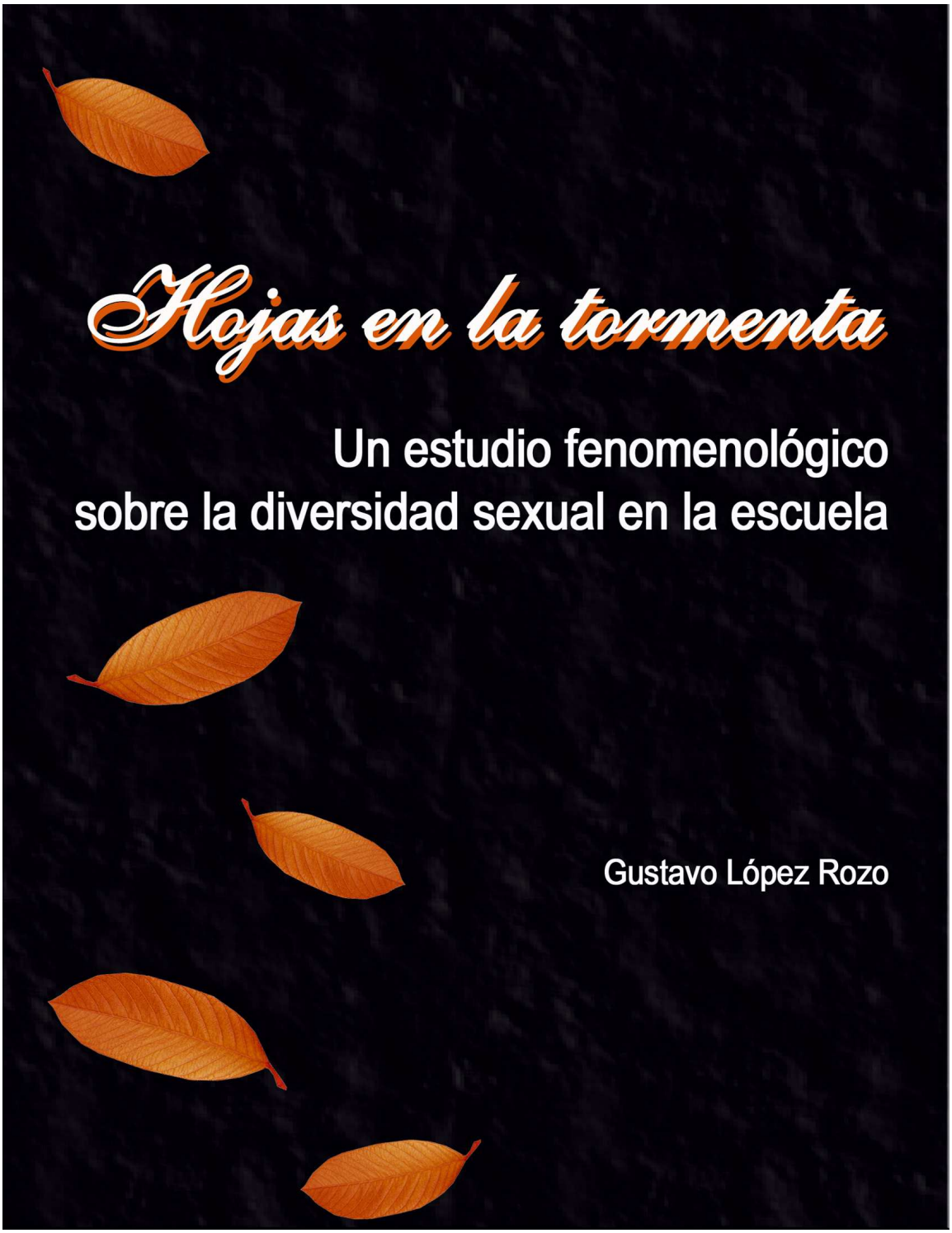

Hojas en la tormenta
Un estudio fenomenológico
sobre la diversidad sexual en la escuela
Gustavo López Rozo

Hojas en la tormenta. Un estudio fenomenológico sobre la diversidad sexual en la escuela

Gustavo López Rozo

Universidad de Antioquia
Maestría en Educación. Pedagogía, Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural

Asesora

Zayda Sierra

2005

Contenido

Introducción…… 4

Capítulo I. La memoria……...7

Capítulo II. Modernidad y heteronormatividad……..……...31

Capítulo III. Los senderos invisibles…….....73

Capítulo IV. Homosensualidad……110

Capítulo V. Interpretaciones finales……202

Bibliografía……213

Introducción

Hojas en la tormenta es el producto de una serie de inquietudes personales y académicas, generadas a lo largo de varios años, acerca de la diversidad sexual en la escuela. Como estudiante, maestro y formador de docentes he visto con preocupación la persistencia y recomposición permanente de un fenómeno social que -a mi juicio- constituye una de las más absurdas discriminaciones sociales de nuestro tiempo: la homofobia institucionalizada contra las disidencias sexuales.

La violencia homófoba se expresa de manera polivalente y exhaustiva, en escenarios tan diversos como la escuela, la familia y el mundo laboral, generando conflictos sociales que infligen enormes cargas de sufrimiento a las subjetividades lesbi-gay y otras disidencias sexuales en nuestro medio. El silencio académico, social e institucional, que se cierne sobre este tipo de violencia, amerita una consideración especial sobre las dinámicas propias de las diversas discriminaciones que operan en nuestros mundos educativos locales y sobre las raíces culturales de las mismas.

Dos preguntas aparentemente simples, y tal vez por eso mismo heurísticamente bastante prometedoras, guían este trabajo: ¿Por qué nuestra escuela es como es? y ¿Qué podemos hacer para que nuestra escuela sea diferente?[1] El primero de estos interrogantes remite a las preocupaciones por la persistencia del sexismo, el racismo, el clasismo y la homofobia en nuestras instituciones educativas locales y por los modos como, al margen de los ideales pluralistas proclamados por la Constitución Política de 1991 en nuestro país, las prácticas y los discursos

[1] Agradezco profundamente a la profesora Zayda Sierra, Coordinadora del Grupo de Investigación Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, por haberme ofrecido de una manera tan generosa y clara estos dos interrogantes que resumen buena parte de los ideales sociales y pedagógicos de las personas que integran ese grupo de investigación.

escolares, enmarcados aun en las perspectivas acríticas y eurocéntricas del transmisionismo, diluyen una magnífica oportunidad de generar una convivencia intercultural en la escuela. La segunda pregunta despliega una intención creativa de vislumbrar, más allá del eurocentrismo, el patriarcado, el androcentrismo y la homofobia occidentales, ideas para la construcción del ideal democrático en nuestras sociedades, familias e instituciones educativas.

Este texto tiene la pretensión de abordar estas dos preguntas en relación con el tema específico de la diversidad sexual. Trato de responder de la manera más adecuada posible a los retos propuestos por estos dos interrogantes axiales y para ello realizo en este informe un recorrido argumentativo simple: en el primer capítulo elaboro un elenco de las preguntas y los problemas que de manera directa o indirecta busco considerar y responder a lo largo del texto, aclarando los antecedentes y los objetivos de esta indagación; el segundo capítulo está dedicado a realizar una cartografía de algunos aportes críticos sobre la Modernidad, que permitiría realizar una lectura entre líneas de la emergencia de la "homosexualidad" en el marco de los procesos de normalización y disciplinamiento en Occidente; en el tercer capítulo me ocupo de señalar las elecciones metodológicas que realicé en esta indagación, con el fin de avanzar en una propuesta de investigación cualitativa crítica desde una perspectiva no heterocéntrica; en el capítulo cuarto relato, a partir de los testimonios de los y las participantes, las dinámicas propias de la violencia homófoba en la familia y la escuela, a través de una serie de consideraciones sobre las fuentes sociales de la homofobia y las formas de expresión de la misma. Describo también las maneras como la experiencia lesbi-gay agencia canales alternativos de expresión, que no siempre superan las imágenes patriarcales de género; termino reseñando en el capítulo cinco algunas consideraciones finales sobre la importancia de generar procesos educativos respetuosos de la diversidad sexual.

Es mi deseo que estas consideraciones se desgranen como una invitación a establecer con otros, diálogos y reflexiones sobre temas e ideales semejantes. Quisiera finalmente agradecer a los y las participantes de *Hojas en la tormenta,* su generosa complicidad en este trabajo.

Capítulo I



La mano,
Hiedra en la pared.
El roce deseado.
Lograda la intimidad abismal, incierta.
Una sola savia para las ramas de tus dedos y los míos.

Hojas en la Tormenta:

Un estudio fenomenológico sobre la diversidad sexual en la escuela

A todos los maestros, maestras y estudiantes gay y lesbianas de las instituciones educativas colombianas.

Capítulo I

La memoria

> **…**Cada hoja en la tormenta es un individuo con un corazón y sentimiento y aspiraciones y deseos, y cada uno de ellos es tan importante como los demás. Nuestra labor aquí es ver lo que la guerra le hizo a una mujer, a una hoja entre millones de hojas en la tormenta.
>
> (Una Hoja en la tormenta, Lyn Yutang) [2]

Un inmenso campo de ruinas es la memoria…[3] Es el inicio de un hermoso y melancólico poema de David María Turoldo que leí hace tiempo, con emoción sostenida, una tarde borrascosa de mi corazón. Este trabajo es inevitablemente una evocación conmemorativa -en el sentido cavafiano del cuerpo que vuelve a sentir (Yourcenar, 1995: 187-232)- de mi vida escolar. Parto de una enorme insatisfacción por la violencia que por acción o por omisión de algunos de mis compañeros, compañeras, profesores y profesoras viví durante casi toda mi escolaridad, al ser considerado parte de una masculinidad "débil", "demasiado"

[2] Yutang, Lyn. (1943). **Una hoja en la tormenta**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

[3] Traducción libre del poema de David María Turoldo, *Un campo sterminato*: "Un campo sterminato di rovine è la memoria: nulla che non fosse male mi rimase estraneo"... Que precede la biografía de Rigoberto Menchú: Burgos, Elisabeth. (1991). **Mi chiamo Rigoberta Menchú.** Giunti Gruppo Editoriale: Firenze.

estudiosa y poco agresiva: ¿Qué era lo que me mantenía entonces en el ojo del huracán? ¿Qué me hacía abyecto a los ojos de tantas personas, principalmente en el mundo de la escuela? Aunque aprobé con honores todos los cursos, no superé las pruebas del prestigio social: la compañía "excesiva" de las chicas, mi "juiciosa" dedicación a la lectura y mi poco interés por el fútbol marcaron mi destino. Esta referencia autobiográfica, tan desnuda, tan escueta, se la arranqué al pudor que genera el hablar de uno mismo de una manera tan íntima para gente extraña. Estoy cada día más convencido de que más allá del recurso literario o estilístico, lo autobiográfico adquiere su valor metodológico, toda vez que la narración de la propia vida remite a un entorno social y político más amplio que le es inherente. Por ejemplo para Vásquez (1998: 266-285), el diario intensivo constituye una estrategia de recolección de la información que permite una expedición a la memoria, los sueños y las alucinaciones, que narrados cronológicamente, permiten repensar la propia identidad y conjurar el olvido, mediante una etnografía de la propia vida que genere -con la supervisión externa- categorías de análisis que trasciendan lo personal. La utilización de los vestigios memorísticos en este caso está atravesando cada paso y cada intento por comprender el vasto problema de la "homosexualidad" en el ámbito escolar, haciendo uso del recurso memorístico, no sólo como un auxilio metodológico, sino también como premisa ética fundamental de todo proceso educativo. De hecho, tal y como lo sugieren Bárcena y Mèlich (2000: 19): "Una cultura y una subjetividad amnésica es cómplice de los verdugos, de los vencedores de la historia. No hay, después de Auschwitz, lugar siquiera para la razón comunicativa que no tenga presente una razón anamnética, una razón basada en la capacidad de recordar"… Y en fin, creo que es importante señalar también, con cierta vehemencia, la importancia epistemológica de la propia experiencia subjetiva, cantada maravillosamente por la poesía: "y yo he dicho que el alma no vale más que el cuerpo, y que el cuerpo no vale más que el alma, y que nada, ni Dios mismo, es

más importante para uno mismo que uno mismo"… (Whitman, 1994: 151), para declarar, además, que conservo la esperanza de que este trabajo sea, de algún modo, como una llovizna, un ventarrón, un coletazo de furia, un desquite, una pequeña venganza o una advertencia.

Esta experiencia discursiva y práctica que denominamos "homosexualidad", tan convulsionada, caótica e invernal como aparece, nos enfrenta a una movilidad de "interioridades", "exterioridades" y "periferias", a compromisos, omisiones pusilánimes y juegos performativos donde somos victimas, victimarios y espectadores (simultáneamente a veces). Los discursos y las prácticas sobre la "homosexualidad" se crean y se recrean permanentemente en la apropiación reflexiva que los sujetos hacen de la ideología (Restrepo, 2004: 34-72)[4]. Enfrentar los discursos, asumirlos como propios, instalarse en ellos, reconocerse, nombrase, sugerir la etiqueta para alguien más, resistirse a las denominaciones, son parte de esa dinámica de transformación constante de la realidad. A veces los sujetos "asumen" una identidad, se reconocen en ella y esto puede significar que adecuen su comportamiento a un cierto marco social de expectativas o que lo recreen y reconstruyan como un inédito.

Reconduciendo estas palabras a mi experiencia personal debo decir que, casi siempre de manera intempestiva, las subjetividades gay y lesbianas me han planteado desde "afuera" y desde "adentro", problemas y desafíos muy diversos. Este proyecto es precisamente el fruto vacilante de una serie de inquietudes

[4] En este mismo texto Restrepo -siguiendo a Stuart Hall- define la ideología como las "rejillas de inteligibilidad" (imágenes, conceptos y premisas) que configuran el marco cultural de referencia mediante el cual nos apropiamos del mundo: "Las "rejillas de inteligibilidad" que constituyen la ideología no se agotan, según él, en el lenguaje ni son sólo quimeras mentales sin impacto en "lo real". Por esto más adelante -siguiendo una vez más a Stuart Hall- Restrepo agrega que "el lenguaje es la constitución de significado mientras que la ideología es el anclaje y fijación de estos significados mediante una serie de articulaciones". (50-51).

personales y profesionales de muy diversa naturaleza, que he ido generando a lo largo de un par de décadas -en la tormenta o a pesar de ella- como estudiante, maestro y formador de docentes, en relación con el tema de la “homosexualidad” en los ámbitos escolar y familiar, sus condiciones de manifestación y sus efectos en la vida de las personas. El cúmulo de anécdotas que precede este estudio involucra historias escolares y familiares recientes y lejanas; no se limita a la educación básica y media sino que se extiende sorprendentemente a la educación superior; incluye instituciones educativas públicas, privadas y confesionales por igual; y tiene estrecha relación con las actitudes y aptitudes de los docentes, el personal administrativo y otros actores sociales de la escuela. La mayoría de las múltiples imágenes que motivaron este estudio, proceden de preocupantes y dolorosas experiencias de discriminación sufridas por hombres y mujeres de diferentes edades y contextos socioeconómicos, que en momentos y circunstancias diversas me confiaron sus historias personales.

De mi joven y prematura experiencia docente en una institución educativa de básica primaria del Área Metropolitana de Medellín -donde eran tan frecuentes los contactos homoeróticos entre chicos de diferentes edades como las “denuncias” y “represalias” públicas por estos hechos- a las humillaciones laborales extremas a que fue sometido, hace un par de años, José -un joven antioqueño de origen campesino que se desempeñaba como mensajero en una oficina de la ciudad de Medellín, quien tuvo que soportar ser literalmente pisoteado por su jefe a la vista de todos sus compañeros, en una fiesta empresarial- hay sin duda unas distancias, pero también unas cercanías que no pueden ignorarse. Diferencias etáreas, diversidad de escenarios institucionales, pero proximidades en el modus

operandi de la "dictadura heterosexual"[5] (Vidal, 1992: 44-49) y la homofobia (Estrada, 2003: 101-109)[6]. El término "homosexualidad", acuñado en 1869 por el médico húngaro Benkert (Lauritsen & Thorstad, 1974: 19-20), remite precisamente a un régimen de representaciones propio del pensamiento científico-positivista del siglo XIX (Lafontaine, 1999: 91), desarrollado en el marco de la Modernidad europea, caracterizada por el pensamiento patriarcal y heterocéntrico de Occidente.[7]

Con respecto a esta subjetividad moderna, a este régimen representacional que denominamos "homosexualidad" -configurado en el seno del capitalismo de la norma (Daza & Zuleta, 2002: 53-63), el disciplinamiento (Foucault, 2001 a: 137-230) y la disciplinarización (Wallerstein, 2001: 1-36)- debo decir que ofrece, para Occidente y nuestro contexto local en particular -en la actual coyuntura económico-neoliberal y de globalización- dinámicas sociales peculiares que debemos tratar de comprender: 1. una exacerbada recurrencia periodística, televisiva, literaria, cinematográfica, etc. al tema de la "homosexualidad", 2. una creciente mercantilización de la homosexualidad, representada por ejemplo en la vertiginosa aparición de bares y "sitios gay" en muchas ciudades y metrópolis del mundo, 3. un predominio de los estudios médicos y psicológicos sobre el tema de la "homosexualidad" en nuestros centros locales de educación superior, que

[5] En este texto, Vidal, partiendo de la afirmación de que "el sexo es política", define la "dictadura heterosexual" como los modos de instauración arbitraria de la figura del amor heterosexual como el modelo referencial "natural" de la familia y la sexualidad humana en Occidente.

[6] En este texto, Estrada define la Homofobia como: "un concepto que hace referencia a un miedo intenso y sin razón a los homosexuales, cargado de antecedentes prejuiciosos y discriminatorios que llevan a hacer sobregeneralizaciones imprecisas hacia esta población; en la mayoría de los casos las personas homofóbicas se resisten a la nueva información que sobre el fenómeno pueda decirse, manteniendo con ello su problemática" (101).

[7] Castells (1998:159) define el patriarcado como "una estructura básica de todas las sociedades contemporáneas" que se caracteriza, según él, por "la autoridad, impuesta desde las instituciones, de los hombres sobre las mujeres y sus hijos en la unidad familiar". En esta dirección, el heterocentrismo podría definirse como la interpretación heterosexual de la sexualidad humana, impuesta con pretensiones universalistas, por ese mismo sistema patriarcal.

contrasta con el modesto número de investigaciones y trabajos académicos desde otras disciplinas de las ciencias sociales, 4. una insistencia de la academia occidental en las preguntas por el "origen", las "causas" y el "dispositivo" psicológico que "origina" la "homosexualidad", 5. la persistencia de la homofobia en el mundo entero, 6. el silencio institucional frente a la homofobia que persiste en la vida de nuestros centros educativos regionales y locales, 7. la ausencia de investigación educativa y pedagógica sobre la situación de los y las estudiantes LGBT[8] en las instituciones educativas de nuestro país y nuestra región, 8. las incongruencias entre los discursos constitucionales y la jurisprudencia colombiana vigente, con respecto al tema de los derechos civiles de las parejas lesbi-gay: ¿Nuevos problemas? ¿Prolongación de viejas formas de opresión? ¿Formas positivas de apropiación económica y política del discurso "gay" por parte de las hegemonías económicas, políticas, sexuales y culturales en Occidente? ¿Consecuencias funestas de la "visibilización" de los gay y las lesbianas en nuestras sociedades? ¿Arremetidas neoconservadoras frente a la "liberalización" de las costumbres en Occidente? ¿Refinamiento de la dictadura heterosexual?

