cuál era el problema. Un alumno dijo que yo me había ligado al muchacho y me dijo maricón [...] Él llegó a casa y le dijo al padre lo que había pasado, el padre fue a la escuela y dijo que no quería que su hijo tuviera clase con un profesor maricón. No quería que su hijo fuera gay en el futuro. Yo supe de eso después, cuando me contaron.

Las situaciones vividas por Jacinto nos reafirman que el sexo regula y es normativo, como afirmó Michel Foucault (1983). Este no solo funciona e interpela los sujetos como norma, sino que también es capaz de producir los cuerpos que gobierna. En otras palabras, es una construcción que se perpetúa obligatoriamente a través del tiempo. No es una realidad simple o una condición estática del/en el cuerpo: el sexo es un proceso mediante el cual las normas reguladoras lo materializan y, a su vez, desarrolla la materialidad en virtud de la reiteración forzada de su norma (BUTLER, 2003).

Con la narrativa de Jacinto, vemos que escribir sobre sexo, independientemente de la atribución que le damos, es producir discursos sobre el control y las prácticas pedagógicas sobre sexualidad. La regulación de la que hablamos parte del principio de que el entendimiento sobre el sexo habita todos los lugares y tiempos y se encuentra marcado en todos los cuerpos. El cuerpo es su *outdoor*. En ese sentido, el cuerpo es constituido como un proyecto pedagógico

y las marcas que se ejecutan sobre él son cotidianas, de modo que lo localizan sobre determinados conjuntos de comportamientos sexuales. Eso supone inversión e intervención. Podemos verificar que, al contrario de lo que muchos defienden, las identidades asumidas y constituidas en las experiencias vividas están inscritas en las cosas y en los cuerpos a través de medidas implícitas en las rutinas cotidianas, en los rituales colectivos o privados de la escuela, familia, tecnologías mediáticas y tantas otras que nos seducen o nos obligan a participar.

La expresión de la identidad sexual es el resultado de inversiones heteronormativas articuladas, las cuales somos cotidianamente disciplinados y compelidos a confirmar en acciones y accesorios. Las identidades de género y sexuales no son dadas, sino que resultan de una construcción que, a pesar de ser realizada por el sujeto, usa ‘ladrillos’ y ‘cemento’, es decir, los elementos culturalmente disponibles para la construcción del efecto. Para Berenice Bento (2003), la construcción de los cuerpos-sexuados, naturalizados como diferentes, es un asunto más de la disputa de saberes que se instauró en la modernidad. Como el género es constituido y significado a través de tecnologías educativas asimétricas de ámbito cultural, social, político e histórico, es este el que significa al sexo. Por lo tanto, no existe *in natura* sexo sin género.

[Cuando el cuerpo viene a la luz del día], ya cargará un conjunto de expectativas sobre sus gustos, su comportamiento y su sexualidad, anticipando un efecto que se juzga. Cada acto del(a) bebé, el/la madre/padre lo interpretará como si fuera la “naturaleza hablando”. Entonces, se puede afirmar que todos ya nacemos operados, que somos todos post-operados. Todos los cuerpos ya nacen “maculados” por la cultura. La interpelación que “revela” el sexo del cuerpo tiene efectos protéticos: hace los cuerpos-sexuados. Analizar los cuerpos como prótesis significa librarse de la dicotomía entre cuerpo-naturaleza versus cuer-

po-cultura y afirmar que, en esta perspectiva, las/los mujeres/hombres biológicas/os y las/los mujeres/hombres transexuales se igualan. Esta es la primera cirugía a la que somos sometidos. La cirugía para la construcción de los cuerpos sexuados. En este sentido, todos somos transexuales, pues nuestros deseos, sueños, papeles no son determinados por la naturaleza. Todos nuestros cuerpos son fabricados: cuerpo-hombre, cuerpo-mujer (p. 02, traducción libre).

Hasta aquí hemos defendido que nuestros cuerpos son diariamente interpelados y las pedagogías que nos educan buscan milimétricamente diseñar nuestras configuraciones identitarias. Sin embargo, es necesario que sepamos que en las vivencias rutinarias de los sujetos, las identidades son posteriores a la configuración cotidiana del cuerpo, esta es más ágil y rizomática, es menos capturada por la clasificación. Estas identidades necesitan, para existir, un ‘teatro’ discursivo que solicita a los recursos científicos, sociales, culturales e históricos su escritura lingüística.

La escritura lingüística de una sociedad normalizada es el efecto histórico de una tecnología de poder normatizadora centrada en la vida. Estas normas o códigos son aplicados de forma sutil, de modo que los poderes esencialmente normatizadores se vuelven aceptables. Se resalta que es a través de la ideología y de la hegemonía que se diseminan los discursos que determinan lo que es normal/anormal, cierto/equivocado, saludable/enfermizo.

En este juego dicotómico centrado en el gobierno político de la vida, Guacira Lopes Louro (2001) observa que los grupos sociales que ocupan posiciones centrales “normales” tienen la posibilidad, no solo de representarse a sí mismos, sino también de representar a los otros. El proceso de representación de los “anormales” nace a partir del punto de vista dominante. La persona que pertenece a un grupo subordinado trae consigo toda la carga y todo el peso de la representación, reforzando así la forma en que se construyen las

relaciones de poder y haciendo percibir cómo nacen las “políticas de identidad” (HALL, 2003).

Las identidades que se pluralizan en los espacios de poder se configuran como imágenes de determinados grupos y pueden ser traducidas en representaciones. De hecho, las identidades solamente existen en función de las representaciones (SILVA, 1994). Las imágenes creadas a partir del lenguaje o viceversa pueden funcionar como demarcadoras de la visibilidad social de las sexualidades. Aquello que está visible establece lo diferente.

Esta situación nos lleva a pensar que la diferencia demarcada en la narrativa del profesor Jacinto no fue un simple atributo de la escuela. Esta es fundamentalmente social, política y culturalmente construida y, por eso, debe ser continuamente interrogada, de modo que se evite que esta asuma un carácter natural y esencializado. Ya que, tratándose de seres humanos, es necesario tener claro que las primeras identidades observadas (sexo, color de piel, nacionalidad, entre otras) son apenas una de las innumerables identidades, que los sujetos en las dinámicas escolares y más ampliamente en las relaciones sociales acumularán y/o descartarán a lo largo de su vida y formación.

Innumerables vertientes epistemológicas y por lo tanto políticas que problematizan las pedagogías culturales que nos enseñan sobre la sexualidad, sobre todo las posestructuralistas, apuntan hacia la noción de que los sujetos, a lo largo de su desarrollo físico y psíquico, a través de las más diversas instituciones y acciones sociales, se constituyen como hombre y mujer en etapas que no son secuenciales, continuas o iguales y que de ningún modo serán concluidas o definitivas. Esto ocurre exactamente porque los campos culturales e históricos en los que se forman los discursos sobre la sexualidad y/o incluso las ideas más amplias en torno a los sujetos son implicados de conflictos y son capaces de producir múltiples sentidos que no siempre son convergentes con las nociones sexuales hegemónicas de determinado contexto.

