

LGBT-D EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES: MECANISMOS COTIDIANOS DE VIGILANCIA, CASTIGO Y REPRODUCCIÓN EN LA ESCUELA

LGBT-D AND THE SCHOOL TRAJECTORY: EVERYDAY MECHANISMS FOR SURVEILLANCE, PUNISHMENT AND REPRODUCTION IN SCHOOL

ARTURO GERARDO RUIZ UTRILLA¹

ANGÉLICA AREMY EVANGELISTA GARCÍA²

¹ El Colegio de la Frontera Sur. Correo electrónico: agruiz@ecosur.edu.mx.

² El Colegio de la Frontera Sur. Correo electrónico: aevangel@ecosur.mx.

Resumen

El presente trabajo es parte de una investigación más amplia, que tiene por objetivo realizar una reconstrucción hermenéutica sobre la universidad desde la experiencia que han construido de ella los estudiantes LGBT. Para esta entrega, nuestro objetivo es exponer de forma comprensiva el cúmulo de experiencias y aprendizajes que viven y construyen estos estudiantes antes de la universidad, lo que llamamos trayectoria escolar. La investigación se ha llevado a cabo en universidades públicas de Tapachula y San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, en el intervalo de 2017 a la fecha. Se

ha utilizado una metodología cualitativa y diversas técnicas de producción de datos, tales como la entrevista a profundidad, grupos focales y cartas asociativas. Para el objetivo del presente artículo se han expuesto la producción de datos correspondiente únicamente a diez entrevistas. La estrategia de análisis ha sido la teoría fundamentada, utilizando como herramienta para la codificación el programa *Nvivo*. Entre los resultados podemos destacar una gama de experiencias de discriminación que experimentan de forma sistemática los estudiantes LGBT y que tiene como foco la producción de subjetividades subalternizadas al interior de los espacios escolares. En esta dinámica de desposesión y vulnerabilidad, los estudiantes LGBT están implicados en una red de vigilancia y regulación de género que accede a la configuración de sus corporalidades por medio del modelaje de las expresiones de género.

Sin embargo, al mismo tiempo, estos estudiantes construyen algunos aprendizajes para prevenir o eliminar las condiciones de violencia y riesgo que han experimentado o percibido.

Palabras clave: estudiantes LGBT, discriminación LGBT, trayectorias escolares, educación superior, violencia simbólica

Abstract

This paper is part of a broader research, whose aim is to carry out a hermeneutical reconstruction of the university from

the experience that LGBT students have built of it. For this part, our objective is to expose in a comprehensive way the cumulus of experiences and learning that these students live and build before the university, which we name school trajectory. The research has been performed in public universities of Tapachula and San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, Mexico from 2017 to today. A qualitative methodology and various data production techniques have been used, such as in-depth interviews, focus groups and associative letters. For the purpose of this paper, the production of data corresponding to ten interviews has been presented. The analysis strategy has been the grounded theory, using the Nvivo program as a tool for coding.

Among the results we can highlight a range of discrimination experiences systematically lived by LGBT students and whose focus is the production of subalternized subjectivities within the school spaces. In this dynamic of dispossession and vulnerability, LGBT students are involved in a network of gender surveillance and regulation that accesses to the configuration of their bodies through the modeling of gender expressions.

However, at the same time, these students build some learning to prevent or eliminate the conditions of violence and risk they have experienced or perceived.

Keywords: LGBT students, LGBT discrimination, school trajectory, higher education school, symbolic violence.

RECEPCIÓN: 05 DE SEPTIEMBRE DE 2019/ACEPTACIÓN: 04 DE DICIEMBRE DE 2019

ANTECEDENTES

Consideramos que la mayoría de los estudios en los que se asocia escolaridad y estudiantes LGBT hacen énfasis en las formas de violencia, riesgos y consecuencias que se encuentran presentes en la *experiencia* escolar de estos alumnos. Por ejemplo, la UNESCO reporta que en Irlanda 58% de alumnos han sido víctimas de *bullying* homofóbico en las escuelas, 34% escuchó comentarios homofóbicos de parte de sus maestros y 25% sufrió amenazas físicas; en Reino Unido, 90% de docentes en secundaria reportaron *bullying*, mientras que en primarias la incidencia fue del 40%; en Bélgica, 48% de sujetos LGBT, “había sufrido burlas y ridiculización, 39% insultos, 36% exclusión social y 21% intimidación”. En Francia, Hungría, Holanda y España tienen valores similares (UNESCO, 2013, pp. 20-21).

En Estados Unidos, más del 84% de jóvenes LGBT denunciaron haber sido víctimas de alguna forma de violencia; en Canadá, más del 50% de estudiantes gais, lesbianas o bisexuales, sufrieron por lo menos algún tipo de manifestación de vio-

lencia por su identidad sexual, mientras que para los transexuales la prevalencia es del 75%; en India el porcentaje de acoso a la comunidad escolar LGBT fue del 50%; en Japón fue del 83%; en Nueva Zelanda el porcentaje de denuncias de *bullying* homofóbico para gais fue del 76%, mientras para lesbianas fue del 64% (UNESCO, 2013, p. 21).