Son interrogantes que llaman a una reflexión sobre el lugar de enunciación de los discursos críticos sobre la "homosexualidad" y que convocan a una consideración sobre los requerimientos propios de una perspectiva no-heterocéntrica, en las reflexiones académicas sobre la diversidad sexual. Entre estos requerimientos podrían considerarse: 1. un acercamiento reflexivo a la inflación discursiva sobre la "homosexualidad" en nuestro contexto, 2. un acercamiento crítico a las formas contemporáneas de mercantilización de la cuestión gay, 3. una aproximación transdisciplinar (Flórez, 2002:138-153) al tema de la "homosexualidad", como una forma de rechazo a la despedagogización y al monopolio de la psicología y las

[8] Sector y movimiento social de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales y Transgeneristas.

ciencias médicas y biológicas en las investigaciones sobre la “homosexualidad”, 4. una crítica radical a las preguntas causalistas y positivistas sobre la “homosexualidad”: ¿Qué es la homosexualidad? ¿Cuál es el origen de la homosexualidad?, son preguntas heterocéntricas que perfectamente podrían cambiarse por: ¿Cómo y por qué se problematiza al modo moderno el amor entre personas del mismo sexo? ¿Qué es lo que realmente se inventa en la Modernidad, la “homosexualidad” o la “heterosexualidad”?, 5. la búsqueda de la ampliación de la base empírica investigativa local, que nos permita hablar de la “homosexualidad” como una experiencia plural, influida por contextos culturales diversos, 6. un cuestionamiento ético radical a las formas positivistas tradicionales de indagar “sobre” la experiencia lesbi-gay y la búsqueda de nuevas estrategias, conceptos y formas de conocimiento en la investigación educativa y pedagógica sobre la diversidad sexual, 7. el rechazo radical a la homofobia en nuestra sociedad, 8. la denuncia de las prácticas y discursos homófobos en la escuela, 9. el emprendimiento de acciones políticas y curriculares tendientes a la eliminación de la homofobia en nuestros contextos socioculturales locales.

Tal y como lo señala Giddens (1995: 9-10): “La Modernidad se ha de entender en un plano institucional; pero los cambios provocados por las instituciones modernas se entretejen directamente con la vida individual y, por tanto, con el yo (…) El yo no es una entidad pasiva determinada por influjos externos; al forjar sus identidades propias, y sin que importe el carácter local de sus circunstancias específicas de acción, los individuos intervienen en las influencias sociales, cuyas consecuencias e implicaciones son de carácter universal, y las fomentan de manera directa”. En una dirección semejante Stuart Hall (citado por Restrepo, 2004: 56-57) sugiere que una teoría de la subjetivación debe considerar la manera como los sujetos asumen o rechazan las identidades en las cuales son inscritos. Una teoría de la subjetivación LGBT debería -en mi opinión- permitirnos un

acercamiento directo a las voces de las disidencias sexuales para comprender mejor su experiencia afectiva.

Tiene razón Saymur (Jaramillo, 1999: 7-9) cuando señala que"la voz humana hace lo que puede por profanarlo todo en la tierra". La circulación constante de los supuestos sociales homófobos -rebatidos pero también de inmediato restablecidos- sobre la peligrosidad, ilicitez, inconveniencia y morbilidad de lo gay es una dinámica social de recreación de la identidad "homosexual" en los límites de la lógica heterocéntrica. Estas definiciones tradicionales sobre la "homosexualidad" son los denominados "mitos" acerca de la experiencia lesbi-gay (Estrada, 2003: 102-106), considerada por el patriarcado heterocéntrico como una expresividad humana anormal, pederástica y perversa. Estas adjetivaciones se expresan también, de acuerdo a Llamas & Vidarte (2001: 9-79), en las "fantasías heterosexuales" que interpretan la "homosexualidad", como una "práctica" contagiosa, promiscua y de genitalidad exacerbada. Esta retórica homófoba tradicional se mezcla con los discursos constitucionales, políticos y sociales más recientes en nuestro país, configurando una peculiar amalgama discursiva con nociones tales como libre desarrollo de la personalidad, tolerancia, igualdad, equidad, entre otras, que degenera, a menudo, en fórmulas banales de "respeto" y "tolerancia" carentes de compromiso político y pedagógico efectivo.

Dos entrevistas exploratorias realizadas en el marco de este proyecto en enero de 2004, mostraban precisamente las maneras de reconducción constante de los discursos narrados en nuestro medio sobre la experiencia lesbi-gay, a la matriz original heterocéntrica[9] que define la "homosexualidad" como una forma de vida

[9] Con la expresión "matriz original heterocéntrica" hago referencia explícita a la reconfiguración moderna del patriarcado, en cuyo núcleo se desarrolla -con respecto a la "homosexualidad"- una problematización moral marcada por una perspectiva homófoba de la sexualidad humana.

antinatural y no espiritual. En efecto, las mujeres entrevistadas combinaban frecuentemente declaraciones solidarias con respecto a las luchas jurídicas y sociales del Movimiento LGBT por conquistar en plenitud sus derechos civiles en Colombia, con alusiones a la anormalidad del comportamiento de las disidencias sexuales en la vida social.[10]

Lo que enfrento con este trabajo son procesos sociales poliédricos signados por las tensiones entre los sujetos y las culturas. Es desde este marco como deben leerse las formas de violencia homófoba de nuestras ciudades y escuelas y las manifestaciones de miedo y vergüenza social que muchas veces experimentamos los y las disidentes sexuales en nuestro contexto. Son situaciones que deben comprenderse en dirección a una revisión crítica de los estereotipos, prejuicios e inequidades sociales que se ejercen en Occidente contra las disidencias sexuales, buscando describir también las formas de apropiación cultural que agencian las subjetividades lesbi-gay para recrear la cultura, a través de sus experiencias afectivas y modos plurales de ser en el mundo.

Cuando se hace referencia a la "invisibilización" de lo gay en nuestra cultura, se alude en buena medida a la idea de una disidencia sexual inhibida y agazapada en los subterfugios de una cierta "ilicitez" y desaprobación moral. Esta reprobación social es considerada frecuentemente como una constante en la historia moderna de Occidente y hace parte, según Bustamante (2004), de las tradiciones socioculturales vertebrales de nuestra región antioqueña. Gracias al Movimiento LGBT y a muchos otros movimientos sociales y socioculturales contemporáneos, en Antioquia, así como en otras partes del mundo, se ha venido dando un

[10] Sofía, profesora de inglés en un centro de idiomas del Área Metropolitana de Medellín. Entrevista exploratoria, enero de 2004; Beatriz, ama de casa y Nelly, egresada del programa de Historia de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia. Entrevista exploratoria, enero de 2004.

reconocimiento creciente de la experiencia lesbi-gay como una forma de vida con una presencia cada vez “más visible” en el mundo de hoy. Pero ante la persistencia de la violencia homófoba en nuestras familias e instituciones educativas, uno se pregunta: ¿Esta “visibilización social creciente” de la experiencia lesbi-gay es un proceso de real reconocimiento y respeto a la diferencia o es un nuevo mecanismo alienante de señalamiento exacerbado contra las disidencias culturales, por parte de las hegemonías sociopolíticas, en el marco del capitalismo del control y su retórica pseudomulticultural? ¿A qué tipo de “visibilización” o “invisibilización” nos referimos? ¿Podría cuestionarse y combatirse la homofobia de nuestras sociedades e instituciones educativas por medio de la visibilización conceptual de lo gay en el currículo y en la vida de la escuela? ¿Qué tipo de visibilización conceptual es posible y adecuada?

De hecho, mientras que muchos declaran la “homosexualidad” como un “fenómeno creciente” -al parecer cada vez más posicionado en el mundo social contemporáneo- la legislación y la jurisprudencia en Colombia retrasan esta supuesta “aceleración epifánica” con una estratégica lentitud en el reconocimiento pleno de los derechos civiles de las parejas lesbi-gay en nuestro país. Estas resistencias desaceleran de manera poderosa los procesos de reivindicación de los derechos de las disidencias sexuales -liderados en nuestro contexto por el Movimiento LGBT y otras fuerzas vivas de la sociedad- mediante formulas jurisprudenciales que relegan las expresiones afectivas no heterosexuales a un plano estrictamente privado.

Los procesos de resignificación de las identidades gay y lesbianas, entendidos como formas contemporáneas de habitar los discursos y de narrarse los sujetos, se caracterizan, muchas veces, por ser ortopedias arduas y dolorosas de construcción de identidad con temporalidades muy diversas a las ofrecidas en el

plano social. A veces, al reconocimiento de la propia identidad lo precede todo un recorrido inicuo de etiquetamientos previos, con tiempos escindidos en los que las personas sienten, en determinados momentos, que “empiezan a ser” después de un camino largo de negaciones y posteriores confirmaciones de “intuiciones” previas. En esos periplos identitarios el cuerpo también se narra de muy diversas formas. A veces se vive como un cuerpo-revelador, un cuerpo-delator y otras veces como un cuerpo-desafiante o como un espacio de exploración estética y autenticidad existencial. Los espacios sociales y los “sitios gay” también son profundamente problematizados en estos procesos, siendo vividos de acuerdo a una semántica polivalente: ¿Lugares de exclusión? ¿Espacios de autoexclusión? ¿Atmósferas de resistencia? Estas trayectorias identitarias están signadas, además, por relaciones familiares y sociales intensas entre las cuales se destaca el amor erótico que -a pesar de su carácter contradictorio y a veces conflictivo- cumple un papel fundamental en la marcación de los ritmos vitales e identitarios de las disidencias sexuales.

Pero esta identidad gay, tan rica en matices, se ha visto sometida -como ya se ha dicho- al desprestigio, los estereotipos, los prejuicios y la homofobia promovidos por las hegemonías sexuales occidentales. Estos prejuicios y discriminaciones pueden considerarse como acciones hegemónicas radicales afincadas en la cultura patriarcal, que deben ser objetadas, con vehemencia, sobre todo considerando la dramática situación de las comunidades LGBT en el mundo. A propósito de esto, un informe de Amnistía Internacional (2001) denuncia la persistencia de la “estigmatización”, la discriminación y la violencia institucionalizadas contra las disidencias sexuales en muchos países. La maquinaria homófoba funciona mediante la penalización de la homosexualidad a través de acusaciones por “sodomía”, “actos innaturales”, “crímenes contra la naturaleza”, “actos inmorales” y “escándalo público”, desembocando -según dicho

informe- en la negación de la plena ciudadanía de las víctimas, la licencia para la tortura, el maltrato policial y los tratamientos médicos forzosos.

Los movimientos en favor de los derechos "homosexuales" han tratado de romper los silencios, las omisiones, la indiferencia y las palabras cómplices de las hegemonías heterosexuales contra las disidencias sexuales. Sobre todo a partir de las manifestaciones de junio del 69 en Stonewall en Nueva York, se ha consolidado un movimiento de liberación lesbi-gay (Lauritsen & Thorstad, 1974), controversial pero también muy productivo en efectos políticos y legislativos, que han sido de gran importancia para las disidencias sexuales en el mundo y también en nuestra región antioqueña (Román, 2000: 199-254).

En Colombia el debate se ha dado -sobre todo a partir de 1991-, con grandes contratiempos que han impedido el reconocimiento pleno de los derechos civiles de las parejas lesbi-gay. La interpretación predominante con respecto a estos obstáculos jurisprudenciales asegura que son reticencias anticonstitucionales que podrían resolverse con el desarrollo a cabalidad de los principios democráticos y pluralistas de la Constitución Política de 1991 (Valencia & Marín, 2001; Cartagena, González & Moreno, 1996). Por mi parte creo que debe hacerse aun una lectura crítica de algunas nociones básicas de la Carta Magna de 1991 que determinarían ambigüedades terminológicas y antropológicas de origen[11].

Aunque el debate político sobre la diversidad sexual y los derechos de gay y lesbianas se ha mantenido vivo de algún modo en nuestro país, ha sido menos

[11] Hago alusión en este caso, por ejemplo a la noción estrictamente heterosexual de "familia natural" desarrollada en el artículo 42 de la Constitución Política de Colombia de 1991, defendida por la Corte Constitucional Colombiana según sentencia C-098 de 1996, que define el matrimonio civil colombiano como una unión sólo entre personas del mismo sexo, de acuerdo a intereses de procreación, convivencia y auxilio mutuo.

frecuente la pregunta por la situación de las disidencias sexuales en los ámbitos domésticos, escolares y laborales. En las historias y anécdotas que motivaron este estudio, la familia, la escuela y el mundo del trabajo fueron frecuentemente señalados -con respecto a la experiencia lesbi-gay- como espacios de dolor, discriminación y violencia. Molano (2002), expresa de manera transparente algunas de estas circunstancias del amor gay en los escenarios sociales cotidianos, a través de una historia de amor adolescente nacido en un espacio escolar. Narra en esta historia un sentimiento perseguido y rechazado por casi todos aquellos a quienes se revela, describiendo el amor entre Leonardo y Felipe como un sentimiento genuino, sincero, pero también doloroso e incierto, vivido como una pasión silenciosa que nace y persiste, como agazapada, en los escenarios escolares más comunes: el aula de clase, la cancha de fútbol, las duchas, la tiendecita. Este argumento del amor doloroso, inquieto, generoso, precario, de soslayo, expresa -a mi parecer- modos muy frecuentes de vivir el amor lesbi-gay en nuestro contexto social:

> "Leonardo no estaba en la biblioteca.
> Ahora vengo al patio y él sale de entre el tumulto frente a la caseta de doña Aura, todo victorioso con dos gaseosas. También compró galletas de leche: esas son para mí apuesto. Ahora está parado mirando hacia todos lados porque me está buscando y ya me vio y levanta las cejas y se ríe."

Estos cuadros literarios propuestos por Molano recuerdan situaciones escolares propias también de nuestros contextos regionales y locales, como las narradas por un joven estudiante de Artes Representativas de la Universidad de Antioquia, en una entrevista realizada en el marco de este proyecto en febrero de 2002:

"…Mi época de estudiante fue muy dura ¿Por qué?, porque yo toda la vida he sido muy femenino ¿cierto? Y el ser femenino en esta sociedad es sinónimo de amanerado o de marica. Entonces desde muy pequeño fui violentado desde la parte verbal con apodos de marica, de mariquita, de mamador, de drogadicto, perro. Hasta prostituto me decían. Desde primaria hasta bachillerato." (Alexis).

"Cuando yo llegué a bachillerato -de sexto a noveno- yo era el típico sardino reprimido, depresivo. Empezando porque yo tenía el pelo largo. Escondido, yo no bajaba al patio; yo me escondía en el balcón; en uno de los balcones del colegio había unas materas grandes, yo me sentaba en la mitad de las materas y me ponía a ver la panorámica de la autopista. Eran los descansos, y en los descansos me ponía a llorar y, o simplemente me iba pa' la biblioteca." (Alexis)[12].

Como maestro y formador de docentes, ante experiencias como ésta, tan sobrecogedora y tan cercana en el tiempo y el espacio, me he preguntado insistentemente: ¿Debemos suponer que educamos a nuestros estudiantes desde y para la "heterosexualidad"? ¿Educamos desde y para la "heterosexualidad" o contra la "homosexualidad"? ¿Debemos intervenir "formativamente" con respecto a las manifestaciones homoeróticas de nuestros estudiantes? ¿De qué manera y en qué sentido debe darse dicha intervención? ¿Cuál debe ser la actitud de los maestros gay y las maestras lesbianas en los procesos escolares de educación sexual? ¿Los docentes gay y las docentes lesbianas deben problematizar curricularmente la educación sexual tradicional basada en la lógica heterocéntrica del patriarcado? ¿Cuál debe ser la actitud de los maestros y maestras frente a la violencia homófoba en la escuela y fuera de ella? ¿Los maestros y las maestras colombianos estamos preparados para responder adecuadamente a los desafíos que la diversidad sexual le plantea a la escuela? ¿Qué movimientos reflexivos están generando las facultades de educación y las instituciones formadoras de

[12] Alexis, estudiante de artes representativas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Entrevista, febrero de 2002.

maestros del país y del Área Metropolitana de Medellín con respecto al tema de la diversidad sexual? ¿Cuál podría ser el marco conceptual y axiológico adecuado para preparase como maestros en este campo de la diversidad sexual? ¿Qué cambios se han dado en este campo a partir de la Constitución de 1991, la Ley General de Educación y el Proyecto Nacional de Educación Sexual en Colombia?

Según Estrada (2001: 10-22), la cultura escolar puede considerarse como una "trama heterogénea de significados configuradores del contexto" en el cual se ponen en juego la interacción escolar y la construcción de subjetividades. Es, en otras palabras, un cruce complejo de culturas en donde confluyen, según ella, el currículo; las narrativas familiares; la cultura escolar; y las narrativas particulares de los alumnos, elaboradas al margen de la escuela y la familia. En ese contexto circulan, agrega Estrada, "las imágenes naturalizadas de lo masculino y lo femenino" que establecen los límites rigurosos del género y su reproducción en la vida escolar.

Me parece importante señalar también como elementos relevantes de nuestros contextos escolares contemporáneos, los discursos neoconstitucionales y multiculturales de diversa procedencia, que se han incorporado a la educación nacional como parte de los ideales formativos y el deber ser de la educación escolar. Puede verse por ejemplo, que la promoción cada vez más altisonante de los derechos fundamentales y de los principios democráticos en Colombia desde la Constitución Política de 1991, ha generado en los ámbitos social y educativo, una explosión discursiva con respecto a la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural y étnica de nuestra nación. Sin embargo, está por verse aun el impacto real de este ideal constitucional en las conciencias individuales y colectivas y en las prácticas escolares y sociales cotidianas. Sabemos muy poco -me parece- sobre el alcance de estos discursos pluralistas -por vía de la

implementación de la Ley General de Educación y del Proyecto Nacional de Educación Sexual- en lo concerniente a la equidad de género, el respeto a la diversidad sexual y la democracia familiar e institucional.

Nuestra actual Constitución Política señala como derechos fundamentales de la persona: la vida, la libertad, la igualdad, la intimidad personal y familiar, el libre desarrollo de la personalidad, la libertad de conciencia y la honra de los ciudadanos y ciudadanas (artículos 11º, 13º, 15º, 16º, 18º y 21º), entre otros. De igual forma la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, artículos 1º y 5º) indica, entre sus principios rectores: la concepción integral de la persona humana, el pleno desarrollo de la personalidad, la formación integral, el pluralismo, la equidad, la solidaridad, la tolerancia, la justicia y la libertad, entre otros.

Con este trabajo deseo contribuir a una valoración cualitativa de la influencia de estos discursos multiculturales y neoconstitucionales en la escuela local, en relación con la construcción de la democracia institucional y el respeto a la diversidad sexual. Esta investigación se perfila también como un primer esfuerzo personal por comprender los nexos entre conocimiento, ideología, currículo y vida escolar, describiendo los modos de ingreso, circulación e influencia de algunos discursos sobre la “homosexualidad” en la cotidianidad de la escuela y en los procesos mismos de subjetivación de las disidencias sexuales. Si bien no se trata de elaborar una arqueología -en el sentido foucaultiano del término- quisiera en este texto lograr una comprensión de ciertas cadenas argumentativas y algunas estrategias retóricas propias de la escuela y los sujetos a la hora de narrar la experiencia lesbi-gay.

Los maestros y las maestras preocupados de algún modo por estos problemas, nos mostramos inseguros para actuar con respecto a los densos y sistemáticos

actos de violencia homófoba que persisten en nuestros contextos escolares. Vacilamos ante las omisiones, las evasiones y los silencios cómplices de muchos de nuestros colegas; no reaccionamos oportunamente para problematizar, formativamente, los prejuicios y las discriminaciones contra las disidencias sexuales; preferimos guardar las distancias "imparciales" frente a los conflictos, acusando tal vez carencias formativas para afrontar "profesionalmente" estas problemáticas.

Asumir posturas moralmente no neutrales ante estos asuntos de inequidad social implica, para los y las docentes, abordar desafíos profesionales y académicos de diverso orden, aceptando participar con humildad en los universos humanos presentes en la escuela y haciendo acopio de las herramientas metodológicas y conceptuales que aportan campos críticos de conocimiento como el Feminismo, los estudios sociales de la ciencia y la Teoría Queer, entre otros. Lo que quiero en estas páginas es sugerir caminos posibles de reflexión, indicando algunas vetas argumentativas útiles para propiciar discusiones con respecto a este campo tan inexplorado, en nuestro país, de la diversidad sexual en la escuela.

La escuela es señalada frecuentemente como una institución privilegiada para el ejercicio de proyectos educativos pluralistas y para el pleno desarrollo del programa constitucional de democracia y multiculturalidad. Debemos interrogarnos permanentemente por lo que significa, implica y requiere, en el orden de lo pedagógico y la convivencia social, una educación en y para la diversidad. Este trabajo se enmarca también en mi inquietud personal por el reconocimiento creciente de la región antioqueña como un espacio social de confluencia pluriétnica y multicultural, pero buscando contribuir con una reflexión crítica sobre la situación de las disidencias sexuales en la escuela local. Con este fin se privilegian en esta investigación los significados que los y las participantes

elaboran sobre su propia experiencia como disidentes sexuales en la escuela, de acuerdo a sus historias de vida escolar narradas en entrevistas.

