

Reflexiones Críticas sobre Homofobia, Educación y Diversidad Sexual

Manuel Méndez-Tapia¹

¹Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – México

RESUMEN – Reflexiones Críticas sobre Homofobia, Educación y Diversidad Sexual¹. A partir de un artículo de investigación publicado en una revista mexicana titulado *Homofobia en universidades de la Ciudad de México*, el presente trabajo examina algunas de las interrogantes causales del mismo estudio con el propósito de contribuir a una discusión teórica que tenga como enfoque central la intersección entre categorías tales como homofobia, género y educación. El objetivo central es argumentar por qué el análisis, el diseño y la implementación de programas educativos tendrían que tomar en cuenta las especificidades contextuales e históricas relativas a la diversidad sexual, para lo cual se retoma una perspectiva feminista y algunas reflexiones de la pedagogía crítica posmoderna.

Palabras-clave: **Diversidad Sexual. Homosexualidad. Educación. Homofobia. Pedagogía Crítica.**

ABSTRACT – Critical Reflections on Homophobia, Education and Sexual Diversity. Based on *Homofobia en universidades de la Ciudad de México* [Homophobia in universities in Mexico City], a research paper published in a Mexican journal, this paper examines some of the questions of that study with the aim of contributing to a theoretical discussion whose central approach is the intersection between categories such as homophobia, gender and education. The main goal is to discuss why the analysis, design and implementation of educational programs should consider the contextual and historical specificities regarding sexual diversity, for which a feminist perspective and some postmodern critical pedagogy reflections are considered. Keywords: **Sexual Diversity. Homosexuality. Education. Homophobia. Critical Pedagogy.**

Introducción

El 12 de marzo de 2012, la activista transgénero Agnés Torres Sulca fue encontrada muerta en una barranca del poblado de Atlixco, estado de Puebla, México. Su asesinato pondría en evidencia insistentes actos de discriminación, la falta de garantías jurídicas y la exposición a la violencia con la que recurrentemente tiene que lidiar la población lésbico-gay-bisexual-transgénero-intersexual (LGBTI) no sólo de esa región, sino del país en general. Agnés se enfrentó a distintos problemas que atañen a los modos en que desde diversos niveles institucionales y de gobierno se establecen las regulaciones para definir quién y cómo se es sujeto de una identidad *sexo-génerica*, con las implicaciones sociales, laborales, económicas y sanitarias que esos mismos escenarios despliegan. Así, Agnés tuvo diferentes conflictos para obtener documentos legales, por ejemplo, su título de licenciatura en psicología por parte de la Universidad Veracruzana, debido a que esta institución argumentaba que Agnés había comenzado su licenciatura inscrita con nombre de varón, y por tanto le solicitaba que, para dar cauce a dicho trámite, ella debía aparecer en sus fotos de titulación sin maquillaje y con pelo corto; es decir, apelando a la materialización obligatoria de lo que implica ocupar un lugar forastero en aras de ser reconocido como un *verdadero* hombre.

Si bien el caso de Agnés es digno de ser objeto de un análisis estelar en relación con lo que significa modelar expresiones de creación y resistencia en condiciones de segregación y vulnerabilidad, así como también lo que implica abanderar al cuerpo y a la identidad como una cuestión de negociación y de reconocimiento político, para efectos de este artículo recurro a este ejemplo únicamente como referencia inicial para situar en el centro del debate la necesidad de examinar los procesos educativos tomando en consideración ejes estructurales que, no obstante que condicionan la experiencia de los sujetos involucrados, son cuestiones a las que usualmente parece que no se les presta demasiada atención. Sin tomarlo como un indicador infalible, no es casualidad el hecho de que tras una breve indagación realizada en base de datos de revistas científicas relativas a la educación², no se hayan encontrado trabajos que analicen la presencia, la recurrencia y los efectos de la homofobia, lesbofobia y transfobia al interior de las instituciones educativas en México.

De las publicaciones exploradas, el único trabajo localizado que aparece registrado en una revista mexicana indexada es precisamente el documento que sirve de referencia para titular el presente artículo: *Homofobia en universidades de la Ciudad de México* (Pulido; Huerta; Muños, et al. 2013) de la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Abordado desde un enfoque cuantitativo, utilizo dicho artículo como una directriz metodológica con la finalidad de generar una serie de reflexiones críticas respecto a algunos de los planteamientos y conclusiones a la que llegan sus autores. El análisis que aquí se presenta no se sustenta en una investigación empírica ni pretende replicar el método o los resultados del estudio citado. Antes bien, se retoman algunas

de las interrogantes causales y los vacíos conceptuales que los mismos autores reconocen con el objetivo de contribuir a una discusión teórica que tenga como enfoque central la intersección entre categorías tales como diversidad sexual, homofobia, género y educación con la intención de argumentar por qué el análisis, el diseño, y la implementación de programas educativos tendrían que tomar en cuenta las especificidades contextuales e históricas relativas a la diversidad sexual.

