

Homofobia y educación sexual en la escuela

Percepciones de homosexuales en enseñanza secundaria

VAGNER MATIAS DO PRADO*
ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO**

RESUMEN: Mediante entrevistas semiestructuradas, discutimos la homofobia en la escuela y los indicios heteronormativos en clases de educación sexual, mostrando la trayectoria escolar de jóvenes gais sometidos a la injuria u omisión pedagógica de estudiantes y educadores/as, en un espacio social (la escuela) que debería promover el reconocimiento de las diferencias y la convivencia con la diversidad.

Palabras clave: Escuela. Educación sexual. Homofobia.

Introducción

Construida sobre la base de normas y representaciones difundidas en el contexto cultural, la homofobia se puede analizar en diversas instituciones sociales, entre ellas, la escuela. Se caracteriza por expresiones de odio, desprecio, indignación y manifestaciones de violencia dirigidas a lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales, transgéneros e intersexuales (LGBTTTI)¹. Se trata de un proceso en el cual se toman como naturales reglas arbitrariamente determinadas, que instituyen el rechazo hacia expresiones de sexualidad que niegan la óptica heterocéntrica.

* Doctor en Educación. Docente del Programa de Posgrado en Educación (Maestría) de la Universidad del Oeste Paulista (Unoeste) en Presidente Prudente/SP e investigador del Núcleo de Diversidad Sexual en la Educación (Nudise) de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad del Estado Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/Unesp). Presidente Prudente, SP – Brasil. *Correo electrónico:* <vmp_ef@yahoo.com.br>.

** Doctora en Filosofía e Historia de la Educación. Profesora Titular Concursada por la Unesp. Coordina en la FCT/UNESP el Curso de Especialización en Arte Educación, el Grupo de Investigación en Educación, Cultura, Memoria y Arte (GPECUMA) y el Núcleo de Diversidad Sexual en Educación (Nudise). Presidente Prudente, SP – Brasil. *Correo electrónico:* <arilda@fct.unesp.br>.

Basados en estudios posestructuralistas y teoría *queer*, tuvimos el objetivo de analizar la construcción del prejuicio homofóbico por medio de las prácticas pedagógicas escolares, y cuestionar la «hetero orientación» que dirige algunas intervenciones sobre educación sexual en las escuelas. El trabajo contó con el apoyo de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de São Paulo (Fapesp).

Procedimientos metodológicos

Mediante entrevistas semiestructuradas se generaron seis narraciones de sujetos que se asumían como homosexuales. El primer participante fue contactado a través de un grupo de discusión sobre homofobia en una red de socialización virtual. Después de la entrevista se solicitó que indicara un posible participante futuro, técnica conocida como «bola de nieve» (PATTON, 1990). Antes de las entrevistas cada sujeto leyó y firmó un acta de consentimiento libre y aclarado. Después de las transcripciones analizamos las narraciones con la ayuda de la técnica de análisis temática de contenido (BARDIN, 1977) en dos ejes: 1. Homofobia en la escuela; y, 2. Educación sexual y normalización heterosexual.

La teoría *queer* fue elegida como opción teórica para cuestionar los datos generados, pues comprende la heterosexualidad como un sistema político normativo. Al rechazar la noción de una identidad tomada como esencial, pone en evidencia los mecanismos culturales que construyen las diferencias sociales. Su tarea política tiene la intención de derribar las representaciones hegemónicas de sexo, género y sexualidad, y dirige sus miradas cuestionadoras a la comprensión de los «porqués» de que la heterosexualidad se valore como «la identidad», y a las intencionalidades sociales de condenar al rechazo social las calidades de ser lesbianas, de ser transexuales, de ser travestis, de ser intersexuales, de ser bisexuales y de ser homosexuales (BUTLER, 2003; CÉSAR, 2009; LOURO, 2008).

También cuestiona los rígidos estándares culturales de comportamiento que definen el género masculino y femenino. Al contrario de singular, demuestra que las representaciones de masculinidad o feminidad son plurales y están establecidas en una cadena jerárquica en la cual lo considerado como masculino se toma como medida estándar. Para la teoría *queer* se puede pensar en el cuerpo como una categoría analítica que permite develar los mecanismos culturales de su constitución, y derribar así la idea de un «yo» dado y concebido naturalmente a partir de una perspectiva biológica.

Resultados y discusión

Homofobia en la escuela

Son muchas las formas asumidas por la homofobia que inciden en los cuerpos homosexuales para construirlos como representaciones «anormales». Durante la trayectoria escolar, los sujetos que escapan de la lógica inteligible del género, o sea, cuerpos que no reproducen la ideología social que prevé una lógica causal y ordenada entre sexo biológico, género y sexualidad (BUTLER, 2003), son rechazados, debilitados y marginados, volviéndose blancos fáciles para estigmas despreciativos. Ridicularizar, insultar, «irritar» son tácticas homofóbicas que sufren cotidianamente los homosexuales en las escuelas:

Investigador: En cuanto a las experiencias en el colegio, incluso mientras no se asumía, ¿usted llegó a sufrir algún tipo de persecución, de discriminación, violencia?