Las nociones esencialistas, universales y a-históricas en torno al sujeto y a aquello que este proyecta son simplistas porque no destacan la diversidad de etapas por las cuales las culturas construyen y marcan sus cuerpos y significan sus configuraciones identitarias. Si consideramos los géneros con otras marcas sociales (clase, raza, generación, religión, nacionalidad) tendremos infinidad de arreglos y presentaciones.

Esta pluralidad de presentaciones fragiliza el discurso unívoco en torno a la *id-entidad*. La arcaica idea de que el *id* daría las bases enraizadas y coherentes de la entidad “Yo” parece estremecerse con la identidad e inaugurar otra posibilidad de pensarla. En esta otra coyuntura, esta nos es presentada por su múltiple posibilidad, o sea, esta se configura como identificación (vinculada a la fantasía de la identidad).

La variabilidad performativa de la identificación (en la que los deseos o las fantasías sobre una determinada identidad realizan performances, es decir, lecturas individuales sobre la identidad) presupone el ejercicio de libertad – condición central en la invención de las cosas, de las creatividades pedagógica y de las sexualidades. Y ese es precisamente el motivo por el cual la identificación de Jacinto y Logun Edé también nos desestabiliza, desestructura, incomoda y extasía a nosotros ávidos investigadores.

Estos re-haceres biográficos están inscritos en configuraciones sociales postmodernas que nos reclutan a varios estilos de vida que nos son presentados a través de nuevas tecnologías- medios de comunicación, internet, biomedicina, cirugías plásticas, entre otras- permitiéndonos la ampliación de nuestras experiencias personales, profesionales y la percepción de nuestras corporalidades. Estos, a su vez, interpelan nuestra proyección de género e influyen la forma en que nos percibimos, nos articulamos y nos narramos en nuestras redes de sociabilidades.

Con la invención de sí, los reconocidos marcadores de géne-

ro⁵⁰, por sí mismos, ya no son nominaciones que nos sirven para legitimar el sexo de nacimiento y estabilizarnos frente a la cadena de identidades que presentamos/soportamos en nuestros cuerpos. En esta sociedad, en la que se ofrecen innumerables posibilidades identitarias, los y las consumidoras son considerados los y las ciudadanas. Así, en esta, los y las ciudadanas se orientan en dirección a la productividad de su individualidad, que se agota en su propio proyecto. En el campo de la ingeniería del cuerpo, son estas infirmitades que se inscriben en las articulaciones entre género, sexualidad y pedagogías, ampliando, más allá de los procesos familiares y escolares, los medios por los cuales los sujetos configuran sus cuerpos y sus identificaciones.

El antagonismo entre la *heterodesignación*⁵¹ y la praxis cotidiana de las sexualidades contra-hegemónicas resulta en la reinención de sus imágenes. Podemos percibir en las narrativas de los y las profesoras que el lugar heteronormatizado los obliga al juego disimulado de la duplicidad. Las personas se encuentran en el “entre-lugar” (BHABHA, 2006): aquel que trae hacia sus prácticas, la sensibilidad y los saberes de sus identificaciones, pero exactamente por conocer los códigos predominantes, optan por mantenerse, a la mirada del otro, en las identidades legitimadas en este espacio. Esta situación explica la astucia y el cuidado para mirar, oír, sentir y tocar las innumerables situaciones en que sus identificaciones sexuales y más ampliamente los discursos sobre las sexualidades son contempladas.

⁵⁰ En algunos campos de la vida y de sus relaciones, los marcadores de género están tan confusos que no nos permiten afirmar que se refieren a mujeres u hombres, tales como los comportamientos, accesorios simbólicos y expresiones corporales. Sin embargo, en otros, estos aún están enraizados y fundamentan las desigualdades entre hombres y mujeres, como en el campo económico, en las esferas de representación política y en los números de violencia doméstica y pública. Este último dato es interesante para reflexionar las diferencias sexuales entre los espacios, si en el orden reconocido como privado son ellas las mayores víctimas y ellos los mayores agresores, en el espacio público son ellos las víctimas y permanecen como los mayores agresores. Lo que evidencia una educación para la violencia y la complejidad existentes entre las categorías género e sexo.

⁵¹ Marta Rodríguez (1994) la describe como la *definición del otro por parte de quien tiene el poder de la palabra* (p. 220).

Lo que se destaca en estas reflexiones es la idea de que las relaciones de formación y coerción no se operan privilegiando a un sujeto, sino que se construyen en una compleja ingeniería en la que cada sujeto, en determinado tiempo y espacio, se configura en un lugar en esta tarea de asegurar el control sobre e otro y sobre sí. Estas configuraciones instauraran un debate con diferentes posiciones en cuanto a la evaluación de sus consecuencias subjetivas y sociales. Las corporalidades de profesoras y profesores afirman sus condiciones en un juego de proyecciones altamente controladas, milimétricamente calculadas en los entendimientos de femenino y a la espera de la confirmación de su condición. Cuando no obedecemos este estatuto, estamos sujetos la experiencia descrita por Jaci Quisaña vivida por su colega de escuela, conforme podemos verificar en la siguiente narrativa:

Guilherme enfrentaba, era osado. Guilherme no tenía un patrón de profesor de segundo grado, de seguir normas. Era un profesor universitario. Guilherme no tenía este cuidado que yo tenía de ser educada, de no ofender al otro. Si él tenía que hablar, hablaba, incluso hasta el fondo. Lo que quería era provocar en serio. ¿Quién es Guilherme? Guilherme anda con hombres y con mujeres. Era un personajazo, ¿entiendes? Esto trae aún más conflicto en el ambiente de la escuela. Si la escuela ya es prejuiciosa con el tipo que decide ser un homosexual, imagina con el que visiblemente es bisexual. La cuenta es mucho mayor. Guilherme era un showman. [...] A Gilherme se le exigía mucho más que a mí, él es hombre, sin embargo, Guilherme transitaba en los dos corredores y él también hacía show. Todo esto era muy agresivo en la escuela. Si un homosexual ya agrede, ¿imagina un bisexual? Por esto, cualquier problemita con él asumía una proporción exagerada. Después él tuvo una demanda administrativa y salió de la escuela.

Con estas experiencias verificamos que para ser profesora o profesor y sustentar esta identidad profesional, el sujeto está obligado a calcular cada movimiento, cada vestimenta, cada deseo, cada discurso, cada posición. El sexo es tomado como efecto panóptico que tiene, en el propio sujeto, su estructura de vigilancia. La eficacia del poder productivo de la vigilancia ocurre exactamente porque cuenta con las innumerables pedagogías que sutilmente van interpelando, produciendo y naturalizando en el sujeto los mecanismos de internalidad de la mirada del vigilante, adquiriendo, así, en sí mismo, las funciones iniciales de la visión de quien lo mira. La concepción de “poder disciplinar” de Foucault (2002) nos auxilia en la comprensión de los procesos de construcción de los cuerpos-sexuados y de la incorporación de una estilística corporal, ya que es producida a partir de un conjunto de estrategias discursivas y no discursivas fundamentadas en la vigilancia de conductas apropiadas al sexo y la profesión.