En lo sucesivo, se da inicio a este trabajo haciendo una precisión acerca del concepto de género y lo que se considera un abordaje crítico del mismo. En seguida, se da relectura al artículo previamente citado desde una perspectiva feminista; y se concluye con una argumentación desde la *pedagogía crítica posmoderna* referente a la necesidad de incluir a la diversidad sexual en los programas educativos con la finalidad de fomentar un espíritu de conciencia y sensibilización sobre estas temáticas de vida.

La Crítica a Los Códigos de Género: aproximaciones iniciales

Este artículo se adscribe a una larga tradición feminista que cuestiona un modelo hegemónico de heteronormatividad y los aparatos de regulación y sanción que codifican la experiencia sexual del sujeto *generizado*, para lo cual se parte de considerar que la homosexualidad no es una entidad estable ni bien definida (Eribon, 2000) y que estos nominativos sólo adquieren presencia cuando son consideradas identidades en movimiento relativas a contextos sociales específicos. Como dice Henry Giroux desde el campo de la sociología de la educación: esta “[...] insistencia posmoderna en la diferencia sirve para disolver todas las pretensiones de un concepto diferenciado de verdad, hombre, mujer y subjetividad” (Giroux, 1999, p. 168), y nos encauza para desfigurar la *política de verdad* de los códigos y reglamentaciones de género que habitan, sujetan y condicionan tanto los espacios de educación formal como otros lugares que funcionan como lugares de aprendizaje informal, los cuales modelan los tipos de socialización que fortalecen al régimen heterosexual y las autoridades simbólicas y formales en materia de moralidad, lo que a su vez indica que estas pedagogías culturales no solo definen los comportamientos masculinos y femeninos *saludables*, sino que adiestran la mirada y decretan lo que es esperable y legítimo para la conducta de los estudiantes (Alós, 2011a).

De esta forma, una reflexión crítica que procure desmontar los códigos de género existentes en los espacios de escolarización requiere, de primer orden, especificar en qué consiste su perspectiva crítica. Para utilizar de un modo particular esta concepción, recorro a la relectura que hace Butler (2015) de una conferencia de Foucault titulada *¿Qué es la crítica?*, de 1978. Con base en el análisis de la autora, concibo a la crítica como un modo de interrogar que depende del tipo de objetos a los que se dirige y cuya tarea esencial no consiste en encontrar errores ni establecer un juicio valorativo, sino poner de relieve el propio marco de evaluación de los objetos que la definen.

En otras palabras, la tarea de la crítica consiste en interrogar la forma en cómo se ha constituido el horizonte ontológico que prevalece sobre un modo de organizar sistemáticamente el mundo, y al mismo tiempo, consiste en cuestionar los límites del horizonte epistemológico dentro del cual los campos de categorización de las prácticas se conforman. En términos foucaultianos, la crítica consistiría, entre otros hechos cosas, en la *desujeción* de las relaciones de poder circunscritas por la *política de la verdad* (Foucault, 1980); es decir, esas formaciones verdaderas que validan un conjunto de prácticas y que permiten el acceso a campos de conocimientos específicos y que a la vez delinear las pautas normativas para la conformación del sujeto. Citando textualmente a la misma Butler, la crítica permite interrogar “[...] ¿cuál es la relación del saber con el poder que hace que nuestras certezas epistemológicas sostengan un modo de estructurar el mundo que forcluye posibilidades de ordenamiento alternativas?” (Butler, 2015, s/n).

Empleo esta noción de crítica como un abordaje epistémico y a la vez como un método de análisis; es decir, como un modo de aproximación, de interrogación y de comprensión acerca de las relaciones de poder que en conjunto operan para generar, lo que el mismo Foucault denominaría, las *condiciones de aceptabilidad de un sistema*. Respecto al caso que nos ocupa, considero que los códigos de género operan como una política de verdad al interior de los espacios educativos al asentar las bases normativas, de prescripción y de sanción que deifican las actitudes, los comportamientos y las imágenes según modelos preestablecidos de masculinidad y feminidad. De fondo, las prácticas normadas de género y la heterosexualidad obligatoria se legitiman en función de lo que Beatriz Preciado llama un *insidioso dispositivo pedagógico* en el cual “[...] la policía de género vigila las cunas para transformar todos los cuerpos en niños heterosexuales” (Preciado, 2013, p. 2).

