

Ser gay en la escuela: experiencias y estrategias de resistencia frente a la violencia de género en la educación media superior en México¹

Enrique Bautista Rojas

Posgrado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México

kique_pedagogo.unam@hotmail.com

I. Violencia contra lo sexualmente diverso

Julia Flores (2007: 33) afirma que, entre la población mexicana, el tema de la homosexualidad —y la diversidad sexual, en general— sigue siendo un terreno espinoso con consideraciones negativas a su alrededor. Esto, alimentado de ideas religiosas y morales que promueven estigmas y prejuicios, los cuales sitúan a los varones gais y homosexuales como pecadores, perversos, enfermos y delincuentes, con lo cual se les desacredita y deshumaniza. Históricamente, han existido diferentes violencias contra quienes no se ajustan a la heterosexualidad obligatoria. Desde la lectura de Adrienne Rich (1996)² se entiende esto último como una interpretación de que la heterosexualidad es una obligación natural para ambos sexos y cualquier persona que no se ajuste a ella será considerada desviada. De acuerdo con la autora, la heterosexualidad no solo es una orientación, sino una institución política (25) que hace que esta parezca natural (por ser la más común) y que disponga una serie de actos a través de los cuales la vida de las personas se organiza de este modo (matrimonio y división doméstica, por ejemplo), tanto para quienes están al interior como en el exterior.

1 Investigación realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT con el proyecto “Estudiantes, género y violencias en la UNAM: prácticas subjetivas de masculinidad, diversidad y juventud” (IN305922).

2 El análisis de la autora hace particular referencia a la situación de las mujeres, por ejemplo, criticar el heterocentrismo que el movimiento feminista de la época estaba adquiriendo o la atracción forzada de las mujeres lesbianas hacia los hombres. No obstante, algunos de sus planteamientos pueden extenderse a la situación de los varones gais, como aquí se propone.

En esto halla sus cimientos el concepto de heteronormatividad (Warner, 1991: 3), que alude a la manera en que la sexualidad heterosexual —moral y éticamente superior— es normalizada, naturalizada e institucionalizada. Esta pone atención particular en el género y la forma en que este se cita; de ahí que demande comportamientos, roles y características específicas para mujeres y hombres. En este sentido, algunos varones gais, aunque no cumplan con la heterosexualidad obligatoria, se acercan a la norma sexual al ser masculinos —no todo varón homosexual contraviene la heteronorma—. Esto parece indicar que la norma puede tensionarse en algunos sentidos y negociarse, aunque no sin límites.

Por su parte, ser gay³ no se refiere solo a la orientación sexual, sino también a cuestiones vinculadas a una subjetividad específica y la forma en que cada sujeto vive su sexualidad y mira las cosas.⁴ Esto puede implicar, o no, una expresión de género distinta a la socialmente esperada. Si bien la orientación por sí misma no describe a un conjunto homogéneo de personas, identidades o expresiones, en lo cotidiano hay una imbricación de estos aspectos que se entretajan para configurar una visión negativa de la homosexualidad. Esto quiere decir que a los varones homosexuales se les asocian una serie de rasgos, roles y comportamientos vinculados a lo femenino. Bajo esta visión estereotipada es que se entiende la homosexualidad, lo que da lugar a procesos de exclusión y violencias no solo por cuestiones de orientación sexual, sino por cualquier trasgresión de la norma sexual.

En esta asociación, lo gay se convierte en una identidad despreciada por considerar que se aleja del modelo de masculinidad esperado y porque culturalmente se entiende que adopta patrones y roles de la feminidad y las mujeres. De este modo, se reproduce la lógica binaria en la cual los hombres son colocados por encima de las mujeres y los gais son ubicados en este mismo peldaño por ser no-hombres. Lo anterior resulta más complejo cuando esto se asume públicamente, es decir, cuando se declara abiertamente que se desea y ama a otros varones y se adopta una expresión de género alejada de la masculinidad.

3 No todos los varones homosexuales o que tienen prácticas homoeróticas son gais, pero se entiende que todos los varones gais son homosexuales.

4 En otros terrenos, lo gay también ha venido a implicar un estilo de vida específico tendiente a la homogeneización y la reproducción de ciertos aspectos que han propiciado la exclusión de los varones gais basada en un determinado consumo cultural y social (ropa de cierta marca, lugares de socialización específicos, entre otros).

En la Ciudad de México —donde se realizó el trabajo empírico—, ser gay conlleva particularidades que contrastan con las experiencias de quienes habitan en otras entidades o zonas con mayores restricciones. Desde hace algunas décadas, se ha identificado esta ciudad como la capital de los derechos LGBT+ (Lozano y Salinas-Quiroz, 2016: 10) y *gayfriendly* debido a los avances a favor de la igualdad y la no discriminación. A esto hay que agregar una mayor visibilidad de lo sexodiverso en las calles expresada en sitios de sociabilidad, por ejemplo, que permiten un mayor intercambio de aspectos socioculturales entre dichos sujetos (List, 2017: 292). Pese a lo anterior, las violencias continúan presentes, inclusive en altos grados de intensidad que terminan en crímenes de odio. Paradójicamente, la mayor visibilidad y violencia han traído consigo un discurso de tolerancia desde el cual se borran las menciones a la diferencia, pero, a la vez, se han delimitado márgenes para “soportar” lo indeseable (Báez, 2018: 12). Se denuncia la discriminación en lo general, pero, al ser específicos sobre ciertos asuntos —e identidades, en este caso—, se omite la problematización necesaria.

Esto se traduce en lo que Borrillo (en Pichardo *et al.*, 2007: 9) denomina “homofobia liberal”; en esta se acepta a las personas sexodiversas so condición de que se queden en los márgenes o en los espacios que constituyen el gueto homosexual; no se permite de ningún modo que se haga pública la orientación, sino que se debe mantener en lo privado. En esta aparente admisión se soporta al sujeto —porque es inevitable o políticamente correcto hacerlo—, pero se lo tiene en la mira para actuar ante la mínima manifestación interpretada como *provocación*. Aunque los discursos y leyes tienen una intención diferente —en cuestiones de pluralidad, apertura y respeto—, las prácticas van por detrás y en una dirección no necesariamente similar (Santoró, Gabriel y Conde, 2010: 33). Como apunta Gonzalo Gelpi (2021: 7), el que existan instrumentos legales no se traduce en una legitimidad real en lo social y lo cultural. Se crea una ilusión de igualdad trasladada en derechos universales, pero que borran las particularidades, que, además, no tiene en cuenta que, en algunos casos, no existen condiciones para que estas garantías sean reales, ni tampoco la voluntad política para que esto ocurra.

Desde la perspectiva adoptada, se ubican las violencias contra los varones gays dentro de la violencia de género por OSIEGCS (orientación sexual, identidad y expresión de género, y características sexuales). En esta localización se considera que las agresiones que han vivido estos varones se inscriben en coordenadas vinculadas al género y la sexualidad en el marco

de la matriz heteronormativa y que reproducen relaciones asimétricas y ejercicios de poder, lo que en palabras de Raewyn Connell (2003) constituye las “masculinidades subordinadas”, es decir, aquellas que son colocadas por la opresión entre hombres en el fondo de una jerarquía construida en función del género y depósito de todo aquello que la masculinidad desecha simbólicamente (119).

Carlos Martínez (2015) define la homofobia como un “locus de control” (65) o mecanismo a través del cual se implanta y refuerza el heterosexismo, y se regulan los comportamientos de manera insidiosa e insistente a fin de que los varones cumplan con la “trilogía de prestigio” (Núñez, 2015: 61), es decir, hombres-masculinos-heterosexuales. Aunque el término *homofobia* es utilizado ampliamente en estudios alrededor de estas violencias y en documentos legales y de otro tipo, su uso puede ser conceptualmente impreciso.⁵ La connotación como fobia sugiere que es una cuestión individual motivada por el miedo. Empero, se trata de un odio —dispuesto, aceptado y fomentado socialmente— que tiene su base en la matriz heterosexual que impone una forma específica de vivir la sexualidad y citar el género.