Sujeto 4: Mire, violencia física nunca. Incluso porque yo evitaba al máximo las peleas. Pero, discusiones sí, siempre hubo muchas [...]. Entonces, siempre anduve con niñas, y los varones hacen una persecución, comienzan a ridiculizarte, a llamarte mariconcito por el hecho de andar con niñas. Entonces siempre hubo, sí, una persecución por parte de los heterosexuales hacia mí.

Investigador: ¿Y se acuerda de un ejemplo, de alguna situación de persecución que lo haya marcado?

Sujeto 4: Bueno. No tengo muchos ejemplos porque yo evitaba las peleas, pero... También evitaba salir del salón de clases. Entonces, incluso cuando llegaba el intervalo, yo optaba por no salir del salón. Pero cuando salía ahí estaban los niños del otro salón, que a veces cuando yo pasaba por el corredor me «apuntaban», me «llamaban» mariconcito. A veces se «reunían» todos y pasaban gritando, como si fueran un coro, insultando de verdad. Ese es el ejemplo que creo que marca.²

En los espacios escolares se vuelve difícil expresarse en una sexualidad no heterosexual cuando la homosexualidad se representa como una conducta «inapropiada» para los cuerpos considerados de «hombres». La ofensa se transforma en una línea de constitución de subjetividad que fuerza a los homosexuales a esconderse o a enfrentar, constantemente, el ritual de hostilidad puesto en marcha por los que se identifican con la heteronormatividad. Cuando se ofende en «coro» su efecto despreciativo se potencia y, como relató el colaborador entrevistado³, instituye marcas significativas.

Según Eribon (2001), la ofensa determina el símbolo de vulnerabilidad psicológica y social de los homosexuales. Se hace presente en lo cotidiano de todo sujeto LGBTTTI que, en cualquier momento, puede oírlo en su vida. Enunciaciones como «mariconcito», «mariposón» o «tortillera» no son simples palabras tiradas al viento. Asociadas con significados despreciativos, son agresiones que dejan secuelas, pues se inscriben en la memoria y en el cuerpo.

En una investigación con 221 estudiantes, Longaray (2010) afirma que la homofobia actúa de diferentes maneras para alcanzar sus objetivos en las escuelas. La autora manifiesta que esa forma de violencia utiliza desde insultos y desprecios referentes a la sexualidad del «otro», hasta extenderse a procesos de exclusión, aislamiento, amenazas, agresiones físicas y palizas.

Pichardo (2012) presenta un estudio realizado por el *British Council* en el año 2010 en once países europeos con 4.200 estudiantes dentro de la franja etaria de 12 a 18 años, en el cual se preguntó sobre el principal motivo para que pudieran burlarse de sus amigos de clase. El 46% de los que respondieron afirmaron que la orientación sexual era el principal motivo para bromas y burlas.

El período escolar se puede configurar como una experiencia torturante para sujetos que no se enmarcan en los estándares de género y sexualidad propuestos. Nuestros interlocutores, incluso cuando relatan situaciones en las cuales no fueron los protagonistas, demuestran que reconocerse como homosexual, o ser marcado por la mirada de otros, activa una serie de vivencias estresantes, negativas, y que la escuela se transforma en un espacio de difícil convivencia.

Sujeto 1: Sí..., pero recuerdo que había dos alumnos en mi salón [...]. Ellos eran de mi clase y así sufrían muchos prejuicios, porque eran muy amanerados. Entonces, todo el mundo hablaba mal de ellos a sus espaldas. No recuerdo ninguna situación de... De *bullying* propiamente dicho, pero todo el mundo hablaba por atrás, ¿entiende?

Sujeto 2: Sí... Yo me acuerdo de uno, de un caso específico. Había uno, no en mi clase, en la enseñanza secundaria, aunque él era mayor que nosotros, no se asumía pero nosotros ya le notábamos aspectos femeninos, ¿entiende? Me acuerdo de eso, y de otro que se asumió, realmente, y hoy en día lo veo en la calle y es un travesti.

Investigador: ¿Y cómo eran tratados esos alumnos en la escuela, se acuerda?

Sujeto 2: ¡Vaya! Eran muy... Sufrían mucho *bullying*, mucho. Eran muy «discriminados», y como eran «discriminados» eran muy peleadores, digamos, entonces, me parece que para crear una especie de respeto eran agresivos.

Presenciar situaciones en que el «otro» sufre constantes persecuciones por no seguir la norma, también se transforma en una experiencia que regula los cuerpos homosexuales. Ver, oír o solamente «saber» que algo pasó con determinado estudiante debido a la homosexualidad restringe las posibilidades de reconocerse positivamente con una «identidad estigmatizada».