Con los y las profesoras verificamos que es en las formas, en el juego de presentaciones y en las expectativas heteronormativas de género que las sexualidades disidentes son nombradas y especuladas. Estas, por ser inscritas y significadas en el cuerpo, están al interior de las jerarquizaciones y clasificaciones sociales tanto como en los movimientos curriculares y, más ampliamente, en las acciones y relaciones escolares, es decir, en el sentido más amplio de currículo. La experiencia descrita a continuación de Logun Edé nos ejemplifica la afirmación:

Siempre escucho cositas como: “¡Mira! El profesor es marica”. Creo que todos los rótulos son posibles y esos rótulos existen entre los profesores. Ahora, existe una grande incógnita: ¿qué onda con Logun Edé? Un día el profesor de historia se volteó y me dijo: “¡Ah! Es porque eres artista. El artista cree que puede hacer de todo”. Existe un profesor de ciencias de la noche cuyo gran deseo es saber qué onda conmigo. A final de cuentas, al mismo tiempo

en que estoy casado y tengo dos hijos, tengo todas esas cosas con los alumnos y hago ballet. Existe todo eso en ese rótulo. Mi forma de vivir acaba dejando muy claro en todos lados: a los que les va a gustar Logun Edé y los que lo van a odiar. Los que van a respetar a Logun Edé como profesional que tiene su vida muy clara dentro de las expectativas de género masculinas y también aquellos que no soportan a Logun Edé que buscan, principalmente, aquél marica que está allí. Yo creo que esta es la forma en que a las personas más les gusta desclasificar al tipo, diciéndole marica. Entre los alumnos es la misma cosa. Existen aquellos que conviven conmigo, esos son más próximos y que saben muy bien lo que pienso. Saben que creo que no deben existir rótulos y que salimos. Entonces, para ese no existe eso de clasificar a Logun Edé como esto o como aquello. Pero también hay aquellos que me clasifican de maricón. Hay de todo [...] El Logun Edé homosexual surge si hay un momento político. Cuando hay ese momento político. En el día a día no tengo esa preocupación. La homosexualidad va a estar muy fuerte y necesita aparecer cuando necesite hacer un embate con la heterosexualidad. Cuando necesita, está en la lucha política. Yo no pienso en eso en este momento. En este momento [...] yo soy [...] ser humano que sabe que la vida es pasajera y que quiere vivir, que tiene una serie de posibilidades de vida y que sabe que tiene una serie de dificultades a enfrentar. Una vez te dije, nuestra vida está llena de “nos”, pero no se compara con la de un negro. Tal vez, esté más llena de “nos”. Nosotros tenemos que construir nuestra trayectoria a partir de esas negaciones y buscando caminos. Entonces, lo que yo busco para mí es eso. Es salir buscando caminos sin parar a pensar. Algunos van a recordarme a la mitad del camino [...] que soy maricón, que soy homosexual. Otros me van a recordar que soy negro. Otros van a recordarme algunas cosas. Pero yo quiero seguir mis posibilidades. Si el embate político vale la pena, me voy a acordar de lo que me dijeron y voy a ese embate político. Pero, fuera de eso, yo voy viviendo. No hay en 24 horas del día aquél

momento en el que pienso: ahora estoy con esa comunidad y mi relación con esa comunidad es "x", ahora estoy ahí y Logun Edé es "y". Si alguien vive conmigo 24 horas por día va a conocer en cada lugar un sujeto que va a hablar de un Logun Edé diferente.

Con la narrativa del profesor Logun Edé verificamos que los discursos sociales, al intentar marcar idealmente un cuerpo entre los géneros, de modo que uno sea el complemento opuesto del otro, el propio discurso es, a nuestro parecer, la base que alimenta las especulaciones y las sexualidades disidentes. En otras palabras, ese ideal inalcanzable que la modernidad, sus tecnologías y alianzas puntuales con los principios judeo-cristianos crearon en torno a los sexos/géneros, permitió un cuerpo referencial, pero en el cotidiano, exactamente por su configuración económica, geográfica, cultural e histórica, los sexos/géneros asumieron innumerables contornos, buscaron escapar de la lógica dicotómica, pero todavía luchan contra la especulación, nominación y encuadramiento.

Consideraciones finales

La propuesta de este estudio fue reflexionar sobre la importancia de que la escuela esté atenta a las cuestiones de género y sexualidades que constantemente indagan las prácticas curriculares. Así, la escuela puede ofrecer posibilidades para la deconstrucción de la heterosexualidad como norma, creando posibilidades para que los y las alumnas construyan sus identidades sexuales de forma autónoma y que las diversas sexualidades puedan cohabitar en el contexto escolar. Con las experiencias de los y las profesoras, constatamos que en la sociedad postmoderna el cuerpo del sujeto se volvió el soporte de pluralidad, sus deseos son los *artesanos* de su identidad y la libertad el límite de su creatividad. Los contornos y puntos que durante mucho tiempo referenciaron el sujeto universal, en la actualidad, se escapan entre los dedos o a una racionalidad iluminista.

Esta situación de fragmentación del sujeto universal no está distante de la escuela, sino que se refleja en sus prácticas cuando verificamos agendas de varios colectivos de sujetos reivindicando espacios en los currículos y prioridades de la escuela. Podríamos afirmar que la escuela es parte importante de esa maquinaria socio-política de legitimidad social de los colectivos de sujetos. Con los sujetos polimorfos vemos la fragilidad o los años iniciales de la falencia de los saberes disciplinares en la escuela. Donde antes existían fundamentalmente saberes científicos codificados en libros didácticos, hoy emergen las políticas públicas afirmativas o de reparación social. Los horarios de clase, las prioridades de los y las profesoras y la gestión de la escuela son milimétricamente disputados por las necesidades de los colectivos de sujetos o intereses gubernamentales y económicos. En el espacio de la escuela, así como en los demás espacios sociales, actúan los más variados intereses, los cuales, con sus prioridades, buscan el bienestar y la legitimidad.

Durante este ejercicio narrativo podemos verificar la presencia de diversas feminidades y masculinidades presentes en los discursos de los y las profesoras. Esto reafirma la idea de que las categorías de género son construidas y que cada sujeto fabrica su cuerpo, realiza su desempeño y se presenta como un proyecto interminable, siempre buscando atender o responder a las expectativas creadas sobre lo que es su ser. Estas palabras pueden mostrar que en la práctica las identidades de género y sexuales pueden ser más amplias que las defendidas en los discursos o percibidas en las prácticas pedagógicas y en los actos curriculares.

Referencias

- Bhabha, Hommi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- Bento, B. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- Butler, J. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- Foucault, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1980. Vol. 1.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Louro, G. L. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto – Portugal: Porto Editora, 2000.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- Rodríguez, M. El feminismo francés de La diferencia. In AMORÓS, C. *Historia de la teoría feminista*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid/Consejería de Presidencia, Dirección General de la Mujer, 1994.
- Silva, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____; Hall, S.; Woodward, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Cuerpos para otros. Violencia de género y sexualidad en la universidad⁵²

Abel Lozano Hernández⁵³

Resumen

EN ESTE TRABAJO PRESENTO ALGUNAS REFLEXIONES GENERALES de un primer acercamiento a la violencia de género en el campus de la universidad, mediante el proyecto de investigación que se desarrolló durante 2014 y 2015 que llevo el mismo nombre y fue apoyada por el CONACYT. La violencia de género contra las mujeres se sustenta en un conjunto de condiciones sociales, políticas, culturales, económicas e ideológicas que logran articular los procesos macro-sociales con la vivencia de la subordinación en el orden de las relaciones cotidianas y en las escalas micro-sociales, lo que hace que cada mujer perciba su situación como algo personal, individual, no compartido con otras y mucho menos producto de una compleja construcción socio-histórica de poder y de dominación.