El odio no es algo personal o de quien tiene la *fobia*, sino una construcción social de emociones y acciones contra aquellos que se alejan de la sexualidad evaluada y considerada como normal. Más que ser un asunto individual, son disposiciones amplias contra quienes que se apartan de la heterosexualidad obligatoria y la heteronorma. Dichas violencias no se restringen a la orientación homosexual, sino también a otras transgresiones como la expresión de género atípica o una citación incorrecta de la masculinidad. A su vez, la homofobia permite la unión entre varones y el cumplimiento de prescripciones, entre las cuales está el odio y la violencia contra quienes trasgreden y escapan de la norma. Como un paso en la construcción de la masculinidad, los actos homofóbicos permiten la valoración y asociación entre varones (Ranea, 2021: 32).

Entendido como un continuo, esta violencia se compone de una serie de actos y expresiones interconectadas en las cuales se identifican significados cuyos efectos en las personas buscan mantener la heteronormatividad. Tomando como referencia la *escala de sexismo* de Araceli Mingo y Horten-

5 Pese a esta inconveniencia, hay que reconocer la relevancia del término para desplazar el problema de los sujetos sexodiversos hacia los actos y las agresiones. Además, porque su uso político ha permitido esgrimir consignas y demandas para su combate.

sia Moreno (2015: 141)⁶ y la noción de *continuo de violencia masculina* de Mauricio Zabalgoitia (2020: 149),⁷ en este análisis se reconoce que la violencia de género por OSIEGCS no es un hecho aislado o que ocurre de manera poco frecuente en la vida de los sujetos. Constantemente está presente de manera intencional contra quienes que se alejan de la norma sexual. No solo es un continuo porque está integrado de actos de diferentes intensidades que van de lo micro a lo macro, sino porque en ellos se guardan las marcas de la masculinidad —desprecio a lo femenino, heteronormatividad y asociación masculina (Ranea, 2021: 37)—.

Aunque no es viable generalizar, es posible afirmar que la trayectoria escolar de muchos estudiantes gais ha sido atravesada por manifestaciones de violencia. El vínculo *ser gay y ser víctima* de la homofobia parece una diada inseparable aún. Diversos estudios como los citados aquí, y otros disponibles en diferentes medios, dan cuenta de trayectorias de estudiantes LGBT+ con acontecimientos negativos y violentos de diversas intensidades y consecuencias, tanto en lo académico como en lo personal, que generan impacto en la vida de estos sujetos. Pese al aumento en la visibilidad de la diversidad sexual, hoy en día sigue siendo un proceso complejo y complicado el relevar y vivir con una identidad sexual no heterosexual. Es una realidad que estos eventos siguen teniendo presencia, aunque quizá con diferentes matices, pues persisten los elementos estructurales sobre los cuales se cimientan estas violencias.

Aunado a ello, hay que considerar lo afirmado por Leticia Pogliaghi (en este libro) en cuanto a que, si bien las violencias son parte de *ser joven* en el México actual, no todos las viven del mismo modo. Y, en este sentido, aunque los jóvenes gais pueden vivir las mismas situaciones de violencia en su contra que otros sujetos LGBT+, dada su condición como estudiantes y menores de edad, esto adquiere matices que no hay que soslayar.

Con estas coordenadas, en este capítulo se exploran las experiencias de violencia vividas por estudiantes gais de educación media superior (EMS). Se partió de recuperar la voz de jóvenes de dieciocho años de tres institu-

6 “Partimos de la idea de que el sexismo no es un hecho aislado ni excepcional en la vida de las personas, sino una práctica rutinaria, dirigida y llena de sentido social” (Mingo y Moreno, 2015: 141).

7 “[E]l continuo de la violencia se presenta como la instancia principal para su mantenimiento [de un sistema de relaciones en donde los varones mantienen la posición dominante], mostrándose la cara de cierta noción de masculinidad y sus prácticas” (Zabalgoitia, 2020: 149).

ciones ubicadas en la Ciudad de México y el área metropolitana: el Colegio de Ciencias y Humanidades, la Escuela Nacional Preparatoria y el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos.⁸ Lo presentado es parte de una investigación más amplia de tipo cualitativa cuya intención es analizar la forma en que los estudiantes gays configuran sus identidades en el entramado de la masculinidad. El trabajo empírico se realizó mediante videollamadas y cuestionarios abiertos a través de mensajería electrónica durante el 2021. La codificación y tratamiento de la información se realizó con la técnica de Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). La transcripción de los audios se realizó de manera estenográfica y manual; tanto en estos como en la recuperación de respuestas escritas, se respetaron las formulaciones y enunciaciones tal cual fueron expresadas por los informantes, de ahí que en algunos de los fragmentos que aparecen en líneas posteriores aparezcan cuestiones de ortografía y sintaxis, entre otros, pero que se conservaron como parte de este ejercicio de escucha investigativo.

II. Violencia por OSIEGCS en la escuela

En la escuela, los cuerpos e identidades distintas al *formato* esperado se enfrentan a diferentes procesos de exclusión y discriminación. Personas gordas, migrantes, discapacitadas y negras, entre otras, ocupan un lugar en los márgenes de la arquitectura escolar (Rojas *et al.*, 2019: 5). Históricamente, esta ubicación periférica (Gelpi, 2021: 10) ha sido también el sitio de aquellos sujetos con una OSIEGCS diferente a lo social y escolarmente esperado. La escuela, apunta Silvia Elizalde (2014), “genera un espacio narrativo privilegiado para algunas formas de identidad y un espacio de desigualdad y subordinación para otras” (45).

Más allá de ser la institución destinada a la educación formal de los diferentes integrantes de la sociedad, la escuela tiene un papel privilegiado en la construcción de identidades y subjetividades a partir de las diferentes experiencias, mensajes y prácticas que ahí circulan y acontecen, y que se intercambian entre los diferentes agentes educativos (estudiantes, docentes, autoridades educativas y demás personal), ya sea en los procesos académicos o en las interacciones informales que en ella se dan. Como lugar de

8 El nombre de las instituciones se menciona solo en este párrafo. En los testimonios que más adelante se muestran, se han omitido por cuestiones de confidencialidad y anonimato.

socialización y aprendizajes, no es un sitio más al cual asisten los jóvenes, sino un lugar de sociabilidad en el que ocurren acontecimientos que marcan la vida de los sujetos. Hay violencias que impactan las experiencias de los diferentes integrantes de la comunidad escolar.

Hoy en día las escuelas están habitadas por presencias e identidades que anteriormente no eran tomadas en cuenta o que sencillamente no se veían. Hay una multiplicidad y heterogeneidad de estudiantes y otros agentes escolares (docentes, directivos y administrativos, entre otros). No obstante, mientras que los principios y fines educativos más recientes apuntan al desarrollo integral de todos los estudiantes, hay a quienes se les limitan aspectos de su identidad. Reglamentos, actividades escolares, deportes y uniformes, por ejemplo, están permeados de este ordenamiento. Esta pedagogía apunta a la construcción de una normalidad que regula a los agentes educativos generando con esto, a la vez, la exclusión de quienes no se adaptan. La violencia que ocurre en la escuela pareciera ser contraria a la imagen que socialmente se ha creado de ella como formadora de estudiantes y del desarrollo de capacidades. Empero, en sus límites existen diversas manifestaciones que irrumpen este retrato casi sacralizado con formas que moldean, regulan y castigan.

En la escuela los sujetos están insertos en un dispositivo que no es ajeno al sistema sexo-género. El género, propone Rita Segato (2018: 65), no es solo un atributo de los sujetos, sino que es parte de las instituciones, como sangre o combustible que las mueve, y que marca los cuerpos y acciones. Los procesos educativos están permeados por la transmisión de significados y representaciones correspondientes a la heteronormatividad y que devienen en mecanismos de homogeneización encaminados a un modelo socialmente establecido de ser y hacer, pero, a la vez, una diferenciación binaria entre mujeres y hombres. En las escuelas, afirma Camille Lee (2002: 20), la heterosexualidad es tan obligatoria como otras materias del currículo. Esta es entendida no solo como *la* orientación sexual, sino como un sistema político desde el cual se han definido disposiciones que establecen una dominación y restricciones que buscan instalarse de manera profunda.