No obstante, la crítica a dichos códigos no puede partir de la concepción del género como el equivalente de *la mujer*, puesto que las relaciones entre los géneros se complejizan cuando pensamos qué sujeto cuenta como mujer – y para quién y en función de qué –, qué sujeto cuenta como hombre, y cuáles son las prácticas de exclusión y las asignaciones valorativas que se encuentran en función no sólo de los códigos de lo masculino y lo femenino, sino en su interdicción con prácticas de deseo y de orientación sexual; a saber que, como nos lo han mostrado los estudios *queer* y la *performatividad de género* de Judith Butler (2001; 2006), el binarismo *sexo-genérico* de la matriz heterosexual que define la lógica naturalizada del deseo, es en realidad un proceso de subjetivación que no tiene necesariamente una articulación fija ni estable entre los discursos, el deseo y los cuerpos a los que se les atribuye un significado pretendidamente estandarizado. Así, desde esta *política identitaria de resistencia* “[...] no sólo los cuerpos dejan de ser datos apriorísticos, sino la propia noción de identidad deja de ser un resultado directo de esos cuerpos” (Alós, 2011b, p. 210). [Traducción propia]

De este modo, si bien podemos reconocer que la masculinidad hegemónica continúa situándose como el eje de las relaciones socia-

les (Connel, 1997; Bonino, 2003) cuando se trata de abordar el problema de la violencia relacionada con cuestiones de género y sexualidad, lo cierto es que en términos operativos dicha clasificación requiere ser minuciosamente clarificada cuando se analizan estas vinculaciones en ámbitos educativos. Una lectura feminista nos puede proporcionar un lente teórico particular para repensar, de manera muy concreta, cómo han operado históricamente los códigos de género en los espacios académicos. Desde el campo de la sociología, Sandra Acker (1995) ha señalado que uno de los problemas de la educación de las mujeres radica en la dificultad de conseguir reformas basadas en la igualdad de género y la enseñanza no sexista debido, entre otras cosas, a que el sexo parece ofrecer un argumento decisivo para la diferenciación a lo largo de la vida escolar. En sus palabras, el género es “[...] un principio organizador mayor, aplicado a uniformes, asignaturas curriculares, prácticas administrativas, actividades del aula e incluso al uso del espacio dentro y en los alrededores de la escuela” (Acker, 1995, p. 122).

Lo que Acker afirma es que las escuelas transmiten un código de género al reproducir relaciones de poder que sustentan una jerarquía de lo masculino y lo femenino, dentro de las cuales el profesorado tiene un papel importante en la determinación del control de los cuerpos *generizados*. En consecuencia, una de las labores de la pedagogía crítica tendría que analizar tanto las formas en que los códigos de género ofrecen grados variables de separación entre las categorías de lo masculino y lo femenino, como las maneras en que los espacios educativos promueven espacios de naturalización de las diferencias; y en esta misma línea, se tendrían que examinar y denunciar las sanciones de las que son objetos los sujetos cuando estos parecen transgredir la legitimidad de la que gozan esos mismos códigos con efectos de normalización.

Homofobia en Universidades de la Ciudad De México

El artículo que examino presenta los resultados de dos estudios cuantitativos llevados a cabo en la Ciudad de México, los cuales *midieron* la homofobia en individuos de diferente sexo, diferente afiliación política, orientación sexual, religiosidad y relación con personas homosexuales. El primer estudio lleva a cabo un análisis comparativo entre una universidad *asociada a una congregación jesuita* y otra afiliada a una *congregación guadalupana*. Con relación a los resultados obtenidos, los autores determinan una correlación directa entre homofobia y religiosidad: afirman que las orientaciones políticas conservadoras se asocian con niveles más altos de homofobia, y que los individuos con puntajes más homofóbicos son los de sexo masculino, los que no tienen amigos homosexuales, los de orientación política más conservadora y los que puntúan más alto en religiosidad.

Respecto al segundo estudio, se compararon los datos obtenidos entre dos universidades *con programas formativos diferentes*. Una de estas instituciones promueve una formación de *inspiración cristiana* y la segunda universidad *es completamente laica*. Se informa que la ho-

mofobia alcanzó puntajes más altos en la universidad religiosa, y que los estudiantes que decían tener un amigo homosexual obtuvieron calificaciones más bajas, por el contrario de los varones en comparación con las mujeres y los estudiantes heterosexuales quienes presentaron puntajes más elevados de homofobia. Asimismo, y a diferencia del primer estudio, la orientación política *no alcanzó significancia estadística*.