Como relataron nuestros entrevistados, si la homosexualidad está acompañada de características consideradas «femeninas», la persecución se potencia. Ser «amanerado» se vuelve un detonador para la construcción de discriminación, prejuicio y violencia contra homosexuales. Debido a esto la homofobia no se puede considerar, de forma minimizadora, como situaciones negativas dirigidas a la orientación sexual de un sujeto. Como

nos alertan Borrillo (2010) y Welzer-Lang (2001), no podemos disociarla de las asimetrías y jerarquizaciones construidas históricamente bajo la óptica del género. «Aspectos femeninos», el «amaneramiento», el «‘mariposón’ afeminado», además de despreciar a los sujetos por no ser heterosexuales, construyen un rechazo por vincularse con lo «femenino».

Las diferentes posiciones sociales que los sujetos pasan a ocupar en determinado contexto cultural no se asientan en la noción de « semejanza ». El pensamiento que construye la definición de categoría del hombre y de la mujer se instituye de forma asimétrica, en el cual el hombre será representado como la medida estándar de todas las cosas. De esta manera, la inserción de la mujer en ese sistema prevé su sumisión al dominio masculino. Cargar características socialmente atribuidas a las mujeres contribuye, todavía más, al desprecio de la homosexualidad.

El estigma social de las diferencias de sexualidad también gana legitimidad debido a la falta de cuestionamiento, por parte de los agentes pedagógicos, de los conflictos que enfrentan a la heterosexualidad. De esta manera, las dinámicas escolares toman como natural la violencia sufrida por los sujetos transgresores.

Investigador: ¿Y usted recuerda a quién esos alumnos [víctimas de homofobia] pedían ayuda?

Sujeto 2: [...] me acuerdo de que eran muy, que eran muy discriminadas esas personas, tipo, uno tenía el cabello más larguito y los demás... Y se teñía de pelirrojo... Es una característica que recuerdo bien de él, se depilaba las cejas y todo, era muy afeminado... Los demás venían, le tiraban del cabello, lo insultaban, pasaba todo eso.

Investigador: ¿Y usted recuerda alguna reacción de profesores, directores, coordinadores, funcionarios de la escuela frente a esas situaciones?

Sujeto 2: Me acuerdo de una vez que él se peleó en la escuela con un niño que se llamaba Anderson⁴, que no era de mi clase, y me acuerdo de la inspectora agarrándolos a los dos de los brazos y llevándolos para el coso [dirección]. Pero creo que es la única intervención que recuerdo, de la que me acuerdo.

El miedo o la falta de conocimiento se transforman en grandes obstáculos para que los profesionales del área de la educación puedan abordar la homosexualidad a partir de una perspectiva de posibilidad. Dado que la negación hacia esa expresión del deseo se aprende desde la más tierna edad, se hace difícil modificar las representaciones que consideran a la heterosexualidad como la forma «normal de comportamiento».

La escuela utiliza varias técnicas para marcar la homosexualidad como abyección, pecado o enfermedad (CASTRO, ABRAMOVAY y SILVA, 2004, p. 284-301). Carrara et al. (2006) en una investigación realizada durante el 9º Desfile del Orgullo GLBT5 de São Paulo, en 2005, relatan que el 32,6% de los entrevistados identificaron a la escuela y la facultad como espacios de marginación y exclusión, y el 32,7% afirmó haber sido

discriminado por educadores/as o compañeros. Tal vez esos datos nos ayuden a comprender las acciones escolares adoptadas para lidiar con situaciones que involucran conflictos sobre la homosexualidad, pues, como afirma nuestro colaborador, la medida de intervención que se adopta es llevar a los involucrados a la dirección. O sea, se trata al conflicto como una mera perturbación entre dos o más estudiantes, sin embargo, el motivo que genera la situación (que es específico y debería ser el foco de la actuación mediadora) no se cuestiona.

El equipo pedagógico también puede expresar representaciones negativas sobre la homosexualidad. Como toda actuación pedagógica parte de una representación, si uno/a de sus miembros representa la homosexualidad como «anormal», posiblemente en situaciones de mediación de conflicto no ayudará a cuestionar los motivos que lo generaron.

Investigador: En esas situaciones de persecución que usted mencionó, de una violencia simbólica, ¿llegó el momento en que algún profesor, profesora, algún miembro del equipo escolar presenciara ese tipo de discriminación?

Sujeto 4: Mire, sí, algunas profesoras y profesores sí llegaron a presenciar. Porque a veces cuando yo oía algún murmullo, alguien burlándose de mí dentro de la clase, siempre lo enfrentaba, porque allí él no se hacía más el guapo, porque estaba solo. Era así, pero ellos nunca llegaron a intervenir en el hecho porque yo estaba allí peleando, no estaba... Ellos no lo veían como si yo me estuviese defendiendo, lo veían como si fuera una discusión, nomás, una pelea. Entonces siempre terminábamos los dos en la dirección de la escuela, y a veces también ya fui suspendido debido a peleas causadas por eso.

Investigador: ¿Cuál era la reacción en esos momentos de suspensión? ¿Cuál era la reacción de la directora frente a lo ocurrido?