Ciertamente, la escuela no es el único escenario en que se da este reforzamiento y socialización, sino que las y los estudiantes llegan a la institución con una serie de ideas, y actos en consecuencia, acerca de lo que es propio de las mujeres y propio de los hombres. Esto lo han apre(he)ndido en otras instancias escolares (dependiendo del nivel) y en espacios

como la casa, el vecindario y los medios de comunicación. A través de ello, interiorizan normas, roles, valores y comportamientos que funcionan para comprender y actuar en el mundo. Y es en la escuela donde este proceso de alfabetización en la feminidad o masculinidad, respectivamente, tiene continuidad. Como se entrevé, aunque se suela argumentar que ser hombre es algo natural (Cruz, 2002: 14), esta esencia requiere de una socialización específica que permita a los sujetos nacidos con pene devenir en hombres de acuerdo con lo que se entiende como tal en un momento o contexto concretos.

Dada la porosidad de los muros escolares, estas instituciones reflejan la forma en que se estructura la sociedad de manera más amplia, lo cual incluye las normas alrededor de la sexualidad y de lo que es aceptable o no (Wilkinson y Pearson, 2009: 546). Son un lugar privilegiado para que se dé esta socialización, no solo por la cantidad de tiempo que pasan ahí los estudiantes, sino también por el reconocimiento y la legitimidad que poseen a partir del binomio poder-saber.⁹ Es ahí donde se dan procesos formales en que se abordan contenidos y conocimientos socialmente reconocidos como relevantes y científicamente legitimados, en algunos de los cuales puede subyacer el heterosexismo y la homofobia.

Ciertamente no existe un letrero o menú que indique cómo debe ser la actuación de cada sujeto en función de su sexo, pero sí hay una serie de disposiciones que indican aquello que se espera (Azamar, 2012: 196), lo que conforma un escenario en el cual se regulan la construcción y citación de la masculinidad y la feminidad. Esto se traduce en una autorregulación de los sujetos, es decir, en la vigilancia y corrección que los varones se imponen sobre sí mismos para cumplir con la masculinidad como es esperado y evitar o alejarse de aquello que pudiera dar un mensaje erróneo o equivocado. Esto, a sabiendas del escrutinio que constantemente recae sobre él proveniente de otros sujetos e instituciones.

Con lo anterior, la expresión de la sexualidad en la escuela —no toda, sino la que no es heterosexual— queda en la clandestinidad y, con ello, se

9 En términos foucaultianos se propone que el conocimiento no es neutral, sino que permite la exclusión de ciertos discursos y ordena cuáles son los aceptables y que contienen la verdad. El saber es usado como parte del poder cual objeto e instrumento: “El poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder” (Foucault, 2002: 34).

fomenta la represión y las violencias contra quienes escapan a la normalidad mediante situaciones donde las agresiones son visibles pero a la vez invisibilizadas o ignoradas. “La regla”, señala Gerald Walton (2005: 26), implica que los estudiantes deben ser heterosexuales y actuar como tales. Como santuario, la institución educativa exige la asexualidad de quienes entren a ella a fin de evitar cualquier tipo de contaminación (Rangel, 2017: 56) y constantemente señala aquellas manifestaciones que no se corresponden con los códigos o reglamentos de comportamiento, principalmente en cuanto a lo femenino o una masculinidad citada de manera ambigua. Paradójicamente, se motiva una forma específica y única de vivirla —la heterosexualidad—, tanto en las manifestaciones afectivas como en los temas escolares.

Richard Mora (2013: 340) señala que la escuela puede ser considerada como una “fábrica de masculinidad” donde los niños aprenden a ser hombres a partir de la negociación y la renegociación, lo cual ocurre principalmente, aunque no exclusivamente, entre pares estudiantes. Además, a través de la *policía de género* se vigila el cumplimiento de las disposiciones como socialmente es esperado y, a la vez, se implementan acciones para sancionar o castigar a quienes se apartan de la norma sexual. Estas diferentes formas de violencia contra los sexualmente diversos son recursos pedagógicos para defender la masculinidad y la heterosexualidad. Sus intenciones son, por un lado, amonestar a aquellos que se *desvían* de lo designado para su sexo y género, pero también para castigar a quienes no logran *corregirse* o insisten en desafiar la heteronormatividad. En otro sentido, también es advertencia para los varones que no se esfuerzan lo suficiente para cumplir con las prescripciones de masculinidad o que fallan en sus intentos por lograrlo. Esta violencia no ocurre en ciertos espacios alejados de las miradas, sino que, por el contrario, sucede ante la vista de los demás, quienes no solo son espectadores de lo acontecido, sino que también son receptores del mensaje que esto conlleva. Esto incluso bajo la mirada despreocupada de docentes o autoridades escolares que, en la omisión, avalan y legitiman dichos actos.

Cualquier variación o *desviación* de la norma se considera inaceptable dentro de la escuela. Los estudiantes LGBT+ suelen ser considerados como *casos* o *problemas* que tienen que atenderse. Se disponen una serie de medidas que, en primera instancia y de manera ambivalente, exigen a estos estudiantes dar cuenta de sí —decir la verdad de lo que son—, pero, a la vez, guardar silencio. Con ello, además, se asegura su vigilancia, pues sus

presencias no pasan inadvertidas —aunque se actúe de forma contraria—. En otros casos, existe un espectro de tolerancia desde la cual se define un límite que no debe ser traspasado, usualmente ubicando a estos sujetos en los márgenes. De este modo, se soportan ciertas construcciones identitarias alejadas de la heterosexualidad, pero se indica y procura que esto permanezca en el ámbito de lo individual y que no trastoquen aspectos más amplios o legitimados dentro de la escuela (Rojas *et al.*, 2019: 8). Se admite la posibilidad de que existan estudiantes gais, pero no el que lo digan en público, se manifiesten con una expresión de género considerada atípica, intenten modificar aspectos de su uniforme o se involucren en actividades establecidas para las estudiantes. En síntesis, se los deshumaniza.

III. Experiencias de violencia en la EMS

“Yo sé que mi vida hubiera sido más fácil si hubiera sido heterosexual, si hubiera crecido como normalmente se hubiera esperado”,¹⁰ comenta Alex durante la entrevista. Su voz cambia, se vuelve plana y el ánimo expresado en la primera parte de la videollamada es diferente. Hablar de violencia es algo que duele: “No es una decisión que yo personalmente hubiera tomado. No me hubiera gustado en algún momento enfrentarme a todo esto”, agrega mientras su mirada se pierde en la esquina de la habitación. La violencia es algo que atraviesa la experiencia de los sujetos sexodiversos. Algo que, de una forma u otra, impacta en la manera en que se construyen como individuos. Aunque, como se señaló, no es posible asegurar que en la vida de todos los estudiantes hayan estado presentes las agresiones, sí se reconoce que el miedo es una emoción que constantemente está en sus vidas. Esto es algo que comparten los varones gais: el hecho de haber sufrido, haber sido testigo de o tener conocimiento de algún tipo de violencia de género por OSIEGCS.

En la escuela, esta violencia se presenta de diferentes formas en un continuo en el cual la heteronormatividad y la heterosexualidad obligatorias están presentes. A través de una pedagogía de la sexualidad se busca lograr el cumplimiento de las prescripciones esperadas en las y los estudiantes; a la par, se implementan formas para vigilar que esto se efectúe y, en caso

10 Si bien desde la percepción del informante los heterosexuales tienen menores dificultades en la construcción de sus identidades, no tiene en cuenta los problemas y dolores que en algunos causa la construcción de las masculinidades. No es intención de este capítulo abordarlo, pero es conveniente no desestimarlo.

de que no ocurra, castigar a quienes las trasgreden. La escuela se vuelve un *gran closet* en el cual los estudiantes sexodiversos se ven encerrados. Las cuatro paredes son los márgenes que no deben ser traspasados y en los que deben permanecer silenciados.