El estudio puntualiza que las consecuencias escolares del *bullying* homofóbico van desde ser impedidos a asistir a los centros escolares (Bangladesh, India, Nepal y América Latina), ausencias regulares (uno de cada tres alumnos LGBT en Estados Unidos), abandono de la escuela (uno de cada seis alumnos LGBT), bajas notas, menores tasas de ingreso a la educación superior de parte de personas LGBT, trabas al ingreso por parte de las autoridades escolares (en Argentina solo 2.3 % de alumnos LGBT ingresa a la universidad) (UNESCO, 2013, pp. 22-23).

En América Latina encontramos varios diagnósticos referentes a la violencia hacia alumnos LGBT en contextos escolares: en Puerto Rico, Toro y Varas (2004) y José Ríos (2011); en Colombia están las investigaciones de García (2007) y Pulecio (2009); en Chile podemos destacar los estudios realizados por Movilh (2010) y Cornejo (2014); mientras en Cuba existe un diagnóstico realizado por Rodney, García, Miriam, Valle, y Belkys, (2015). Todos ellos, con sus matices teóricos y metodológicos, presentan la misma imagen que los antece-

dentos arriba comentados, es decir, los alumnos LGBT como blancos de violencias y vejaciones por motivo de género.

En México los resultados de la "Segunda Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar basada en Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género en México" muestra que 49.75% afirmó haber sido víctima de *bullying* homofóbico; la violencia más común es contra las identidades trans (61% en secundaria y 55% en preparatorias). A estas le siguen lesbianas y gais, 43% para las primeras y 40% en gais. Las formas más comunes son las burlas y las agresiones físicas (Proceso, 2017).

Otras manifestaciones de violencia que se reportan son: "Agresión Relacional", "Acoso sexual", "Robo o Daños de Bienes Personales", "Acoso Electrónico o Ciber-intimidación". Además, el estudio sugiere que entre mayor nivel de victimización menor logro académico, es decir, notas más bajas, mayor propensión a ausentismo, menor sentimiento de pertenencia al centro educativo, niveles más altos de depresión, niveles más bajos de autoestima (Baruch, Pérez, Valencia, y Rojas, 2017). En otro diagnóstico de carácter regional, realizado por la Fundación Arcoíris (2017), se documentan las formas en las que se expresa la discriminación en los espacios educativos, entre las cuales se encuentran: burlas (46.76%), insultos (40.38%), rechazo (27.49%), ignorancia (21.99%), así como la exclusión en actividades deportivas (13.40%), educativas (9.45%), de participación (7.73%) y culturales (6.53%).

También en 2018, la Fundación Arcoiris publica la investigación *Violencia y discriminación escolar basadas en la sexualidad*. Entre sus resultados destacan:

25% de los estudiantes de la FES Acatlán cree que los varones homosexuales no son completamente hombres. 32% considera que las personas homosexuales no deben tener derecho al matrimonio civil. Un 15% prefiere no tener amigos que sean homosexuales. Un 20% considera que los homosexuales tuvieron un trauma en la infancia. Un 20% considera que la homosexualidad y la bisexualidad no es un derecho de hombres y mujeres. Un 43% menciona que las personas homosexuales no deben tener derecho a la adopción. (Fundación Arcoiris, 2018, p.40)

En general, el objetivo de estos diagnósticos es realizar un estudio sobre los riesgos a los que están expuestos los alumnos con diversidad sexual, por ello se exploran categorías como formas de violencia, a quiénes está dirigida, quiénes participan, qué consecuencias académicas y personales se asocian, entre otras. Sin embargo, aunque poco documentado de manera empírica, existen antecedentes de manifestaciones de resistencias que construyen los estudiantes LGBT al interior de sus espacios escolares (Rios, 2011). El fenómeno de resistencia ha tomado mayor importancia desde la tradición de la

pedagogía crítica, como formas de contracultura y confrontación contra los sujetos y discursos hegemónicos, dimensión de la experiencia LGBT que fue rastreada al interior de la producción de datos.

MARCO TEÓRICO

Desde una perspectiva conceptual, entendemos la violencia contra personas y estudiantes de sexualidades diversas y en sus múltiples manifestaciones como expresiones prácticas de la discriminación LGBT (LGBT-D),³ propuesta teórica elaborada por nosotros, expuesta en otros espacios. La LGBT-D es considerada la estructura fenomenológica que se despliega como violencia y riesgos. La LGBT-D, desnaturaliza la imagen estigmatizada, anormal, inmoral u otras, producto del discurso heteropatriarcal, matriz que la funda.