Como discusión general, el artículo sugiere que la homofobia podría ser más prevalente en las universidades de orientación religiosa que en las laicas; sin embargo, respecto a *la actitud en cuestión*, – o sea, la homofobia –, se desconoce si esto lo favorece el contexto cultural y social de cada universidad o si se debe a un *proceso de autoselección* (es decir, las personas más homófobas suelen preferir universidades de orientación religiosa). De igual manera, sostienen que con ninguno de los estudios revisados *puede evaluarse el efecto específico que ejerce la formación universitaria sobre el desarrollo de actitudes homófobas*; es decir, que los resultados no permiten evaluar la contribución de la institución educativa al desarrollo de actitudes homófobas y, en general, se afirma que *se sabe poco acerca de las razones por las cuales determinadas variables correlacionan con la homofobia*, por lo cual los autores hacen un llamamiento a entender las variables que se encuentran correlacionadas como una *generalidad transcultural* y manifiestan que *estudios de naturaleza causal, e incluso estudios cualitativos sobre el tema, son necesarios para entender mejor las variables que modulan la homofobia*.

De lo expuesto anteriormente, retomaré en primer lugar la consideración de la homofobia como un asunto de *actitud*, y discutiré la debilidad conceptual del término; posteriormente, llevaré cabo un viraje epistémico para sistematizar otra forma de comprender y analizar a la diversidad sexual en los espacios educativos. Desde este enfoque, más que hablar de la medición de la experiencia por medio de variables cuantitativas de interés y de puntajes estadísticamente significativos, me interesa argumentar la necesidad de atender las relaciones estructurales que condicionan la vivencia de los sujetos, las cuales si bien no limitan sus capacidades, sí moldean su capacidad de agencia (Giddens, 2001; Butler, 2001).

La Homofobia como un Asunto de Poder

El artículo citado sustenta su análisis conceptual en dos referencias de base: se retoma a Herek (1984) para definir a la homofobia como un conjunto de actitudes que denotan prejuicios institucionales o personales en contra de hombres y mujeres con una orientación sexual dirigida hacia personas de su mismo sexo. Acto seguido, aluden a la “evolución” del término, y argumentan que actualmente el concepto “[...] engloba casi cualquier actitud, creencia o acto que descalifica a los individuos con base en su orientación sexual” (Goldstein, 1998). Si bien los mismos autores especifican que se requieren más investigaciones que aborden la génesis de estas problemáticas, parece que es precisamente esta forma de abordaje conceptual en donde radica una de las dificultades principales del estudio.

Desde otro ángulo epistémico, Guillermo Nuñez (2005) propone concebir a la homofobia desde una dimensión intersubjetiva en la que se genera miedo y ansiedad debido a que se sienten amenazadas las fronteras identitarias. En esta forma de organizar la sexualidad, se le teme tanto a los *efectos sociales de poder que trae consigo asumir otra posición subjetiva en el campo sexual* como a *una posición de minusvalía que socialmente se identifica con lo femenino, la carencia, la castración*. Por tanto, en la homofobia se actualizan las identidades de género consideradas *normales*; es decir, la identidad forjada según el ideal hegemónico de masculinidad por oposición a la subordinación de las mujeres; y de esta forma, tanto la homofobia como la misoginia se constituirían como “[...] dos expresiones equivalentes del sexismo que refuerzan las asimetrías de género” (Vázquez; Castro, 2009).

Pero además, dice Nuñez, se cumple con la norma social no sólo por temor, sino por un deseo de ser recompensado; por un sentido de valía al que uno aspira. En este punto, el análisis de Nuñez coincide con el planteamiento de Butler cuando esta autora afirma que considerar al género como un acto *performativo* – es decir, como una forma de *hacer* – es comprender que ésta es una actividad que sin ser automática o mecánica, nunca se hace en soledad, siempre se está haciendo con o para otro. El género, en la medida en que se encuentra animado en términos de un deseo de reconocimiento articulado socialmente, se hace también en términos que confieren la cualidad de *lo humano* de forma variable. En palabras de Butler:

Pero si los proyectos de reconocimiento que se encuentran a nuestra disposición son aquellos que “deshacen” a la persona al conferirle reconocimiento, o que la “deshacen” al negarle reconocimiento, entonces el reconocimiento se convierte en una sede del poder mediante la cual se produce lo humano de forma diferencial. Esto significa que en la medida en que el deseo está implicado en las normas sociales, se encuentra ligado con la cuestión del poder y con el problema de quién reúne los requisitos de lo que se reconoce como humano y quién no (Butler, 2006, p. 15).

Esta dimensión de asignación diferencial de lo reconocible humano nos deja entrever, primero, que para una consideración analítica del género debemos desplazarnos de un núcleo psicológico a un plano político (Butler, 2001); segundo, que debemos examinar a profundidad a la misoginia como elemento re-constituyente de la homofobia; como indica Michael Kimmel (1997): la identidad masculina nace de la renuncia a lo femenino. Por consiguiente, lo que en el fondo causa temor y ansiedad es la feminidad-feminización con la que el cuerpo del varón aparece transgrediendo los ideales normativos de lo que Butler denominaría la *coherencia heteronormativa*.