Sujeto 4: Ah, al igual que los profesores, la directora no estaba allí para defender mi interés. Ella estaba allí para defender la imagen de la escuela. Entonces, ella nunca, tampoco, enfrentaba ese problema. Suspendía a los alumnos porque hubo una pelea. Sobre el motivo que llevó a la pelea ellos nunca intervinieron.

Camuflar el origen de un conflicto, no cuestionar los motivos que lo iniciaron, no constituye una intervención que, como mínimo, pretenda ser educativa. Una de las formas de combate al prejuicio es nombrarlo, mostrar que existe para que podamos saber qué combatir. Para la perspectiva posestructuralista el lenguaje construye la realidad. Por ello, nombrar el prejuicio homofóbico contribuye a materializarlo como algo a ser derribado. En caso contrario, y como nos alerta nuestro interlocutor, la acción que se adopta no ayuda en nada para discutir las problemáticas sociales que se expresan en la escuela.

La invisibilidad de la violencia que sufren los jóvenes LGBTTTI en las escuelas legitima la norma heterosexual en la cual se construyó la institución. En muchos casos el prejuicio sufrido parece ser «culpa» de la víctima por no adecuarse a los estándares normativos establecidos. Algunos intentos de enfrentamiento a la violencia homofóbica se interpretan como «cualquier pelea» («Ellos no lo veían como si yo me estuviese defendiendo,

lo veían como si fuera una discusión, nomás, una pelea»), ocasionando una omisión en el trato a la homofobia («Suspendía [la directora] a los alumnos porque hubo una pelea. Sobre el motivo que llevó a la pelea ellos nunca intervinieron.

La omisión frente a la violencia está acompañada por el miedo de los jóvenes homosexuales de ser discriminados por los propios docentes. Dado que los/as agentes educativos hacen silencio ante la homofobia cuando es protagonizada por estudiantes, sus víctimas temen una posible «doble discriminación», o sea, ser agredidos también por los educadores/as.

Investigador: Y en cuanto a lo que dijo sobre que no buscaba ayuda, ni de la familia, ni de otros profesores o de la dirección [en situaciones relacionadas con la homofobia], ¿por qué tomaba esa actitud de no pedir ayuda?

Sujeto 4: Bueno, yo ya me sentía muy discriminado por parte de los compañeros de clase y de la escuela en general. Mi miedo a pedir ayuda por parte de la dirección era el hecho de que también fuera discriminado por la directora.

La homofobia no solamente se consiente, sino que se enseña en las escuelas. La institución puede (re) producir representaciones sociales, transformándose en un espacio de construcción de discriminaciones. Como relatan Britzman (1996) y Moreno (1999), en los espacios escolares niños y niñas aprenden, muchas veces de manera cruel, a volverse masculinos, femeninas y heterosexuales.

La configuración heterosexual es la única valorada como principio de vida. No solamente por intermedio de los conocimientos que ganan estatus de currículo, sino a través del silenciamiento de expresiones culturales no hegemónicas. La omisión discursiva que acompaña la constitución de las expresiones LGBTTTI ejerce efectos reguladores. No solo lo que es «dicho», sino lo «no dicho» sobre esas sexualidades incide en el proceso de construcción de subjetividades. La invisibilidad discursiva que rodea las homosexualidades sugiere que la heterosexualidad es la única forma de vivencia sexual aceptable, y los jóvenes «no heterosexuales» quedan ajenos a percibir su deseo como posible.

Un hecho que agrava la situación se da cuando los propios agentes educativos explicitan su prejuicio frente a los estudiantes. La verbalización de la homofobia en forma de asociación entre sexualidad e indisciplina, «falta de moral», o su banalización por medio de bromas realizadas por los propios profesores/as termina construyendo un ambiente que persigue, aísla y violenta. Con respecto a situaciones que involucraban «bromas» sobre la sexualidad, uno de los entrevistados comenta:

Sujeto 5: Entonces había alumnos que tocaban al profesor, pero en el buen sentido, ponían la mano en el hombro aquí [demuestra con gesto] y el profesor... Había profesores más juguetones, que decían: «ay, ¿por qué no tocas más abajo?», esas bromas, incluso las hacían riéndose.

Aunque no nombre las homosexualidades, las actitudes del profesor con respecto a los posibles acercamientos o bromas entre muchachos activa la norma heterosexual como táctica para demostrar cuán «peligrosos» son esos acercamientos. Una manera de educar a los niños para que teman el contacto con otros hombres es construir una «connotación (HOMO) sexual» para esos acercamientos. El miedo a ser etiquetado como homosexual dicta las reglas de los contactos que están o no están autorizados a establecerse entre muchachos.

Más allá de la homosexualidad sospechada (y que, para la escuela, debe ser contenida), cuando se muestra, se hace visible la homofobia de los/as educadores/as. Ya no suena como «broma». Borges et al. (2011), en una investigación realizada con profesores de escuelas públicas sobre las percepciones relacionadas con la homofobia, comentan una experiencia interesante al entrar en contacto con la dirección de una de las instituciones participantes. Se señaló a las/os investigadoras/es cuánto sería importante aquel tipo de trabajo, dado que en aquella institución muchos estudiantes, al concurrir a la escuela «vestidos de niña» y con maquillaje, «faltaban el respeto» a los compañeros y profesores.