La cultura, entendida como un proceso permanente de invención de lo humano, requiere no sólo de la memoria crítica -como ya he sugerido antes- sino también de dinámicas de reconocimiento recíproco entre los diversos grupos que la configuran. La cultura escolar, entendida como un conjunto heterogéneo de voces y "una organización de diferencias internas" (García, Pulido & Montes del Castillo, 1999) debe buscar ese reconocimiento mutuo entre sus actores, mediante un relacionamiento equitativo de todos los agentes que la configuran.

En la realización de este ideal de convivencia simétrica y construcción colectiva de la equidad escolar es fundamental el liderazgo de los maestros y las maestras, cuya formación debe encaminarse a hacer acopio de los elementos conceptuales, personales y profesionales necesarios para contribuir al desarrollo de la interculturalidad en el mundo de la escuela. Un ejemplo que me parece ilustrativo de los obstáculos que para la interculturalidad representan las carencias formativas de los maestros y las maestras en el campo específico de la educación sexual, es la escisión entre las concepciones personales y las prácticas pedagógicas ideales y reales de los maestros y maestras antioqueños con respecto a cuestiones como el embarazo en adolescentes, el aborto, la virginidad femenina y la "homosexualidad" (Díaz, Duque y Londoño 1996).

La escuela es un lugar de confluencia multicultural y por lo tanto un espacio privilegiado para la construcción de la interculturalidad. En la realización del ideal intercultural también es fundamental conocer la procedencia de los discursos que confluyen en la escuela y describir, con respecto a ellos, los modos de circulación, las secuencias argumentativas y las semánticas polivalentes que los caracterizan.

El conocimiento de estas dinámicas discursivas tal vez pueda permitirnos comprender mejor las resistencias escolares y sociales que se ejercen contra las transformaciones sociales convocadas por el pensamiento crítico occidental y no occidental.

Ciertamente pensar la diversidad sexual en el marco amplio de la interculturalidad no es una empresa fácil. Yo mismo he temido mucho generar un proyecto de investigación en el cual, antes que ayudar a las personas, se pronuncien palabras indiscretas que terminen por "develar", sin pudor, los últimos jirones de un "secreto" que ha generado una imprudente proliferación discursiva en nuestro medio. Pero estas resistencias han cedido paulatinamente a medida que tomaba conciencia del valor de un proyecto sobre la experiencia lesbi-gay en el marco amplio de una crítica al pensamiento colonialista, eurocéntrico, patriarcal y homófobo de Occidente. Parte del reto de este proyecto es el de contribuir a una descripción del lugar que ocupa la homofobia en la ideología occidental moderna, en relación con el sexismo y otras formas de discriminación. Se trata de sugerir también los potenciales aportes de las disidencias sexuales a proyectos académicos y sociales, que hagan frente a las actuales políticas económicas y sociales generadas por el neoliberalismo y su lógica absoluta de mercado. Más que una "teoría torcida" como sugiere Llamas (1998: 1-10) -camino totalmente inédito- el sendero aquí propuesto es el de un diálogo con los aportes de los estudios críticos de la ciencia, los Estudios Culturales y el Feminismo, entre otros.

En este sentido, uno de los desafíos centrales de este texto es el de poder plantear la cuestión lesbi-gay por fuera de la noción de anormalidad de la teoría tradicional. Esto implica un distanciamiento beligerante con respecto a toda pregunta heterocéntrica por el "origen" de la "homosexualidad" y una apertura a la generación de conocimiento con los aportes directos de los y las participantes de

este proyecto. En este orden de ideas, asumo una postura crítica ante buena parte de la producción académica que, sobre el tema de la "homosexualidad", se ha generado en algunos de nuestros centros de educación superior de la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana. Ejercicios académicos que no superan -a mi juicio- los fanatismos positivistas que esencializan la "homosexualidad", descrita como una estructura psíquica que se impondría, a ciertos sujetos, a partir de eventos o circunstancias patológicas desencadenantes (Vélez, 2002; González & López, 1995; Hernández & Muñoz, 1984; Alzate, 2003); estudios de derecho que esbozan, con mucha timidez, una denuncia de la inconstitucionalidad que representa la negativa del estado colombiano para legislar sobre los derechos civiles y de adopción de las parejas lesbi-gay en nuestro país (Valencia & Marín, 2001; Cartagena, González & Moreno, 1996); trabajos de sociología, antropología y trabajo social que se ocupan de dar a conocer aspectos íntimos de las experiencias sexuales disidentes, sin explicar con suficiente claridad la pertinencia política de sus aportes (Correa, 2001). A todo esto se suma la falta de estudios educativos y pedagógicos sobre el tema de la diversidad sexual en nuestros contextos educativos, con pocas excepciones como: Álvarez & Mary (1996).

Sin embargo, el título caótico e invernal de este trabajo no pretende ser una sugerencia a la desesperanza, sino que quiere enfatizar en las dificultades propias de las subjetividades LGBT cuando se enfrentan a formas heterocéntricas de ser nombradas. Se trata de mostrar que el régimen representacional al que se ven sometidas las disidencias sexuales en Occidente, corresponde a semánticas flotantes de abyección, que la lógica patriarcal heterocéntrica atribuye, a través del etiquetamiento, a muchos sujetos trasgresores de las imágenes canónicas de masculinidad y feminidad.

En este sentido, las consideraciones sobre la terminología no deben asumirse como ejercicios suntuarios. Nicolas (1995: 9), rechaza de plano la idea de la homosexualidad como un "problema", al considerar este punto de partida -según él "reductivamente conceptual"- como un planteamiento surgido en el seno de la "moral burguesa". Hablar de la "cuestión homosexual", por el contrario, es poner el énfasis -según Nicolas- en la homosexualidad como asunto político. Es en este sentido que uso la expresión "la cuestión lesbi-gay" o "la cuestión de la diversidad sexual", para enfatizar en las dimensiones sociohistóricas de la experiencia lesbi-gay y las demás disidencias sexuales.

Uso también las expresiones *fenómeno* y *vivencia* con mínimos matices de diferenciación. Recurro al término "fenómeno" para subrayar el carácter sociohistórico del homoerotismo y la "homosexualidad". Utilizo el término "vivencia" para hacer hincapié en el carácter vital y personal de la disidencia sexual.

Me parece igualmente problemática la aplicación de los términos "condición", "opción", "preferencia" e "inclinación" en relación con la sexualidad humana. La "condición" remite a una idea de naturaleza, estado, disposición física o psicológica; la opción nos sugiere la capacidad de elección entre dos cosas o situaciones posibles; la preferencia se refiere a una elección o predilección a partir de una "oferta" plural; la inclinación alude a una tendencia o a la idea de propensión a algo. Prefiero por lo tanto utilizar -en aras de la coherencia argumentativa- la expresión "preferencia sexual" para eludir trampas esencialistas y enfatizar en la movilidad performativa de la identidad sexual.

Por lo que se refiere a los términos: orientación sexual, identidad de género e identidad sexual, asumo las definiciones presentadas en el informe de Amnistía

Internacional (2001: 10) sobre los crímenes de odio, tortura y malos tratos basados en la identidad sexual, con las que estoy sustancialmente de acuerdo. Por "orientación sexual" dicho informe entiende la atracción emocional-sexual hacia personas del mismo sexo (orientación homosexual), de otro sexo (orientación heterosexual) o de ambos sexos (orientación bisexual); por "identidad de género" el informe entiende la forma en que una persona se percibe a sí misma en relación con las construcciones sociales de masculinidad o feminidad (género); y finalmente define la "identidad sexual" como sinónimo de "orientación sexual" e "identidad de género".

El mismo informe opta por los términos "lesbiana", "gay", "bisexual" y "transexual" por ser "los más comunes en el discurso internacional de derechos humanos", a pesar de las diferentes connotaciones culturales de estas denominaciones. Por su parte Nicolas prefiere la expresión *gai* en su versión castellanizada. Mientras que Viñuales (2000: 25) señala que emplea el término "homosexual" para referirse tanto a hombres como a mujeres, y los términos "gay"[13] y "lesbiana" para nombrar a los colectivos masculino y femenino en particular.[14]. En este trabajo utilizo las expresiones "subjetividades lesbi-gay", "subjetividades LGBT" y "disidencias sexuales" buscando evadir las connotaciones esencialistas que a mi juicio conlleva la expresión "homosexual".

En la actual coyuntura neoliberal, en la que se imponen la lógica del mercado y "la naturalización de la sociedad liberal" como único sentido posible de la vida

[13] Mott (1997: 123) refiere que "el término gay proviene del catalán provenzal "gai", siendo usado desde los siglos XIII-XIV como sinónimo de homosexual" y pide confrontar: Boswell; J. (1980). **Christianity: Social Tolerante and Homosexuality. Gay People in Western Europe Fromm the Christian Era to the XIV Century**. Chicago: Chicago University Press. P.43.

[14] Para otras discusiones referidas al origen científico de la palabra "homosexual" y a la popularización reciente de la palabra "gay", pueden verse los números 2 y 3 del volumen I de **Acento**, en la sección: Lectores con Acento.

(Lander, 2000: 11-12), la identidad homosexual está siendo resignificada cultural y subjetivamente. Ante la persistencia de la violencia homófoba en el mundo y el silencio que se cierne sobre la homofobia escolar, es necesario renovar nuestro interés por la cuestión de la diversidad sexual, con el fin de comprometernos política y éticamente contra las inequidades que afectan a las disidencias sexuales en nuestro contexto. En este sentido, los y las docentes tenemos el reto de enfrentar, con sentido crítico, la ideología patriarcal y homófoba del pensamiento hegemónico occidental, que ha influido los modos de conocer y de indagar sobre la cuestión LGBT en nuestro contexto local.

Con este texto pretendo poner entre paréntesis buena parte del conocimiento construido en nuestro medio en torno a la "homosexualidad". En este orden de ideas, las historias de vida escolar, la memoria crítica y la voz de los y las participantes de este proyecto se vuelven protagónicas y esenciales para comprender el funcionamiento de la maquinaria homófoba en la escuela y el sentido que tiene en el contexto amplio de las economías identitarias modernas.

Engranar una reflexión crítica sobre la "homosexualidad" en el marco amplio de la Modernidad, incita a pensar en una acción política solidaria del Movimiento LGBT con otras fuerzas vivas de la sociedad. Espero que este proyecto contribuya a vislumbrar estos caminos de integración, a través de la descripción de algunos de los aportes potenciales, que las disidencias sexuales pudieran hacer a los hombres y las mujeres de nuestro tiempo, enfrentados a tantas incertidumbres personales y planetarias. Ojalá con el liderazgo de los maestros y las maestras de nuestras instituciones educativas se puedan generar, a partir de este y otros proyectos, propuestas de investigación, grupos de estudio y canales de expresión de las subjetividades LGBT en nuestra región.

Capítulo II



¿Es la misma savia la nos hace reverdecer?
Se empinan las raíces,
Recorro tus brotes.
Los brazos, intrépidos,
Logran tu más alta rama.

Capítulo II
Modernidad y Heteronormatividad

Al comenzar mis estudios

Al comenzar mis estudios, los primeros pasos me agradaron tanto,
El simple hecho de la conciencia, estas formas, la facultad del movimiento,
El más insignificante insecto o animal, los sentidos, la vista, el amor,
Digo que el primer paso me sobrecogió y me agradó tanto,
que apenas si he avanzado o si he deseado avanzar,
Sino pararme y vagar, y emplear el tiempo en celebrarlo en poemas extáticos.

(Hojas de hierba, Walt Whitman)[15]

Esbocé ya en el capítulo anterior los problemas que abordaré en este estudio sobre la experiencia lesbi-gay en el ámbito escolar. Es mi propósito ahora señalar el horizonte conceptual de este trabajo, atendiendo a algunas de las voces que -considero- aportan herramientas conceptuales y metodológicas relevantes, para pensar el tema de la "homosexualidad" en el marco amplio de la Modernidad. Todo esto con miras a reflexionar sobre el presente y el futuro de las subjetividades LGBT en nuestro contexto educativo local.

Se trata, en un primer momento, de presentar algunas reflexiones con respecto a las consecuencias funestas que la Modernidad occidental -en su versión menos afortunada de racionalidad instrumental- trajo consigo para nuestros contextos sociales. Desde estos legados críticos pretendo llamar la atención sobre el lugar

[15] Algunos de los poemas de Whitman citados en este texto son tomados de la 6ª edición de *Hojas de hierba* (p. 91) de la Organización Editorial Novaro, S.A., 1975 (1ª edición 1971), realizada según la versión definitiva de 1891. Los otros poemas del mismo autor son tomados de: Whitman, (1994). **Canto a mí mismo**. Traducción y prólogo de León Felipe. Bogotá: El Áncora Editores.

que la “homosexualidad” ocupa en la configuración de la cultura occidental moderna, de la que nuestro país y nuestra escuela son herederos y tributarios. En segunda instancia -al mostrar la condición abyecta[16] de lo “homosexual” en ese panorama histórico- desplazo la atención hacia lo residual de la Modernidad, para sugerir que es en el “fango” de la abyección moderna[17] donde, cada vez más, estamos encontrando pistas para un pensamiento de contención contra el nuevo orden económico global.

Sería imposible realizar este periplo argumentativo recurriendo sólo a la disciplina pedagógica o a cualquier otra disciplina académica de manera exclusiva; cartografiar críticamente la Modernidad implica hacer acopio de áreas de conocimiento y campos conceptuales transdisciplinarios tan diversos como los Estudios Culturales, el Feminismo, los estudios de masculinidad con perspectiva de género, la Teoría Queer, la Pedagogía Crítica, entre otros. Florez (2002: 128-153), sin negar los procesos de flexibilización que se vienen generando actualmente en las diversas disciplinas académicas, considera que se han configurado unos campos y unos problemas transdisciplinarios -como los problemas de género, los Estudios Poscoloniales y los estudios subalternos, entre otros-, que requieren de respuestas epistemológicas menos rígidas.

[16] En: ***Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”***, Butler (2002: 19-20) refiere el término “abyección” a su etimología latina ab-jectio, para definirlo como “la acción de arrojar fuera, desechar, excluir y, por lo tanto, supone y produce un terreno de acción desde el cual se establece la diferencia”, diferencia que socialmente define un margen rechazado con respecto al cual el sujeto hegemónico se construye, evadiéndolo o repudiándolo por considerarlo una zona social de “inhabitabilidad” que amenaza su propia integridad identitaria.

[17] Agradezco a la Doctora Beatriz Vélez de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia por habernos ofrecido, en nuestros cursos doctorales del año 2005, sus reflexiones críticas con respecto a la modernidad y por habernos sugerido también buscar, en “la espuma” de la modernidad, los elementos conceptuales y metodológicos heurísticamente más prometedores, para vislumbrar y reconocer formas de convivencia social intercultural.

En las páginas siguientes explicaré el modo como recurro a esas voces disidentes de la Modernidad, en un acto renovado de confianza en la palabra humana que -a pesar de su pequeñez ante lo descomunal de las realidades sociales- sigue siendo motivo de esperanza cuando, fugada y transparente, es dejada libre…"en el aire, sin llaves y sin velos" (Loynaz: 1995: 151).

La Modernidad como razón instrumental

Una de esas voces generosas de Occidente es la del poeta Walt Whitman (1819-1892), quien le cantó incesantemente a la fertilidad y al amor de los hombres y las mujeres de su tiempo, retratando en sus *Hojas de hierba*, las mutaciones económicas, sociales y culturales que los procesos de unificación nacional y la industrialización provocaban en su país:

> …"He aquí primero los deberes de hoy, las lecciones de lo concreto, riqueza, orden, viaje, albergue, productos, abundancia; es como construir algún edificio variado, vasto, perpetuo, del que se elevarán inevitables con el tiempo, las bóvedas descollantes, las luminarias, las altas agujas, sólidamente plantadas en las torres, apuntando a las estrellas (1975: 671-672).

Tal parece que para Whitman, concentrado en su vital anhelo democrático, la Modernidad no era más que un torbellino cosmopolita generador de imágenes alucinantes, celebradas en poemas amorosos y sensuales. Sin embargo, para una perspectiva decolonial contemporánea, la Modernidad/colonial se presenta como un decurso histórico abigarrado de dolorosos procesos sociales, cuyos aspectos ideológicos centrales persisten en la actualidad.

Tradicionalmente se cuentan como hitos fundantes de la Modernidad: la invención de la imprenta en 1439, por Johann Gutemberg; el "descubrimiento"[18] de América en 1492; el Renacimiento italiano y europeo en los siglos XV, XVI y XVII; la Revolución Francesa y el movimiento intelectual de la Ilustración en el siglo XVIII; las filosofías cartesiana (siglos XVI y XVII) y empirista (XVI, XVII y XVIII); la Revolución industrial, que desde la segunda mitad del siglo XVIII determinó buena parte del destino político y social de Europa y el mundo; y el positivismo que desde el siglo XIX se consolidó como el paradigma hegemónico de las ciencias naturales y sociales. Estos eventos seminales han sido narrados muchas veces como el despliegue natural de la historia humana, sin advertir las turbulencias sociales que a su paso y en la desembocadura, han producido en el mundo entero.

Los franckfortianos fueron algunos de los que primero y mejor percibieron los efectos devastadores del huracán de la Modernidad. Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969) y Herbert Marcuse (1898-1979) dieron cuerpo a lo que -en oposición a la "teoría tradicional"- denominaron "teoría crítica". La Escuela de Franckfort se ocupó, en su análisis de las estructuras sociales modernas, de formular una crítica poderosa a la cultura de masas, la razón instrumental, la cosificación del mundo de la vida y la positivación de la ciencia y la técnica, propios del capitalismo avanzado. De este modo se opusieron radicalmente a la racionalización y reducción de lo humano a la esfera tecnocrática. Sobre todo después de los trágicos eventos de la II guerra mundial, las advertencias de los franckfortianos sobre la "teoría tradicional" y su contenido

[18] En oposición a la noción tradicional de "descubrimiento" de América, Todorov (1999: 13-58) describe, en *La conquista de América*, "la percepción que tienen los españoles de los indios" y los modos como esas percepciones definieron la otredad americana como lo culturalmente abyecto. Además del aporte histórico-crítico que hace Todorov en este texto, vale la pena destacar la relevancia sociológica y antropológica de sus consideraciones, toda vez que la dominación colonial allí descrita puede considerarse -a mi juicio- como prototípica de la invención de otras abyecciones modernas.

ideológico, cobraron una vigencia indiscutible para cualquier intento de crítica o redimensionamiento del proyecto moderno.

Adorno, en su *Dialéctica negativa* (1975: 361-404), se interroga por la posibilidad de la metafísica después de Auschwitz. Para ello realiza una denuncia radical de todo pensamiento que pretenda formularse por fuera de las mediaciones sociales, como una teoría pura desligada de todo asunto práctico. Sobre todo ante la muerte y el exterminio sistemático de millones de personas, la escisión entre la teoría y la práctica se presenta como particularmente macabra, principalmente si pretende -desde la pura trascendencia- darle un sentido positivo a la muerte y al dolor humano. Adorno nos muestra que, la pretensión moderna de cubrir la muerte con un velo de prístina teoría, fracasa ante la descomunal capacidad humana de destrucción de la vida en los campos de exterminio nazi: “La muerte se hace tanto más repentina y espantosa cuanto más vida han perdido los sujetos. El que la muerte les convierta literalmente en cosas les hace caer en la cuenta de su muerte permanente, de la cosificación, de la forma, en la que tienen arte y parte, de sus relaciones”. En esta investigación me ocupo de la homofobia como de un tipo de violencia que, por la sutileza de su ejecución, ha podido camuflarse como un asunto éticamente incuestionado.