Esa repulsión de lo femenino se experimenta como una amenaza de las fronteras identitarias, y la respuesta frente a esa amenaza y frente al deseo de valía de lo masculino puede expresarse, a decir del mismo

Núñez, a través de un chiste, de un golpe, o de una burla, no obstante que esas manifestaciones pueden aparecer invisibilizadas o legitimadas desde el mismo orden heteronormativo. Por su parte, para Mauricio List (2009), este *hacerse hombre* en contextos urbanos – de igual forma normado y sancionado socialmente – buscaría legitimación por medio de *prácticas ritualizadas* (y precisamente debido a que estas prácticas no se dan por medio de rituales en el sentido antropológico del término, es que, a decir de List, dicho reconocimiento se vuelve más difícil de alcanzar).

Considerar a la homofobia no como un asunto de actitud o de creencia sino como un asunto de poder que reafirma las identidades de género, la organización heteronormada de la sexualidad e incluso el mismo reconocimiento de lo humano, resulta productivo por cuanto permite examinar el castigo social en vinculación con la conformación histórica del acto sexual considerado *natural*, y las prácticas de reactualización que permiten estabilizar la normatividad del género. De ahí que puedan instrumentarse términos operativos de contra-cultura (si es que en efecto partimos de dictaminar a la homofobia como un elemento constitutivo de la cultura occidental), como lo sería el concepto de *crímenes de odio por homofobia*.

Para Parrini y Brito (2012), dicho concepto es, antes que un concepto jurídico, una herramienta política, puesto que si bien como recurso puede resultar extraño a las tradiciones legales locales, éste visibiliza la violencia que experimentan los colectivos LGBTI, ya que el crimen de odio, en sus diversas manifestaciones, resulta del encuentro entre distintas identidades, autodefinidas o atribuidas, y de formas violentas de simbolizar la diferencia. Desde esta óptica, según los autores, el victimario actúa un odio que no sólo es individual y psicológico y que se acotaría a la relación que mantuvo con la víctima, sino uno de carácter colectivo y social. En consecuencia, por mi parte reafirmo que el ataque frontal a la homofobia – que parte de un cuestionamiento crítico acerca de su génesis social – no solo debe pensarse como un cambio de actitud, sino como una modificación integral y radical de la cultura misógina y heterosexista que prevalece hasta nuestros días.

Para este punto, si abrimos para el debate el supuesto de que el odio hacia la homosexualidad es un legado en común (Osuna, 2004), quizás sea posible que la educación intervenga en algún sentido para redirigir, no así los instintos homicidas, sino una forma normada y socialmente reconocida y legitimada de socializar al género y la sexualidad. Entonces tendremos que descubrir formas de interrogación que se planteen de tal manera que desnaturalicen el odio, que lo muestren en toda su expresión y en toda su génesis cultural constitutiva. Dicho esto, podemos comenzar por preguntar: ¿Es posible educar para no odiar? ¿Podemos aprender a no ejercer ciertas formas de violencia? Y, ¿en qué sentido la educación interviene para que alguien no ejecute un crimen de odio por homofobia?

Apuntes para la Argumentación de una Política Radical de Inclusión Educativa

Conforme al decreto por el que en México se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la *Ley General de Educación*, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013, el artículo 8 estipula que:

El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan – así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan – se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.

De principio parecería que se cuentan con leyes para garantizar la impartición de una educación que, basada en resultados del *progreso científico*, resguarde a la población (*especialmente a mujeres y niños*) de las causas y los efectos de la discriminación, la violencia y la *ignorancia* (lo que sea entiendan por este concepto quienes redactaron la ley). Sin embargo, como ha notado Mauricio Pulecio (2009) en el contexto colombiano, si bien podrían no encontrarse en las disposiciones constitucionales leyes, decretos u otros textos normativos que abiertamente consagren normas discriminatorias por orientación sexual, lo cierto es que eso tampoco se traduce en la existencia de disposiciones específicas que protejan a la población LGBTI para su desarrollo pleno. De hecho, como sostiene el mismo Pulecio, la homofobia no se imparte desde la institucionalidad escolar, sino que “[...] los discursos de odio circulan constantemente en los imaginarios, costumbres y actos de habla de la comunidad educativa, sin que haya una preparación pedagógica clara al respecto capaz de combatirlos” (Pulecio, 2009, p. 35).