Otro factor que merece atención es que constantemente se considera a los sujetos no heterocentros como portadores de «identidades hipersexuales», y que deben ser controlados en esos espacios para no causar daños.

Con respecto a experiencias de estudiantes LGTBTTI en las escuelas, Silva (2008) argumenta que esos cuerpos están imbuidos de una sexualidad exagerada, insaciable y corruptible. Los usos y abusos que constituyen nuevas interpretaciones para los cuerpos gays en esos espacios provocan las miradas normalizadoras en cuanto a la ruptura de la heteronorma, lo cual activa mecanismos de control en pro de su restauración. Asimismo, las demostraciones de afecto entre heterosexuales (un chico y una chica besándose, por ejemplo), no llaman la atención de la escuela con respecto a los «peligros de la sexualidad». Como demuestra Moreira (2005), los comportamientos vistos como sinónimos de «indisciplinados» se acercan a determinadas formas existenciales para que la norma pueda «probar» el desvío de esos cuerpos.

Más allá de las experiencias subjetivas de los sujetos durante su tránsito por los espacios de la escuela, en cuanto a intervenciones «educativas» sobre sexualidad la norma heterosexual también se puede hacer visible. En clases de educación sexual los colaboradores de nuestra investigación narran situaciones que ponen en evidencia el determinismo biológico y la normalización heterosexual presentes en muchas intervenciones.

De esta manera, no solamente la construcción social de las diferencias basadas en marcas de identidad de sexualidad, como hemos cuestionado aquí, establecen las relaciones entre los estudiantes que no cumplen las normas. El planteamiento de temas y contenidos curriculares también ejerce efectos reguladores cuando de forma explícita u «oculta» restringe las posibilidades de identificación positiva con manifestaciones que se

apartan de la noción de heterosexualidad. Ese hecho fue identificado durante los análisis de las entrevistas sobre situaciones pedagógicas para el debate acerca de la sexualidad en la escuela, como veremos a continuación.

Educación sexual y normalización heterosexual

En situaciones de educación sexual se hacen evidentes el planteamiento heterosexista y la invisibilidad de las cuestiones LGBTTTI. Además de ser abordado a partir de una perspectiva biológica, el conocimiento sobre la sexualidad mantiene el sesgo heteronormativo, por ejemplo, cuando destaca la prevención únicamente bajo la óptica de la diferencia sexual. Raramente se presentan posibles prácticas preventivas entre dos chicos o dos chicas, pues, el foco de actuación recae en el combate al embarazo llamado «precoz». Si la relación sexual entre hombres o entre mujeres no genera ese «riesgo», ¿para qué tocar el tema?

Sujeto 4: En la escuela yo nunca tuve clase de educación sexual, ni conferencias sobre la diversidad sexual. Siempre fueron clases de prevención a enfermedades de transmisión sexual, embarazo en la adolescencia.

Sujeto 5: Hablaba sobre enfermedades transmisibles sexualmente, cómo quedan los órganos genitales del varón, de la chica, ¿entiende? Si agarra una enfermedad transmisible sexualmente, ¿entiende? Es para que uno lo vea, se asuste y tenga cuidado, ¿entiende?

Un hecho interesante que se destaca en la narración del sujeto 5 es la política terrorista mediante la cual la sexualidad toma los espacios escolares. El discurso preventivo parece que construye una sexualidad peligrosa, y que si algún joven se «entrega» a la vivencia de los placeres podrá enfermarse. La sexualidad se constituye como algo a ser combatido a partir de la exhibición, vía multimedia, de imágenes grotescas y de la degeneración de los cuerpos que se atreven a experimentarla.

Altmann (2007) ya mencionó que las intervenciones escolares no cuestionan las presuposiciones heterosexuales sobre ideales adolescentes acerca de la primera relación. Argumenta que las acciones pedagógicas sobre el uso del preservativo, por ejemplo, se establecen a partir de la óptica de un modelo estándar de relación basada en la heterosexualidad:

[...] la importancia del preservativo se destacaba siempre dentro de un estándar idealizado de relación y no dentro de vínculos sexuales de un modo general, independientemente de cuáles fueran sus características y configuraciones. Otras formas de relación estaban, directa o indirectamente, desvalorizadas o, como mínimo, no son consideradas (ALTMANN, 2007, p. 351-352).

Longaray (2010) también presencié el recorte heterosexista con el cual la educación sexual llega a la escuela. Durante su investigación, una joven lesbiana la cuestionó sobre el hecho al argumentar que en los espacios educativos para discutir la sexualidad solamente se aborda la óptica entre «hombre y mujer». El protagonismo juvenil resultó efectivo al denunciar la normalización heterosexual presente en los discursos «pedagógicos» sobre la sexualidad, que contribuye a la vulneración de los grupos LGTBTTTI frente al VIH/Sida y las demás enfermedades transmisibles sexualmente (DST).