Con respecto a la teoría crítica y a propósito de la *Dialéctica del iluminismo* de Horkheimer y Adorno, Hoyos (1994: 45-65) les reprocha a los fundadores de la escuela de Franckfort la postura radical que lideraron y que hizo aparecer a la razón como la única y directa responsable de las atrocidades operadas en la Segunda Guerra Mundial. Para este autor, el reduccionismo de los franckfortianos radica en su dificultad para distinguir entre Modernidad y modernización del estado en el campo de la producción. Esto los lleva, según él, a renegar de la razón -entendida sólo como racionalidad en sus aspectos más formales y estratégicos-

confundiendo toda la Modernidad con el proyecto ilustrado. Para Hoyos, la reconstrucción del sentido de la razón misma puede lograrse cuando se considera el valor de la argumentación razonable en la vida social. Por ello -antes que renegar de la razón- él propone, partiendo de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, una "racionalidad comunicativa" que no olvide los peligros inherentes a la razón, que debe pensarse siempre como susceptible de errores y de fracasos.

Pero, a mi juicio, Hoyos no tiene en cuenta que la Modernidad -como proyecto eurocéntrico de razón- ha desembocado, en su vertiente hegemónica, en la razón instrumental. En este sentido no se trataría sólo de hacer un análisis epistemológico de una lógica interna del proyecto moderno, sino también de realizar una crítica a su axiología colonial y patriarcal, como la que se ha operado desde distintos campos críticos de conocimiento.

La "vorágine" de la Modernidad

Weber (1985:209-262) describe en detalle las íntimas relaciones entre lo que él denomina el "protestantismo ascético" y el "espíritu capitalista". Para este autor, los escritos teológicos calvinistas y pietistas dirigidos a la cura de almas, revelan los modos como la ascesis protestante condujo -por medio de la reprobación del goce ocioso de la riqueza, la alta valoración del trabajo duro, la predicación del valor espiritual de la profesión fija, la prohibición del consumo de artículos de lujo y la idea del enriquecimiento en el marco de la laboriosidad- al cumplimiento de las máximas de la economía capitalista. Weber define este influjo religioso como una influencia psicológica que educa las masas para la producción capitalista y homogeniza los estilos de vida en pro de la producción estandarizada en la industria.

Bonete (1995: 88-132) por su parte, hace un recorrido crítico por la obra del sociólogo austriaco Peter Berger. Según Bonete, Berger reconoce la Modernidad y el capitalismo como dos procesos fuertemente marcados por la racionalización, con profundas influencias económicas y políticas para las sociedades, pero también con enormes influjos culturales y cognitivos. Para Bonete, el análisis bergeriano sobre la Modernidad se centra en la revolución que ésta genera en las estructuras de las conciencias humanas o en lo que podría denominarse la interiorización o internalización del mundo moderno en las conciencias individuales. Según Bonete, para Berger es central, no sólo el estudio del sentido común (considerado la base del edificio de los significados de la estructura social), sino también una reflexión sobre los efectos de la modernización, que enfrenta a los sujetos a la pluralidad de los mundos de vida y a la privatización de la experiencia religiosa.

Berman (1991: 1-26) describe la vida de los hombres y las mujeres del siglo XX como una experiencia caótica, llena de peligros, temores, conflictos, angustias y ambigüedades. Este autor compara la Modernidad con una vorágine, la "vorágine de la Modernidad" configurada y nutrida por los descubrimientos de las ciencias físicas, la tecnología, la industrialización, las inmensas alteraciones demográficas, la separación de millones de personas de su hábitat ancestral, el acelerado y caótico crecimiento urbano, el desarrollo de los sistemas de comunicación masiva, la administración burocrática de los estados, los movimientos sociales de resistencia y el predominio cultural del capitalismo. Este proceso complejo -denominado en el siglo XIX "modernismo"- fue objeto por la misma época, según Berman, de algunas de las más creativas, dinámicas y esperanzadoras críticas a la Modernidad. Algo muy distinto sucede, afirma este autor, en el siglo XX, donde las críticas a lo moderno oscilan entre la evasión, el rechazo o la negación radical de la Modernidad.

Pero lejos de una aproximación evasiva o marginada de la Modernidad y de un tono ingenuamente celebratorio de la misma, las teorías feministas han contribuido a construir una crítica contundente con respecto a la axiología colonial y patriarcal del proyecto moderno. Buscando comprender mejor este aporte feminista al debate Modernidad/colonial/patriarcal, presento las siguientes reflexiones.

Modernidad y patriarcado

A propósito del androcentrismo, Ortner (1979: 109-131) señala que "el status secundario de la mujer dentro de la sociedad constituye un verdadero universal, un hecho pancultural" que se expresa simbólica, ideológica y socialmente de formas diversas según la cultura. La universalidad de esta "subordinación femenina" se comprende, según esta autora, a partir de otro supuesto universal: la distinción entre la naturaleza y la cultura, entendida esta última como el poder humano de control, intervención y dominio sobre los fenómenos naturales. A través de esta original dicotomía entre naturaleza y cultura, las culturas de todo el mundo interpretan, según Ortner, la anatomía, la fisiología, la psicología y el comportamiento social femenino como más cercano a la naturaleza y por ende como inferior con respecto al hombre. En términos simbólicos, esta ideología de predominio masculino (androcentrismo) es omniabarcante tal y como lo sugiere Peláez (2000: 47-61) y se expresa en los contextos occidentales mediante un "sistema binario patriarcal" que atribuye los aspectos abyectos de la cultura, tales como la pasividad, la delicadeza, el sentimiento, la síntesis, la naturaleza, el corazón, la intuición, la paz, la casa, lo privado, el cuerpo y la cooperación, a lo femenino y los aspectos de mayor prestigio sociocultural, tales como la actividad, la rudeza, la razón, el análisis, la cultura, el cerebro, el intelecto, la violencia, la calle, lo público, la mente y la competencia, a lo masculino. Esta ideología androcéntrica y patriarcal tiene raíces históricas muy profundas en las narrativas

míticas fundantes de las culturas occidentales y se exacerba, a juicio de Gómez (1994: 97-128) con el pensamiento cristiano de los tiempos modernos, hasta el punto que “los discursos religiosos y laicos acerca de la peligrosidad e inferioridad femenina alcanzaron su máxima virulencia en la satanización de las mujeres y en la caza de brujas”. En términos más recientes, esta ideología androcéntrica y patriarcal exacerba también su carácter heterocéntrico y homófobo al determinar una división social e institucional muy estricta entre los sexos, a partir de los requerimientos del capitalismo avanzado que exigía una especialización rigurosa de la división fabril del trabajo y la consolidación de la familia nuclear. La disciplina que se establece en Occidente para mantener este estado de cosas es férrea e implacable y exige un control riguroso de las instituciones sobre los sujetos; para el caso de la escuela se puede decir que esta institución se administra por medio de regímenes escolares muy semejantes a los que se desarrollan en otras instituciones disciplinarias como la cárcel y el cuartel.

Esta ideología patriarcal hegemónica se convierte también en un aspecto vertebral de la ciencia moderna. A propósito de esto, Keller (1991: 7-73), partiendo de su interés por estudiar el “sistema ciencia-género” (entendido como la interdependencia de estas dos nociones socioculturalmente construidas), describe -desde una perspectiva de género- el lenguaje sexual androcéntrico de la ciencia moderna, de acuerdo a tres momentos de la historia occidental. En primer lugar narra la manera como la “imaginería sexual” de Platón permitió, en la Grecia clásica, establecer como modelo del “conocimiento trascendente”, el amor pederástico, “desinteresado” y “puro”, “amigo de la verdad”. Posteriormente señala el “lenguaje marital” de Bacon como el lenguaje que introduce la agresión en las metáforas del conocimiento científico, al describir la ciencia como una relación matrimonial entre la mente y la naturaleza, nombrada esta última como la novia que debe ser “dominada”, “conquistada” y “sometida”. Keller describe también la

manera como la Royal Society fue determinante en la constitución de la ciencia moderna, al propiciar la derrota de la filosofía hermética y el predominio de la filosofía mecánica, comprometida esta última con una visión masculina del conocimiento, en la cual la mujer, por su cercanía simbólica con la naturaleza, es vista más como objeto que como sujeto de conocimiento.

Esta perspectiva androcéntrica del proyecto moderno se expresa también, de acuerdo a Arendt (1974: 337-361), en el proceso de "alienación del mundo". Según ella, la perspectiva astrofísica instaurada por Galileo Galilei (1564-1642) a partir de sus inventos astrofísicos, permitieron abrir una ventana al universo y de paso ubicar al sujeto cognoscente en un lugar arquimédico -supuestamente externo al mundo- desde el cual cree poder leer, matemáticamente, las leyes "eternas" de la naturaleza. Eso dio origen, según Arendt, a la "alienación de la tierra" y a la "reductio scientiae ad mathematicam", entendidas como dos aspectos que van íntimamente ligados con el subjetivismo de la filosofía cartesiana y la pretensión universalista de la ciencia moderna.

Como puede verse en estos ejemplos, el carácter sexista y androcéntrico del proyecto racional moderno no es sólo una desviación intrascendente o secundaria, sino un elemento axial de sus dinámicas, sobre todo a partir de los procesos de industrialización y consolidación del capitalismo en los siglos XVIII y XIX en Occidente. Pero como señala Sedgwick (1998), la distinción "Homosexual/heterosexual" y la implantación de la "norma heterosexual" debe considerarse, no sólo como un evento vertebral de nuestra historia moderna, sino como el acontecimiento central de la misma. En esta dirección presento a continuación, siguiendo la obra de Foucault, algunos aspectos de la emergencia de la heteronormatividad en el marco de las contiendas modernas.

La tormenta de la Modernidad, disciplinamiento y normalización

Otra de esas aproximaciones no evasivas ni marginadas de la Modernidad es, a mi juicio, la obra foucaultiana. Foucault (2000 a: 13-38), en el marco del desarrollo de su cátedra de historia de los sistemas de pensamiento en el Collège de France, realizó en el ciclo lectivo de 1974-1975 una serie de conferencias sobre la psiquiatrización y la medicalización de las prácticas jurídicas en Occidente. Para ello recurrió, en su primera conferencia, al estudio de las pericias psiquiátricas en materia penal en Europa y al examen de la prueba legal en el derecho penal en el siglo XVIII, citando -inesperadamente- dos informes de pericias psiquiátricas penales (de 1955 y 1974-75 respectivamente), de las cuales la segunda estaba referida a los exámenes médicos y psicológicos practicados a tres "homosexuales" detenidos en 1973 en Francia (Fleury-Mérogis), acusados de robo y chantaje. Foucault define estas pericias como "discursos que dan risa" y "discursos que pueden matar" ya que en su aparente inverosimilitud, tienen la autoridad de la ciencia y en esta medida tienen fuerte ingerencia en los procesos jurídicos que deciden sobre la vida y la suerte de las personas juzgadas.

El rigor y vivacidad de la obra foucaultiana están testimoniados a todo lo largo de las investigaciones del filósofo francés. Desde su proyecto de realizar una arqueología de las reglas internas de las formaciones discursivas de las ciencias sociales, hasta su preocupación por la genealogía de las tácticas y estrategias del poder y las formas de interiorización de las normas morales en los sujetos (Ceballos, 2000). Con respecto al tema que nos ocupa me parece importante destacar los siguientes desarrollos conceptuales de la obra foucaultiana: la concepción de la historia como genealogía, la rigurosa descripción del dispositivo de normalización en el seno de la emergencia del capitalismo moderno y su revisión de la moderna noción de sexualidad, completada y redireccionada con sus volúmenes II y III de su *Historia de la sexualidad*.

En *Nietzsche, la genealogía, la historia* (2000 b), Foucault -a la sombra del filósofo alemán- describe la genealogía como "gris, paciente y meticulosamente documental", presentándola como un saber minucioso que busca el acontecimiento singular antes que un sentido organizado de las ideas o una teleología de los acontecimientos. Lo que guía la genealogía, afirma Foucault, no es una búsqueda del origen o del significado metahistórico de los sucesos humanos, sino un deseo de sorprender los acontecimientos (de luchas y rapiñas) en los lugares, las nociones y las coordenadas donde no se les espera encontrar, o sea -agrega Foucault- en la historia del ascetismo, la moral, los valores, los sentimientos, el amor, los instintos, la conciencia, el cuerpo; en todas esas cosas que parece que no tuviesen historia. La genealogía -insiste el autor- nos proporciona la percepción del azar como el comienzo histórico de todo; la verdad del origen o la esencia histórica de los acontecimientos son espejismos que se desvanecen -según él- cuando evidenciamos que los periplos históricos están constituidos por errores, fanatismos, pasiones, odios y luchas legendarias.

Lo que según Foucault nos ofrece mejor en la obra de Nietzsche el sentido de la historia como genealogía, no es el problemático término ursprung sino las palabras herkunft y entstehung: herkunft en su sentido, no sólo de origen, sino también de "tronco" y "procedencia" y entstehung entendido como "emergencia" y "punto de surgimiento". Para Foucault, herkunft remite a la pluralidad fragmentada del comienzo y nos permite entender que lo que conocemos no tiene una raíz ontológica y epistemológica plenamente definida a priori, sino una simple "exterioridad accidental". Por otro lado entstehung al referir el "principio y la ley singular de aparición", muestra que la aparente solidez ontológico-esencial de las cosas que conocemos, es realmente el "resultado de una serie de sometimientos" y rupturas y no el desplegarse de un "destino original" movido por una teleología

que desemboca en el presente. Lo que la genealogía consigue -según el filósofo francés- es mostrarnos las huellas de esos "sometimientos" y la emergencia del acontecimiento en un cierto "estado de fuerzas", que entran en escena para distribuir los agentes en un "eterno teatro de acción entre los dominados y los dominadores". Lo que muestra la genealogía es esta teatralidad en constante movimiento. Teatralidad que hace -a juicio de Foucault- del lugar un "no-lugar" y de las relaciones una "distancia", motivando así una función que se repite incesantemente en el escenario del tiempo, como un sucederse de violencias y dominaciones constantes y que no tiende a un perfeccionamiento normativo de la convivencia humana, sino a un "sistema reglado de permanente lucha".

Como lo fue para Nietzsche, la genealogía en Foucault es una búsqueda de herkunft y de entstehung, es decir, un rechazo a lo que comúnmente se denomina historia o a ese típico trabajo retrospectivo del historiador que reduce la pluralidad del pasado a un origen con sentido suprahistórico. La mirada disociante de la genealogía, fragmenta también -de acuerdo a Foucault- ese sujeto que se cree capaz de conducir el presente hacia un sólido y prístino pasado, para adentrarlo en la llamada "historia efectiva", que busca seguir los acontecimientos en su origen azaroso. Es así como negando la continuidad teleológica de la historia -agrega Foucault-, la "historia efectiva" se apropia, críticamente, de los acontecimientos y se separa de la "historia monumental" o de la "historia anticuario", para mirar hacia abajo, hacia la tierra.

En *La verdad y las formas jurídicas* (1999 a: 169-202), Foucault trata de explicar su proyecto de una "historia política del conocimiento" a partir de una consideración genealógica sobre la naturaleza del saber. Siguiendo a Nieztsche, Foucault afirma que el conocimiento es un producto afortunado de una convergencia azarosa y accidental de circunstancias e instintos humanos. No hay

pues, según Foucault, un instinto legendario fundador del saber. De hecho, para él el conocimiento puede explicarse como un "invento fortuito del animal humano", del que no puede derivarse ningún tipo de nexo esencial u original entre el conocimiento y las cosas: no hay esencia del conocimiento, no hay un saber en sí y tampoco hay un sujeto cognoscente soberano. En este sentido, afirma Foucault, es prioritaria una "historia política del conocimiento" que describa la manera como se constituye el sujeto de conocimiento, en el despliegue de un conjunto de estrategias discursivas en las prácticas sociales.

Dirá Foucault en *La arqueología del saber* (2001 b: 44) que "el campo de los acontecimientos discursivos (…) es el conjunto siempre finito y actualmente limitado de las únicas secuencias lingüísticas que han sido formuladas". Es decir que, según él, el campo de los acontecimientos discursivos está constituido por lo efectivamente dicho, o sea, por los discursos de verdad, conocimiento y ciencia que, siendo necesariamente generados en las prácticas sociales, adquieren el carácter de acciones intencionadas y direccionadas políticamente. Afirma también Foucault (1999 a: 267-268) que este carácter "sofista" del discurso", utilizado "no para llegar a la verdad sino para vencer", nos permite comprender los discursos de verdad como estrategias retóricas de lucha social y no como simples actos lingüísticos.

En esta dirección Foucault determina programáticamente el trabajo genealógico que realizaría durante años en el Collège de France. En *Los anormales* (2000 a) describe el surgimiento del "poder de normalización" como la puesta en juego de diferentes instituciones, disciplinas y saberes que crean instancias de control que no se limitan a la inspección de la enfermedad o el crimen, sino que establecen intersticios médico-penales para ocuparse del sujeto "peligroso", "anormal" y "perverso" del cual la sociedad debe "defenderse".

En Defender la sociedad (1997: 15-31), Foucault declara que se estaba dando para la época (1975-1976) un cambio trascendental: las "teorías envolventes" (hegemónicas) estaban como suspendidas ante la emergencia de producciones teóricas críticas locales, que se perfilaban como una teoría autónoma de la gente. Esta "insurrección de saberes sometidos" por la ortodoxia científica, se estaba constituyendo, según Foucault, en la base de la nueva crítica social. El trabajo genealógico del autor francés quiere lograr un acoplamiento entre los "conocimientos eruditos" y esas "memorias locales", en la búsqueda de tácticas configuradoras de una genealogía o una anticiencia, entendida no como un rechazo a la teoría, sino como una "ciencia más atenta".

Según Foucault, a eso está llamada la genealogía: a combatir los efectos de la hegemonía del discurso considerado científico. En *Vigilar y castigar* (2001 a: 137-230), Foucault describe detalladamente la "microfísica del poder" propia de la Modernidad capitalista. En el capítulo titulado "la disciplina", el autor hace un paralelo entre los regímenes militares, hospitalarios y escolares, mostrando que el cuerpo se convirtió, en esas instituciones, en el "objeto y blanco de poder", a través de una serie de controles y prácticas milimétricamente diseñadas para domeñarlo y hacerlo dócil, para el mundo del trabajo. Según Foucault, la teoría general de la educación contribuyó, desde sus inicios, al establecimiento de este "somatopoder" concentrado en el control molecular de la vida.

"Homosexualidad" y heteronormatividad

Pero desde *Los anormales* (2000 a), también tomaba forma el interés de Foucault por la noción moderna de sexualidad. De ahí procede, a mi juicio, su esfuerzo por

desarrollar el proyecto de una *Historia de la sexualidad*. En *La voluntad de saber* (2000 c: 23-111), Foucault reacciona contra la hipótesis negativa de la sexualidad que afirmaba la idea de la represión sexual. Su punto de partida es, por el contrario, una concepción positiva del poder como generador de tecnologías de dominación y como eje de la proliferación de los discursos científicos modernos sobre la sexualidad. La innegable configuración del sexo como hecho discursivo en Europa desde el siglo XVII incitó, según él, de modo constante, la producción de discursos médicos, psiquiátricos y jurídico-penales que posibilitaron la instauración de la "policía del sexo" o la necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos que fueran a la vez públicos y útiles. Esta "scientia sexualis" permitió así la histerización del cuerpo femenino, la pedagogización del sexo de los niños y las niñas, la socialización de las conductas procreadoras, la psiquiatrización del poder perverso, la medicalización de lo insólito y la pluralización de las tipologías sexuales.

En los siguientes volúmenes de la *Historia de la sexualidad*, el filósofo francés se ocupa de los "juegos de verdad consigo mismo", buscando elaborar una historia de la "hermenéutica de sí" a través de los siglos. Es así como Foucault pone en marcha en *El uso de los placeres* (1999 b) y en *La inquietud de sí* (2001 c), un estudio de las problematizaciones morales del sujeto en la Grecia Clásica y en los primeros siglos del cristianismo. De esa manera llega a plantearse el asunto de las "artes de la existencia" y de las "técnicas de sí", es decir, la cuestión de los modos como al poner en juego una "estética de la existencia", los sujetos problematizan -según sus prácticas personales- los placeres sexuales. Por medio del análisis de textos prescriptivos y prácticos de la Grecia Clásica (s. IV a. C) y de los primeros siglos del cristianismo, Foucault llega a señalar la persistencia de la cuadritemática de las problematizaciones morales en Occidente: el cuidado del cuerpo, la institución matrimonial, las relaciones entre personas del mismo sexo y la

sabiduría moral del sujeto, advirtiendo que estos tópicos fueron vividos en la Grecia clásica en términos estilísticos (estéticos), mientras que en los primeros siglos del cristianismo asumieron un carácter constrictivo.