Se entiende que el autor se refiere a que en términos estatutarios podría no existir una regulación explícita que prohíba o castigue la existencia y la manifestación de la diversidad sexual en el aula escolar, o bien, que institucionalmente no se enseñe a ser homófobico desde la textualidad de los planes educativos. Sin embargo, es debido a que la institución escolar no incluye ni promueve políticas de inclusión que visibilicen a la diversidad sexual – entendida ésta no como un resquicio tolerable de posibilidad sino como una realidad de la vida colectiva – que, por omisión intencional, los espacios de educación formal se convierten en un referente en la creación y reproducción de la cultura pedagógica homófobica. Es decir, la falta de contenidos curriculares y de programas especializados sobre la diversidad sexual no solamente estaría revelando un silenciamiento, sino el dominio de un sistema axiológico que defiende los valores heteronormativos mediante la perpetuación de un modelo hegemónico de educación sexual.

Para pensar en la posibilidad de abrir los espacios de escolarización para la inclusión de la diversidad sexual en los planes y programas institucionales, destaco algunos elementos de la *pedagogía crítica posmoderna* de Henry Giroux (1999). Dicho autor retoma los aspectos más cruciales del posmodernismo y del feminismo posmoderno para profundizar las oportunidades democráticas dentro del propio proyecto modernista, entendiéndolo no como el *patriarcado haciendo alarde de la razón universal*, sino como un punto de referencia decisivo para promover elementos ciertos y cruciales de la revolución democrática radical.

Si bien Giroux está consciente que tales discursos son *internamente contradictorios*, su objetivo radica en enlazar sus interconexiones para que en conjunto brinden a los educadores una oportunidad para repensar la relación entre enseñanza y democracia. De esta forma, si se parte del principio de que “[...] la educación no solo produce conocimiento, sino sujetos políticos” (Giroux, 1999, p. 173), entonces, se puede vincular la educación pública a los imperativos de una democracia crítica desde la cual la escuela se constituya como una esfera pública de ciudadanos que les brinde la capacidad de ejercer el poder en sus propias vidas, desafiando y transformando las formas sociales y políticas existentes en vez de simplemente – dice Giroux – *adaptarse* a ellas.

Para esta pedagogía crítica, la ética debe ser una preocupación central; y así, el discurso ético debe reconocer las desigualdades y las luchas históricas, debe prestar atención a la construcción de relaciones sociales libres de injusticia, y debe también incorporar el tema de la diferencia; es decir, del cómo se construyen las identidades y las subjetividades del estudiante de maneras múltiples. En concreto, según Giroux, la política de la diferencia, como política cultural, debe combinar la idea posmoderna de la diferencia con la insistencia feminista en la primacía de lo político, para así iniciar “[...] el abandono de formas y estructuras institucionales que inducen al sexismo, al racismo y a la explotación de clase”, y agregaríamos, también, a la homofobia.

El proyecto de Giroux no es simplemente una reflexión epistémica ni un viraje de tipo metodológico; todo lo contrario, la radicalidad de su propuesta estriba, sobre todo, en la relación que se establece entre la ética y la política como campos pedagógicos en interconexión que deben ser pensados en conjunto para reelaborar de fondo una forma completamente distinta de rehacer la relación con los otros. Por consiguiente, una pedagogía crítica de la diversidad sexual tendría que denunciar las causas y los efectos de lo que, en términos de Foucault (1988), sería la vigilancia, la disciplina y la normalización, en tanto un esquema de fijación de poder sobre los cuerpos y cuyos efectos podríamos develarlos sistematizando las lagunas de nuestro des-conocimiento acerca de los colectivos de la diversidad sexual, reinterprelando los planes y los programas educativos que contienen alguna información referente a las poblaciones LGBTI, y cuestionando las suposiciones normalmente admitidas con relación a la diversidad sexual en su vinculación con la *normalidad* del género.

A Manera de Cierre: breves puntualizaciones sobre educación y homofobia

Una de las labores irresueltas de la investigación educativa y de los estudios de género es el análisis de las dinámicas, las articulaciones y las incoincidencias entre las legislaciones escolares y las regulaciones morales en materia de diversidad sexual; ya que si bien la orientación sexual puede aparecer estipulada en términos de no discriminación desde los códigos federales de regulación educativa, prevalece un modelo heteronormativo que se reproduce en los espacios académicos por diversos canales de socialización. Desde esta lógica, la homofobia debe ser analizada a la luz de sus diferentes manifestaciones y en virtud de cómo se establece en tanto un mecanismo de vigilancia y sanción, pero también como un elemento fundamental que persigue la estabilización identitaria del género. Por consiguiente, la homofobia debe ser entendida no como un asunto de actitud individual, sino como un asunto de deseo y de poder y al mismo tiempo como una expresión de violencia estructural.