La educación determinada con esa óptica convierte en naturales las diferencias en función de la heterosexualidad. Corresponde destacar que, al seguir el pensamiento de Monique Wittig (2006) y Adrienne Rich (2010), entendemos la heterosexualidad como un régimen político de normalización de los cuerpos y no como una mera práctica sexual o configuración de sexualidad. Ese régimen produce reglas de conductas sociales que, al ser materializadas/incorporadas por los sujetos a partir de sus experiencias, constituyen lógicas de pensamiento movidas por el ideal heterosexual. Como las formas de pensar son responsables de las acciones que adoptamos, muchas de las relaciones sociales establecidas siguen «el pensamiento heterosexual».

La evaluación de la homosexualidad como una mera práctica sexual, y relacionada con el espacio privado, también impide que los profesionales de la educación la representen como una dimensión social más amplia. No se tienen en cuenta sentimientos, deseos, construcción del sentido de autonomía sobre el propio cuerpo, informaciones sobre la experiencia saludable de su sexualidad o la comprensión de relaciones afectivas que se pueden establecer entre dos sujetos del mismo género.

En los espacios escolares se oculta «hablar» sobre la sexualidad. Eso impide que se cuestionen las visiones prejuiciosas, y a veces míticas, al respecto.

Investigador: ¿En algún momento la escuela propició espacios para la discusión de esos temas relacionados con la sexualidad?

Sujeto 2: No. No, ninguno.

Sujeto 3: Nunca.

Sin embargo, no hablar sobre sexualidad no es lo mismo que decir que la escuela no la supervisa. El acercamiento entre sexualidad y educación se remonta al siglo XIX, con las «preocupaciones científicas» por racionalizar el discurso sobre el sexo (FOUCAULT, 2010). Cabe señalar que ese acercamiento se realizó a partir de una visión binaria de género, lo que contribuyó a la construcción y perpetuación de la homofobia, y a responsabilizar a las mujeres del cuidado del cuerpo.

César (2009) argumenta que ese tipo de educación sexual se puso al servicio de una política de control y normalización, teniendo como modelo la pareja monogámica, heterosexual y procreadora. También refleja que las cuestiones de género se conducen

a partir de la idea de «roles sociales» referentes a hombres y mujeres. De esa forma no se cuestiona que la propia noción de hombre y mujer es una producción de género.

La noción de «roles» puede abrir brechas para que entendamos la existencia de un sujeto «previo», que solamente interpretaría el género. En la visión de la teoría *queer*, adoptada como fundamentación para nuestros cuestionamientos, el género no es un «rol» dado que no hay un sujeto que lo precede. El género es «interpretativo», pues, al construir las condiciones sociales posibles para la actuación hace que los sujetos se constituyan a partir de esas experiencias (BUTLER, 2003; LOURO, 2008).

Altmann (2001) demuestra que la escuela parte de la perspectiva biológica para abordar la sexualidad y lo hace como consecuencia de un recorte de género, restringiendo el abordaje del tema a las amarras normativas de las disciplinas de «ciencias». El contenido queda a merced de un análisis biomédico, reductor y limitado a dos cuestiones básicas: embarazo en la adolescencia/enfermedades transmisibles sexualmente (DST); y prevención tanto del embarazo como de las DST/VIH/Sida. Cuando preguntamos a nuestros colaboradores si durante el proceso de escolarización la sexualidad se configuró como temática, se hizo evidente el predominio biológico, como se puede observar en la transcripción del fragmento de una de las entrevistas:

Sujeto 1: Sobre sexualidad sí. Tipo, en el quinto grado. Me acuerdo de que fue una... No sé si era sexóloga... Fue a enseñar algunas cosas, en fin. A hablar sobre masturbación, sobre efusión nocturna de semen, menarquia, y... Pero no se tocó el tema de la homosexualidad⁶. No que yo recuerde... Y yo me acordaría.

Afirmamos que en las escuelas los niños y jóvenes se podrán volver susceptibles a las peores situaciones de violencia y exclusión. Al restringir la sexualidad a la perspectiva biológica, queda claro que los sujetos que se escapan del estándar se transformarán en los «blancos» preferidos para insultos, ridiculizaciones, bromas, sin que, en muchos casos, los educadores/as intervengan de manera de cuestionar la violencia que pasa por esas actitudes (BORGES y MEYER, 2008; BORGES et al., 2011).

Al cuestionar la producción sistemática de cuerpos heterocentros, se necesita que lleguen a las escuelas nuevas proposiciones filosófico-metodológicas. En esa línea de pensamiento, las teorizaciones *queer* se establecen como posibilidades de enfrentamiento y constitución de una nueva epistemología para el trabajo educativo (CÉSAR, 2012; LOURO, 2008; SEFFNER, 2013). Esa manera de pensar «demuestra que el sexo, el cuerpo y el propio género son construcciones culturales, lingüísticas e institucionales generadas en el interior de las relaciones de saber-poder-placer, determinadas por los límites del pensamiento moderno» (CÉSAR, 2009, p. 49).