Este recorrido por la obra foucaultiana me permite sugerir que: 1. una aproximación histórica al tema de la experiencia de la diversidad sexual, debe entenderse como un ejercicio genealógico de apresamiento del estado de la lucha entre las fuerzas que, enfrentadas en el cuerpo social, configuran -en momentos determinados- los discursos y las representaciones sociales sobre el sexo, el género, la sexualidad y la "homosexualidad", 2. todo discurso científico o representación social sobre la "homosexualidad" o lo gay debe comprenderse como un ejercicio estratégico de argumentación y construcción de conocimiento localizado sociohistóricamente, 3. toda reflexión crítica con respecto a la configuración moderna de la "homosexualidad", se convierte, a su vez, en una estrategia discursiva que entra a hacer parte de la lucha focalizada por el poder, 5. la sociedad normalizadora propia de los siglos XVIII y XIX desarrolló, en el marco de la consolidación del capitalismo disciplinario, una biopolítica del poder y una microfísica del poder en las que jugó un papel central la demarcación rígida de los límites entre lo "masculino" y lo "femenino", por medio de un énfasis en la separación de los sexos en las instituciones sociales y una exacerbada recurrencia a la retórica médica sobre el "verdadero sexo" (Rodríguez, 1999: 203-245), 6. así como la "sexualidad", la "homosexualidad" es una noción muy actual (último cuarto del siglo XIX) que describe el modo moderno de problematización de las relaciones eróticas entre personas del mismo sexo, 7. la invención moderna de la "homosexualidad" es funcional a la invención, también moderna, de la "heterosexualidad", 8. el modelo antropológico propio del proyecto moderno configura una pirámide de valoración patriarcal, androcéntrica, falocéntrica, heterocéntrica y eurocéntrica de enormes exclusiones y discriminaciones sociales

hacia las mujeres, las disidencias sexuales, los niños, los jóvenes, etc., 9. la genealogía es una estrategia crítica que permitiría liberar saberes oprimidos bajo la dictadura heterosexual y patriarcal, 10. la genealogía es una apuesta política que, como resistencia a la normalización, se convierte en una acción solidaria entre todos los "anormales" (política queer, según la denominación de Halperin, 2000: 11-19), 11. en el contexto actual del capitalismo transnacional y de la globalización neoliberal, la puesta en escena de las fuerzas sociales determina maneras particulares de construcción de las subjetividades lesbi-gay, que deben ser comprendidas adecuadamente, si queremos avanzar propuestas de convivencia intercultural. 12. en tal sentido, la institución escolar puede verse como un potencial escenario de interculturalidad o de política queer,

A pesar de la importancia fundacional que para el campo de la sexualidad ha tenido Foucault, han sido múltiples y variadas las críticas que se le han hecho a su obra desde diversos frentes. Beorlegui (1992) por ejemplo la acusa de "antihumanista", al considerar que promueve la definición de un sujeto encerrado en las epistemes. Más consistentes me parecen, sin embargo, las críticas de Rodríguez (1999: 3-318) quien afirma que Foucault no hace una genealogía del género y que se olvida del carácter sexuado de la razón, ocupándose exclusivamente de historiar las prácticas morales de los hombre libres y dejando los asuntos del patriarcado y el sexismo -vitales para una comprensión y crítica de lo moderno- totalmente desatendidos. Es por ello que en los siguientes apartados señalo algunas de las reflexiones que la perspectiva feminista ha generado con respecto al género, las pedagogías de género y la escuela.

Feminismo, categoría de género y escuela

Como movimiento social y como campo teórico plural, el Feminismo ha liderado la defensa de los derechos civiles y políticos de las mujeres, en el mundo, generando

pensamiento crítico en torno a cuestiones tales como la cuestión del poder en el sistema patriarcal y la configuración del sistema sexo-género, como matriz simbólica del pensamiento y la cultura occidental (Colorado; Arango & Fernández, 1998: 85-129).

Sierra y Runge (2003: 3-12) sintetizan los múltiples desplazamientos teóricos e históricos del Feminismo, desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, en lo que ellos denominan las "corrientes feministas" o las "tres agendas del Feminismo": el Feminismo democrático liberal, el Feminismo de la diferencia y el Feminismo posmoderno. La primera de estas agendas hace, según ellos, una crítica a las representaciones sociales tradicionales de lo masculino y lo femenino y en este sentido recoge el legado emancipatorio del Movimiento Feminista de la Ilustración, reclamando autonomía e igualdad de derechos políticos y civiles en todos los campos de la vida social para las mujeres. Según estos autores, esta corriente viene acusada de dejar intactos los problemas estructurales propios de la sociedad patriarcal. El Feminismo de la diferencia, buscando separarse de lo simbólico patriarcal como referente estructural hegemónico, reivindica una esencia femenina materna, que si bien permite un replanteamiento "maduro" de lo femenino, no tendría en cuenta, agregan Sierra y Runge, la pluralidad de lo femenino en la complejidad del mundo contemporáneo. A esto último responde el Feminismo posmoderno que deriva, según los mismos autores, en una pluralidad de planteamientos. A todo esto podría agregarse la advertencia que hooks (1999: 20-23) hace sobre las exclusiones que también la crítica posmoderna puede operar, cuando desatiende otras voces críticas, que buscan superar las distancias sociales de clase y etnia que siguen vigentes en nuestras sociedades.

Son múltiples las contribuciones conceptuales y metodológicas de todas estas corrientes feministas a las ciencias sociales y naturales en general y a los estudios

y al Movimiento LGBT en particular. Uno de esos aportes centrales -que no niega las particularidades de las diferentes agendas feministas, pero que puede considerarse como un continuum axial argumentativo de todo el Feminismo- es la categoría de género. Castellanos (1994: 19-47), señala la aparición tácita del concepto de género, en la publicación de *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir en 1949, pero indica también las décadas de los 60 y 70 como el momento en el cual, en Norteamérica, se popularizó el concepto en su acepción de categoría descriptora de los contenidos sociales de la diferencia sexual. La consolidación de dicha categoría se ubica cronológicamente, según Castellanos, en la década de los 80 cuando empieza a ejercer una real y contundente influencia en las ciencias sociales.

La configuración de la categoría de género no hubiese sido posible sin las preguntas esenciales sobre la mujer, que intelectuales como Beauvoir (1989: 9-25) formularon rigurosamente. Beauvoir plantea el reto de las mujeres en el mundo, como una lucha por su libertad proyectiva. Esa "autonomía existencial" les ha sido negada, según la pensadora francesa, por el hecho de que su reconocimiento social ha estado supeditado a la autoridad masculina. Las afirmaciones capitales de Beauvoir siguen teniendo eco y sentido para nuestro contexto nacional actual. Tenorio (2002: 17-75) afirma una vez más: "Las mujeres no nacen, se hacen" y desde allí hace un recuento histórico de los logros y las luchas de las mujeres colombianas, desde los años treinta hasta finales del siglo pasado, para reivindicar sus derechos educativos, civiles, sexuales y reproductivos. La reflexión de Tenorio señala las mutaciones lentas que el modelo tradicional de ser mujer ha tenido en nuestro país y la necesidad de lograr una transformación plena. Esa misma sensación de insuficiencia y de parcialidad de los logros alcanzados por las mujeres en Colombia, a pesar de las luchas de las últimas décadas, es lo que se

percibe en la advertencia que Peláez (2000: 47-61) hace sobre las condiciones de inequidad que siguen viviendo las mujeres en la universidad colombiana.

Ortner (1979: 109-130) trata de explicar precisamente las razones culturales de la "universalidad de la subordinación femenina", por medio de una descripción detallada de la matriz del pensamiento binario patriarcal, cuya base es la división entre la naturaleza y la cultura. Esta escisión, a juicio de Ortner, no sólo separa lo inseparable, sino que además permite que se le atribuya a la mujer una cercanía biológica, social y psíquica con la naturaleza, que la convierte en una humanidad "corrupta" y contagiosa. En una línea semejante, Gómez (1994: 97-128) muestra que las raíces culturales de los discursos médicos, psicológicos y teológicos modernos sobre la mujer como "macho mutilado o imperfecto", fémina castradora y mujer pura destinada al hogar, se remontan, seminal y mitológicamente al mundo antiguo.

Buena parte de los esfuerzos del Feminismo se han enfocado en restituir esas fracturas fundamentales que el patriarcado y la Modernidad han producido en nuestras sociedades. Guisán (1988: 167-196) por ejemplo, haciendo un análisis sobre la ética kantiana, nos advierte sobre la falta de paralelismo entre *La crítica de la razón pura* y *La crítica de la razón práctica*. Guisán señala que la ética kantiana es una ética masculina en el sentido de que propone una razón práctica no empírica, a priori, que no permitiría una conexión entre la felicidad y la virtud. Ella ve esta ética carente en la medida en que separa idealmente los agentes morales de la sensibilidad y en el sentido que presenta el bien como un término que no hace referencia a las situaciones concretas de los sujetos. Se establece pues, desde la perspectiva kantiana, una primacía de la razón sobre lo empírico en el ámbito de lo práctico, en donde, según Guisán, no hay interés por las necesidades y los deseos humanos, sino una búsqueda del sometimiento del

mundo pasional a la razón, sin reconocimiento del sentimiento como motor de nuestra voluntad: las pasiones se hacen esclavas de la razón en una visión de la vida que constituye una ética del sacrificio, en donde sólo es valioso lo que se logra con el esfuerzo del control normativo de las pasiones.

James (2001, 41-60) por su parte, afronta el tema de la identidad personal haciendo una crítica a las escisiones modernas entre mente y cuerpo, emoción y razón, presentes en muchas corrientes de la disciplina psicológica. Ella habla del proyecto feminista de "corporeizar el yo", oponiéndose diametralmente a la idea predominante que hace del cuerpo un simple receptáculo de la psique y un anónimo con respecto a la personalidad. James por el contrario argumenta la maleabilidad y la discontinuidad de la personalidad y defiende el nexo inextricable entre identidad psicológica e identidad física, sugiriendo que la identidad sexual no es simplemente el reconocimiento biológico del propio cuerpo. Asegura también que la defensa de la pervivencia minimalista de la psique -tan frecuente entre los psicólogos que suponen la independencia de la mente con respecto al cuerpo- es un modo de perpetuar la idea de una mente-racional-masculina escindida de un cuerpo-natural-femenino.

La perspectiva de género, como medio heurístico de análisis sociocultural, ha permitido también resultados muy fecundos en campos tan variados como la historia, el psicoanálisis y la educación. Betancourt (2001) por ejemplo, partiendo de una preocupación por la recuperación de la historia popular y marginal, realizó una investigación sobre el adulterio masculino en Cali en la década de 1850 a 1860, presentándolo como una forma de violencia jurídica y social contra las mujeres. Trabajos como los de Betancourt permiten mostrar que la categoría de género, al irrumpir revolucionariamente en las ciencias sociales, ha generado cambios sustanciales con respecto a las concepciones tradicionales sobre el

sujeto (Castellanos & Accorsi, 2001: 13-30). En este sentido, pueden entenderse los enormes esfuerzos de muchas feministas por tratar de revertir el potencial del psicoanálisis -teoría originariamente formulada con un sesgo profundamente androcéntrico- hacia nuevas formas de comprender las relaciones sociales (Keller, 1991: 75-159). También puede comprenderse el empeño de muchas autoras por aplicar la perspectiva de género a la manualística y al análisis de documentos y cartillas de programas gubernamentales (Turbay, 1991: 161-219), para mostrar que a través de este tipo de textos se siguen promoviendo, mediante imágenes y otro tipo de mensajes, los estereotipos sexistas.

Por lo que se refiere a la escuela, Stanley (1995: 49-63), haciendo una excelente fusión entre etnografía escolar y perspectiva feminista, enfrenta el "mito de la alumna tranquila", asumiéndolo no como un rasgo natural de la personalidad femenina, sino como una estrategia de adaptación de las chicas a las exigencias de sus contextos socio-escolares. Por medio de un estudio de caso, realizado en la escuela Cator Park (en West Midlands en Inglaterra) en 1984, la autora pudo mostrar la manera como el entorno cultural influye de manera decisiva en la vida de la escuela y en las concepciones estereotipadas de género que los maestros y las maestras transmiten al estudiantado. Las chicas, de frente a la institución que las considera pasivas y poco ambiciosas académicamente, asumen la etiqueta de "tranquilidad" como un medio de adaptación y resistencia silenciosa ante las expectativas que la escuela tiene sobre ellas.

A propósito del currículo, Stromquist (2004: 56-64), ante lo que ella considera el fracaso de Occidente para establecer la equidad social por medio de la educación y otras estrategias distributivas, formula una pregunta sobre la presencia y los efectos reales de la categoría de género en los sistemas educativos

latinoamericanos. Sugiere así la necesidad de una “educación transformativa” que redunde en un real impacto social en favor de la equidad de género.

Por lo que se refiere a Colombia, Sánchez & Quijano (2002: 139-159) describen los procesos de apropiación creciente de nociones tales como equidad de género, sexismo, diferencia sexual y coeducación en la investigación pedagógica en nuestro país, alrededor del estudio de temas tales como los contenidos curriculares, las imágenes de los libros de texto y las relaciones de género en las instituciones educativas.También en Colombia, pero en relación con el campo particular de las relaciones de género en la escuela, me parece importante destacar los aportes del Proyecto Arco Iris. Desarrollado en varias instituciones educativas de Santafé de Bogotá y liderado por Ángela Estrada, Carlos Iván García y Diógenes Carvajal, hace -mediante la sugestiva metáfora del calidoscopio- una propuesta teórico-metodológica para el análisis de las relaciones de género en la escuela. Estrada (2001: 10-22), señala que uno de los objetivos centrales de este proyecto era elaborar un “paradigma analítico” que sirviera para la descripción y la explicación - desde una perspectiva de género- de la acción y la interacción en la escuela. Los investigadores de este proyecto desarrollan una etnografía crítica para develar, en el curriculo explícito y oculto, las pedagogías de género presentes en la estructura institucional, la interacción escolar y la construcción de sí mismo.

Ahora bien, todos estos aportes feministas revelan no sólo un conspicuo desarrollo de la teoría feminista y su destacada contribución a la comprensión de la Modernidad occidental y su sistema patriarcal, sino también una legítima preocupación ante la persistencia del sexismo y la violencia de género en nuestros contextos sociales. Según Arnot (1995: 307-325), sólo muy recientemente las reivindicaciones políticas y sociales del Movimiento Feminista fueron acogidas por

el proyecto democrático en diversos países, retardando así durante largo tiempo el pleno cumplimiento del ideal de igualdad social promovido en Occidente desde la Ilustración. Ella advierte también que la democracia sigue siendo un "asunto pendiente" y que sus límites y fracasos -develados en parte gracias a los aportes teóricos del Feminismo liberal- se deben, en buena medida, a los sesgos androcéntricos de la teoría política clásica europea. Con respecto a la educación, Arnot señala que sólo podrá llamarse plenamente democrática cuando pueda llamarse también feminista. Estas dificultades sugeridas por esta autora competen directamente también a los hombres, ya que el patriarcado es un problema sociocultural que afecta a todos por igual. En este sentido es comprensible que la categoría de género haya influido notoriamente en la emergencia y desarrollo de los estudios de masculinidad.

Los estudios de masculinidad y los estudios de masculinidad con perspectiva de género

Gil Calvo (1998) interpreta la pérdida de sentido de los "arquetipos masculinos tradicionales" en nuestras sociedades, simplemente como las formas adaptativas contemporáneas de los hombres frente a las nuevas situaciones económicas y culturales, que el mundo propone. En este sentido, describe el "ausentismo paterno", el "ostracismo" y la aparente actitud autodestructiva de los hombres de nuestro tiempo, como formas estratégicas masculinas de reconfiguración del poder patriarcal, frente al cual él no asume una postura crítica.

Por el contrario Badinter (1994), quien data la aparición de los estudios de masculinidad en los años 70 en Norteamérica, atribuye su emergencia a la crítica feminista contra la sociedad patriarcal occidental. En su trabajo aborda preguntas tales como: ¿Qué es el hombre? ¿Qué es lo esencial en el macho humano? ¿Qué es un hombre verdadero? ¿Está el hombre sobredeterminado o indeterminado? Y

a partir de allí busca poner en tela de juicio las nociones tradicionales del eterno y el universal masculino, para hablar del hombre como una construcción sociocultural ardua y compleja.

Viveros (1997: 55-65) data la aparición de los estudios de masculinidad en América Latina, en los años 50 y 60 y considera que su espectro temático -inicialmente reducido a estudios sobre el machismo- se ha ampliado notablemente hacia consideraciones sobre la identidad de género en los espacios públicos, la articulación entre género y etnia y los estudios sobre salud reproductiva, etc.

La vertiente de los estudios de masculinidad con mayores nexos con el Feminismo, es la denominada "estudios de masculinidad con perspectiva de género", que busca promover el involucramiento efectivo de los hombres en los programas que buscan mejorar las condiciones de vida de las mujeres. En esta línea se inscribe el trabajo de Viveros; Olavarría & Fuller (2002), sobre identidades masculinas en América Latina. Olavarría (2002: 153-264) se concentra en indagar los modos como los discursos políticos de la transición democrática de la posdictadura de Pinochet en Chile, están afectando el modelo tradicional de masculinidad en ese país. Este autor desarrolla una investigación cualitativa con enfoque biográfico, en la cual, por medio de entrevistas en profundidad, recoge los relatos de vida de hombres mayores de 20 años, casados y con hijos, de sectores populares y medios de la ciudad de Santiago de Chile. Fuller (2002: 265-370) por su parte, manifiesta un interés particular en participar de una estrategia académica de afianzamiento de la línea de estudios de masculinidad con perspectiva de género, en dirección a responder a asuntos teóricos tales la expulsión de lo femenino de los procesos de construcción de identidades masculinas. Desarrolla su trabajo con varones jóvenes y adultos de sectores medios y populares de tres ciudades peruanas (Lima, Cuzco e Iquitos) y describe

las tensiones identitarias propias de estos hombres, provocadas por los requerimientos rituales de ingreso al mundo masculino. Rituales exigidos - en los diversos momentos de su ciclo vital- por los modelos hegemónicos de masculinidad. Viveros (2002: 35-143), en sus trabajo con hombres jóvenes y adultos de dos ciudades colombianas (Armenia y Quibdó), busca describir los recorridos identitarios individuales y colectivos de las masculinidades, para mostrar la manera como los contextos sociales, regionales y étnicos influyen en las representaciones sociales del ser hombre.

Otros aportes de los estudios de masculinidad enfatizan en el carácter performativo del género, describiéndolo como un conjunto de posicionamientos del sujeto, en el marco de los requerimientos interaccionales de la sociedad (Phoenix, 2002). Otros trabajos, también recientes, subrayan el carácter radicalmente plural de las masculinidades y denominan este tipo de estudios como "estudios de masculinidad con perspectiva crítica" (Palacio & Valencia, 2001: 23-24), sugiriendo que "abordar la masculinidad implica reconocerla tanto como signo de poder y privilegio de los hombres frente a las mujeres y a otros hombres, pero también como dispositivo que enmascara una fragilidad y debilidad que se tiene que ocultar".

Pero a pesar del nexo inextricable entre patriarcado y heteronormatividad (Castells, 1998: 159-265), me parece que en estas perspectivas críticas las subjetividades LGBT siguen ocupando lugares marginales y papeles accesorios. El asunto de la diversidad sexual entra en estos trabajos, de manera funcional, como una variable tangencial que serviría sólo para una mejor comprensión de los periplos existenciales hegemónicos. Frente a estos sesgos heterocéntricos de la teoría crítica, es importante interrogar el pensamiento LGBT y otros aportes

homosolidarios, sobre las perspectivas teóricas no heteronormativas que se han venido gestando.