Consideramos que se puede dar cuenta de forma comprensiva de la LGBT-D por medio de las categorías de arbitrariedad cultural, violencia simbólica y *habitus*. Sin embargo, en tanto que la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica son las fuentes simbólicas y prácticas del *habitus*; consideramos que por medio de esta categoría se pueden avizorar las otras. Así, entendemos *habitus* como un “principio generador de las prácticas regulares de los individuos” (Aguilar, 2017). Estos principios

³ Para profundizar en la propuesta: Ruiz, A., Evangelista, A., y Xolocotzi, A. (2018). ¿Cómo llamarle a lo que tiene muchos nombres? ¿Bullying, violencia de género, homofobia o discriminación contra personas LGBTI? *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, 4 de junio de 2018, e210, <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v4i0.210>.

son aprehendidos por medio de formas variadas de violencia simbólica que sirven de inculcadores de las arbitrariedades culturales. Ejemplo de ello es el nacionalismo aprehendido por medio del homenaje a la bandera y el canto del himno nacional (violencia simbólica). El sentido instrumental del cuerpo femenino (arbitrariedad cultural) por medio de las muñecas, juegos y rondas infantiles (violencia simbólica). Son acciones que incorporan cierto principio regulador en el individuo, que lo guía en cierto sentido. En palabras de Bourdieu, el *habitus* es un:

sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente organizadas sin ser producto de la acción organizada de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007, p. 92 en Aguilar, 2017, pp. 280-281)

Bourdieu comenta: "La fuerza simbólica es una fuerza de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos y como por

arte de magia, al margen de cualquier coacción física” (Bourdieu, 1998, p. 54). Así, la LGBT-D se compondría por las diferentes formas de expresión fáctica de la (pre)disposición social de *rechazo* hacia las personas LGBT, es decir, hacia las identidades de género y orientaciones sexuales diversas. Dicho de otro modo, la LGBT-D es una disposición corporalizada –*habitus*– que se manifiesta como incomodidad, malestar, odio, repudio, entre otros temple y que se traduce actitudinalmente como rechazo. Desde el punto de vista de la condición humana, se expresa como desposesión y abyección, y en su práctica como violencia y riesgos.

En esta trama, los cuerpos no heteronormados se producen al interior de “una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son sujetos” (Butler, 2002, p.19). Al respecto, Donarie comenta “No hay cuerpo como tal, sino cuando operan las redes de la significación que lo hacen coherente, diferenciado e identificable, entendiéndolo como una realización performativa: no como una identidad en sí, sino como pura facticidad” (Donarie, 2015). Así, el cuerpo abyecto se visibiliza como ilegítimo, como irruptor de la norma. Al interior de la heteronormatividad, la reiterabilidad del género reproduce el cuerpo LGBT al margen de lo inteligible. La LGBT-D, en sus múltiples dimensiones y manifestaciones es el mecanismo simbólico-práctico que media el fenómeno descrito.

METODOLOGÍA

El artículo que aquí se presenta es parte de una investigación más amplia que tiene el objetivo de realizar una reconstrucción fenomenológica-hermeneútica (Heidegger, 2009) acerca de la universidad desde la perspectiva de los estudiantes LGBT, es decir, la investigación pretende responder a la pregunta: ¿Qué es la universidad desde la experiencia de los estudiantes LGBT? ¿Cuál es su sentido social y educativo que se avisoro desde la experiencia que han construido de ella los estudiantes con diversidad sexual? Otro de los objetivos de la investigación es *dar voz*, es decir, el objetivo

no solo es sólo incrementar el repertorio de conocimiento existente acerca de los diferentes tipos, formas y procesos de la vida social, sino contarnos la vida de un grupo específico, por lo general de manera tal que mejore su visibilidad dentro de la sociedad (Ragin, 2007, p. 89).

La investigación se ha llevado a cabo en universidades públicas de Tapachula y San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, en el intervalo de 2017 a la fecha. Se ha utilizado una metodología cualitativa y diversas técnicas de producción de datos, tales como la entrevista a profundidad, grupo focales y cartas asociativas. Para el objetivo del presente artículo se

ha expuesto la producción de datos correspondiente únicamente a diez entrevistas relacionadas a la trayectoria académica de nuestros participantes hasta antes de la universidad, enfatizando la construcción de las narrativas en las pautas de discriminación y de posibles resistencias, respuestas que fueron codificadas como "Trayectoria escolar". Desde esta categoría se fueron identificando subcategorías relacionadas a elementos que la integraban, sus dimensiones, sus heterogeneidades o similitudes, sus amplitudes conceptuales, fenoménicas y sus relaciones entre éstas. Ello, por medio de la propuesta de la teoría fundamentada, utilizando el microanálisis, la codificación abierta e *in vivo* y el análisis axial (Strauss y Corbin, 2002), utilizando para ello el programa *NVivo*.

Se ha empleado la estrategia de bola de nieve para el muestreo en las etapas más tempranas de la investigación, mientras en fases más avanzadas optamos por un muestreo teórico. La participación de los sujetos se ha dado a partir de ciertos criterios: ser estudiante de las universidades seleccionadas, asumirse como parte de la población LGBT y querer participar en la investigación por medio del consentimiento informado.

RESULTADOS

LA EXPRESIÓN DE GÉNERO Y EL CATÁLOGO DE GÉNEROS COMO ÁMBITOS DE GENERACIÓN DE LA LGBT-D

En el transcurso de su vida y de su trayectoria escolar⁴, los estudiantes LGBT han elaborado un conjunto de aprendizajes académicos, pero también personales. En ese sentido, la escuela ha sido un espacio de elaboración para ambos, porque los espacios escolares, aunque dedicados al cultivo de los saberes formales, al mismo tiempo son un campo social de interacciones

⁴ El concepto hace referencia al itinerario que realiza un sujeto concreto a través de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema educativo. Siguiendo a Flavia Terigi (2008) se distingue entre trayectorias reales y teóricas (citada en Toscano, A., Briscoioli, B., y Morrone, A., 2015).