⁵² Elaborado y presentado en 2016

⁵³ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

En octubre de 2014 los medios de comunicación de la ciudad de Puebla dieron a conocer la muerte de Iraís Ortega Pérez, estudiante de la Facultad de Cultura Física de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). El caso estremeció a la sociedad poblana, se informaba que había sido hallada al interior de una maleta en la junta auxiliar de San Francisco Totimehuacan cercana a ciudad universitaria y que estaba embarazada. En ese sentido las posteriores investigaciones por parte del poder judicial informaron que el presunto responsable había sido su novio, Juan Carlos Sánchez, quien no quiso asumir su responsabilidad sobre su paternidad y que dicha situación pudo ser el móvil del feminicidio⁵⁴

En este año el 27 de abril se dio a conocer que en un motel del municipio de Tehuacán había aparecido el cuerpo sin vida de María José Feliciano, estudiante de Estomatología de la Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). La muerte violenta de la joven universitaria fue el feminicidio número 28 que se registró en la entidad⁵⁵ en lo que va del año y nuevamente se dijo que su pareja

⁵⁴ La primera persona que utilizó el término “femicide” directamente vinculado a la violencia de género fue Diana Russell en 1976 ante el Primer Tribunal Internacional de Crímenes contra Mujeres. Desde entonces, su contenido y alcance ha variado. La propia Diana Russell lo definió inicialmente junto con Jane Caputi como el “asesinato de mujeres realizado por hombres motivado por odio, desprecio, placer o un sentido de propiedad de la mujer”. Posteriormente, junto con Hill Radford lo describió como “el asesinato misógino de mujeres realizado por hombres”. La adaptación al contexto latinoamericano se dará gracias a la propuesta de Marcela Lagarde exaltando que los factores relacionados con el género en estas manifestaciones de la violencia en contra de las mujeres yendo más allá de las clasificaciones binarias al tomar el sexo de las víctimas y los victimarios. Se asumirá entonces al feminicidio como un genocidio hacia mujeres y niñas por razones históricas que atentan contra la salud, libertad de las mismas y agrega Lagarde, razones por las cuales se puede presentar el feminicidio de manera criminal, el silencio, la omisión, la negligencia y la colusión parcial o total de autoridades encargadas de prevenir y erradicar estos crímenes.

⁵⁵ Las cifras oficiales varían con aquellas que proporcionan las instancias no gubernamentales como observatorios ciudadanos y asociaciones civiles (ODESYR) al momento actual en el que se presenta este trabajo en el congreso van reconocidos 44, algunos han destacado más por el nivel de violencia ejercido y lamentablemente debo mencionar que las cifras al parecer pueden seguir incrementando en la entidad como en la ciudad de Puebla.

pudo ser el responsable. Ambos casos tiene en común en que no han sido resueltos, se presupone que fueron sus respectivas parejas quienes realizaron el homicidio reforzando la idea del crimen pasional y que las mujeres jóvenes eran estudiantes de la BUAP.

El caso de Irais Ortega Pérez resultó emblemático debido a que los medios electrónicos de la ciudad de Puebla, se encargaron de enfatizar que estaba embarazada. Con esto contribuyeron a la alarma e idealización de que dicha mujer murió por negarse a abortar, por defender la vida de un nuevo ser. Al realizar esto nuevamente la moral televisiva planteó y reforzó concepciones sobre los cuerpos de las mujeres que son para el cuidado y sacrificio de “un otro”, del esposo y los hijos primordialmente; que esos cuerpos siguen siendo objetos de deseo y placer para otros; además que la reproducción sigue siendo el fin último de la sexualidad. Desde luego en toda esta campaña se dejaron de lado dos temas, por un lado la resolución del caso y que en Puebla el aborto es ilegal⁵⁶ y sancionado negando la capacidad de decidir sobre el propio cuerpo de las mujeres.

Desde mi punto de vista ambos casos permiten observar que hay cuerpos que importan y otros que no, que hay cuerpos prescindibles que son socioculturalmente constituidos y sobre los cuales los discursos diversos incluso contradictorios terminan por materializarlos y delimitarlos.

Con esta breve introducción estoy invitando a la reflexión respecto al análisis de la violencia de género en ámbitos universitarios, observar que las divisiones entre lo público y lo privado son más difusas que tajantes, que las concepciones socioculturales de los universitarios importan tanto como la educación recibida en estos recintos, que la institución de educación superior no es una entidad aislada de contextos y realidades y que de esta situa-

⁵⁶ De acuerdo con información de Ddeser en Puebla el aborto es legal en Puebla sí solo sí si es producto de una violación, si es una imprudencia de la mujer, si la mujer embarazada corre peligro de muerte o si existen causas eugenésicas graves.

ción se posibilita la idea de plantear que la universidad no es un espacio libre de violencia de género, sino que puede favorecer a la reproducción de una cultura de género que sigue justificando la supremacía de los hombres sobre las mujeres.

Ante un panorama tan complejo en la entidad trato de circunscribir la discusión sobre el papel que tiene la institución de educación superior en la reproducción y producción del modelo dicotómico del género. Se parte de identificarla como un *dispositivo de poder*, esa red de relaciones heterogéneas que constituye a los sujetos por medio de sus discursos, prácticas sociales, valores y normas en sujetos generizados específicos. Se reflexiona sobre condicionantes culturales que contribuyen en la delimitación de las relaciones genéricas que establece la sociedad anclada en la norma heterosexual justificando un orden social jerárquico, de subordinación, discriminación y violencia. En consecuencia se asume que la violencia subyace a la vida cotidiana de los sujetos como de la institución (prácticas, discursos, silencios y políticas) que dificultan la posibilidad de generar tanto universitarios como espacios igualitarios que escapen al orden de la heterosexualidad y la cultura de género hegemónica.

En este sentido se advierte que la violencia de género es un fenómeno social, complejo y estructural y que sus manifestaciones se encuentran ancladas a la normatividad que establece el género tal como lo plantean Olga Arisó y Rafael Mérida en su reflexión queer sobre la misma:

La violencia de género responde a una violencia estructural que en muchas ocasiones ha sido “naturalizada”, sobre la lógica de la dominación y las relaciones de poder que edifican nuestra cultura; esta se relaciona con otras categorías construidas ideológicamente que llegan a conformar nuestra identidad o auto-representación (ficticia o real) en la medida en que conforman nuestras formas de aprehender la realidad, pensar, hablar, vivir. (Arisó y Mérida, 2010: 10).

Si partimos del hecho de que el género es una relación estructural de poder y que por lo tanto genera violencia al estratificar y jerarquizar lo masculino sobre lo femenino (Arisó y Mérida, 2010), debe quedarnos claro que no escapamos a esta relación primaria de poder, (Scott, 1996) a estas clasificaciones y estratificaciones como sujetos generizados. A la par no debemos perder de vista que este mismo ejercicio de poder enfatiza su carácter productivo en lo referente a la subjetividad de cada uno de nosotros conformándonos como hombres y mujeres, como sujetos generizados, como cuerpos y seres inteligibles, es decir, indisociables de las normas reguladoras que gobiernan la materialización de los cuerpos y su significación.