Los estudios lesbi-gay y la categoría de género

Estas formas epistémicas de exclusión -normalmente no cuestionadas- ponen de manifiesto la necesidad de establecer una cierta distancia reflexiva con respecto a la misma categoría de género. En primer lugar es importante señalar que la definición clásica que el Feminismo hace de la noción de género, se atiene al esquema sexo = base biológica, género = constructo e interpretación cultural sobre el sexo. A este respecto, Butler (2002: 11-49) -formulando un interrogante directo sobre la materialidad del cuerpo- se pregunta:"¿Cómo y por qué la 'materialidad' ha llegado a ser un signo de irreductibilidad, es decir, cómo llegó a entenderse la materialidad del sexo como aquello que sólo responde a construcciones culturales y, por lo tanto, no puede ser una construcción?" Butler se opone a la idea del género, pensada "como una construcción cultural que se impone sobre la superficie de la materia" corporal. Para Butler, la materialidad del cuerpo debe comprenderse no como la fijeza de la carne, sino más bien como un discurso que, reiterado en prácticas que obedecen a las "normas reguladoras del sexo" (performatividad), produce lo que nombra: la materialidad del sexo del cuerpo.

Sobre la categoría de género, hay que tratar de mostrar también hasta qué punto una noción tan fructífera en el campo de los estudios feministas, pueda ser extrapolada productivamente al campo de los estudios lesbi-gay. Gómez (1994: 98) señala que la distribución inequitativa de la "posibilidad del ejercicio del poder", entre los hombres y las mujeres, es la relación históricamente prototípica de cualquier otro relacionamiento humano construido bajo la premisa del "otro inferior". Esto es así porque -como dice Gómez- a los grupos subalternizados se

les confieren las características de irracionalidad, pasividad, dependencia y sensualidad, tradicionalmente atribuidos a las mujeres en la ideología patriarcal.

Sin embargo, Butler (2002: 42-43) advierte que los paralelismos y analogías entre misoginia, homofobia y racismo -si se piensan como equivalencias abstractas o estructurales- llevan fácilmente a perder de vista las historias específicas de cada una de esas exclusiones. A pesar de esto, ella misma señala que esas particularidades históricas no deben hacernos olvidar que la pretensión de destacar una de ellas por encima de las otras, puede llevar a un cierto "imperialismo epistémico", que produciría un debilitamiento analítico, al perder de vista los nexos reflexivos que hay entre esas diversas formas de exclusión social. De manera semejante, Serrano (1997: 69-75) afirma que "la "homosexualidad" se vive desde el rol de género" porque los gay y las lesbianas comparten las mismas representaciones culturales sobre el sexo que los heterosexuales", sin embargo -agrega- esto no implica que la "homosexualidad" quede necesariamente subsumida o agotada en la noción de género, ya que hay unas formas -según él- peculiares de vivir la experiencia lesbi-gay.

Teoría Queer

Por su parte, la Teoría Queer se opone a lo que se denomina la "política de las identidades", o sea, a toda postura que -desde los estudios lesbi-gay o desde cualquier otra corriente de pensamiento- favorezca la idea de una esencia identitaria de las subjetividades y propicie de este modo exclusiones con respecto a muchas identidades no hegemónicas. Ballera (1996: 65) indica que Foucault se rebeló contra toda "idea esencialista de la homosexualidad" y que negó "la existencia de un carácter homosexual, de una personalidad homosexual, de una sexualidad homosexual". En una línea semejante, desde los años 90 y gracias a la Teoría Feminista, se ha venido configurando lo que ha recibido el nombre de

Teoría Queer, que ha recogido buena parte de las inconformidades y expectativas de muchas personas cuyas expresiones sexuales, como el travestismo, la transexualidad y la bisexualidad, no se veían representadas en el Movimiento lesbi-gay oficial. Llamas (1998) prefiere hablar de teoría torcida, entendida como una perspectiva teórica queer que él define como una rebelión epistemológica radical contra toda producción académica heterocéntrica, patriarcal y homófoba de la teoría tradicional o de la teoría crítica. McLaren (1998: 87-109) -siguiendo a Morton- ubica la mayoría de las "obras progresistas" de la Teoría Queer, en lo que él denomina la "perspectiva del posmodernismo lúdico" o de la "teoría postestructuralista", pero manifiesta su preocupación por la poca incidencia política de estos aportes -centrados primordialmente en el estudio de las experiencias individuales de opresión- en un plano estructural.

De mi parte, considero que describir estratégicamente las "particularidades" de las subjetividades LGBT, sin descuidar las reflexiones y las luchas solidarias con otros movimientos sociales, permitiría enriquecer el debate sobre aspectos fundamentales para las transformaciones sociales, tales como la sexualidad humana, las pedagogías de género y la identidad. En el caso por ejemplo de la discusión sobre familias homoparentales y adopción, lo que se pone directamente en cuestión es la ficción occidental de la existencia de un solo modelo de familia nuclear, para mostrar –como lo hacen Kowalewski & Say (2004: 32-39)- que "pese a la versión de la nueva derecha sobre el asunto, el hecho es que a lo largo de la historia de la civilización occidental han coexistido diversas formas de familia".

En lo que sigue, pretendo describir algunas de las opciones teóricas que considero relevantes, para pensar la cuestión de la diversidad sexual en el marco de la interculturalidad. Con este propósito presento algunas reflexiones sobre cinco aspectos, a mi juicio fundamentales, para la construcción de la educación

intercultural. En primer lugar hago algunos apuntes sobre los Estudios Culturales Latinoamericanos y el pensamiento decolonial, como elementos claves en la construcción de una epistemología de la interculturalidad. Posteriormente abordo las nociones de cultura, alteridad, amor y modelos antropológicos, como otros elementos ineludibles en la gestación de esa misma epistemología.

Hacia la construcción de la interculturalidad

Como tarea prioritaria de nuestras sociedades occidentales contemporáneas, la interculturalidad requiere de la construcción de un nicho de acogida para la diversidad cultural propia de nuestros contextos sociales. Sierra y Runge (2004: 529) advierten sobre la importancia de ahondar en la diferencia etimológica entre lo "multi-cultural" y lo "Inter-cultural". Según ellos, en el ámbito educativo se han equiparado ambos términos, pero hablando con propiedad lo multicultural alude a la diversidad dada, mientras que lo intercultural define la interrelación y el reconocimiento recíproco entre los diversos grupos culturales. En consecuencia, estos autores ven la interculturalidad como un proyecto social todavía en construcción. Como proyecto en marcha debemos preguntarnos hasta qué punto las asimetrías culturales que tanto interfieren en el diálogo interétnico en Colombia, son aun más poderosas cuando se trata de las disidencias sexuales. También habría que preguntarse por las perspectivas teóricas que permitirían la construcción de una epistemología de la interculturalidad. En esta dirección describo algunos aspectos claves del trabajo del Grupo de Modernidad/colonialidad, que constituye uno de los aportes más sugerentes de la nueva teoría crítica latinoamericana, para la construcción de la educación intercultural.

Estudios Culturales Latinoamericanos y pensamiento y práctica decolonial

Hall (1994) se ocupa de la génesis de los Estudios Culturales, describiéndolos como parte de las rupturas de pensamiento propias de mediados de los años 50 en Europa. Señala como trabajos fundantes de dichos estudios: *Uses of literacy* de Hoggart y *Cultura and society* de Williams, por sus aportes a una lectura novedosa de la clase trabajadora, como cultura viva; el rechazo a la distinción entre alta y baja cultura; y el énfasis en la importancia de la relación entre cultura y sociedad. Otro trabajo importante, según Hall, es *Making of english working class* de E. P. Thompson, porque pone el acento en la cuestión de la agencia. Estos textos seminales -agrega Hall- enriquecieron de manera inédita la noción de cultura y de este modo también inauguraron la agenda de trabajo de los Estudios Culturales de los años siguientes, mediante el estudio serio de temas como la cultura de la clase trabajadora y la reconstrucción de las tradiciones populares.

Castro-Gómez (2005) siguiendo una taxonomía de John Beverly, afirma que "los Estudios Culturales Latinoamericanos durante los últimos diez años se dividieron en cuatro proyectos diferentes pero complementarios: los estudios sobre prácticas y políticas culturales (…), la crítica cultural (…), los estudios subalternos (…) y los Estudios Poscoloniales" entre cuyos gestores incluye -además de su nombre- a Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, entre otros. Los Estudios Poscoloniales se ocupan de configurar una lectura crítica de la versión eurocéntrica de la Modernidad. Lander (2000: 11-40), partiendo de su preocupación por el modo como la "naturalización de la sociedad liberal" ha traído consigo un predominio de la ideología neoliberal y su lógica absoluta del mercado, afirma que la Modernidad se configuró sobre una serie sucesiva de separaciones (entre lo sagrado y lo humano; la razón y el mundo; la mente y el cuerpo, etc.), que –paralelamente a una invención eurocéntrica de los "otros" no-europeos, "no-civilizados"- permitió el surgimiento de una "construcción colonial de saberes".

Según Lander, los Estudios Poscoloniales deben ocuparse precisamente del desarrollo histórico de dicha colonialidad de saber, describiendo las maneras como el pensamiento liberal -mediante nociones como individuo y derechos universales- construyó a Europa en relación con los Otros marginales. Dussel (2000: 41-53), considera la versión eurocéntrica de la Modernidad, como la confusión de "la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como 'centro' ". A partir de esto Dussel diferencia dos productos de la Modernidad, una "ad intra" (racional) y otro "ad extra" (irracional), este último generador de violencia contra la periferia, que hoy debe declarar su condición de "víctima inocente" y negar el "mito de la Modernidad" para poder superarla. Castro-Gómez (2000: 145-159) por su parte afirma que en la conformación del sistema-mundo-capitalista fue central lo que él denomina el "proyecto de gubernamentabilidad" propio de la instancia moderna del estado-nación, en cuyo desarrollo fue vital –como un aspecto constitutivo y no aditivo- el pensamiento científico-técnico, creador de las subjetividades modernas. En esta dirección Castro-Gómez considera también que este vínculo entre conocimiento y disciplina permitió el ejercicio de la 'violencia epistémica' o negación de los saberes no-hegemónicos.

Esta crítica poscolonial plantea también el reto de hacer una lectura no eurocéntrica del capitalismo globalizado transnacional y de su ideología neoliberal, describiendo los nexos entre conocimiento, Modernidad y colonialidad y la importancia para América Latina de una reformulación de sus ciencias sociales. Castro-Gómez y Guardiola (2000) afirman que más allá de las soberanías nacionales, lo que se impone hoy con la globalidad es el poder del Imperio, en el que reina el mercado de las imágenes sociales y culturales producidas y consumidas como mercancías, en el marco de la mercantilización de la información y de la enorme influencia de los medios masivos de comunicación.

Los Estudios Poscoloniales, al sugerir como su intención programática la superación de la colonialidad, plantean una discusión capital para la interculturalidad. Walsh (2004: 331-346) acuña el término: "interculturalidad epistémica", entendiendo por ello un ejercicio político de "superación de la actual geopolítica dominante del conocimiento". Para la realización de esta "interculturalidad epistémica" es necesario -según ella- contrarrestar el "silencio epistémico" al que han sido sometidos, en la Modernidad, los "saberes subalternizados". Escobar (2004: 86-100) por su parte, afirma que hay problemas modernos para los que no hay soluciones modernas y por ello, para él, es perentorio buscar los caminos para ir "más allá del paradigma de la Modernidad" y "más allá del tercer mundo". Un "más allá del tercer mundo" debe considerar, en su opinión, la crítica a la "colonialidad del poder" y a la "colonialidad del saber", propias de la globalidad imperial y de la colonialidad global. A su vez, un "más allá de la Modernidad" implica, según Escobar, el "fin del tercer mundo" y la imaginación de otros mundos más justos pensados desde una perspectiva subalterna. En una dirección semejante, Dussel (2000: 50) considera que la superación de la Modernidad es un proyecto "transmoderno" en el sentido que recogería las contribuciones de la Modernidad y su alteridad negada.

La escuela y los modelos antropológicos modernos/coloniales/patriarcales

Otro aspecto central en la construcción de la educación intercultural es la reflexión crítica sobre los modelos antropológicos que hemos heredado de la Modernidad/colonial/patriarcal/heteronormativa en nuestros contextos sociales y escolares locales.[19] La antropología pedagógica alemana ha señalado con

[19] Sáenz, Saldarriaga & Ospina (1997: 4-42) consideran que la modernidad fue apropiada activamente por la pedagogía y la educación en Colombia por medio de estrategias académicas y sociales muy variadas que ellos denominan "las rejillas de apropiación" de lo moderno. Destacan el

insistencia la importancia de reconocer los modelos antropológicos que determinan los ideales formativos en la educación.

Fermoso (1994: 78-85) describe la radical diferencia que existe entre la "antropología pedagógica", y la "antropology educational norteamericana"[20], en términos de los orígenes, las fuentes conceptuales y los desarrollos profesionales de ambas tradiciones. Fermoso emparenta la antropología pedagógica alemana con la tradición filosófica germana de los siglos XVIII, XIX y XX , mientras que hace remontar los orígenes de la Educational Antropology a una historia más reciente: la antropología cultural, el modelo funcionalista/estructuralista en sociología y el movimiento cultural de "cultura y personalidad". Wulf y Zirfas (2001: 69-80) detallan estas diferencias con el fin de mapear las temáticas, las fuentes y la metodología de la antropología pedagógica en Alemania, sobre todo a partir de 1950. A partir de este recorrido, asumen una postura propia que describen como lejana de toda pretensión fundamentalista o normativa y que reconoce que no hay teorías omniabarcantes y exhaustivas en la producción de saber en educación. No puede haber entonces, según estos autores, una antropología pedagógica única, absoluta, como tampoco puede aceptarse una antropología filosófica que se perfile como el modelo explicativo indiscutible del ser humano. La antropología pedagógica se debe ocupar, afirman Wulf y Zirfas, de las múltiples historias de los seres humanos y de las muchas historias de la educación.

---

enorme influjo que para la educación tuvo la acogida local de la noción de "lo moderno", fuertemente influenciada por la concepción ilustrada del conocimiento y de la ciencia.

[20] Dolores Juliano (1996: 278-285), define la emergencia de la "Antropología de la Educación" en España como el resultado de la confluencia de diversas demandas conceptuales y metodológicas de la Sociología de la educación, la Antropología general y el sistema educativo. Señala al mismo tiempo como plataforma teórica de esta "Antropología de la Educación", la reflexión de la Escuela de cultura y personalidad sobre la reproducción cultural.

Wulf (1999) afirma que la “ciencia de la educación” alemana se configura en la confluencia de tres tradiciones pedagógicas que deben ser examinadas cada una en su placenta conceptual, como tres tradiciones inconmesurables que siguen conviviendo todavía hoy en la educación: 1. la pedagogía de las ciencias del espíritu, que sigue la tradición de las ciencias humanas inaugurada por Dilthey y que tiene como núcleos de interés: el ser humano, la vida y la historia, 2. la pedagogía empírica, que proveniente de la tradición anglosajona, se alinea inicialmente con el positivismo y 3. la ciencia crítica de la educación, que recoge los aportes de la escuela de Franckfort y enfatiza en el carácter social de la ciencia de la educación. Esta última perspectiva es la que le permite a Wulf (1996: 84-92) delinear su propuesta de una antropología histórico-pedagógica, entendida como una reflexión pedagógica sobre el ser humano, a partir de una antropología crítica que reconozca: su historicidad como disciplina, la imposibilidad de establecer visiones de conjunto sobre el ser humano, la superación de la división entre ciencias del espíritu y ciencias de la naturaleza y la insuficiencia de la diferencia entre naturaleza y cultura. Desde esta perspectiva histórico-pedagógica, Wulf sugiere para la investigación temas tales como el cuerpo, los dispositivos de somatopoder en la escuela, la imaginación, la mímesis, la otredad, entre otros.

Desde un contexto diferente, Barcena y Mèlich (2000) hablan de la educación como acontecimiento ético, como pedagogía de la radical novedad, del acogimiento y la hospitalidad, y en este sentido afirman que “no es el sujeto libre y autónomo el que se hace a sí mismo la pregunta “¿qué debo hacer?”, sino la voz del Otro, la demanda, la apelación de la alteridad la que me llama a la responsabilidad, a la imposibilidad ética del olvido” Pero, ¿Cómo comprender las alteridades lesbi-gay por fuera de la reducción logocéntrica e instrumental de la dictadura heterosexual? ¿Cuál es el origen mismo de esta noción de otredad y el

sentido de su aplicación insistente a grupos humanos como las disidencias sexuales?

Otredad e interculturalidad

Lain (1961), señala que el problema de la justificación racional del Otro, sólo aparece en la historia del pensamiento occidental desde el renacimiento y reconoce como momentos fundamentales de la filosofía europea -en su esfuerzo por describir conceptualmente la alteridad- los siguientes momentos: el problema del Otro en el seno de la razón solitaria (Descartes); el Otro como objeto de un yo instintivo o sentimental en la psicología inglesa; el Otro como término de la actividad moral del yo (Kant, Fichte); el Otro en la dialéctica del espíritu subjetivo y en la dialéctica de la naturaleza (de Hegel a Marx); el Otro como invención del yo (Dilthey, Unamuno); y el Otro en la reflexión fenomenológica (Husserl).

En sentido fenomenológico Levinas (1993) sugiere que la experiencia de otredad (del Otro realmente Otro), sólo se da a través de la experiencia erótica, de la experiencia del amor. Cualquier otra experiencia nos saca de nuestro presente hipostasiado, pero nos devuelve de inmediato a nosotros mismos, regresándonos a nuestro presente, a nuestra soledad. El yo sale de su mismidad material al mundo de las cosas, de los placeres, del conocimiento, pero todo eso lo remite de nuevo a sí mismo. Sólo la muerte y la presencia erótica femenina -como experiencias misteriosas, no reductibles conceptualmente- se convierten en la verdadera experiencia de alteridad. Beauvoir (1989) sin embargo reacciona con vehemencia contra Levinas: “Supongo que el señor Levinas no olvida que la mujer es también, para sí, una conciencia. Pero es chocante que adopte deliberadamente un punto de vista de hombre, sin señalar la reciprocidad del sujeto y del objeto. Cuando escribe que la mujer es misterio, sobreentiende que es un misterio para el hombre”.

Wulf (2002: 5-25), pensando en el reto que constituye para la educación en Europa y el mundo la superación de la xenofobia y el racismo, describe la importancia que tiene para el individuo la alteridad, al permitirle percibir y experimentar su propia existencia, construir y desarrollar su vocación social, lograr las primeras formas de autoconciencia y conectarse con su tradición y memoria cultural. En este sentido propone fortalecer la alteridad antes que asimilarla, para hacerle frente a la homogenización de las formas de vida y a la consecuente aparición de sentimientos negativos hacia las personas de otras culturas.

A propósito de las luchas de los pueblos indígenas en Colombia, Green (2001: 2-5) afirma: …"ir al otro y volver del otro no es un problema intelectual, es un problema del corazón: claro que uno puede estudiar al otro, es más, es nuestro deber hacerlo, pero comprenderlo es algo distinto". De este modo enfatiza en la preparación del corazón para poder comprender otros mundos y otras formas de vida.

Amor e interculturalidad

A mi parecer, Green alude al amor como uno de los puntos nodales de las contiendas culturales de nuestras sociedades. Fromm (1990: 79-104) emparenta el racionalismo moderno con la lógica aristotélica y aquel con los dogmas, la iglesia católica y la ciencia moderna. En ese contexto cultural, señala Fromm, el capitalismo -con su lógica mercantilista- enajena al ser humano de sí mismo, de la naturaleza y de los demás y lo convierte en un objeto que, en la lógica del mercado, pierde su independencia e individualidad. Este ser humano de vida estandarizada, vive -según Fromm- en la rutina de la producción y en la banalización del placer, convirtiendo el amor en uno de los paliativos de su soledad. Inhabilitado para amar, percibe el amor, más como un objeto que como una capacidad o un arte, y de ese modo pierde de vista que este sentimiento es

una decisión voluntaria y un compromiso activo con la vida y el crecimiento de lo que amamos.

En esa línea racionalista denunciada por Fromm, se inscribe la descripción metafísica del amor erótico desarrollada por Schopenhauer. Para Schopenhauer (1975), el amor erótico -entendido fundamentalmente como un sentimiento arraigado en el instinto- determina el accionar del individuo en función exclusiva de la perpetuación de la especie. El sujeto, guiado por la voluntad genérica, se somete -dice Schopenhauer- a los comandos de la naturaleza para buscar la felicidad de la generación venidera, a costa de la infelicidad de la actual: los actos subjetivos encaminados a la unión matrimonial y la consumación del amor, nada tienen que ver con un ejercicio libre de los deseos. Nada en el amor -ni siquiera la vehemencia de nuestra pasión- podría explicarse -insiste Schopenhauer- por fuera de la fuerza anticipada del nuevo individuo que busca, en la voluntad individual, materializar su existencia. De esta manera, los amantes -agrega el autor- sucumben inexorablemente a las pasiones recíprocas, que se desvanecen cuando la naturaleza ha cumplido su cometido. Cada aspecto de esta atracción y de esta pasión es descrita por Schopenhauer de manera exhaustiva, hasta el punto de señalar el homoerotismo como una distracción desafortunada del instinto, un error en el despliegue impetuoso de la voluntad de vida de la naturaleza.