Como resultado del trabajo empírico realizado, una característica que se identificó en las tres instituciones de EMS fue una mayor apertura y libertad en contraste con otras del mismo nivel. Hay que especificar que los estudiantes participantes provienen de escuelas con particulares, como grandes matrículas, amplia infraestructura, libertad en la elección de horarios y clases, y vínculos con instituciones de educación superior, así como un modelo educativo que enuncia favorecer la autonomía. Se diferencia de otras escuelas con mayores restricciones, como una menor cantidad de estudiantes, y horarios altamente pautados y con mayor vigilancia, donde los padres también tienen presencia. En contraste, los informantes reportaron características que les permitieron expresar una valoración positiva de las mismas, no solo en términos académicos, sino también como condiciones para una mayor sociabilidad y disfrute, para un estar-ahí en compañía con pares similares. De hecho, esto hace que sean de las instituciones más solicitadas por los aspirantes que concluyen la educación básica y deciden continuar con el bachillerato.

Pese a las características enunciadas, los datos recopilados dan cuenta de diferentes violencias contra estudiantes gays. Si bien estas tuvieron una presencia no tan notable, es relevante no dejarlas de lado como parte de los procesos que marcan la vida de estos varones. Son sucesos en los cuales la heteronormatividad y la heterosexualidad obligatorias ya descritas tienen presencia.

Una forma de categorizar las violencias es a través de los emisores, siendo los docentes uno de los principales portadores de mensajes y prácticas contra la sexodiversidad. Aunque la mayoría de los informantes reportó no haber sido receptor directo de estas, sí tienen conocimiento de ello a partir de amigos u otros terceros. Diego,¹¹ uno de los informantes, comentó al respecto: “En mi caso no, pero conocí a un compañero que realmente se sintió muy mal después de que uno de sus profesores le haya llamado de una forma despectiva gracias a su orientación sexual”.

11 Los nombres son ficticios y fueron elegidos por los propios informantes como una forma de reconocerse en la investigación. Esto, siguiendo las recomendaciones de confidencialidad y anonimato.

Varios informantes coinciden en que, en la escuela, existen docentes que se manifiestan negativamente contra estudiantes gais o la comunidad LGBT+: “En general, en toda la comunidad sí ha habido algunos profesores que he escuchado hablan pestes de la comunidad” (Diego); “Sé de muchos casos donde profesores, directivos y estudiantes han sido homofóbicos y muchas veces violentan los derechos de la comunidad porque se creen superiores sobre todos nosotros” (Dans). Algunos, como en el caso descrito por Diego, directamente, pero también se reconocen formas indirectas o que no se refieren a un estudiante en particular, sino que se manifiestan de forma velada como comentarios. A decir de dos de los estudiantes: “Había maestros que tenían de repente algunos comentarios pues sí homofóbicos o que se podían interpretar así, pero pues nunca directamente contra un alumno que lo agarraran por esa situación” (Álex); “Sí he escuchado que hay algunos profesores con algunas formas de pensar peculiares, en las cuales ofenden directa o discretamente a distintos compañeros gais” (Matiz).

Otras formas concretas y directas de violencias docentes identificadas en las narrativas fueron la exhibición en el salón de clases y la reprobación. En cuanto a la primera, indica uno de los informantes: “Dentro de la administración y la planta docente existen personas homofóbicas, que te pueden exponer frente al grupo de manera horrible y sobre todo no se les dice nada a ellos, si te encuentras a profesores así creo que sí podrías tener desventajas sobre estudiantes *heteroxeluasles*” [sic] (Dans). Como se describe, ser expuesto frente a los demás compañeros es una práctica que genera sentimientos negativos. Aunque en ocasiones esta estrategia es usada como una forma de reconocimiento en la cual se exhibe a quienes tienen un desempeño o comportamiento destacado o que se alienta a imitar, en este caso se trata de un acto en el cual se evidencia a los trasgresores de la heteronormatividad; se les pone en la palestra pública como condenados a recibir una sentencia. A su vez, esto funciona para asignar a los estudiantes gais una posición localizable dentro del aula y la escuela, y el colocarles al frente del salón conlleva un mensaje para los demás: quienes no se ajusten a la norma serán exhibidos y castigados. Nada pasa desapercibido en el aula, sino que, por el contrario, el ojo está atento.

La otra forma también tiene efectos directos en el desempeño de los estudiantes cuando los docentes los afectan a través de las calificaciones. En palabras de Crosby: “Sí se han sabido casos en donde maestros mandan a extraordinario a alumnos que no son normales o son ‘raritos’” (comillas del original). Ser enviado a *extraordinario* significa ser sometido a

un proceso de evaluación a través de un examen o un trabajo que suele ser amplio y riguroso. No aprobar implica tener que presentar más exámenes del mismo tipo (con un límite de posibilidades) o reprobar la asignatura y cursarla nuevamente, lo que genera problemas en la trayectoria escolar. Como lo describe el informante, este es un método a través del cual se perjudica a los estudiantes gais. Son sometidos a un proceso que, a todos los estudiantes en lo general, les provoca ansiedad y estrés, pues su calificación depende de ello; pero, además, evidencia la relación desigual de poder en la cual un docente con ideas homofóbicas puede afectar a ciertos estudiantes y condicionar su paso a través de diferentes trabas. En el aula existen relaciones de poder y, en ellas, las que se dan entre docentes y estudiantes generan ventajas para los primeros principalmente porque “es la persona adulta quien define lo aceptable dentro del espacio escolar” (Portales, 2013: 5).

Las actuaciones docentes también se dan a partir de mensajes en los que se delimita aquello que es y no es aceptable en los varones. De forma oposicional y negativa, se deja claro que, para ser parte del grupo de los hombres, se debe cumplir con determinados requisitos; de lo contrario, se les asignará una categoría diferente. No basta con tener una determinada corporalidad, sino que se deben dar muestras de masculinidad con actos específicos. En este sentido, Dans reconoce el siguiente mensaje por parte de una docente: “Tuve una profesora en primer semestre la cual hacía comentarios que los hombres debían complacer a las mujeres solamente y que esos eran los verdaderos hombres, llegando a menospreciar a la comunidad y diciendo que no valían”. Existe una delimitación docente en la cual se clasifica a los hombres entre aquellos que son *verdaderos* y los que no; la separación se da a partir del vínculo con las mujeres, a quienes se debe complacer. No es clara la connotación de este argumento —aunque podría tener un sentido sexual—, pero sugiere que el único vínculo válido que pueden establecer los varones es con las mujeres. Solo estas formas de relación son legitimadas, pero no basta con ello, sino que se debe dar en un marco en el cual el varón sea capaz de complacerlas. Quienes no lo logren serán desaterrados de la arena de los *verdaderos* y serán ubicados con quienes no tienen valor y, en consecuencia, deben ser menospreciados.

En un sentido similar, Crosby reportó una respuesta en la cual se alude nuevamente a la existencia de *hombres de verdad*, aquellos que poseen ciertas características (fuerza, intelecto superior) y privilegios, como el hecho de que sus necesidades sean satisfechas en primer lugar. En sus palabras:

Nuestro profesor de Lógica siempre decía que los raritos junto a los discapacitados no tenían un intelecto superior y que se enfocaban más en cosas femeninas y a la hora de que hagan algo de fuerza o así no lo harían porque no tienen fuerza y pedirían a otro hombre que lo hiciera, y fomentaba la homofobia diciendo que primero los atiendan a ustedes que son hombres de verdad, después, a los demás. (Crosby)

Agregando a lo dicho, el mensaje docente promueve una forma estereotipada de ver a los varones gays que está asociada con la feminidad y, por tanto, con la inferioridad —lugar en donde se ubica también a las personas con discapacidades—. Esta es la mirada que socialmente se tiene y se reproduce alrededor de la homosexualidad, desde la cual se interpreta como una inversión de roles y comportamientos. Al alejarse de la heterosexualidad, se aclara que también lo hacen de la masculinidad y desean acercarse a la feminidad y lo asociado a ella. En una confusión entre orientación sexual y expresión de género, se establece que estos no son masculinos y, por tanto, son femeninos y aspiran a ser mujeres. En consonancia, cuando un varón tiene una expresión o comportamiento evaluado como atípico, se considera que no es heterosexual y se asume que es gay.