La instauración de la diferencia (comprendida como procesos discursivos) puede dar espacios para repensar las prácticas, los currículos y la función de la escuela. Al instituir rupturas de la norma, crea condiciones de posibilidad para el surgimiento de formas

de coherencia impensadas hasta entonces. Según César (2009, 2012), ese enfrentamiento revela posibilidades de entender que no se sabe y potencia la creatividad, lo que puede culminar en la construcción de espacios en los cuales la ansiedad provocada por la fragilidad del conocimiento permite nuevas acepciones de sujetos y facilita el surgimiento de «otras» formas de existencia.

De esta manera, los contenidos que aparecen en el currículo escolar podrían disparar controversias que garantizaran posibilidades de que los jóvenes cuestionaran que toda intervención social está atravesada por intencionalidades que tienen el objetivo de construir determinada visión del mundo. Cuando el tema nos remite a la sexualidad, se vuelve necesario ampliar los debates y reconocer la existencia de configuraciones afectivas que no siempre se constituyen a partir de un modelo estándar. De lo contrario, el prejuicio, la discriminación y la violencia dirigidos a los sujetos LGBTTTI terminan siendo legitimados por la propia área de la educación que, entre otras especificidades, debería garantizar el reconocimiento de las diferencias como «hecho» que constituye la convivencia humana.

Consideraciones finales

En el presente artículo analizamos cómo aparece el prejuicio homofóbico en el contexto escolar y se reitera por su dinámica. En la escuela, los jóvenes LGBTTTI se transforman en un blanco de estigmas sociales de diferencia que debilitan la existencia de sus cuerpos.

Los sujetos entrevistados muestran que en las relaciones establecidas entre los homosexuales y la escuela se interponen sentimientos de miedo, angustia, desconfianza y soledad, pues, cuando son víctimas de la homofobia, no cuentan con el apoyo de la comunidad escolar. Entonces, corresponde preguntar: ¿cuál es la significación que construyen esos jóvenes sobre la escuela? ¿Para qué frecuentarla si el ambiente pedagógico se muestra hostil ante determinadas posibilidades de existencia?

Es notoria la connivencia de profesores y gestores ante la violencia homofóbica. Como se relata en las entrevistas, en situaciones de conflicto que involucraron temas relacionados con la homosexualidad el equipo pedagógico, mediante la banalización de la violencia a través de «bromas» o de la falta de cuestionamiento de los motivos que originaron ciertas situaciones, contribuye a la construcción y al mantenimiento de representaciones negativas sobre los sujetos LGBTTTI.

En situaciones de educación sexual son visibles la heteronormatividad y la negación de las experiencias homosexuales. El referente biologicista construye la representación de una sexualidad orientada a la heterosexualidad, cuyo objetivo es combatir el embarazo en la juventud y demonizar el contacto afectivo, erótico y sexual que se puede

establecer entre los cuerpos. En estos momentos (no) educativos, ni siquiera se anuncia la existencia LGBTTTTI como realidad social a ser reconocida.

La falta de reconocimiento de la diversidad sexual durante la planificación de algunas intervenciones educativas expone a parte de los estudiantes a la exclusión y a la violencia. No reconocer como posibles las «no heterosexualidades» o la vivencia de los placeres más allá de la óptica binaria de la reproducción, hace que la escuela legitime el estigma y la persecución de los sujetos que transgreden los estándares socialmente esperados para los géneros y sexualidades.

Los silencios pedagógicos contribuyen a que muchos niños, jóvenes y adultos sientan en sus cuerpos las marcas de la normalización heterosexual. Por ello, pero no con el objetivo de agotar las discusiones presentadas aquí, nos posicionamos a favor de la necesidad de hacer visible la violencia homofóbica en los diversos espacios sociales, reconocer que existe, oír a sus víctimas, debatir sobre el asunto, prestar atención a los lugares donde se manifiesta y de qué forma alcanza sus objetivos. Argumentamos que es necesario reconstruir los currículos escolares como estrategias para la transformación social y la práctica crítica, de lo contrario estaremos contribuyendo al mantenimiento de una sociedad que, aunque sea diversa, niega la multiplicidad cultural e instaura el miedo a lo «diferente», transformando así algunas expresiones de vida en «blancos» que deben ser combatidos.

Recibido en febrero de 2015 y aprobado en junio de 2015.