Se trata de una categoría utilizada en diversas disciplinas de las Ciencias Sociales para el estudio de las migraciones, la movilidad social, la escolarización y al ámbito laboral. Permite interpretar fenómenos a lo largo del tiempo y abordar el entramado de aspectos subjetivos cotidianos y estructurales.

espontáneas. Sin embargo, un gran número de los aprendizajes de los estudiantes universitarios LGBT tienen que ver con las circunstancias discriminatorias que han experimentado de forma sistemática y que han confrontado de una u otra forma. Uno de esos aprendizajes es respecto a la expresión de género. Entendemos por este concepto “la manifestación del género de la persona. Puede incluir la forma de hablar, manierismos, modo de vestir, comportamiento personal, comportamiento o interacción social, modificaciones corporales, entre otros aspectos” (CONAPRED, 2016, p. 19).

Las expresiones de género son las pautas de mayor perceptibilidad en cuanto a la clasificación de las personas respecto al catálogo de géneros que las sociedades han construido. Nuestra noción de *catálogo de géneros*⁵ remite a ciertos registros sociales, arbitrariedades culturales en su carácter de ideas hegemónicas que se traducen en descripciones y definiciones pre-temáticas, con carácter de obvias y naturales, que sirven para ubicar a los individuos en zonas de visibilidad y abyección, de prerrogativas y desposesión, ello dependiendo de su definición de identidad de género y orientación sexual asignada socialmente en nuestra cultura. El papel de la expresión de género es la pauta que, en conjunto con las descripciones y definiciones de género, hacen posible la clasificación de las personas, teniendo en cuenta las posibilidades sociales existentes, en lo que hemos denominado *catálogo de géneros*. Esta clasificación es en sí un *habitus* en tanto forma de la percepción que adoptan las estructuras simbólicas y cognitivas de las personas que intervienen para dividir a todos según criterios impuestos. Este *habitus* se expresa como práctica social, no sólo en la clasificación de las posibilidades de trato con las sexualidades legítimas sino también con aquellas abyectas. La LGBT-D define estas formas de trato intersubjetivo en contra de las personas con diversidad sexual.

⁵ El término de catálogo de géneros es una aportación de los autores para representar los registros culturales en una región acerca de cómo se reconocen las diferentes identidades de género socialmente, por ejemplo, machorra (lesbiana masculinizada en México), mampo (*gay* en el sureste de México), *gay* (como el hombre homosexual ubicado en zonas de privilegio económico en gran parte del mismo país), macho (representación de la masculinidad hegemónica), etc. El catálogo de géneros hace referencia a esas formas de representaciones culturales.

LGBT-D Y EL TRAYECTO ESCOLAR

Nuestros participantes gais a muy temprana edad comprendieron que, sin entender bien por qué, su forma de hablar, moverse, sentarse, entre otros elementos de la expresión de género, motivaban determinadas acciones pedagógicas de inculcación de género, las cuales se presentaban como reprimendas, castigos, amenazas, correcciones, que generaban una autovigilancia permanente, como elemento de la construcción de sus individualidades.

Empecé a darme cuenta [que era gay] en cuarto grado de primaria [...] Era tímido, aunque algunas personas dicen que si eres tímido eres afeminado o amanerado. Realmente por mi papá me trataba de comportar en la escuela, es muy pesado estar así. Mi papá era un hombre duro, muy macho. Siempre cuidaba cómo me vestía, no me dejaba usar pantalones entubados, que mi cabello debería de estar corto siempre (Carlos, *gay*, Comunicación).

La idea de *macho* representa una de las masculinidades hegemónicas, la cual está compuesta por arbitrarios culturales como los hombres no lloran, usan el cabello corto, no usan determinados colores y prendas de vestir, entre otras. Estos arbitrarios, en su carácter de reguladores, se vuelven espec-

tativas sociales de género que se van imponiendo de maneras espontáneas en las relaciones sociales. A estas imposiciones, Bourdieu las nombró violencia simbólica.

En el ámbito más práctico, la violencia simbólica se traduce como una serie de indicaciones implícitas en los intercambios intersubjetivos, que derivan en acciones y roles de género aceptables. Llegado el punto en el que la violencia simbólica trabajó en la generación y reforzamiento continuo del *habitus* no existe necesidad de una regulación permanente externa. El *habitus* precisamente es una estructura estructurante, lo que significa que las disposiciones actúan generando respuestas *ad hoc* a los arbitrarios por medio de una autoregulación más o menos permanente.

El catálogo de géneros, como bien cultural, en sí es un *habitus* que se va *in-corporando* en el día a día de forma espontánea. Los niños, desde la primaria, lo van *in-corporando* con la observación del contexto sobre aquello que es sancionado y permitido. Ello dispone ciertos movimientos de cuerpo al mismo tiempo que censura otros, tal como lo podemos apreciar en la siguiente narración:

En la primaria no me tocó sufrir tanto, porque los compañeros que yo tenía eran más razonables y no me bullyaban tanto, no me acosaban tanto. Igual porque no seguía los estereotipos de una persona homosexual. Me la pasé relajado. Pero, no faltaba

alguno que otro insulto. Hacia algún gesto o algo y me decían “Wey, por qué haces eso” (Iván, gay, Educación).