La actuación de los docentes también se percibe en el trato que dan a los estudiantes heterosexuales frente a los que no lo son. De acuerdo con los informantes, existe una jerarquía donde se deja de lado o por debajo a quienes se apartan de la orientación sexual esperada. A decir de dos de ellos: “Maestros supersexistas, homófobos y clasistas le dan más preferencia luego a los hombres heteros solo por ser hetero” (Crosby); “A veces sí se ve muy marcado cómo son los profesores respecto a los alumnos gays, ya que los hacen a un lado o simplemente los discriminan por eso” (Dans).

Los docentes no son los únicos adultos en la escuela que se manifiestan de manera negativa contra la sexodiversidad. En esto también participan los directivos y el personal de limpieza y seguridad, entre otros. En la siguiente experiencia vivida por Dans, se condensan diferentes elementos ya señalados: la vigilancia heteronormativa que permea los muros de la escuela, los ojos que todo lo ven en el espacio escolar, sobre todo aquello que no cumple con la *fórmula* o *formato* esperados, la existencia de una policía de género que actúa y reacciona de inmediato para castigar a los transgresores, y la exigencia para dar cuenta de sí y confesarse ante los diferentes agentes. Como lo relata el informante:

Esta[ba] con mi pareja en el cubículo del taller de educación ambiental... y mi pareja me dio un beso, pero en ese momento pasaba uno de los trabaja-

dores, el cual volteó y nos miró con una cara de desprecio, ya pasó esto y en menos de un minuto llegó el jefe de seguridad del CCH y un administrativo junto a otros dos de seguridad; como si de un delito se tratara, llegaron muy altaneros preguntando dónde estaba la profesora, donde yo amablemente les indiqué dónde estaba; sin embargo, sí lo sentí como una agresión el cómo me hablaron; después llega mi profesora a hablar conmigo sobre qué había pasado, ya que le marcaron a ella refiriéndose que estaban haciendo cosas indebidas dentro del cubículo; llegó esto hasta que tuve que ir a dirección a explicar lo que pasó y solo recibí una disculpa por parte del administrativo a algo que ni siquiera tenía perdón, después de esto yo ya tenía miedo de darle un beso dentro del cubículo o cerca de él a mi pareja por miedo a que pasara lo mismo. (Dans)

Los mensajes son una invitación a ocultar aquello que se considera privado. A veces cortésmente, en otras ocasiones de una forma ruda y tajante, se exhorta a quienes no se ajustan a la norma a permanecer en silencio. Esto apunta a la consigna: si quieres ser gay, puedes serlo, pero no lo digas ni lo expreses en público. Para Jéscica Báez (2018: 14), esto conforma una pedagogía de la invisibilidad. El impacto subjetivo que esto genera en los estudiantes es relevante, pues con los actos de vigilancia y castigo se incentiva la autocensura de la propia identidad y de las expresiones de afecto. Implícita y explícitamente se indica que no hay espacio para ciertas presencias en la escuela; que los varones deben comportarse de acuerdo con lo esperado, pues *la regla* consiste en ser heterosexuales. Incluso en los espacios que parecen más recónditos, hay ojos que ven y actúan. No solo los docentes proceden dentro de la heteronormatividad, sino que todos los agentes, en conjunto, lo hacen. El que exista una disposición escolar de este tipo habilita condiciones para que los demás acometan actos en contra de los varones gays. En una suerte de complicidad, esto puede generar mayores dificultades para dichos estudiantes.

Ahora bien, un grupo más de violencias contra los estudiantes gays es la proveniente de los compañeros. En lo reportado los principales emisores son varones, mientras que las mujeres —amigas y compañeras— son reconocidas como personas de las cuales se obtiene apoyo, aceptación y respeto. Inclusive, son ellas quienes permitieron una mejor vivencia y tránsito en la escuela, con lo cual se establecieron vínculos más estrechos y afectivos.

En contraste, aunque no se identifica que todos los compañeros sean quienes se manifiestan de manera negativa, sí hay presencia de algunas muestras. En este caso, como en el anterior, también son directas e indirectas. En ningún caso se trató de agresiones físicas o similares (destrucción de pertenencias, por ejemplo), sino mensajes o actitudes.

En el primero de los casos, varios de los informantes reportaron discursos homofóbicos en la escuela. Esto a través de chistes, albures o comentarios velados acompañados de risas o que ocurrieron en contextos de divertimento. Edwin señaló: “Lo único que he visto por parte de compañeros es hacer ciertos chistes acerca de los ‘jotos’” (comillas del original); por su parte, Daniel describió: “Salvo los típicos chismecillos, que son para nada peligrosos, no, todo normal”. Matiz respondió con argumentos similares.

Pues los típicos ¿murmuros?, susurros, pues ahí entre las pláticas de los alumnos que estén viendo, y ahí la típica palabra de “marica”, o lo que llegan a decir los mexicanos, los albures que llegan a decir los mexicanos, pero, pues sí, yo creo que sí llegan a ser más afectados en lo que los alumnos les dicen a ellos. Pero, pues ya depende de lo que digan ellos si les afecta o no. (Matiz)

En conjunto, los estudiantes suelen restar importancia a este tipo de manifestaciones. Las palabras, aunque tienen una connotación negativa hacia la homosexualidad, son consideradas irrelevantes. Y, aunque reconocen la carga simbólica que *puto*, *marica* y *joto* tienen, no estiman necesario o preciso reaccionar ante ellas. Por el contrario, se les otorga cierta naturalidad como parte de la convivencia que se da entre los mexicanos —en lo general— y que, por ser un aspecto cultural, no merece mayor atención. A esto se suma la apreciación de Matiz alrededor de los efectos que estas palabras tienen. Es decir, se propone que los propios sujetos tengan la posibilidad de gestionar dichas agresiones y decidir si les afectan o no. De cierto modo, se deposita en el receptor —directo o indirecto— la responsabilidad del acto, mientras que los emisores son exculpadados de ello.

Aunque el hecho de que no hayan sido actos vividos personalmente puede influir en que se les reste importancia, esto también se reportó en los casos donde los estudiantes vivieron esas injurias directamente hacia ellos: “Una vez que me tocó quedarme hasta tarde, y pues ya habían entrado del turno de la tarde y yo iba pasando y creo que nada más escuché un ¡maricón!” (Yayo); “Al inicio, tuve comentarios negativos por parte de mis compañeros acerca de ser ‘joto’ o incluso la misma palabra, pero en agravio mío. Pero después se les olvidó o algo parecido, ya jamás me volvieron a decir algo” (Edwin, comillas del original). En el primero de los casos, se trata de un insulto por parte de un desconocido, pero que se reconoce como un estudiante de la institución. En el segundo, se identifican como compañeros cercanos, los cuales posteriormente cambian sus actitudes. Independientemente de la relación con el emisor, los insultos o injurias no

son consideradas como agresiones y, por el contrario, no merecen particular atención y se pueden dejar pasar.

El que esto se interprete así es problemático. Aunque los estudiantes no reconocen los insultos como agresiones —y, a pesar de que las identifican, les restan importancia—, estos forman parte del continuo en el que está presente la homofobia. No son palabras sin un significado en particular, sino que tienen una connotación que alude a los varones que se alejan de la masculinidad y cuyo desprecio se plasma en ellas. Es una forma de recordar a los sujetos que ocupan un lugar en particular en la sociedad cuya valoración es negativa. Dichos términos también son esgrimidos por personas o grupos que hallan condiciones para hacerlo y que cuentan con los recursos para enunciarlo. Son quienes, al colocarse por encima, señalan la condición abyecta de los varones gays.

IV. Estrategias de resistencia ante las violencias en la EMS

El espacio escolar, más allá de ser un lugar para estudiar en el sentido formal de la expresión, es donde los estudiantes experimentan y viven acontecimientos que tienen impacto en sus vidas, tanto estudiantiles como personales. Pese a las muestras de violencia descritas, la mayoría de los informantes reconoció la EMS como un nivel en el cual hallaron condiciones para poder *vivirse* libremente en cuanto a su sexualidad e identidad; inclusive, para algunos de ellos fue el escenario en que por primera vez les dijeron a otros y a sí mismos lo que son.