Asimismo, resulta indispensable analizar de qué manera los espacios educativos contribuyen al fortalecimiento de las políticas sexuales en la medida en que reproducen códigos ordenadores sobre formas institucionalizadas de configurar los cuerpos; al respecto, habría que reconocer que estos procesos no pueden pensarse en términos de unidireccionalidad, ni en términos de recepción pasiva por parte del sujeto actuante. La historia de la educación en relación con las demandas del movimiento feminista nos da un ejemplo acerca de cómo las mujeres han conquistado espacios de formación académica, como lo muestra la inclusión de discusiones feministas en espacios académicos con los llamados estudios de la mujer – también conocidos como estudios de género (Degenais; Tancred, 1998).

Por lo tanto, aun con el hecho de que ha habido un avance al incluir discusiones sobre el cuestionamiento de los estereotipos sexistas y el papel de las mujeres en la historia, persiste una dificultad para institucionalizar la perspectiva de género en las universidades, lo que demuestra las resistencias para incorporar esta visión científica en el análisis (Buquet, 2011). El hecho de que se establezcan omisiones respecto a la diversidad sexual, presupone a su vez lineamientos pedagógicos del género – en palabras de Teresa de Lauretis: tecnologías del género (1986) – que afianzan los enrejados formativos mediante los cuales se aprende a mirar la *normalidad natural* de los cuerpos. En conjunto, eso sirve como un anclaje de orden *científico* avalado por instancias oficiales, para legitimar tanto las formas correctas del acto sexual y las configuraciones de género como las sanciones mediante las que se fuerza a los sujetos de la diversidad a modular sus conductas con arreglo a esos fines.

Finalmente, como se habrá notado y tal como se indicó desde un principio, el título del presente trabajo hacía referencia a un artículo particular que sirvió como un eje desde el cual se fueron desprendiendo una serie de reflexiones y argumentaciones con el objetivo de contribuir

a las demandas por el reconocimiento y la inclusión de la diversidad sexual en distintos contextos y niveles educativos. Esta aproximación inicial podría formularse como una línea de investigación que explícitamente examine las relaciones y las tensiones entre la educación, la historicidad, la permanencia y las condiciones de vida de las poblaciones LGBTI, para lo cual tendrían que implementarse herramientas operativas como lo sería un *sistema de indicadores* que permitiera analizar las desigualdades de género (Buquet, 2010) – pensadas desde un referente crítico de la diversidad sexual – y que examinara, entre otros tópicos de la investigación educativa: la formación docente, las oportunidades en el acceso al empleo y a la educación, la discriminación, la homofobia, la violencia sexual, los movimientos estudiantiles, el diseño curricular, el desempeño escolar y las formas en que se materializan los obstáculos sociales y educativos para acceder al reconocimiento de lo humano desde el ámbito de una pedagogía crítica.

En analogía a una pregunta trascendental planteada por la ya citada Sandra Acker (1995) respecto a cómo podría un enfoque feminista contribuir a la sociología de la educación, considero que la crítica a la homofobia y a los códigos de género persistentes desde el reconocimiento de la diversidad sexual trataría fundamentalmente de organizar un cuestionamiento radical hacia un orden de heteronormatividad que violenta la existencia de las poblaciones LGBTI de maneras muy específicas: clasificando, patologizando y sancionando. En contraparte, nuestra labor procuraría cubrir las lagunas del conocimiento existente acerca de la diversidad sexual, reelaborando e interpretando los datos que contienen la información *oficial* sobre las homosexualidades, preguntándonos por las suposiciones *normalmente* admitidas respecto a que se considera cierto acerca de la diversidad sexual y, en términos generales, descubriendo cómo y por qué la escolarización formal moldea la vida de las colectividades LGBTI de forma tal que se termina por silenciar la violencia que cotidianamente se les imprime.

Recibido en 01 de junio de 2015
Aprobado en 13 de noviembre de 2015

Notas

- 1 El presente trabajo se realizó en el marco del proyecto de investigación “La violencia de género en el campus universitario de la BUAP” financiado por CONACYT, México.
- 2 Se llevó a cabo una investigación de artículos utilizando palabras de búsqueda tales como: homofobia, homosexualidad, violencia. Además, se recurrieron a bases de datos de *Redalyc*, *Latindex*, y algunas revistas mexicanas con temática de educación, como *Perfiles educativos* y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Referencias