Como se mencionó ya, la expresión de género es el articulador de la percepción, la clasificación y el trato de género. La expresión “¡Wey, por qué haces eso!”, es una forma de imposición, de acción pedagógica que trabaja en la regulación de ésta. Los hombres y mujeres van aprendiendo así, que sus gustos y movimientos no son aceptados, que deben ser modificados para no experimentar este tipo de cuestionamientos. Realmente,

⁶ Por una parte, el dictado representa la imposición de un orden discursivo. Ateniéndonos a Foucault, el discurso como sujetado del orden material que dispone sus circunstancias al mismo tiempo que el discurso asegura, refuerza y renueva el orden de cosas (Hernández, Donovan, 2010). El heteropatriarcalismo, así, se entiende como una enunciación demiúrgica que crea una relación de dominación por medio de la naturalización de un sujeto hegemónico, el varón, y una forma de relacionarse con sus semejantes por medio de la posibilidad heterosexual y cisgénero.

la construcción social de los géneros y de los cuerpos implica un gran número de elementos de la personalidad, por decir lo menos. El siguiente fragmento de la narrativa de Lisandro es un claro ejemplo de lo avasallador que es el dictado heteropatriarcal:⁶

Mi mamá me regañó, me dijo que no moviera mucho los brazos. Desde ahí me daba miedo mover los brazos y caminaba como soldado. Tenía los brazos pegados al cuerpo y no los movía para nada. También es... la forma de actuar, por ejemplo, evitar aplaudir cuando ríes o el hablado [...] Había compañeros míos que me decían “cómo crees que te vas a poner esos

zapatos, si son de niña”, aunque en realidad eran de hombres, porque no me gustaría ponerme unos zapatos de niña. Pero, por ejemplo, si hablamos de los mocasines, me decían “Usaras tenis” [sic]. Hasta con los *converse* decían que eran de niña. O sea, tan cerrados estaban. Y yo, así como que paraba mis gustos por tal de que no me molestaran o algo así [...] Me molestaban cuando yo no quería jugar fútbol o me molestaban cuando yo llevaba libretas de dibujos y ellos llevaban una libreta sin nada (Lisandro, *gay*, Educación).

Podemos percatarnos que existe una gran variedad de prescripciones de la masculinidad y la feminidad que le son solicitadas, señaladas y se conminan a nuestros participantes, desde el caminado, la forma de mover los brazos, los zapatos, el largo del cabello, los gustos, entre otras. De esta manera, el cuerpo se va modelando, desde su aspecto hasta posturas ya estructuradas e internalizadas. En tanto el cuerpo se modela por medio de los bienes simbólicos de una sociedad y en tanto el símbolo se vuelve carne, el cuerpo se constituye como carne simbolizada o símbolo hecho carne. En este proceso performativo, el varón construye su identidad con una presión más clara y directa, como si el hecho de ser varón no fuera por sí mismo evidente.

También podemos percatarnos de que la identidad masculina y femenina son relacionales por contraste, una y otra se construyen en un proceso de oposición, aunque las mujeres pueden participar de actividades consideradas para varones con menor restricción que a la inversa, donde las restricciones y castigos son más severos.

Pero, ¿qué papel tienen las escuelas en todo esto? Aunque el sistema educativo siempre ha tratado de definir y exponer un concepto elevado de la escuela, como institución social, lo cierto es que, como otros espacios, son reguladas por la vigilancia de género que es ejercida por sus mismos agentes. Alumnos, docentes y hasta personal de prefectura son portadores de los arbitrarios culturales propios de la heteronormatividad, que a la menor detección de la anomalía se transforman en algo como "*agent of the matrix*", desplegando formas variadas de violencia simbólica, mecanismos cotidianos de vigilancia, castigo y reproducción.⁷

⁷ Referencia a la trilogía de *The Matrix* dirigida por los hermanos Wachowsky, ahora hermanas Wachowsky, de manera precisa a la naturaleza de los agentes que podían *in*-corporarse en cualquier hombre, mujer, niño/a al estar conectados éstos a la *matrix*. La referencia juega a que la *matrix* no es ninguno, a la vez que, en el momento preciso, lo somos todos. Todos nos volvemos *agents* frente a la anomalía.

Así, después de la codificación abierta, en el análisis axial, al momento de reflexionar sobre la composición de la categoría *Trayectoria escolar*, la cual está atravesada desde la perspectiva de la

LGBT-D, pudimos percatarnos de sus variantes. Así, la LGBT-D opera en la escuela por medio de determinados mecanismos que han sido clasificados a través de su temporalidad y también de sus alcances. De esta forma, la LGBT-D se practi-

ca como correctiva, como preventiva y como terapéutica. A continuación expondremos en qué consisten.

VIOLENCIA CORRECTIVA

Entendemos lo correctivo como la manera de enderezar, de normalizar una conducta, en su más simple expresión. La corrección, al interior de la LGBT-D se promueve mediante el miedo, la pena, la angustia, como formas de castigar y corregir la “anormalidad”.