Con esta postura también se podría estar hablando de una ampliación de la perspectiva que se tiene sobre la violencia de género pues se ha vuelto común tanto en investigaciones como en algunos medios de comunicación relacionar estrechamente a éste fenómeno social únicamente con las mujeres reproduciendo la diada hombre-victimario / mujer-víctima, negando la condición y relevancia de que la violencia de género es una problemática que de una u otra manera nos atañe a todos.

En el ámbito de la investigación educativa, la asociación de violencia y género (entendida como sinónimo de mujeres) dificulta el reconocimiento de otras expresiones y agentes de la violencia, como la que se lleva a cabo entre los colegas del mismo sexo, la que ejercen los jóvenes sobre los adultos [...] y también las violencias que afrontan los individuos, ubicados en distintas posiciones jerárquicas y en el desempeño de roles diversos, cuando no logra una “correcta actuación de género” (Pereda, Hernández y Gallegos, 2013: 343-344).

Desde mi punto de vista asumir que la violencia de género es estructural y que sus manifestaciones se encuentran ancladas en la normatividad del género permitiría implementar una concep-

ción sobre la violencia de género que podría abrir la posibilidad de explorar a la intolerancia, la discriminación y vulnerabilidad atribuida a ciertos sujetos (femeninos, infantiles y “anormales”) por preferencias sexuales, identidades genéricas, adscripciones políticas, condiciones etarias, de clase social, etc. Discriminación que no está ausente de la universidad, ni deja de ser violenta y que en su funcionamiento articula diversos tipos de discursos que son encauzados nuevamente a nuestras corporalidades.

Ante una situación tan delicada y con la intención de aclarar un poco más mi postura y propuesta al respecto debo precisar que para que la universidad funcione como un dispositivo de poder se deben de plantear a las prácticas, discursos incluso las políticas públicas que de ella emanan como tecnologías del género que interpelan a hombres y mujeres precisamente en la delimitación de su proceso complejo de subjetivación para llegar a ser un sujeto generizado, tal como lo ha señalado Teresa de Lauretis.

Un posible punto de partida consistiría en pensar al género de acuerdo con la teoría de la sexualidad de Michel Foucault, quien concibe una “tecnología del sexo”, y en argumentar que también el género, como representación y autorrepresentación, es producto de diversas tecnologías sociales, como el cine, los discursos institucionalizados, diversas epistemologías y prácticas críticas, así como de las prácticas de la vida cotidiana. (De Lauretis, 1991: 234)

A través de tres ejemplos trato de mostrar las razones del planteamiento general de la ponencia, la universidad como un dispositivo de poder que articula y reproduce concepciones tradicionales y jerarquizadas de género y que repercuten directamente en los sujetos universitarios a través de diversas acciones, discursos institucionalizados y prácticas que pueden ser identificados como tecnologías de género que contribuyen a la conformación de una

representación social; pero sobre todo de una autorrepresentación a través de la interpelación e interiorización de patrones culturales, de comportamientos y roles sociales, para ello iniciaré por hablarles del evento conocido como la feria de la mujer y dos más que están presentes al interior de la institución educativa.

Sobre la Feria de la Mujer⁵⁷

La universidad desde 2014 lleva a cabo cada año la “Feria de la Mujer” la cual consiste en conglomerar una diversidad de puestos de antojitos mexicanos, espacios de conferencias de superación personal, sitios de juegos de azar tipo casino, conciertos de bandas de rock locales al aire libre, puntos de venta de artículos de belleza y bisutería, desfile de modas y unidades médicas desplegadas por la misma universidad u otras instituciones como el ISSSTE para atender los problemas de salud reproductiva de las mujeres y algunas otras de las más comunes en la población como obesidad, diabetes e hipertensión.

El acercamiento a la salud de las mujeres no deja de tener presente concepciones que vinculan a su sexualidad con la reproducción por un lado y por el otro, debido a la juventud de las universitarias, se presupone que el ejercicio de la misma es un riesgo

⁵⁷ El Día Internacional de la Mujer se celebra desde el 2013 en la universidad de Puebla. Fue uno de los eventos que dejó la administración del rector Enrique Agüera Ibañez, aunque al parecer no tenía el mismo nombre. La actual administración que encabeza el rector Alfonso Esparza ha instalado desde 2014 *la Feria de la Mujer* para conmemorar en el mes de marzo el Día Internacional de la Mujer. Debo mencionar que en trabajo de campo preguntando tanto al personal de universitarios por la igualdad de género como a los integrantes de la dirección de acompañamiento universitario (DAU), ninguno de los dos se adjudicó la realización de dicha feria. Al parecer lo que sí comparten es que el evento tiene características que no contribuyen a la reflexión y conmemoración de la fecha; sin embargo, y fueron muy enfáticos en señalarme, que sólo eran participantes del evento y no sus organizadores. Desde esta perspectiva resulta complicado entender cómo a través de estas actividades se pretende rememorar la lucha de mujeres por sus derechos y/o la instauración de dicha fecha por parte de la ONU. Pero lo que puede llamarnos más la atención es que las acciones parecen ser respuestas aisladas; es decir inquietudes y esfuerzos individuales donde la institución se desdibuja por la falta de unificación de criterio en las acciones.

ya sea por embarazos no deseados o por infecciones de transmisión sexual. Valdría la pena preguntarse porque la institución educativa no promueve por ejemplo la cartilla de los derechos sexuales de los jóvenes y al mismo tiempo aleja de la discusión la posibilidad de pensar y actuar por parte de los universitarios con base en el placer o asumirla como un derecho.

De todos estos locales, son las academias de belleza de la ciudad las que se abarrotan al ofrecer entre sus servicios gratuitos un cambio look, de corte de cabello, peinado, alaciado, maquillaje, manicure y todo lo necesario para lucir una imagen renovada, así como masajes terapéuticos. El que estos sean los más demandados por parte de las mujeres universitarias permite observar la vigencia de ciertas concepciones tradicionales e ideales del ser mujer, tanto de las autoridades como por las mismas universitarias. Por ejemplo, que su salud sexual debe estar relacionada forzosamente con la reproducción, las charlas psicológicas y motivacionales son con la intención de que exploren su interior y se conozcan a sí mismas, y los cambios de imágenes que introducen la idea de que la belleza es salud o que por salud se debe ser bella, de que se debe armonizar la belleza interior con la exterior, concepciones que de fondo reproducen imágenes y representaciones corporales hegemónicas del ser mujer así como su sexualización.

Resulta curioso, por decir lo menos, que la institución educativa ni siquiera se atreva a reproducir o encaminar sus esfuerzos a resaltar su condición como estudiantes de las mujeres universitarias, de sus inquietudes y derechos como tales y que se preste nuevamente a reproducir concepciones tradicionales del ser mujer que las vuelve a colocar en subordinación y como he resaltado a lo largo de texto, tiende a ignorar las condiciones socioculturales que permiten que la violencia de género se manifieste de diversas maneras tanto en las aulas como en los espacios fuera de la supervisión de los docentes y que afectan principalmente a las mujeres.