- ACKER, Sandra. **Género y Educación**. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea, 1995.
- ALÓS, Anselmo Peres. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Revista Estudos Feministas (UFSC)**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 19, n. 2, p. 421-449, 2011a.
- ALÓS, Anselmo Peres. Prolegomena queer: gênero e sexualidade nos estudos literários. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, v. 42, p. 199-217, 2011b.
- BONINO, Luis. Masculinidad hegemónica e identidad masculina. In: SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN FEMINISTA DE LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN, 6., 2003, España. **Dossiers Feministes**. Masculinitats: Mites, De/Construccions I Mascarades. España. P. 7-36.
- BUQUET, Ana. Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. **Perfiles Educativos**, México, v. XXXIII, p. 211-225, 2011.
- BUQUET, Ana; COOPER, Jennifer; RODRÍGUEZ, Hilda. **Sistema de Indicadores para la Equidad de Género en Instituciones de Educación Superior**. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2010.
- BUTLER, Judith. **¿Qué es la crítica?** Un ensayo sobre la virtud de Foucault. Disponible en: <<http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es>>. Acceso en: 18 abr. 2015.
- BUTLER, Judith. **Deshacer el Género**. Madrid: Paidós Ibérica, 2006.
- BUTLER, Judith. **El Género en Disputa**. El feminismo y la subversión de la identidad. México: PUEG/UNAM/Paidós, 2001.
- CONNELL, Robert. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José. **Masculinidad/es: poder y crisis**. Chile: ISIS-FLACSO: 1997. P. 31-48. (Ediciones de las mujeres, n. 24).
- DEGENAIS, Huguette; TANCRED, Peta. Estudios de la mujer, estudios feministas, estudios de género. In: VERA, Mónica; HIERRO, Graciela. **Las mujeres en América del Norte al fin del milenio**. México: PUEG-UNAM, 1998. P. 501-517.
- ERIBON, Didier. **Identidades**: reflexiones sobre la cuestión gay. Barcelona: Belletterra, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **La Verdad y las Formas Jurídicas**. España: Editorial Gedisa, 1980.
- GIDDENS, Anthony. **Las Nuevas Reglas del Método Sociológico**. Crítica positiva de las sociologías comprensivas. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- GIROUX, Henry. Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo. In: BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa; MINGO, Araceli (Org.). **Géneros Prófugos**. Feminismo y educación. México: Paidós/PUEG, 1999. P. 135-188.
- GOLDSTEIN, Richard. The hate that makes men straight. **Village Voice**, New York, v. 73, p. 64-66, 1998.
- HEREK, Gregory. Beyond "homophobia": a social psychological perspective on attitudes toward lesbians and gay men. **Journal of Homosexuality**, New York, v. 10, p. 39-51, 1984.

KIMMEL, Michael. Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José. **Masculinidad/es: poder y crisis**. Chile: ISIS-FLACSO: 1997. P. 49-62. (Ediciones de las mujeres, n. 24).

LAURETIS, Teresa de. **Technologies of Gender**. Bloomington: Indiana University Press, 1986.

LIST, Mauricio. **Hablo por mi Diferencia**. De la identidad gay al reconocimiento de lo queer. México: Eón, 2009.

NUÑEZ, Guillermo. Desconstruyendo la homofobia: una lectura política del erotismo. In: INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (Comp.). **Metodología de Capacitación en Género y Masculinidad**. México: Instituto Nacional de las Mujeres, p. 125-138, 2005.

OSUNA, Gabriel. Hijos de la homofobia. **La Palabra y el Hombre**, México, v. 132, p. 169-190, oct./dec. 2004.

PARRINI, Rodrigo; BRITO, Arturo. Crímenes de odio por homofobia. 2012. Un concepto en construcción. México: INDESOL/LETRA S. Disponible en: <<http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Informe%20Crimes%20de%20odio%20M%C3%A9xico.pdf>>. Acceso en: 5 mayo 2015.

PRECIADO, Beatriz. **¿Quién defiende al niño queer?** Disponible en: <http://www.macba.cat/PDFs/pei/BPreciado_La%20infancia.pdf>. Acceso en: 26 oct. 2015.

PULECIO, Jairo. Entre la discriminación y el reconocimiento: las minorías sexuales en materia de educación. **VIA IURIS**, Colombia, v. 7, p. 29-41, jul./dic. 2009.

PULIDO, Marco Antonio; HUERTA, Alejandra; MUÑOZ, Fernanda; PAHUA, Erick; PÉREZ-PALACIOS, Pamela; SARACHO, Santiago. Homofobia en universidades de la Ciudad de México. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, México, v. 15, n. 2, p. 93-114, 2013.

VÁZQUEZ, Verónica; CASTRO, Roberto. Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 14, n. 42, p. 701-719, jul./sept. 2009.

Manuel Méndez-Tapia es psicólogo y maestro en Medicina Social, UAM-Xochimilco. Doctor en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV) y Profesor Investigador de Tiempo Completo en el Colegio de Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
E-mail: manuelmendez.psic@hotmail.com