Una vez me tocó que una profesora, recuerdo que estaba escribiéndole una carta al chavito que fue mi novio y me cachó. Me quitó la carta y la leyó. Yo estaba súper nervioso, no me podía concentrar en lo que tenía que hacer [...] tenía miedo que la profesora citara a mis papás y les dijera algo que no debía, porque yo tenía que decirlo en su momento (Carlos, *gay*, Comunicación).

Sería bastante ingenuo pensar que la docente no adelanta el efecto que causa quitándole la carta al joven. Esta acción es una expresión de violencia simbólica que promueve su poder mediante la angustia. Ésta y los demás malestares no son resultados secundarios o colaterales, sino que es el corazón de la violencia simbólica en esta manifestación, de ello procede su dominio.

Este tipo de acción pedagógica, por su sentido temporal, la hemos denominado *correctiva*, posterior a la falta o a la anomalía, desde la perspectiva del orden preestablecido. La violencia correctiva, en tanto acción pedagógica y violencia simbólica, se presenta de múltiples formas. En la siguiente cita, la corrección se presenta en tono de burla y sarcasmo.

Una vez en la secundaria con mis amigas nos íbamos a un rincón de la escuela para echar “desma”⁸ y ellas me abrazaban, la verdad siempre tuve amigas que me quisieron mucho. Y la prefecta llegó y dijo que ya no nos quería ver en el rincón y que me estuvieran abrazando, tratando de alborotar las hormonas porque ya sabía que no me funcionaba (Carlos, *gay*, Comunicación).

⁸“Desma”, es la forma coloquial como se abrevia desmadre, que para la RAE significa “Exceso desmesurado en palabras o acciones” (RAE, 2019).

Sin embargo, aquí el participante lo refiere en términos de mofa, de pasar un rato de ocio con sus amigas.

VIOLENCIA PREVENTIVA

Lo *preventivo* se manifiesta por medio de chistes, comentarios y opiniones negativas. Su sentido de ser es más cercano al de la amenaza. Es decir, se temporaliza como futuro, como un daño potencial.

Los profesores no me decían nada directamente, pero siempre había en clase alguien que tocaba el tema y el profesor daba su opinión, yo me sentía un poco

incómodo. No me señalaban, ni me mencionaban, a veces *hacían bromas que sentía que eran para mí, pero nunca directamente para mí*. Hablaban de eso y yo me sentía parte de eso. *Decían chistes al aire* (Joni, *gay*, Ingeniería de Gestión Empresarial).

Así, en estos casos, el acto preventivo trabaja por medio de un miedo de fondo que no se debe a una amenaza directa, más sí a una amenaza potencial. En sentido general, los chistes, las burlas, las agresiones que se cuentan o se presencian, son predisposiciones sociales ante la diversidad sexual; su efecto es generar pena o humillación de ser detectado, por lo que la diversidad sexual debe ser acallada.

VIOLENCIA TERAPÉUTICA

Finalmente, la LGBT-D se presenta también en un sentido *terapéutico*, el cual es aquel que no se da como una corrección inmediata a la falta, ni tampoco como una amenaza futura, sino como un intento sistemático de cura. Habría que mencionar que la corrección terapéutica tiene su propia naturaleza según los contextos. Por ejemplo, cuando nace en el ámbito familiar puede tomar como dispositivo normalizador la intervención religiosa o adquirir sentido médico:

También me llevó a un psicólogo, bueno, no sé, era como un psicólogo, pediatra, no sé, con el afán de quitarme lo gay. Recuerdo que me llevó, entramos [...] Me comenzó a preguntar si realmente sentía atracción y me dijo que esto era psicológico, que me iba a ayudar a cambiar y “Vas a ver que vamos a tener un avance en ti, porque ya te van a gustar las mujeres. Lo que tienes es psicológico. Lo que tienes que hacer es pensar desde que te duermes hasta que te levantas de que te gustan las mujeres, de que te gusta el fútbol, que te tienes que juntar con hombres”. Bueno, me dije en ese punto, que estaba loco. Le dije a todo que sí: “Sí, sí, sí”. Bueno, ya estaba ahí, para que no durara eso (Carlos, *gay*, Comunicación).

En el contexto escolar, el comportamiento queda en manos de la regulación de sus agentes, en este caso, uno de ellos, el del propio alumnado, muy alejado de los procedimientos y prácticas médicas y pastorales. Gerardo, narra una de las formas en que la corrección terapéutica se presenta de manera violenta en los espacios escolares anteriores al universitario:

Uno de nuestros compañeros, de los más altos, robustos, hace un hallazgo a través de una propuesta que le hace un compañero que no tenía signos ni señales de tener una preferencia sexual diferente a

la del grupo, que éramos varones [...] Parece ser que le propone que lo masturbaba [...] Le hace la propuesta [...] se siente agredido y su respuesta es golpear. Bueno, pero no quedó no más ahí, porque la primera vez le puso de 3 a 4 golpes. Siguió tan agredido para con él que teníamos cada semana una sesión de dos horas de taller, entonces, antes de iniciar la sesión del taller el muchacho robusto le daba una sesión de 5 minutos de golpes. El otro no contestaba, solo se cubría, pero lo agarraba como una pera, como un costal de box. Le preguntábamos por qué le pegaba, la respuesta de él era que "Es que este es puto y lo voy hacer hombre a punta de madrazos". Entonces, los separábamos (Gerardo, heterosexual, Químico Agrícola).