Aunque lo esfuerzos son loables siguen siendo diversos sin unidad en los criterios de las acciones al interior de la institución, a pesar de la existencia del Modelo de Equidad de Género (MEG-BUAP), pero sobre todo siguen reproduciendo imágenes y representaciones sociales de las mujeres, tal como se ha podido apreciar con la puesta en marcha de un desfile de modas y concursos por regalos de patrocinadores (Labiales) de la Feria de la Mujer donde las preguntas giran en torno a la maternidad, al empoderamiento de las mujeres, etc.

Sobre los espacios de la mujer⁵⁸

Otro de los ejemplos tiene que ver con la creación de espacios destinados para las mujeres en la universidad, acción que forma parte del Modelo de Equidad de Género (MEG) dirigido y conformado por autoridades de primer nivel de la institución, cuyo objetivos son dar orientación acerca del procedimiento para la atención de denuncias sobre discriminación, hostigamiento y acoso sexual en la universidad. Sin embargo, aún resulta incierta la dimensión del problema y las formas particulares que adquiere la violencia, considerando que en muchas ocasiones para las (os) implicadas (os) resulta difícil identificarla y más aún denunciarla, pues no existen protocolos que atiendan este tipo de problemáticas.

Aunque en un primer momento se debe reconocer que en la BUAP a través del MEG como su política de gobierno, diseñarán y crearán espacios exclusivos para las mujeres que estudian y/o trabajan en la universidad (como los espacios para la mujer o

⁵⁸ En el marco del modelo de equidad de género la creación de espacios donde las mujeres puedan sentirse libres de violencia son medidas que se han implementado en la universidad, podríamos agregar el gimnasio al aire libre para la mujer, la serie de eventos referentes a la salud sexual y reproductiva de las estudiantes, eventos literarios, feria de la mujer para conmemorar el 8 de marzo, conferencias motivacionales y de empoderamiento para las mujeres, estas son algunas de las actividades que han caracterizado al MEG de la BUAP y que siguen reproduciendo concepciones tradicionales sobre las mujeres, la feminidad y la sexualidad.

el gimnasio al aire libre), debemos ser conscientes de que dicha implementación contribuye a la segregación. Es decir, mediante la implementación de este tipo de política al querer proteger a las mujeres se les termina por aislar de contextos sociales más amplios y cotidianos de los cuales son parte.

En este sentido al afrontar a un fenómeno complejo como la violencia de género da la impresión de que la institución partió de identificar a las mujeres como las únicas víctimas que pueden vivir dicha violencia y que deben ser tuteladas y aisladas para poder ser protegidas. En este sentido me parece que dichas acciones sólo han producido una segregación y re-victimización de las mujeres, pues no se logra apreciar cómo dicha medida pudiera coadyuvar a la prevención de la violencia o al cambio sociocultural de los universitarios.

En la práctica cotidiana es muy complicado que espacios como los diseñados por la BUAP para la atención de las mujeres no terminen por convertirse en uno más donde se pueda ver televisión, escuchar música y leer revistas de cultura general y espectáculos⁵⁹ (cosa que ya estaba sucediendo) o simplemente no se haga uso del mismo para las fines que fueron creados, la insuficiencia de dichos espacios para una población tan amplia, el poco conocimiento y utilidad de los mismos; así como los largos periodos que permanecen cerrados por falta de personal o cuestiones burocráticas termina por minar su funcionamiento.

⁵⁹ Aunque el esfuerzo ha sido interesante detalles como los materiales de consulta en el espacio de la mujer nos dejan apreciar la concepción que las autoridades universitarias tienen sobre la feminidad ya que por un lado incluyen algunas discusiones contemporáneas sobre género y “empoderamiento” femenino; pero por el otro una gran colección de revistas que son una alegoría a las representaciones sociales de la feminidad establecida por el mercado del entretenimiento y las industrias culturales, como *Seventeen*, *Cosmopolitan*, *Vanidades*, *Mujer ejecutiva*, *Saludable*, etc., imágenes que generan exclusión al establecer modelos corporales y de vida que resultan casi imposibles de alcanzar.

Sobre la equidad "certificada"⁶⁰

Ahora bien, en lo referente a la equidad de género en este ámbito universitario observo dos vertientes sobre este tema. Por un lado, conceptualmente hablando, está la problemática de entenderla desde el principio distributivo de la justicia social y por el otro, que las lógicas de las certificaciones en igualdad de género atañen principalmente a ámbitos laborales es decir la personal de la misma, lo cual no quiere decir que no sea importante sino que simplemente no considera el grueso de la población estudiantil contribuyendo nuevamente a la invisibilización de la violencia de género entre los universitarios o por otro lado a la naturalización de lo que se ha llamado y promovido como "ambiente" de las facultades y colegios.

En este sentido se plantea que el acceso a oportunidades de educación superior entre hombres y mujeres o que la presencia mayoritaria de las mujeres en una carrera no reflejara automáticamente cambios en las concepciones y relaciones de género. De esto nos advierte Adrián de Garay cuando señala que las carreras feminizadas "son identificadas social y culturalmente con aspectos relacionados con la vida privada de los sujetos, y que se ha atribuido tradicionalmente al "ser" y al "hacer" femeninos" (De Garay, 2011:11). Es decir, reproduciendo ideales, normas, conductas y valores establecidos por la cultura de género⁶¹.

⁶⁰ El instituto Nacional de las mujeres (INMUJERES) en el año 2003 produjo su Modelo de Equidad de Género (MEG), un sistema de gestión con perspectiva de género, que buscaba desde entonces proporcionar herramientas a las empresas, las instituciones públicas y las organizaciones sociales para asumir un compromiso con la igualdad entre mujeres y hombres en los centros de trabajo, para ello el programa contempló *la certificación en equidad de género*, con tal reconocimiento instituciones y empresas tanto públicas así como de la iniciativa privada han podido demostrar su compromiso con la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres dentro del mercado laboral.

⁶¹ De acuerdo con lo que Elsa Muñiz plantea como la "cultura de género", se puede entender que ésta es construida socialmente, es específica de cada contexto histórico, ubica los roles que deben desempeñar hombres y mujeres en las relaciones sociales, donde éstas últimas son subordinadas, también nos muestra que las relaciones de hombres y mujeres se encuentran reglamentadas, ubicando a los varones en lo público y a las mujeres en lo privado, y por último que en todas estas construcciones está presente el poder.

Resultado de la integración de las mujeres en la educación superior y la participación de éstas en el mercado laboral, los espacios que se crearon para ellas estuvieron relacionados con la prestación de servicios como la enseñanza, la enfermería y el trabajo social; actualmente podríamos añadir turismo, gastronomía, contaduría, administración entre otras, profesiones que se diferencian de aquellas con mayor prestigio destinadas a los hombres tales como la ingeniería, el derecho y la investigación científica (Conway, Bourque y Scott, 1996: 25).