Andreas-Salomé (1998: 39-64) desarrolla sobre el amor erótico, una argumentación estética diametralmente opuesta a la de Shopenhauer. Describe este sentimiento como una suerte de gozo infantil y creativo que proporciona una nueva percepción sobre el mundo. Según ella, este sentimiento puede explicarse como el producto de la restitución -en la conciencia- de “equilibrios atávicos”, olvidados por la fuerza de las escisiones culturales, entre la mente y el cuerpo, el

egoísmo y el altruismo. Andreas-Salomé describe el amor erótico también como una experiencia poética y plástica que nos permite vivir la vida como una totalidad.

Cultura y diversidad

No podría dejarse de lado la noción de cultura, como otro concepto fundamental en la construcción de la interculturalidad. Ya desde la perspectiva culturalista -inaugurada en Norteamérica por la denominada corriente boasiana- la disciplina antropológica resaltaba el carácter singular del desarrollo histórico de cada pueblo, demarcando una notable distancia con las corrientes fundadoras de la antropología (como el evolucionismo), signadas por un ideal teórico de generalización. Geertz resalta, por su parte, la condición de inteligibilidad del texto cultural, apuntalando una perspectiva hermenéutica que Kuper (2001: 93-145) comenta de la siguiente manera: "lo que Geertz tomaba de Ricoeur era la idea de que, ya que las acciones humanas conllevaban significados, se podían (o se deberían) leer de manera similar a los textos escritos."

Esta posible lectura de lo simbólico de la cultura, es lo que Woods (1998 b: 49-97) destaca como uno de los ejes claves de la placenta epistemológica fundante de la etnografía escolar. Para Woods, los símbolos son las construcciones y las interpretaciones que -compartidas intersubjetivamente y expresadas por medios verbales y no-verbales- configuran la interacción social. Mientras tanto, García, Pulido & Montes del Castillo (1999: 47-80) -en el marco de la investigación sobre educación y diversidad cultural en España- sugieren una definición amplia de la cultura, al sugerir que aquello "que propiamente constituye la cultura no es una homogeneidad interna, sino la organización de las diferencias internas."

“Abrir las ciencias sociales”

Una parte fundamental del futuro de estos procesos interculturales descansa en la transformación de la academia y sus formas de generación de conocimiento. Wallerstein (2001: 1-36), haciendo eco del espíritu reformador de la Comisión Gulbenkian, sugiere “abrir las ciencias sociales”. Con ello entiende una superación de la estructura disciplinar rígida de las ciencias, para poder comprender la vida social en toda su diversidad[21].

Los siguientes capítulos de este trabajo están idealmente marcados por este deseo de una atenta escucha de las voces de las subjetividades LGBT. Por ello evoco una vez más al poeta Whitman (1994: 26), para insinuar con él que, un justo distanciamiento crítico con respecto a los contenidos teóricos hasta aquí desarrollados, forma parte de mis desplazamientos metodológicos en esta indagación:

> “Que se callen ahora las escuelas y los credos.
> Atrás. A su sitio.
> Sé cual es su misión y no lo olvidaré;
> Que nadie lo olvide.
> Pero ahora yo ofrezco mi pecho lo mismo al bien que al mal,
> Dejo hablar a todos sin restricción,
> Y abro de par en par las puertas a la energía original de la
> Naturaleza desenfrenada”

[21] Capra (1998) al propender por un “paradigma social holístico” -que considere los problemas medioambientales, acercando el sujeto a la naturaleza, hasta lograr su identificación con ella (el “sí mismo ecológico” y el “reverdecimiento de sí mismo”)- participa de este proyecto. De igual modo Guattari (1990) formula una integración ético-política (ecosofía) de los “tres registros ecológicos”: el medio ambiente, las relaciones sociales y la subjetividad, como una manera de responder a las crisis contemporáneas de las instituciones, el medio ambiente y los sujetos.

Capítulo III

En tus follajes anidaron mis alas.
¿Pero qué danza frenética me has hecho repetir que no me reconozco sino en ti?
Ahora conozco el drama de los segundos,
La agitación de los minutos,
Me he perdido y no te he ganado.



Capítulo III

Los senderos invisibles

> Al amor lo nutre la imaginación, que nos vuelve más sabios de cuanto sepamos, mejor de cómo nos sentimos, más nobles de lo que somos y que nos permite además ver la vida como una entidad única y que, evento único entre todos, nos permite entender a los otros tanto en sus relaciones reales como en aquellos ideales. Sólo lo que es delicado, y concebido con delicadeza, puede nutrir al amor. En cambio al odio todo lo nutre.
>
> *(De Profundis, Oscar Wilde)*[22]

En el primer capítulo de este informe presenté una serie de inquietudes y preguntas referidas a la situación de las disidencias sexuales en nuestro contexto educativo local. Partiendo de un interrogante sobre los modos de resignificación de las subjetividades LGBT en las contiendas socioeconómicas contemporáneas, planteé la necesidad de formular una "insurrección de la mirada", para buscar una comprensión de la cuestión de la diversidad sexual en el mundo de la escuela, por fuera de la lógica heterocéntrica y homófoba del patriarcado.

En esta dirección, opuse a las representaciones de la hegemonía cultural patriarcal sobre lo gay, una serie de intuiciones básicas sobre el potencial heurístico y reflexivo que los periplos existenciales de gay y lesbianas -cuando son narrados y leídos como relatos vitales alternativos al texto hegemónico de la racionalidad instrumental- pueden ofrecer al proyecto de construcción del ideal

[22] Traducción libre de la versión italiana: *De profundis. "Epistola: In Carcere et Vinculis"* de Oscar Wilde, publicada en 1994 por Tascabili Economici Newton: "L' amore è nutrito dall' immaginazione, che ci fa diventare più saggi di quanto sappiamo, migliori di come ci sentiamo, più nobili di come siamo, e che ci permette inoltre di vedere la Vita come un' entità unica e che, evento unico tra tutti, ci permette di capire gli altri nei loro rapporti reali che in quelli ideali. Solo ciò che è delicado, e concepito con delicatezza, può dare nutrimento all' amore. Invece all' odio tutto dà nutrimento"… (37).

intercultural en nuestras instituciones educativas. En este orden de ideas sugerí afrontar la incongruencia sociopolítica que representa la persistencia del sexismo, el racismo, el clasismo y la homofobia en nuestras escuelas (Sierra; Rodríguez & López, 2005) -en un momento en el cual en nuestro país proliferan los discursos pluralistas y multiculturales-, como la oportunidad de imaginar una revitalización del proyecto democrático de la Constitución de 1991.

Con este fin, dispuse un conjunto de sugerencias reflexivas sobre el lugar abyecto que las subjetividades lesbi-gay comparten con otros grupos culturales no hegemónicos y sobre los nexos políticos solidarios que la comunidad LGBT podría generar con otras fuerzas vivas de la sociedad colombiana. Sugerí la escuela -por su potencial capacidad de contribuir a la superación de las inequidades sociales- como la institución axial de este proceso de reflexión intercultural, pensando que para la pedagogía y la educación todo esto implica compromisos políticos, curriculares y formativos muy urgentes.

En el segundo capítulo presenté como elemento clave de comprensión de la "vorágine" moderna, la crítica a la ideología patriarcal; ideología que se sustenta en la lógica binaria androcéntrica, tan ricamente descrita por las diversas corrientes feministas. En este horizonte de turbulencias propias de los procesos de modernización, adelanté la hipótesis que señala a la "homosexualidad" como una invención propia de la Modernidad, entendiendo por ello el modo como los discursos científicos y la moral cristiana generaron, a través de los imaginarios patriarcales de género, el ideal moral heterosexual, como principio regulador de las relaciones sociales.

De este modo, sugerí que las relaciones eróticas entre personas del mismo sexo se vieron sometidas, en la Modernidad, a una problematización moral que

radicalizó la abyección a la que ya venían siendo sometidas. Ahora, sin embargo, esta abyección adquiere un carácter funcional en la estructura social, ya que contribuye como correlato marginal, a la configuración del artificio nuclear de la "heteronormatividad". El sostenimiento de esta dictadura patriarcal-heterosexual se ejerce mediante formas de violencia epistémica y simbólica, que constituyen la homofobia.

Con el ánimo de contornear un panorama propositivo, sugerí -también en el segundo capítulo- encaminar la construcción de la interculturalidad escolar, por la vía de una lectura decolonial de la Modernidad. Todo esto desemboca, al final del segundo capítulo, en una preocupación por los aspectos metodológicos. En este sentido, el título de este tercer capítulo evoca la idea expresada por Llamas & Vidarte (2001) sobre la necesidad de explorar sendas metodológicas inéditas (extravíos) por fuera de la hegemonía heterocéntrica de nuestras ciencias y disciplinas académicas. Cautivado por el hermoso libro, *Las ciudades invisibles* (Calvino, 1993), llamo estas consideraciones metodológicas, *Los senderos invisibles*, asumiendo que para llegar a las "ciudades del deseo", a las "ciudades de los signos", hay que escuchar directamente las voces de sus moradores y moradoras.

La ciencia moderna: entre positivismo y androcentrismo

Las formas de generación y validación del conocimiento en Occidente han estado fuertemente marcadas por el proyecto de expansión y explotación colonial de Europa en América y otras partes del mundo. El positivismo, como paradigma hegemónico de la ciencia moderna, revitaliza este estado de cosas a través del dualismo radical (sujeto/objeto) y la pretensión de neutralidad cognitiva de su método (Guba & Lincoln, 1994). Adicionalmente, la ciencia positivista opera como una maquinaria de "conquista" y depredación del medio ambiente (Keller, 1991), y

nutre, con sus prácticas y discursos, la misoginia, el androcentrismo y la homofobia del sistema patriarcal.

Estudios positivistas y cualitativos sobre "homosexualidad" y diversidad sexual

Yutang (1943) afirma: "los daños de la guerra no pueden medirse en función de estadísticas, del número de personas muertas y del valor de la propiedad destruida"… De igual manera podría decirse que los daños que la tormenta de la Modernidad ha traído consigo para las subjetividades marginales abyectas, son inconmesurables. Sin embargo, los estudios positivistas en el campo de la diversidad sexual siguen reproduciendo, con sus métodos, estrategias y preguntas, los modos patriarcales de comprensión de la sexualidad humana y la experiencia lesbi-gay. Un ejemplo ilustrativo de esta homofobia epistémica es un texto de Corraze (1997), titulado la *homosexualidad*.

Corraze (1997), sugiere que la ciencia tiene una vida propia, al estar regida por unas dinámicas conceptuales libres de influencias políticas y sociales. Partiendo de esta defensa de la neutralidad y objetividad absolutas del conocimiento científico, hace una apología incondicional de los estudios positivistas en sexología y de paso arremete contra las "posturas constructivistas" que -según él- vacían de significado las nociones científicas.

Lo que Corraze llama la "dictadura moral y espiritual" de la perspectiva constructivista, debe corregirse -según él-con los aportes de la sexología, cuyo "estatus científico" puede garantizarnos conocimientos fidedignos, libres de deslizamientos subjetivistas y de todo juicio de valor. De este modo recoge y avala una serie de investigaciones cuantitativas -herederas de los trabajos clínicos

estadísticos-, consideradas por él como la única base fundacional segura de nuestros conocimientos actuales sobre la sexualidad humana.

Corraze supone que siguiendo este camino, podrá lograr -si bien no una explicación exhaustiva- sí una comprensión "desprejuiciada" de la complejidad de la homosexualidad. Con este fin hace un compendio de investigaciones anatómicas, fisiológicas, genéticas, psicológicas y hormonales de corte cuantitativo -principalmente de procedencia europea y norteamericana-, sobre la psicología de la homosexualidad, los factores que la generan y sus modos de manifestación en la familia, las cárceles y otras instituciones sociales.

Si bien los resultados que arrojan estos trabajos son enormemente variados, y en algunos casos contradictorios, Corraze -pasando por alto todas estas incongruencias- acepta, casi sin reparos, la definición de la homosexualidad como una disfunción sexual, haciendo generalizaciones de diversa índole sobre las causas genéticas, psicológicas y hormonales de la misma. Todo esto, sin contextualizar los aportes que recoge y sin ningún tipo de cuestionamiento sobre la procedencia cultural de los test y las escalas de medición en que se basan dichos estudios. De ahí se deriva una serie de conjeturas ofensivas y desafortunadas sobre la vida de gay y lesbianas y sobre las familias homoparentales.[23]

Si de manera hipotética la sexología usara las mismas preguntas y las mismas estrategias metodológicas para definir la heterosexualidad, probablemente generaría conclusiones tan funestas para la vida de los hombres y las mujeres heterosexuales, como las que emergen de la interpretación heterocéntrica del

[23] Gonzáles; Morcillo & otros (2004: 328) denominan familias homoparentales "las integradas por progenitores gays y sus hijos o hijas".

amor gay, desarrollada por Corraze en su compendio; de un examen objetivista y esencialista de la heterosexualidad podrían emerger, según un uso acrítico de estadísticas y encuestas sobre la vida emocional y afectiva de las parejas heterosexuales, un perfil humano tan “desalentador” y “patológico” como el que frecuentemente se atribuye a las parejas lesbi-gay.

No obstante, otro tipo de investigaciones sobre parejas gay y familias homoparentales contribuyen a cuestionar la pretensión de neutralidad de los estudios positivistas en materia de diversidad sexual. Gonzáles; Morcillo & otros (2004), a partir de una investigación con chicos y chicas entre los 3 y los 16 años de edad (pertenecientes a 28 familias españolas de padres gay y madres lesbianas), afirman que -comparados con otros chicos y chicas de familias heterosexuales, de las mismas edades y de los mismos contextos escolares- estos niños y niñas, no presentan en su vida social, diferencias significativas. Por su parte Meil (2001), a partir de una encuesta hecha en 1999 sobre “nuevos estilos de vida” y enviada por correo a 948 gay y lesbianas de toda España, afirma que los ideales de vida de pareja de estos hombres y mujeres están marcados por una aspiración a la estabilidad, la fidelidad afectiva y sexual y por una búsqueda de autonomía, fluidez de comunicación y confianza en las relaciones conyugales. Fernández & Ávila (2003), a partir de una indagación hecha en Perú con 36 hombres gay y 30 hombres heterosexuales de clase media (entre los18 y los 50 años de edad) sobre los indicadores gráficos de la figura humana -usados en psicología como test diagnósticos y predictivos sobre homosexualidad-, afirman que la semejanza de los resultados -por demás inéditos- obtenidos, en su trabajo, en los dos grupos participantes, sugieren que hay unos sesgos profundamente homófobos en la construcción y en la aplicación que generalmente se hace de estas pruebas psicológicas.

Estas enormes variaciones, presentes en los resultados de las distintas investigaciones sobre diversidad sexual, revelan -a mi juicio- mucho más que simples percances interpretativos. Son frecuentes en nuestro contexto local monografías, trabajos de grado e investigaciones de tipo cualitativo o documental que siguen planteando la cuestión gay en el marco de la heteronormatividad y el estereotipo del "homosexual" trágico y conflictivo[24], que refleja el poder que siguen ostentando las perspectivas heterocéntricas en la investigación social.

Frente a todo esto, en los siguientes apartados intento esbozar los retos que, en el marco de la interculturalidad, entrañaría una investigación cualitativa no heterocentrada, en el campo de la diversidad sexual. Con este propósito, presento, en primer lugar, una síntesis muy ilustrativa de la historia de la investigación educativa y pedagógica en Colombia, en las últimas décadas. Desde allí sugiero que las nuevas visiones de la ciencia, proporcionadas por los estudios sociales críticos de la ciencia, contribuyen a la construcción del ideal intercultural de una investigación cualitativa poscolonial, no sexista y no homófoba.

[24] Pueden verse entre otros, los siguientes trabajos: monografías de pregrado: Alzate Yepes, Alberto. (2003). **La homosexualidad neurótica manifiesta y la homosexualidad perversa: una perspectiva estructural para el abordaje de la homosexualidad en la clínica psicoanalítica**. Tesis de psicología: Universidad de Antioquia; Vélez G. Sandra Milena. (2002). **Homosexualidad y estructura de personalidad**. Tesis de psicología: Universidad de Antioquia; Valencia Alexander & Marín, Nelson. (2001). **Situación jurídica del homosexual a la luz de la nueva constitución**. Tesis de derecho: Universidad de Antioquia. Trabajos de especialización: Cartagena U., Beatriz Elena; González C., Esmeralda & Moreno B., Olga Lucía. (1996). **Necesidad e legislar sobre aspectos patrimoniales de la unión permanente y estable entre homosexuales**. Tesis de derecho-especialización en derecho de familia: Universidad de Antioquia; Ortiz Medina, María O. (2002). **La construcción de la identidad homosexual en jóvenes**. Tesis: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (estudios sobre juventud). Trabajos de grado de maestría: Hernández Arroyave, Marta Ligia & Muñoz Gómez, Bias de Jesús. **Una interpretación de la homosexualidad en la teoría freudiana**. Tesis (maestría en orientación y consejería): Facultad de Educación-Universidad de Antioquia; González Gómez, Amparo & López Restrepo, Marlene. (1995). **Mecanismo psíquico que origina la homosexualidad**. Tesis (maestría en educación: orientación y consejería): Facultad de Educación-Universidad de Antioquia;

Investigación educativa en Colombia e interculturalidad

Noguera (2002: 9-38) hace una síntesis de la historia de la investigación educativa y pedagógica en Colombia en los últimos 50 años. En primer lugar señala el modo como la investigación educativa en nuestro país surgió de los discursos desarrollistas, que marcaron las políticas públicas nacionales en los años 50 y 60. En su opinión, este tipo de investigaciones "cuantitativas" y "economicistas", no sólo respondieron a las demandas políticas internacionales que veían un vínculo inextricable entre educación y "desarrollo", sino que además ayudaron a configurar el horizonte educativo del país, inventando sus escenarios, actores y problemas. En los años 70, afirma Noguera, surgieron diversas oposiciones a esos enfoques y de ahí se derivó hacia los años 80 -con el Movimiento Pedagógico Nacional y otras fuerzas culturales del país- una preocupación investigativa por las dimensiones sociales, políticas e ideológicas de la educación, que desembocó en un interés por el uso de enfoques contemporáneos de indagación como la etnografía escolar y la investigación acción, entre otros. Sin embargo, agrega el mismo autor, los años 90 marcan un momento de gran fragmentación del campo intelectual de la educación y del campo conceptual de la pedagogía[25], que se refleja en la actual escisión entre la investigación educativa y la formación de maestros y en la subsunción de la pedagogía en la retórica educativa neoliberal oficial. Problemas que podrían superarse, según él, con un reconocimiento de la "pluralidad de los enfoques educativos que hay en nuestro país" y la "recuperación de un lenguaje propio de la disciplina pedagógica".

[25] Según Noguera (2002: 9-38), la noción de "campo intelectual de la educación" es referida por Mario Díaz, para quien constituye el "campo de luchas de las fuerzas educativas que no alcanzan a configurar una verdadera comunidad académica". La noción de "campo conceptual de la pedagogía" es sugerida -según Noguera- por Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri, quienes lo definen como el "campo pedagógico con capacidad de reconceptualización y no sólo de recontextualización de teorías".

A pesar del tono crítico de sus reflexiones, Noguera no hace alusión explícita al campo de los estudios multi-interculturales en educación, ni tampoco a los aportes pedagógicos y metodológicos de las organizaciones y las comunidades indígenas y afrocolombianas en el país. Noguera tampoco tiene en cuenta las contribuciones del Feminismo, el Movimiento LGBT y otros movimientos sociales, al campo educativo. Todos estos elementos, no explicitados en el texto de Noguera, son indispensables para la construcción del diálogo y la educación interculturales.