AFRONTANDO LA LGBT-D

Ante las formas que adopta la LGBT-D, que contraen, como hemos visto, violencia moral, psicológica y física, el miedo –no la seguridad y confianza– es un sentimiento que encuentran los chicos y chicas LGBT en las escuelas. Así, la escuela, genéricamente y antes de la universidad, se erige en una tensión entre sus objetivos declarados y su misión formativa de un lado; mientras que, del otro lado, tira del listón un currículum social copartícipe de las matrices de opresión, como

la heteronormatividad. Tal como lo mencionan nuestros antecedentes, la escuela se caracteriza enfáticamente por la presencia de diferentes formas de violencia en contra de los estudiantes LGBT: tocamientos y acoso sexual (Ivan, *gay*, Educación), insultos como puto y maricón (Jossef, *gay*, Medicina), hasta violencia física (Donaldo, *gay*, Educación).

Todas estas experiencias de vulneración degeneran en la construcción de identidades disminuidas, que se debe, en gran parte, al trabajo simbólico de los dos espacios con mayor interacción social: la casa y la escuela. Tal como otros estudios lo reportan, la ideación de suicidio en personas LGBT tiene una tasa más alta que en heterosexuales (Gualdi, Martelli, Wolfgang, Robert, Graglia y Pietrantonio, 2008). Carlos es parte de esa estadística: "Antes de eso [de salir del closet con sus papás], varias ocasiones pensé en el suicidio, hasta ese punto..." (Carlos, *gay*, Comunicación).

En este contexto, los estudiantes LGBT se ven en la necesidad de construir una serie de acciones o mecanismos complejos para detener o prevenir la violencia en contra de ellos. Por ejemplo, los chicos gais aprenden a "demostrar" ser hombres heterosexuales. Así, la estrategia de tener novia es una de las más recurrentes aminorando las "sospechas" y los señalamientos, con ello, la violencia.

En ese entonces, como me juntaba con muchas niñas, yo lo disfrazaba como de que me juntaba por-

que me gustaba una niña, la iba hacer mi novia (Carlos, *gay*, Comunicación).

En la secundaria no me fijé en nadie, ni por hombre, ni por mujer. Tuve una novia, al final sirvió para descubrir quién era y para hacer lo que normalmente se hace, seguir los estereotipos. Era bonita, pero no me emocionaba verla. Duramos 9 meses (Joni, *gay*, Ingeniería en Gestión Empresarial).

La heterosexualidad es una de las expectativas sociales para la construcción de la masculinidad, con mayor poder de legitimación, de no ser el núcleo. Otra de las estrategias narradas es realizar las actividades que hacen los hombres heterosexuales o pertenecer a sus mismos espacios, lo que directamente se relaciona con los roles de género admitidos socialmente. Al mismo tiempo, el "ser hombre" no se define como una condición natural, sino, también es un "estatus social".

Pero este fue el momento en el que yo comencé a tener atracción hacia los hombres, hubo como un proceso de no aceptación, de cuidar mucho lo que proyectaba. Inclusive había un taller de electricidad, a mí ni siquiera me interesaba, pero pensaba que me iba a dar estatus de masculinidad o algo por el estilo; inclu-

Hombres, aquí en un sentido de las masculinidades hegemónicas.

so, no me sentía cómodo, había puros batos.⁹

Era como demasiado movimiento, mucha agresividad, que para mí era como contrario a los lugares que me gusta estar (Rafael, no binario, Comunicación).

Una estrategia más es la adquirida y elaborada por Iván en la preparatoria, que se dio cuenta que ser un alumno destacado académicamente funcionó como “protección”, en palabras de él, como cierto blindaje:

[en la prepa] el reconocimiento académico me daba cierta protección, el blindaje ante eso [ser homosexual] y sí. Veía yo que los otros compañeros siendo así [homosexuales] y todavía yendo mal en la escuela, rotundamente, era malo para ellos, su reputación era mala, no tenían eso, no podían escudarse, protegerse. Desde que tuve conocimiento de eso lo empleé de manera consciente (Iván, *gay*, Educación).

CONCLUSIÓN

Desde el nivel básico, primaria y secundaria, hasta en el medio superior, la interacción con los agentes sociales genera ciertas pautas de comportamiento, de legitimidad, que se convierten en ideales regulatorios, en donde en todo momento existe una restricción de la expresión de

género de los estudiantes LGBT, en deterioro de su derecho a la libre determinación. Esto sugiere que la escuela es un campo abierto a las matrices de control y opresión, reproduciendo los arbitrarios culturales y actualizando formas de violencia de género que impactan en la producción de las subjetividades y formas de relación.

La escuela se revela como un espacio de producción de corporalidades por medio de formas de violencia correctivas, preventivas y terapéuticas, como dimensiones de la LGBT-D. En tanto los estudiantes de sexualidades diversas se adhieren a las regulaciones que se les impone, sus cuerpos son "el efecto de una dinámica de poder" (Butler, 2002, p. 19). Este poder se internaliza como *habitus* por medio de los actos pedagógicos, que, a su vez, se derivan del *habitus* que conforma la LGBT-D.