Notas

- 1 Aunque la palabra homofobia se use mucho en documentos oficiales y en buena parte de la producción académica brasileña referida al prejuicio contra sujetos LGBTTTTI, es necesario reconocer que las manifestaciones de odio derivadas de la sexualidad afectan de forma específica a lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, travestis, transgéneros e intersexuales. Muchos estudios prefieren tratar las discriminaciones de manera específica haciendo referencia a fobia a gays, fobia a lesbianas, fobia a travestis, fobia a transexuales, fobia a intersexuales, fobia a bisexuales. Mantendremos el término genérico, pues, aunque el artículo presente relatos de hombres homosexuales (gays), las controversias que se generen pueden contribuir a que surjan cuestionamientos sobre el prejuicio contra las demás expresiones de sexualidad, incluso de heterosexuales que no interpretan el género esperado para su sexo biológico.
- 2 Las transcripciones respetaron la forma de hablar de los participantes.
- 3 Cuando se utiliza la tercera persona del singular, visualizamos la especificidad de las informaciones contenidas en el fragmento de la entrevista transcrita. Cuando nos referimos al conjunto de las seis entrevistas, usamos la grafía en plural.
- 4 El nombre es ficticio.
- 5 Sigla utilizada por los autores/as.

- 6 Término utilizado por el entrevistado. Sin embargo, la palabra «homosexualismo» no se usa más. El sufijo «ismo», en la jerga médica, hace referencia a la representación de la homosexualidad como patología mental. La grafía «homosexualismo» fue eliminada de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CID) por la Asociación de Psiquiatría Americana (APA) en la década de 1970. La Organización Mundial de la Salud (OMS) suprime esa palabra en la década de 1990, y en Brasil en 1999 el Consejo Federal de Psicología prohíbe que los profesionales del área ofrezcan «tratamientos de reorientación» para homosexuales, porque no se trata de una enfermedad. Homosexualidad pasa a ser el término adoptado en la escritura médica y académica, pues el sufijo «dad» nos remite a pensar en «modos de existencia».

Referencias

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALTMANN, Helena. Educação sexual e primeira relação sexual: entre expectativas e prescrições. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 333-356, mayo-agosto de 2007.

_____. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 575-583, 2001.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ediciones 70, 1977.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: Eval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, enero-marzo de 2008.

_____. et al. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria, (Rio Grande del Sur/ Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 21-38, enero-abril de 2011.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRITZMAN, Debora. *O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo* [Qué es eso llamado amor: identidad homosexual, educación y currículo]. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 71-96, enero a junio de 1996.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* [Problemas de género: feminismo y subversión de la identidad]. Río de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, Sérgio et al. **Política, Direitos, Violência e Homossexualidade**. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT [Investigación 9ª Desfile del Orgulho GLBT] – São Paulo, 2005. Río de Janeiro: CEPESC, 2006, p. 40 – 42.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia *queer*. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 351-362, enero-junio de 2012.

_____. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

ERIBON, Didier. **Reflexiones sobre la cuestión gay**. Barcelona: Anagrama, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 40.ed. Petrópolis: Vozes, 2012..

LONGARAY, Deise Azevedo. **“Eu já beijei um menino e não gostei, ai beijei uma menina e me senti**

- bem**": um estudo das narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e gênero. 2010. 140 páginas. Disertación (Maestría) - Programa de Posgrado en Educación en Ciencia: Química de la Vida y Salud, Universidad Federal de Río Grande, Río Grande.
- LOURO, Guacira. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Preconceito, sexualidade e práticas educativas. En: SILVA, Divino José da; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (Org.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 145-160.
- MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: UNICAMP, 1999.
- PATTON, Michael. *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: Sage, 1990.
- PICHARDO, José Ignacio. El estigma hacia personas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGBT). En: GAVIRIA, Helena; GARCÍA-AEL, Cristina; MOLERO, Fernando (Orgs.). **Investigación-acción: aportaciones de la investigación a la reducción del estigma**. Madrid: Sanz y Torres, 2012. p. 111-125.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, Río Grande do Norte, n. 5, p. 17-44, 2010.
- SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, enero-marzo de 2013.
- SILVA, Aline Ferraz da. **Pelo sentido da vista**: um olhar gay na escola. 2008. 89 páginas. Disertación (Maestría en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas.
- WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n. 2, p. 460-482, 2001.
- WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Madrid: Egales, 2006.

Homophobia and sex education in school

Perceptions of homosexuals in high school

ABSTRACT: Through semi-structured interviews, we question homophobia in school and heteronormative evidence in sex education classes, showing the school trajectory of young gay men subjected to slander or pedagogical failings by students and teachers, in a social space - the school - which should promote the recognition of difference and living with diversity.

Keywords: school. sex education. homophobia.

Homophobie et éducation sexuelle à l'école

Perceptions des homosexuels dans l'enseignement secondaire

RÉSUMÉ: A travers des entrevues en partie structurées, nous problématisons l'homophobie à l'école et les éléments hétéronormatifs en cours d'éducation sexuelle, en montrant la trajectoire scolaire de jeunes gays soumis aux injures ou l'omission pédagogique d'étudiants et éducateurs (trices) dans un espace social-l'école-qui devrait promouvoir la reconnaissance de la différence et le vivre-ensemble dans la diversité.

Mots-clés: Ecole. Education sexuelle. Homophobie.