Si la equidad de género persigue un tipo de igualdad entre hombres y mujeres, no sólo en espacios y oportunidades de trabajo o como en este caso de educación, sino también un cambio en las relaciones sociales, me parece que esta “repartición material” de los espacios educativos, administrativos, académicos, etc., no favorecería a dicha igualdad aunque las mujeres tuvieran una presencia numérica más amplia en la universidad tal como está sucediendo desde hace varios años a la fecha. Iris Marion Young nos plantea lo siguiente al enfoque distributivo.

Encuentro en este paradigma distributivo dos problemas [...] primero, dicho paradigma tiende a ignorar el contexto institucional que determina la distribución material, al mismo tiempo que con frecuencia lo presupone. Segundo, cuando el paradigma se aplica a bienes y recursos no materiales la lógica de la distribución los tergiversa. (Young, 2000: 36)

Promover y alcanzar la igualdad en cualquier espacio es complicado y como hemos visto vale la pena diferenciar entre los conceptos de “equidad” e “igualdad” y si la institución ha estado apostando por el primero, también se deben encaminar acciones para el alcance del segundo entre los universitarios. Sin embargo parece mucho más complejo acceder a ella sin considerar los contenidos socioculturales de las relaciones sociales.

Una vez expuestos los ejemplos de situaciones que se están llevando a cabo en la universidad planteo precisamente que estas prácticas y discursos deben ser identificados como tecnologías del género tal como lo ha señalado Teresa de Lauretis, que contribuyen o delimitan la constitución de los sujetos generizados volviéndolos intelegibles socioculturalmente hablando, precisando tanto roles como actitudes que debemos asumir como naturales y es aquí precisamente donde las situaciones relacionadas con la violencia de género encuentra un campo fértil para seguir reforzando su presencia no importando si es un ámbito público o privado, pues ha quedado implícito en dicho proceso la asunción de que la jerarquía entre hombres y mujeres es “normal” o más bien normalizado y justificado.

En este sentido y desde esta perspectiva es que resulta urgente volver la mirada sobre los procesos sociales y no seguir asumiendo que la división entre la naturaleza y la cultura es tajante, pues es precisamente ahí donde los discursos tradicionales suelen encontrar sus justificaciones; sin embargo observar los procesos socioculturales que contribuyen a la formación de esa representación social también permiten en la autorrepresentación un margen de acción que rompa o desestabilice por lo menos las concepciones sobre las mujeres y sus acciones de carácter tradicional, que favorezcan la equidad e igualdad entre los géneros reduciendo al máximo manifestaciones de violencia, física, psicológica o simbólica en contra de las mujeres en particular y/o de lo femenino en general.

*Consideraciones finales*⁶²

Aunque la universidad parezca un espacio apartado de la dinámica social debe quedarnos claro que forma parte de un contexto social mucho más amplio donde se vuelve productora y reproductora de normas, valores y prácticas de un orden del cual le resulta imposible abstraerse. Aspectos que también brindan a esta institución la posibilidad de fungir como catalizador para modificar algunas pautas culturales de sus estudiantes y demás miembros que la integran precisamente a través de la educación y una formación integral que tenga en sus objetivos priorizar el tipo de relaciones sociales que establecen los universitarios entre sí al interior de la misma y en ámbitos de su cotidianidad, como el educativo, laboral y familiar. Por lo menos así traté de mostrarlo con los casos referenciados de Iraís y María José.

En la medida en que la escuela no es una institución aislada y desconectada de las estructuras sociales más amplias; ni tiene autonomía respecto de las formas organizativas de la vida asociada en que se inscribe; ni es ajena al tipo de relaciones de producción y reproducción en que opera y a que contribuye, las interacciones intra-escolares transparentan y replican las formas de la violencia que corresponden a las desigualdades de clase, a las inequidades distributivas de los bienes y el poder, a las disparidades de estatus entre los diversos actores sociales. (Salmerón, 2012: 375).

⁶² En el mes de marzo del presente teniendo como marco la celebración del 8 de marzo, día internacional de la mujer se llevo a cabo un foro sobre la igualdad sustantiva en la BUAP y que propicio a la formación del “Comité para la Promoción de la Igualdad Sustantiva en la BUAP”, conformado por 16 especialistas y representantes de las siete Dependencias de Estudios Superiores (DES), de las preparatorias y líderes de proyectos en el tema; así lo informó Esperanza Morales Pérez, directora de Planeación Institucional. Por otro lado los espacios para la mujer siguen cerrados y el sitio web esta en reconstrucción.

La invisibilización de la violencia de género en el campus de la universidad termina por naturalizar a las instituciones de educación superior y a normalizar las relaciones sociales que se desarrollan a su interior, desapareciendo jerarquías, poder, competitividad y exclusiones, eso sin mencionar las situaciones de acoso y hostigamiento sexual que suelen presentarse al interior de la misma. Suponer que las relaciones sociales que establecen los universitarios son equitativas y libres de violencia implicaría negar la presencia del poder y realidades sociales donde el género, la edad, la clase social, la etnia y las preferencias sexuales actúan en la vida cotidiana de los sujetos, tanto en su formación profesional como ciudadana.

Si es correcto el acercamiento a la universidad como dispositivo de poder que propongo, me parece que se debe hacer un alto en el camino y preguntarse por programas, acciones y políticas, que se han implementado en la universidad, hacer una evaluación de los mismos y mantener constante comunicación entre dependencias y centros de estudio así como mantener informada a la comunidad universitaria con el afán de consultarlos e integrarlos en el diseño de sus políticas públicas. Estando en un ámbito educativo valdría la pena revisar planes de estudios así como materias y/o talleres que contribuyan a la concientización de la población universitaria respecto al tema que nos convoca, tal como señala Irma Saucedo la prevención primaria requiere del reconocimiento de que esta misma representa un cambio cultural y que éste puede promoverse desde los espacios de educación formal (Saucedo;2010:202).

La educación observada como un mecanismo de intervención para frenar la violencia de género y alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres son acciones a mediano y largo plazo, tal como afirmó Saucedo se debe de promover desde los espacios de educación con plena conciencia y conocimiento de los factores socioculturales que comparten los estudiantes y todos los demás integrantes de la comunidad universitaria, al interior de su diversidad una causa en común que se puede compartir además de

otros factores, podría ser la de erradicar y prevenir las múltiples manifestaciones de la violencia.

Desde este punto de vista se vuelve importante la necesidad de ampliar la mirada sobre la violencia de género a partir de retomar elementos teóricos y metodológicos que contribuyan a desnaturalizar prácticas y des-escencializar a los sujetos que la ejercen, así como a observar los elementos socioculturales que nos constituyen como hombres y mujeres, que siguen despreciando al cuerpo a través de su separación con la mente y que en este sentido el cuerpo se vuelve el espacio para ejercer la violencia, para castigarlos o para comunicar mensajes que convierten y reafirman a algunos en prescindibles al despojarlos de cualquier valor y que como lo demuestra la realidad social en la que vivimos casi siempre son los de las mujeres.

Para ir cerrando, me parece importante mencionar un aspecto referente a la comunicación interinstitucional en la universidad, así como la educación y modificaciones en los planes de estudio pueden contribuir a modificar patrones culturales también valdría reflexionar sobre espacios como la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU) y la misma Defensoría de Derechos Universitarios (DDU). Ambas instancias pueden jugar en lo referente a la prevención y erradicación de la violencia de género; un papel verdaderamente relevante siempre y cuando se puedan establecer diálogos con investigadores, académicos y población de la institución.