Hablar de tránsito escolar de los estudiantes gays implica reconocer no solo las experiencias de violencia, sino también la manera en que se posicionan frente a ellas. En este tenor, se propone entender las estrategias de resistencia como aquellas técnicas o maniobras que, en lo personal o colectivo, acometen los estudiantes con la intención de oponerse y criticar la norma de género, pero también para negociar y, acaso, generar condiciones para convivir y (sobre)vivir ante embates de esta, como la excusión y las violencias. Algunas de estas posturas tienen como intención cuestionar y *desordenar* la heteronormatividad escolar a fin de plantear posibilidades, pero también se reconocen otras menos contestatarias cuya intención es mejorar el paso por la institución, aunque con ello se reproduzcan las prescripciones de la norma sexual. Con base en los datos se plantean cuatro estrategias que emprenden los informantes frente a las violencias: a) tolerancia, b) indiferencia, c) camuflaje y d) organización estudiantil.

La siguiente respuesta se inscribe en este sentido en la primera estrategia. A decir de Patricio: “*Obviamente* sí hay quienes, pues sí le hacían, no, bueno, sí *bullying*, porque es *bullying*, pero pues iba pasando y así” (cursivas propias). Concebir la violencia contra los estudiantes sexodiversos como obvia implica aceptar que es algo que no se puede evitar. Se entiende como un acontecimiento o paso que ineludiblemente todos tendrán que experimentar. Y, frente a ello, no hay mucho que hacer. Esta es la primera estrategia identificada en las narrativas de los estudiantes: la “tolerancia a lo inevitable” (Cornejo, 2014: 61). La obviedad, juzga Báez (2018: 11), no requiere de explicaciones. El sufrimiento se llega a aceptar como algo natural. Los informantes reconocen que no hay forma de escapar y asumen las muestras de odio. De este modo, estiman la conveniencia de hacerse de una estructura resbaladiza para evitar que esto les afecte realmente; como señalaba Matiz en una respuesta previa: ellos se asumen responsables del efecto que las injurias les puedan causar. Y para ello es mejor quitarles relevancias y tolerarlas.

Otra táctica vinculada a la anterior es la indiferencia, la cual se muestra en el siguiente fragmento de la conversación:

E: En el CCH, ¿alguna vez te tocó algún comentario discriminatorio o negativo?

Y: Sí. Pero jamás les tomé importancia. Porque, pues realmente no importaba, o sea, porque, pues *es lo que soy*. Entonces, si yo lo tengo presente, pues no me puede molestar o herir que alguien más lo diga como insulto, es como de, pues sí, ya sé que soy.

E: ¿Y tú cómo reaccionaste en ese momento?

Y: Pues me dio gracia y seguí [risa]. O sea, realmente no fue como una reacción de miedo, de molestia o tristeza, nada, fue como gracia, porque, pues es obvio que tal vez son personas que no están lo suficientemente informadas sobre todo lo que rodea a la comunidad o todo lo que llega a significar. (Yayo, cursivas propias)

La risa acompaña a esta indiferencia donde el informante se explica a sí mismo que no es preciso actuar de algún modo frente a los insultos. “Sí, lo soy” es una forma de colocarse el epíteto y asumir, al menos por un momento, que eso que conlleva sí le pertenece. En otros contextos donde se alude a esta táctica se hace referencia a la poca posibilidad que tienen algunos estudiantes para enfrentar las situaciones, por ejemplo, cuando carecen de herramientas. El siguiente fragmento ilustra esto, ante lo cual se opta por no actuar. “Hay veces que tú te sientes muy valiente, de que podría, de que dices sí, sí podría pelearme con esta persona, ¿no?, pero hay veces

que dices no, ya pensándolo bien, no. Entonces muchas veces sí yo me he detenido mucho a enfrentarme a algunas personas” (Álex). Otra respuesta apunta en similar dirección: “En una agresión, por ejemplo, física, yo creo que simplemente trataría de huir de ahí y ya” (Patricio). En su conjunto, ambas contestaciones refieren agresiones físicas en las cuales se reconoce que no se cuenta con la fuerza o habilidad para sostener un encuentro; por el contrario, se presupone en el otro la posibilidad de infligir daño. Particularmente en el caso de Álex, una primera opción que se plantea para enfrentar las agresiones es a través de la violencia física; es decir, no se plantea alguna alternativa que no implique exponerse corporalmente.

Una de las estrategias más reportadas por los estudiantes fue el camuflaje. Aunque la mayoría reconoció que ha comentado su orientación con casi todas sus amistades (y otros consideran que no es necesario decirlo, pues es algo que *se nota* o *se sabe* de algún modo), no están dispuestos a actuar de igual modo en todos los lugares. El “closet” es un sitio del cual se sale y entra de manera estratégica como “puerta giratoria” (Orne, 2013: 239) dependiendo de las personas y las circunstancias. No solo se da cuando se conoce a alguien nuevo y se le comunica la orientación, sino también cuando se regresa al armario para evitar agresiones. De este modo, los estudiantes reportan ser precavidos y actuar con cautela ante ciertas circunstancias. Esto se traduce en la adopción de un *ropaje hetero* y una voz acorde con lo esperado por ser hombres. Se modela la voz y el cuerpo bajo las prescripciones de género y se actúa comprendiendo lo importante que es ser y parecer, o, quizá, sobre todo parecer. Intentan pasar desapercibidos y evitar problemas. En otros escenarios esto incluso sirve como táctica para salvaguardar la integridad y la vida: “Los sujetos tienden a ocultar su preferencia sexual y con ello evitan reacciones que pueden ir desde un moderado rechazo hasta la violencia física y el asesinato” (List, 2007: 461).

Los estudiantes gais han desarrollado esta capacidad de metamorfosis para adoptarse dependiendo del contexto. Para algunos amigos esto es comprensible, dado que reconocen la forma en que lo gay es visto por los demás. Son conscientes de lo que les pasa a quienes no son discretos e incluso pueden actuar en la complicidad. De acuerdo con Álex, esto se deriva del desarrollo de un *gaydar*¹² o especie de intuición a través de la

12 Este término se usa entre varones gais para aludir a la existencia de una supuesta intuición que poseen para identificar a otros con la misma orientación sin necesidad de preguntarles a partir de la observación. En el contexto de la investigación, se halla

cual los varones gais pueden localizar en qué momento deben comportarse de un modo u otro. La alerta se activa ante circunstancias en las cuales es mejor pasar desapercibido. A su decir: “Estaba viendo apenas una publicación¹³ que decía que, pues sí, tenemos un *gaydar*, ¿no?, que detecta cuando alguien es *gay*, según, pero, pues el verdadero radar que tenemos es para saber cómo comportarnos en cierta situación como si en la que nuestra vida dependa de ello” (Álex). El *gaydar* es un mecanismo para evitar agresiones, lo que implica mostrarse de cierta manera ante los demás. Como advierte uno de los informantes, dicho camuflaje no siempre es consciente, sino que aparece casi inadvertido como instinto de supervivencia. En sus palabras: “Jamás ha sido como un ‘ay, voy a esconderlo’, solamente creo que a veces como que automáticamente lo haces” (Yayo). El que esto ocurra así puede deberse al conocimiento que tienen los estudiantes sobre las percepciones negativas que hay de quienes comparten su orientación, pero también por contar con referencias sobre las violencias que pueden vivir.

Ponerse un *camuflaje hetero* permite evitar agresiones, sobre todo cuando se trata de esconder una expresión de género asociada a lo femenino. Uno de los informantes comentó: “Honestamente, no he sufrido discriminación por ser masculino” (Isaac). La respuesta de otro estudiante asienta en similar dirección:

Para ser sincero, no he tenido una experiencia de violencia, pero creo que es más por el hecho de que no me veo como el estereotipo de *gay* que medio México tiene y pues tampoco he tenido pareja en lo que llevo de vida [risa]. Así que, pues no, creo que es más por eso que no he recibido ninguna agresión en la calle, no tendría, ¿no? Por ejemplo, no venir de *crop top*,¹⁴ porque sí es algo que he visto que sí se critica mucho, por venir de la mano en pareja, porque no he tenido, creo que es más por eso que no he tenido ninguna agresión. (David)

En esta respuesta se señalan factores identificados como detonantes de violencias: la citación evaluada como atípica o afeminada y la expresión afectiva; ambas adquieren consideraciones negativas cuando ocurren en

una resignificación del término para ubicar esta perspicacia como una alerta ante la homofobia.