De esta manera, existe una predisposición hacia su propia orientación sexual e identidad de género en términos de disminución social. La LGBT-D se recrea en los sujetos abyectos, entonces, como miedo por ser diverso sexualmente, como disimulo o negación de su propia diversidad para no ser blanco de variadas formas de violencia.

La performatividad de género (Butler, 2006; 2007) que recrean los estudiantes en estas condiciones de vulneración, en efecto, se encuentra signada por la disminución de su identidad como ser humano. Existe, pues, todo un entramado de discursos, acciones, sugerencias, en el que van aprendiendo los estudiantes LGBT su lugar en la escala social y escolar. La

escuela, de esta forma, se puede considerar como una preparación o formación, pero no exclusivamente académica, sino al mismo tiempo en lo que se refiere a la LGBT-D.

Finalmente, respecto a las formas en que los estudiantes afrontan los actos de violencia, para prevenir o eliminar su condición vulnerable, no consideramos que puedan ser definidas como resistencia, desde la perspectiva de Giroux. El sociólogo considera que por resistencia se debe entender una manera de afrontar al poder, es una forma de rebeldía en contra de la anulación de su dignidad humana. Uno de los elementos nucleares en el fenómeno de la resistencia en el interés emancipador (Giroux, 1992). Sin embargo, las estrategias que han construido nuestros participantes, por lo menos antes de la universidad, solo reproducen las normas heteropatriarcales: fingir ser heterosexuales y realizar las mismas actividades que los varones heterosexuales. Cada una, es una forma de repetir los patrones heteropatriarcales. Inclusive, la observación y ejecución de ser buen alumno de parte de Iván como forma de afrontar la violencia y vejaciones, no podemos interpretarla de este modo en tanto nunca se asumió como homosexual. Ninguna de las acciones o estrategias que reportaron nuestros participantes tenía el interés, claro o velado, consciente o inadvertido, de reivindicarse asumiendo su diversidad sexual. Estas acciones, más bien, debe ser tomadas como estrategias de sobrevivencia al interior de los espacios escolares.

Bibliografía

- AGUILAR, O. (2017). El habitus y la producción de las disposiciones. *MIRÍADA*, 9(13), 271-289.
- BARUCH, R., PÉREZ, R., VALENCIA, J. Y ROJAS, A. (2017). *2da encuesta nacional sobre violencia basada en la orientación sexual, identidad de género y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México*. Ciudad de México: Coalición de Organizaciones contra el Bullying por Orientación Sexual, Identidad de Género o Expresión de Género en México.
- BOURDIEU, P. (1998). *La dominación masculina*. En J. Jordá (Trad.). Barcelona, España: Anagrama.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona, España: Paidós.
- BUTLER, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, España: Paidós.
- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- CONAPRED. (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. Ciudad de México, México: CONAPRED.
- CORNEJO, J. (2014). Bullying homofóbico en Chile: Trayectoria Histórica. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 9(30), 61-70.
- DONAIRE, A. (2015). *Pink Flamingos y lo Abyecto*. Entre performatividad paródica y pastiche. *Atenea*, 511 (1), 175-187.
- FUNDACIÓN ARCOÍRIS. (2017). *Diagnóstico regional. Atención a personas LGBTI en México. La condición en los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Tabasco, Morelos y Colima*. Ciudad de México, México: Fundación Arcoíris.

- FUNDACIÓN ARCOÍRIS. (2018). *Violencia y discriminación escolar basada en la sexualidad*. Ciudad de México, México: Fundación Arcoiris.
- GARCÍA, C. (2007). *Diversidad sexual en las escuelas: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GUALDI, M., MARTELLI, M., WOLFGANG, W., ROBERT, B., GRAGLIA, M. Y PIETRANTONI, L. (2008). *Bullying Homofóbico en las escuelas. Guía para profesores*. Madrid: Schoolmates.
- HEIDEGGER, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- HERNÁNDEZ, D. (2010). Arqueología del saber y orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas. *EN-CLAVES del pensamiento* 4(7), 47-61.
- MOVILH. (2010). *Educando en la Diversidad. Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. Santiago: Movilh.
- PROCESO. (2017). *El 49.75% de estudiantes de la comunidad LGBTI son víctimas de acoso o "bullying", revela encuesta*. <https://www.proceso.com.mx/486335/49-75-estudiantes-la-comunidad-lgbti-victimas-acoso-bullying-revela-encuesta>
- PULECIO, F. (2009). Entre la discriminación y el reconocimiento: las minorías sexuales en materia de educación. *Via Iruis*, 7, 29-41.
- RAGIN, C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- RÍOS, J. (2011). *La homofobia en las escuelas: las implicaciones para el desarrollo del líder glbt*. Tesis doctoral, Gurabo, Puerto Rico: Universidad del Turabo.

- RODNEY, Y., GARCÍA, M., RODRÍGUEZ M. Y DEL VALLE, B. (2015). *Taller estudio preliminar sobre el bullying o acoso homofóbico en algunas escuelas de la capital*. Habana: UNESCO.
- STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- TORO, J., Y VARAS, N. (2004). Prejuicio y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 4(3), 537-551.
- TOSCANO, A., BRISCIOLI, B. Y MORRONE, A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. *XI Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- UNESCO. (2013). *Respuesta del Sector de Educación Frente al Bullying*. Santiago: UNESCO.