Por último, quizá lo más difícil de las acciones implementadas en la universidad a través de Modelo de Equidad de Género (MEG)⁶³ y fuera de ella, sean nuevamente aquellas que tienen que

⁶³ Considero que se debe tener cuidado con la excesiva “seguritización” de los espacios universitarios tal como ya sucede en la ciudad de Puebla como un mecanismo de respuesta y solución a la violencia de género. La hipervigilancia, así como las penas más latas no han demostrado una efectividad en cuanto a la prevención, erradicación de la violencia; dichas medidas seguirían en la atención a víctimas. La ciudad de Puebla ha firmado un convenio con ONU-Mujeres para la construcción de ciudades seguras para mujeres y niñas

ver con la prevención, atención y erradicación de la violencia así como la mediación con concepciones y prácticas culturales cotidianas ancladas en las corporalidades de los sujetos. Si bien todo parece indicar que debemos fomentar la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres en el marco de la violencia y la cultura de género parece que llegamos a la paradoja de constituirnos como cuerpos inteligibles a través de procesos psico-sociales que no dejan de ser violentos, de procesos semióticos que materializan nuestra corporalidad de manera jerárquica y dicotómica y es en este sentido en que considero debemos seguir reflexionando sobre el tema en espacios tan importantes como este evento.

el año pasado; queda claro que dichas acciones requerirán de la presencia de instituciones como la BUAP y que para participar en el se debe atender lo que sucede al interior de la misma si pretendemos afrontar y ser partícipes de lo que sucede en la sociedad en general.

Referencias

- Arisó S. & Mérida R. (2010) Los géneros de la violencia. Una reflexión queer sobre la violencia de género. España: Egales.
- Castro, R. & Vázquez, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, XXVI(78)587-616. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59811148003>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP (2013). Plan de Desarrollo Institucional 2013- 2017. Puebla.
- Modelo Universitario Minerva. 2007 Documento de integración. Puebla.
- Modelo de equidad de género 2012. Modelo del sistema de gestión de equidad de género. Puebla.
- Guía de derechos y obligaciones de la comunidad 2015. Material de divulgación. Puebla.
- Las mujeres en la BUAP. Mujeres in-formadas (S/F), [Tríptico]. Puebla.
- Butler, J. (2007) El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós, España.
- (2002) *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós, Buenos Aires.
- De Garay, A. (2000) “Jóvenes universitarios. Pertenencia social, trabajo y educación superior”. En *Jóvenes. Revista de estudios juveniles*, Nueva Época, julio-diciembre, año 4 (12). México, pp. 6-15.
- (2002) “Los Estudiantes como Jóvenes. Una Reflexión Sociológica”. En A. Nateras. (Coord.). *Jóvenes, Culturas e Identidades Urbanas*. (pp. 245-284.) México: UAMI/Miguel Ángel Porrúa.
- (2003) “Una mirada a los jóvenes universitarios mexicanos”. En *Jóvenes. Revista de estudios juveniles, nuevas miradas sobre los jóvenes*, noviembre no. 13 México, pp. 45-56

- (2008) “Los Jóvenes Universitarios Mexicanos ¿son todos iguales?” En Ma. H. Suárez y J.A. Pérez, (Coord.) Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, Hoy. (pp. 205-222.) México: UNAM, CIIJ, SES, SIJ, Miguel Ángel Porrúa.
- De Lauretis, T. (1991) “Las tecnologías del género” en C. Ramos (comp.) en El género en perspectiva de la dominación universal a la representación múltiple. (pp. 231-278). México: UAM-I.
- Dussel I. (2012) “La disciplina y el poder en la escuela: una lectura desde Foucault”. En A. Furlan (Coord.) Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. (pp.144-176.) México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión (35ª ed.). México: Siglo XXI.
- (2000). Defender la sociedad, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (1977) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*, México, Siglo XXI.
- Gómez, Ma.C. Aguirre, O. & Gutiérrez, K. (2007) El surgimiento del modelo de equidad de género de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa.
- González R. (2009) “Historia de una problematización. ¿Qué hay de nuevo en la violencia escolar.?” , En memorias del X Congreso nacional de investigación educativa. Recuperado http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1730-F.pdf
- Gvirtz, S. y Larrondo M. (2012) “Democracia, diálogo, construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación”. En A. Furlan (Coord.) Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. (pp. 295-312). México: Siglo XXI.
- Huacuz, Ma. G. (2010) “La violencia contra las mujeres. Un problema complejo en el ámbito educativo”. En Decisio. Saberes para la acción en la educación de adultos. CREFAL, No.27

- sept.-dic. http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_27/decisio27_saber1.pdf
- Lagarde, M. (2008) Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres, en Bullen, M., Diez, C. Retos teóricos y nuevas prácticas.
- Le Breton, David (2002) Antropología del cuerpo y modernidad, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Muñiz, E. (2010) “Las prácticas corporales. De la instrumentalidad a la complejidad” en Muñiz, Elsa (coord.) *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. UAM-Azcapotzalco, Anthropos, México, pp. 17-50
- (2002). Cuerpo, representación y poder: México en los albores de la reconstrucción nacional. México: UAM-Azcapotzalco.
- Pereda A., Hernández P. & Gallegos Ma. C. (2013) “El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo”. En A. Furlan y T. Spitzer (coord.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. (pp.333-369) México. ANUIES/COMIE.
- Rodríguez, R. (1999) Género y políticas de educación superior en México. UNAM. La ventana No. 10 pp. 124-159. Recuperado de http://works.bepress.com/roberto_rodriguez/14
- Saucedo, I. (2010) “Identidades de género y violencia: la prevención en el sistema educativo” en Lara López Ana Laura (coord.) *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*. México. UPN, SNTE, Fundación para la cultura del maestro, Plaza y Valdés Editores.
- (2004) *Violencia doméstica y salud: una aproximación al dispositivo de la violencia doméstica en México y la construcción del conocimiento posible*. (Tesina Maestría). UBA.
- Salmerón, A. (2012) “Notas para una reflexión en torno a la violencia horizontal en las escuelas. Entre el conservadurismo y la intolerancia”. En A. Furlan (Coord.) *Reflexiones sobre la*

- violencia en las escuelas. (pp. 375-397). México: Siglo XXI.
- Scott, J. W. (1996) “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en M. Lamas (comp.) en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.* (pp. 265-303.) México: Miguel Ángel Porrúa-PUEG-UNAM.
- Tamayo, S. (2010) *Crítica de la ciudadanía.* México: UAM-A / Siglo XXI. 143.
- Young, I. (2000) *La justicia y la política de la diferencia.* Madrid: Cátedra/Universidad de Valencia/Instituto de la Mujer.
- <http://www.buap.mx>
- http://pueblaonline.com.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=3109
- <http://www.unwomen.org/es/news/in-focus/international-womens-day#sthash.cwl4bheK.dpuf>
- <http://www.poblanerias.com/2013/10/en-la-buap-casos-de-hostigamiento-y-acoso-sexual-detecta-defensoria-de-derechos-universitarios/>

Indesol
Instituto Nacional de Desarrollo Social



ISBN: 978-607-97090-3-7