13 Se refiere a un tuit de Daniel Berezowsky (6 de julio de 2021), quien escribió: “[E]l ‘*gaydar*’ no es para saber si alguien es *gay*. El verdadero ‘*gaydar*’ —el que usamos TODO el tiempo— es para evaluar el entorno. Para saber si estamos en peligro; si debemos soltarnos la mano o caminar distinto. Es el que usamos a diario para no morir” (comillas y mayúsculas del original).

14 Es un tipo de ropa que deja al descubierto el abdomen.

lo público. Más allá de la orientación sexual en sí, lo que parece causar mayor molestia en los agresores es la *exhibición* o manifestación pública. Se tolera que esto pueda darse en lo privado, pero poco se aguanta que ocurra fuera de las sombras. Frente a ello, los estudiantes autocensuran sus comportamientos para transitar de mejor manera en la escuela y los diferentes espacios, aunque esto implica limitaciones en la autenticidad y expresión de sí mismos, y para establecer vínculos afectivos y amorosos. Rosa Huerta (2020: 11) apunta a que, al buscar pasar desapercibidos, estos varones se autoexcluyen de espacios o formas de presentación, mientras que legitiman la violencia y el señalamiento público. Se trata de una forma en la que los propios sujetos participan en su dominación.

Como es posible apreciar, la mayoría de las estrategias empleadas por los estudiantes gays tienen un carácter adaptativo para tener un tránsito menos áspero en la escuela, aunque esto implica participar en la propia heteronormatividad escolar. Estas generan una sensación de seguridad y permiten sobrellevar la situación. En contraste con esto, se identificó una estrategia cuyo propósito es trabajar en conjunto para cuestionar la norma sexual en la escuela a partir de colectivos. Estos grupos surgen de la propia organización de los varones gays.

De acuerdo con Luis Mata (2021: 248), en las instituciones a las que pertenecen estos estudiantes es posible ubicar grupos con diferentes tendencias y causas, entre los cuales se ubican los de feministas y colectivos LGBT+. Estos últimos realizan algunas actividades al interior de sus escuelas:

Sí había colectivos LGBT dentro de la escuela que eran colectivos estudiantiles y yo me acuerdo que en todos los años que estuve se hacía como un evento en el que hasta se llevaban *drag queens*¹⁵ y se hacían varias actividades de que “el cástate en la kermes”, de que “juega, hay que jugar esto” o si tienes algo que quieras decir lo podías colgar en un muro con papelitos. O si querías confesar algo, o sea, si querías desahogar un poquito podías poner tu papelito... Hacían este evento de cada marzo, creo que lo hacían cada marzo antes de que saliéramos de vacaciones y también hacían talleres de dibujos, de pinturas, ¿qué más?, creo que llegaron a hacer pulseras, también leían libros o veían películas y las platicaban. (Álex)

15 En recientes años, *lo drag* ha adquirido relevancia dentro de la comunidad LGBT+ y también para otros fuera de ella. Esto, a partir de diferentes espectáculos y programas de televisión, tanto a nivel mundial como nacional, que han mostrado estas formas de *performance*.

Los estudiantes organizados buscan molestar a la heteronormatividad que hay en el espacio escolar; su visibilización intenta cuestionar y poner en tensión la normalidad en la institución. A través de diferentes actividades, estos grupos persiguen diversos fines: por un lado, hacer presencia dentro del espacio escolar y visibilizar la existencia de la sexodiversidad en los patios y las aulas. Aquellos que en otrora eran colocados en los márgenes y el silencio toman la palabra para alzar la voz y decir: “¡Aquí estamos!”. Para ello, organizan actividades empleando lo lúdico y lo artístico como recursos pedagógicos. En este sentido, asumen una responsabilidad relevante al intentar educar a otros y promover el respeto.

También es posible reconocer la función de sostén en estos grupos, pues se establecen alianzas entre estudiantes LGBT+ —con quienes se comparte el estigma— para contar con apoyo, sobre todo con aquellos que se enfrentan a situaciones violentas en sus hogares o para los que intentan encontrar respuestas a lo que sienten. Álex señaló: “Era mucho también para que, si tú te sentías solo o sola, tuvieras a dónde ir, o que supieras que estaban ahí y necesitabas el apoyo, pues pudieras acudir con ellos”. Los colectivos intentan subvertir la consideración de la escuela como un espacio hostil para los estudiantes sexodiversos. Crean grupos en los cuales se hallan herramientas para vivir y resistir ante los embates. Además, estos grupos son a veces el primer lugar de encuentro con otros pares de la misma edad con los que se comparte la orientación, donde aprenden códigos de socialización, formas y maneras que se emplean al interior de la comunidad.

En esta organización, los estudiantes se apropian de los espacios de la escuela y hallan posibilidades para que esto ocurra. Como se describía en el segundo apartado, estas instituciones tienen ciertas características que permiten una convivencia más allá de lo escolar, pero también la politización de sus estudiantes en cierto sentido. Ellos se hacen de herramientas y materiales para llevar a cabo sus actividades:

Eran solo los alumnos [quienes organizan las actividades]. Namás ellos pedían los materiales como las mesas, las sillas o los estos [pizarrones], donde colgaban luego los anuncios. Entonces ahí con esto organizaban, o le decían [a las autoridades escolares]: “Es que quiero poner”, o iban a dirección y pedían: “Es que quiero poner este mural aquí, quiero pegar estos papeles aquí, voy a poner tantos aquí, van a entrar estas personas al plantel”, y ya decían: “No, está bien, ya nada más traigan sus papeles”, no sé qué, y pues “ahí nos dicen a qué hora, qué días”, fue abierto, pero sí los directivos del plantel, sí, eran muy, no se involucraban tanto, pero había esa facilidad. (Álex)

Más allá del estar juntos y el aprender en conjunto, los colectivos también funcionan para reclamar ante las injusticias en la escuela, por ejemplo, cuando ocurre una dificultad con algún docente motivada sobre todo por cuestiones de homofobia. De acuerdo con Matiz: “Si es así de que tuviste algún problema con un profesor, de que te haya insultado o algo, yo creo que sí, la comunidad sí se apoya, para ver qué se hace con el profesor, principalmente”.

No obstante, hay que advertir que no todos los informantes declararon participar dentro de las actividades de los colectivos. Algunos consideran que esto es innecesario o que lo harán después. Como sugiere Gelpi (2021: 16), conviene tener presente que existen personas LGBT+ que no están en condiciones para reclamar sus derechos y acometer actos para defender su ciudadanía o alzar la voz en los problemas que les afectan.

V. Reflexiones finales

La heteronormatividad continúa siendo un organizador de las interacciones de las y los jóvenes en las escuelas. Ser mujer o ser hombre conlleva posiciones diferenciadas, lo cual también se da a partir de la orientación sexual. En los procesos de socialización y sociabilidad están entrelazadas relaciones de poder que buscan regular los cuerpos y las subjetividades. En ellos hay una serie de ideas preconcebidas acerca de cómo deben ser las y los estudiantes (en una suerte de presunción de la heterosexualidad, en este caso), así como el destino al que deben llegar.

En varios retratos de los varones gais se les presenta acosados por condiciones psicológicas como la homofobia interiorizada, la culpabilidad, el estrés postraumático, la baja autoestima, las adicciones, la falta de autocontrol, etcétera (Halperin, 2007: 277). Aunque esta fotografía no es del todo falsa, no es posible decir que ocurre en todos los casos. Al menos los informantes, a su decir, no presentan problemas de este tipo, lo cual no quiere decir que no puedan surgir en un momento posterior o que no le quiten intensidad y traten de invisibilizarlos. Hay diversas formas con las que han hecho cara a las violencias que parecen apuntar a procesos de resiliencia y trabajo personal para restarles valor.

Las manifestaciones reportadas no son actos individuales, sino que forman parte de un entrelazado de largo cuño institucional, estructural y sistemático que forma parte del continuo de odio contra la homosexualidad y los varones gais. Como evidencian los relatos presentados, la violencia

de género contra estudiantes homosexuales no está centrada en golpes, empujones o manoteos, pero sí hay otras formas simbólicas y verbales que impactan en diferentes dimensiones y que se expresan a través de diversas modalidades y tipos. Como advierte Báez (2018: 13), se reconocen nuevas formas de accionar por parte de la heterosexualidad que se alejan de aquello que tradicionalmente es considerado como violencia. Lo anterior no quiere decir que sean menos intensas o que su impacto sea minúsculo, sino que siguen siendo aplastantes y reproducen la norma sexual.

Si bien en años recientes se ha insistido en la construcción de un discurso que aboga por una sociedad incluyente de las diferencias apuntando a una valoración de las mismas como elementos que enriquecen, esto se ha traducido —en el mejor de los casos— en posicionamientos moralistas de un *deber ser* que no encuentra en la realidad su traducción. Con lo anterior, no ha habido necesariamente un cambio profundo ni la movilización esperada encaminada hacia el respeto y el reconocimiento.

Aunque no se identificó un ambiente escolar claramente excluyente, sí hay posicionamientos que abiertamente apelan a lo heteronormativo, cisgénero y homofóbico. Además, se reconoce un espectro de tolerancia con una aparente apertura, pero que convive con actitudes de rechazo y discriminación y que no implica un tratamiento abierto asociado a la sexo-diversidad. En tanto, también es preciso reconocer posicionamientos más cuestionadores y desafiantes del orden escolar. A través de la organización estudiantil se busca educar a los demás y mostrarles que las identidades sexuales pueden ser de otra forma. En medio de todo, hay estrategias y pasos andados que apuntan a un horizonte con posibilidades otras. En el descubrimiento y despliegue de estas estrategias como formas de *vivirse* y sobrevivir, los estudiantes se aferran, son creativos, no como una forma de autocomplacencia, sino de vivencia y, en tanto, de resistencia.

Referencias bibliográficas

- Azamar, Ricardo (2012), “La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula”, en *Matices del Posgrado Aragón*, n.º 19, pp. 183-206.
- Báez, Jésica (2018), “Pedagogía de la visibilidad. Experiencias escolares de jóvenes en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires”, en *Cadernos Pagu*, vol. 53, pp. 1-25. <<https://doi.org/10.1590/18094449201800530013>>.
- Berezowsky, Daniel (2021), “El ‘gaydar’ no es para saber si alguien es gay”, en Twitter 6 de julio. <<https://twitter.com/danberezowsky/status/1412487245399924737>> [28 de junio de 2024].

- Connell, Raewyn (2003), *Masculinidades*. Artigas, Irene (trad.). Ciudad de México, Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cornejo, Juan (2014), “Bullying homofóbico en Chile”, en *Límite*, vol. 9, n.º 30, pp. 61-70.
- Cruz, Salvador (2002), “Homofobia y masculinidad”, en *El Cotidiano*, vol. 18, n.º 113, pp. 8-14.
- Elizalde, Silvia (2014), “Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes”, en *Intersecciones en Comunicación*, vol. 8, pp. 31-50.
- Flores, Julia (2007), *La diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión*. Ciudad de México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Foucault, Michel ([1975] 2002), *Vigilar y castigar*. Garzón, Aurelio (trad.). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gelpi, Gonzalo (2021), “Convivencia escolar y estudiantes LGBT+ en enseñanza media: un escenario de exclusión incluyente en Uruguay”, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, n.º 146, pp. 1-20. <<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6115>>.
- Halperin, David (2007), “¿Qué quieren los hombres gay? Sexo, riesgo y la vida subjetiva de la homosexualidad”, en *Debate Feminista*, vol. 36, pp. 273-288. <<https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2007.36.1473>>.
- Huerta, Rosa (2020), “Miradas lascivas, violencia contra las estudiantes universitarias”, en *Región y Sociedad*, vol. 32, pp. 1-20. <<https://doi.org/10.22198/rys2020/32/1285>>.
- Lee, Camille (2002), “The Impact of Belonging to a High School Gay/Straight Alliance”, en *The High School Journal*, vol. 85, n.º 3, pp. 13-26. <<https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0005>>.
- List, Mauricio (2007), “Masculinidad e identidad gay en la Ciudad de México”, en Ana Amuchástegui e Ivonne Szasz (coords.), *Sucede que me canso de ser hombre*. Ciudad de México, El Colegio de México, pp. 433-478.
- List, Mauricio (2017 [2005]), *Jóvenes corazones gay en la ciudad de México*. Ciudad de México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lozano, Ignacio y Fernando Salinas-Quiroz (2016), *Conociendo nuestra diversidad*. Ciudad de México, Actúa DF/Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México.
- Martínez, Carlos (2015), “Efectos de la homofobia en la conformación de la personalidad de jóvenes varones”, en Héctor Domínguez (coord.), *La cuestión del odio*. Veracruz, Universidad Veracruzana, pp. 51-90.
- Mata, Luis (2021), *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela*. Ciudad de México, Seminario de Investigación en Juventud-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mingo, Araceli y Hortensia Moreno (2015), “El ocioso intento de tapar el sol con un dedo”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, n.º 148, pp. 138-155. <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318>>.
- Mora, Richard (2013), “Dicks are for Chicks”, en *Gender and Education*, vol. 25, n.º 3, pp. 340-356. <<https://doi.org/10.1080/09540253.2012.757298>>.
- Núñez, Guillermo (2015 [1994]), *Sexo entre varones*. Ciudad de México/Hermosillo, Programa Universitario de Estudios de Género/Instituto de Investigaciones Sociales/Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo/El Colegio de Sonora.

- Orne, Jason (2013), "Queers in the Line of Fire", en *The Sociological Quarterly*, vol. 54, n.º 2, pp. 229-253. <<https://doi.org/10.1111/tsq.12001>>.
- Pichardo, José Ignacio, Belén Molinuevo, Pedro Rodríguez, Nuria Martín y Marta Romero (2007), *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Coslada/San Bartolomé de Tirajana/Madrid, Ayuntamiento de Coslada/Ayuntamiento de San Bartolomé de Tirajana/Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales.
- Portales, Yasmín (2013), "A propósito de lo poco que sabemos sobre el acoso a estudiantes que no parecen heterosexuales en el ámbito escolar", en *Memoria del I Taller Regional "Repensando el género desde las periferias"*. La Habana: Universidad Agraria de La Habana, pp. 1-13.
- Ranea, Beatriz (2021), *Desarmar la masculinidad. Los hombres ante la era del feminismo*. Madrid, Catarata.
- Rangel, Laura (2017), "Heteronormatividad y discurso pedagógico sobre sexualidad". Tesis doctoral, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes. <<http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/1316>> [28 de junio de 2024].
- Rich, Adrienne (1996 [1980]), "Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana", en *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, n.º 10, pp. 15-45.
- Rojas, Teresa, Beatriz Fernández, Pablo Astudillo, Carolina Stefoni, Pablo Salinas y José Valdebenito (2019), "La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social", en *Pensamiento Educativo*, vol. 56, n.º 1, pp. 1-14. <<https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.3>>.
- Santoro, Pablo, Concha Gabriel y Fernando Conde (2010), *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes*. Madrid, Instituto de la Juventud.
- Segato, Rita Laura (2018), *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Prometeo.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002 [1998]), *Bases de la investigación cualitativa*. Zimmerman, Eva (trad.). Bogotá, Cantus.
- Walton, Gerald (2005), "The Hidden Curriculum in Schools", en *Alternate Routes*, vol. 21, pp. 18-39.
- Warner, Michael (1991), "Introduction: Fear of a Queer Planet" en *Social Text*, n.º 29, pp. 3-17.
- Wilkinson, Lindsey y Jennifer Pearson (2009), "School Culture and the Well-Being of Same-Sex-Attracted Youth", en *Gender & Society*, vol. 23, n.º 4, pp. 542-568. <<https://doi.org/10.1177/0891243209339913>>.
- Zabalgoitia Herrera, Mauricio (2020), "Estudiantes y violencia de sexo/género en la universidad. Propuestas de acción comunitaria en la UNAM (2017-2019)", en *Femeris*, vol. 5, n.º 1, pp. 129-150, <<https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5158>>.