Perspectiva poscolonial, investigación e interculturalidad

Nieto (1995: 3-13) sintetiza la manera como desde los años 70, los estudios sociales de la ciencia dejaron de lado los esfuerzos filosóficos de demarcación y descripción formal del conocimiento científico, para seguir una línea de estudios epistemológicos marcada por una perspectiva histórica, centrada en estudios de caso y procesos ordinarios de fabricación científica. De este modo -afirma Nieto- los filósofos, sociólogos e historiadores, sin negar la importancia de la ciencia, han logrado describir su carácter social, develando su sesgo eurocéntrico y mostrando, de paso, que las prácticas y las teorías científicas son ejercicios de poder y formas de apropiación y control político del mundo.

El mismo Nieto (1996: 67-73), reseñando los aportes feministas al campo de los estudios sociales de la ciencia, señala el modo como las diversas corrientes feministas, buscando comprender y resolver la situación de inequidad de la mujer en la ciencia y su reducción a objeto de conocimiento científico, pudieron mostrar que la ciencia es un producto social, configurado culturalmente en el seno de instituciones académicas androcéntricas. Según Nieto, la deconstrucción de esos discursos científicos tradicionales le permitió al Feminismo pasar, de un esfuerzo inicial por develar la naturaleza de la ciencia, a un claro ideal de emancipación, reflejado en el interés del Feminismo posmoderno por desarrollar un “conocimiento

feminista". Conocimiento libre de toda pretensión de objetividad formal y que Donna Haraway -agrega el mismo autor- llama "conocimiento localizado", entendido como el saber que se genera a partir del "punto de vista privilegiado" que cada uno de nosotros, por nuestra pertenencia a un grupo cultural específico, desarrolla sobre el mundo y la realidad social.

Es desde estas nuevas visiones de la ciencia que se han venido generando procesos investigativos, que buscan responder mejor a las necesidades propias de nuestros contextos sociales. Galindo (1998: 9-31), por ejemplo, critica la cultura de la investigación en México por su dependencia de la investigación foránea, su falta de creatividad metodológica y su poco compromiso con los movimientos sociales. Para el caso colombiano, Sierra (2003: 2-4) afirma que desde la perspectiva científica, en el país nunca se dio realmente un proceso de independencia y sugiere que esta estructura colonial del conocimiento se ha extendido hasta el siglo XX, por medio de nuestras universidades e instituciones educativas, perpetuando de ese modo situaciones de enorme exclusión e indiferencia con respecto a los pueblos indígenas, las comunidades afrocolombianas y otros grupos diversos de la nación. Según esta autora, a pesar de algunas acciones del estado, en Colombia persisten muchos problemas de inequidad social que han generado una enorme desconfianza de las comunidades y las organizaciones indígenas con respecto al trabajo investigativo de las universidades. La universidad colombiana, agrega Sierra, debe pensar en alternativas metodológicas[26] que le permitan establecer un verdadero "diálogo de

[26] Una de estas estrategias es, según Sierra, los semilleros de investigación para docentes en formación y para otros estudiantes universitarios, donde personas indígenas y no indígenas puedan desarrollar proyectos de indagación conectados con sus intereses personales y con sus comunidades de origen. Se trata, según ella, de "democratizar la investigación", buscando estrategias pedagógicas no-verticales, en donde el estudiante se sienta partícipe y líder de sus propios procesos formativos. Este proyecto de investigación surge precisamente de la experiencia

saberes" con otros pueblos y comunidades locales y responder así, con equidad y justicia, a lo que ella denomina una enorme "deuda con la historia". En este sentido, Sierra (2004: 27-50) propone la exploración y la construcción de un enfoque cualitativo-crítico que permita generar con los investigadores y las investigadoras de las comunidades indígenas y afrodescendientes, perspectivas no colonialistas de investigación y maneras más democráticas y participativas de generar conocimiento.

En el caso de la investigación sobre diversidad sexual, los retos metodológicos se refieren también a la búsqueda de estrategias participativas y democráticas que permitan establecer un diálogo directo con las subjetividades LGBT, por fuera de los rodeos y las mediaciones de los enfoques heterocéntricos predominantes. Buscando contribuir a la construcción de esta perspectiva homosolidaria y antihomófobica en investigación social, señalo a continuación tres aspectos que me parecen particularmente relevantes para este proceso. En primera instancia, destaco la importancia de la empatía (tan lejana de lo "políticamente correcto"), como premisa de la investigación social. Posteriormente insisto -siguiendo a diversos autores y autoras- en la importancia de concebir la generación de conocimiento como un proceso creativo, particularmente cercano al juego y el arte. Finalmente sigo la perspectiva que describe la investigación cualitativa, más como un proceso de elecciones informadas, que como el seguimiento de unos métodos rígidamente establecidos.

La simpatía en la investigación social

"Basta que hablemos de un objeto para creernos objetivos"… Es la frase con la que Bachelard (1966: 7-16) comienza su *Psicoanálisis del fueg*o y con la que

---

del investigador como estudiante en un semillero de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

advierte a los científicos de las ciencias naturales sobre las pretensiones de objetividad que se derivan prematuramente, de un primer contacto con los objetos. Ante estos peligros, Bachelard sugiere que los investigadores ejerciten el "espíritu taciturno", la antipatía, la distancia, la ironía con respecto a los objetos y la "vigilancia malévola" sobre los sentidos, las sensaciones, las prácticas consuetudinarias y el lenguaje científico, para que puedan alcanzar la "actitud objetiva" y no se pierdan, como en el caso de las teorías sobre el fuego (fenómeno, según él, aun inexplicado en la ciencia moderna), en ensueños, quimeras y convicciones subjetivas que pasan por ser explicaciones científicas. Sin embargo, agrega Bachelard, cuando el conocimiento se refiere a nuestros semejantes, podemos permitirnos el espíritu expansivo de la poesía, porque "cuando se trata de estudiar a los seres humanos -hermanos, semejantes nuestros-, la simpatía es la base del método".

De la misma experiencia de empatía, me parece importante destacar la admiración solidaria, que hacia los grupos y personas con los cuales se trabaja, debería guiar los proyectos de investigación. Esta disposición auténtica, hacia el mutuo aprendizaje, podría permitirnos construir relaciones simétricas en los procesos de indagación. Adriano (Yourcenar, 1998: 236) en su poema *pequeña alma mía*, reclama "entrar con los ojos abiertos a la muerte". Esta consigna, tenidas en cuenta las justas distancias, nombra también el *Pathos*[27] vital, ético y solidario que me parece tan necesario en los procesos de investigación social.

[27] Efrem Ravarotto (1989: 66) en su *Grammatica elementare greca per lo studio del nuovo testamento*, traduce este término como "passione" (pasión) y deriva de él palabras como simpatía, antipatía y patología, entre otras.

Arte, juego e investigación

López Quintás (1977: 11-158) señala que las obras de arte no son sólo productos placenteros, sino principalmente expresiones de los modos de vinculación de los seres humanos con su entorno y con los demás. Por ello propone una estrategia de análisis estético, centrada en el estudio de los procesos de generación de la belleza en las obras de arte. Esta estrategia, que él denomina "estética de la creatividad", es, en principio, una crítica a la razón instrumental, la estandarización de la vida y el seguimiento ciego del método científico propuesto por la Modernidad, y se instaura como la corrección de uno de los más grandes olvidos modernos: el carácter eminentemente lúdico de la condición humana. Con la "estética de la creatividad", López Quintás pretende hacer una lectura "lúdico-ambiental" (espacio-temporal) de la producción artística y literaria, dirigida a reflexionar sobre la capacidad creativa del ser humano. Por ello describe en detalle la acción lúdica, entendida como el núcleo y la clave comprensiva de la creatividad.

Para López Quintás, el juego es en primer lugar una "actividad envolvente" y libre. La libertad del juego se refiere al hecho de que éste no acepta imposiciones externas sino que se regula por una lógica interna, que sin embargo no lo aleja de una cierta normatividad. De esta manera el juego -instalando al ser humano en el estatus de creador- puede ofrecernos una concepción del trabajo alejada de la lógica tecnocrática, que lo presenta como actividad diaria pesada y obligatoria.

López Quintás define el juego como "fuente de gracia", por la fluidez que alcanzan los participantes en la ejecución de sus técnicas. También lo considera una actividad ejemplar, en el sentido que ofrece un modelo de vida no estandarizado, arriesgado y fecundo que busca recrear la cultura; Y adicionalmente lo define

como una actividad seria, en cuanto es decisiva en la construcción de la vida social.

Por su parte May (2003: 14-27) afirma que la visión sobre el conocimiento científico se ha renovado sustancialmente en los últimos tiempos ya que de una concepción acumulativa de la ciencia, se ha pasado a una valoración epistemológica de los aspectos creativos, intuitivos y subjetivos, fundamentales en la generación de conocimiento. En este orden de ideas, agrega May, cobran valor las biografías de los investigadores así como su capacidad de diálogo y de trabajo colaborativo.

Por otro lado, Sandelowsky (2003: 56-76) señala que la división entre arte y ciencia es un falso problema cuyo origen se remonta a la separación arbitraria que Occidente operó entre estos dos aspectos en el siglo XIX y considera que, aunque diferentes en principio, entre ellos hay continuidades cuya confluencia es evidente en la generación de conocimiento. En su opinión, en la "encrucijada" epistemológica entre arte y ciencia se ubica la investigación cualitativa, que rechaza -en su diversidad de enfoques- las "metodolotrías".

Todo esto permite pensar que la indagación cualitativa puede comprenderse mejor si se considera en concomitancia con los procesos lúdicos y creativos. Sierra (1998) a partir de su experiencia como directora de un grupo de teatro infantil, recoge una serie de preguntas relacionadas con la improvisación teatral, su significado, estructura y conexión con los procesos cognitivos de niños y niñas. Preocupada por la ausencia del juego dramático en las instituciones educativas, emprende un estudio sistemático de la esencia, las características y los componentes del juego dramático, describiéndolo como un recurso inicial de simbolización de los niños y las niñas, que potencia y desarrolla su creatividad,

imaginación, capacidad narrativa, comunicación y competencia social. Como representación de la realidad, el juego dramático presenta, a juicio de Sierra, una serie de estrategias metacomunicativas y procesos ideacionales, que analizados junto con los guiones creados por los chicos y las chicas, sirve como un medio muy adecuado de aproximación al mundo infantil en la investigación social[28].

Aprovechando la cercanía estructural que hay entre el juego y los procesos creativos, Sierra también ha invitado a menudo -a propósito del reto intercultural, a que nos atrevamos a jugar, no sólo al "*como si…"*, sino también al "*y si…*". Este cambio al "*y si…*" señala un salto creativo que exige que nos proyectemos, más allá de la crítica, a la imaginación y concreción de otros mundos educativos posibles. Esta sugestiva invitación toma la forma de la pregunta: ¿y si fuéramos interculturales? En este sentido la investigación cualitativa, como ejercicio político y teórico crítico, bien puede comprenderse, por sus características de coherencia interna, talante heurístico y compromiso social, como un proceso creativo que requiere de permanentes elecciones teóricas y metodológicas por parte del investigador o investigadora.

Investigación cualitativa o la construcción del método a partir de un conjunto de elecciones informadas

Martínez (2000: 13-27) define en sentido amplio el paradigma científico positivista como un dualismo radical (sujeto-objeto), en el cual el sujeto cognoscente asume, como única fuente segura de conocimiento, los datos sensoriales procedentes de las entidades tangibles, concretas, mensurables y verificables. La pretensión de

[28] Como técnica de recolección de la información, el juego dramático ha sido empleado de manera exitosa con niños y con adultos en varias investigaciones del grupo de Diverser (Grupo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia), combinado a veces con otras estrategias lúdico-artísticas en contextos y aulas multiculturales (Mejía & Velasco 2003: 14-25).

objetividad propia de este paradigma reposa, según él, en el requisito ineludible de la verificación empírico-experimental de las hipótesis y en la lógica formal como garantía de un procedimiento científico correcto. Pero Martínez señala que los cambios teóricos de la física en las tres primeras décadas del siglo XX -a partir de la teoría de la relatividad de Einstein, el principio de incertidumbre de Heisemberg y la mecánica cuántica de Max Planck, entre otros- produjeron una revolución paradigmática en los conceptos fundamentales de esta disciplina y en la ciencia en general. Mediante nociones tan importantes como la relatividad del espacio y el tiempo, la influencia del observador en la realidad estudiada, la posibilidad de dos explicaciones opuestas para el mismo fenómeno físico y las relaciones del mundo subatómico, entre otras, los físicos de principios de siglo mostraron -afirma Martínez- que los entes no son siempre observables, que no siempre es posible la contrastación experimental y empírica de las hipótesis y que la objetividad plena es una ilusión. De esta crisis de la física y las ciencias experimentales, Martínez deriva el pospositivismo como un paradigma reformador que desde finales del siglo XIX -y con un momento dorado a mediados del siglo XX- afirmó la imposibilidad del principio de verificación y la insostenibilidad del principio de causalidad, redefiniendo, para la ciencia, términos como: exactitud, ley, medida, control y variable, entre otros.

Para Morse (2003: 3-11), los métodos cualitativos de investigación “tienen como laboratorio la vida cotidiana y buscan comprender y describir los fenómenos, haciendo teoría con variables no controlables y sin verificar hipótesis”. Se caracterizan, según ella, porque “trabajan por fuera de las corrientes hegemónicas de la ciencia”. Esto implica, según Strauss & Corbin (2002: 1-16), no sólo un predominio del análisis interpretativo de los datos, sino también una pluralidad metodológica que hace del investigador un “bricoleur”, cuya destreza estriba en su capacidad de tomar “decisiones informadas y basadas en principios”.

En este sentido, Morse (2003: 3-11) señala que la investigación cualitativa es un reto en la medida en que “los procedimientos para organizar las imágenes no están bien definidos y se basan en procesos de inferencia, comprensión, lógica y suerte”, además de creatividad. Como acto de descubrimiento, agregan Strauss & Corbin (2002: 1-16), la investigación cualitativa requiere por parte del investigador: gusto por el trabajo con los datos, flexibilidad, actitud reflexiva, apertura, devoción por su labor, capacidad de tolerar la ambigüedad y sensibilidad social. Galindo (1998: 9-31) también enfatiza el carácter creativo, innovador y propositivo de la investigación, señalando la estrecha relación que hay entre ciencia y heurística, como dos elementos que se requieren recíprocamente.

¿Cómo se hizo esta investigación?

Hasta aquí he querido poner de manifiesto los presupuestos teórico-metodológicos que nutren esta indagación. Pretendo ahora mostrar las elecciones de paradigma, enfoque y técnicas de recolección, análisis e interpretación que guiaron el desarrollo de este proyecto.

Paradigma de la teoría crítica

Guba & Lincoln (1994) se oponen a lo que ellos denominan “la visión oficial de la ciencia”, o sea, a la versión del conocimiento científico ofrecida por las llamadas ciencias duras, en el marco del pensamiento positivista y la matematización del conocimiento. Para ellos, esta visión hegemónica de la ciencia -aplicada al estudio del mundo social- no tiene en cuenta el punto de vista de las personas involucradas en los fenómenos, hace una selección indiscriminada de las variables y excluye del trabajo interpretativo, aspectos tan importantes como el significado y el propósito en las acciones humanas. Ellos consideran que los presupuestos ontológicos y epistemológicos del positivismo determinan unas pretensiones de

neutralidad y objetividad, que son insostenibles con respecto al mundo social y que generan unos productos teóricos -de excesiva generalización-, alejados de las realidades humanas particulares e individuales. Guba & Lincoln piensan, por el contrario, que la observación, las técnicas y las hipótesis de los procesos de indagación, están siempre marcadas axiológica y teóricamente y que en este sentido es fundamental enfatizar en las fuentes de los datos y en el punto de vista de las personas participantes, antes que en las hipótesis. En este mismo orden de ideas, advierten que es poco productivo establecer el debate epistemológico, contra la versión oficial de la ciencia, en los términos simples de elección de métodos. Por ello, antes que hablar de las bondades de los métodos cualitativos de investigación, en contraposición a los métodos cuantitativos, prefieren hablar de paradigmas, ya que estos, como cúmulos de creencias y presupuestos sobre la realidad y el modo de conocerla, son los que constituyen la base de las elecciones metodológicas de los investigadores e investigadoras. Con este fin describen, entre otros, el paradigma de la teoría crítica, definiéndolo ontológicamente como un "realismo histórico", que busca la transformación de las estructuras sociales alienantes.

El "realismo histórico" del paradigma de la teoría crítica consiste, según Guba & Lincoln, en considerar la realidad social como un conjunto de "estructuras situadas históricamente que, por la ausencia de comprensión, son tan limitantes y constrictivas, como si fuesen reales". Este es precisamente el tipo de realidad social que se encara en este proyecto: la homosexualidad como una realidad discursiva -configurada como una problematización moral moderna sobre las relaciones eróticas entre personas del mismo sexo-, que se ha solidificado, gracias a los discursos y prácticas homófobas, hasta tomar la apariencia de una esencia identitaria.

Desde esta óptica, agregan los autores mencionados, el paradigma de la teoría crítica ve el conocimiento como una serie de "intelecciones estructurales históricas", dependientes de los marcos axiológicos de quienes las generan, transformables con el tiempo y acumulables sólo en el sentido que están siempre sometidas a un revisionismo histórico, que las enriquece. Según ellos, la metodología de este paradigma es "dialógica/dialéctica, ya que se dirige a la reconstrucción de construcciones sostenidas previamente", con el fin de transformar -mediante el develamiento de la ignorancia- "estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género que atan y explotan a la humanidad". Este paradigma genera investigaciones contextualizadas históricamente, que exigen del investigador, como "intelectual transformador", reflexividad y respeto por la libertad de los y las participantes.

En sintonía con estos planteamientos, en este proyecto he querido contribuir a generar reflexiones educativas y pedagógicas que permitan mostrar la arbitrariedad de la homofobia en la escuela, para proponer, con los y las participantes, vetas reflexivas y acciones curriculares que permitan generar transformaciones escolares, con respecto a la cuestión de la diversidad sexual en la escuela.

Fenomenología

Mate (1993:60-67) define a Husserl como el filósofo denunciador del olvido del mundo de la vida en Occidente. Para superar este olvido, se debe operar un recuerdo alternativo, que en Levinas se convierte -agrega Mate- en una atención decidida hacia lo contingente, lo no esencial, lo no duradero, lo provisional, lo particular: a eso que el logos occidental había desechado como lo carente de concepto.

Para Merleau-Ponty (1964) la consigna que define la fenomenología desde su fundación, es el "retorno a las cosas mismas". A su juicio, Husserl (su fundador) se opuso, tanto a la idea de una esfera de verdad más allá de la historia y de la psique (posturas "logicistas"), como a una explicación sociológica externalista de la ciencia. Por eso -en su opinión- Husserl propone una filosofía integral, capaz de "reafirmar la racionalidad en el nivel de la experiencia", sin negar los aspectos sociológicos e históricos a través de los cuales se construye el conocimiento. Esto sin dejar de lado los condicionamientos psicológicos por medio de los cuales se puede llegar a la intuición de las esencias (las cosas como son, y no como son según los relatos teóricos vigentes). Según Merleau-Ponty, la reflexión para Husserl no es simplemente registrar un hecho pasivamente, sino el "esfuerzo del sujeto por deducir el significado de su experiencia".

Waldenfels (1997: 11- 24) explica que la filosofía husserliana niega el realismo de los objetos defendido por el positivismo, ya que considera que el mundo empieza con el sujeto mismo que lo conoce. En este sentido, afirma el mismo autor, para Husserl no hay relación de realidad entre la vivencia y el objeto, porque la conciencia y el objeto se dan de manera simultánea. Las esencias buscadas por Husserl por lo tanto, aclara Waldenfels, no son las esencia de los objetos reales, sino las "esencias metódicas", presentes en la conciencia intencional. El "retorno a las cosas mismas", proclamado por la fenomenología trascendental de Husserl, concluye Waldenfels, significa, desde esta perspectiva, que "los puntos de vista según los cuales se observan y se tratan las cosas, han de ser desarrollados a partir de la visión de la cosa, y sobre ningún otro fundamento".

La consigna fenomenológica del "retorno a las cosas mismas" no sólo es pertinente, sino también necesaria con respecto al tema de la cuestión gay. La perspectiva positivista, propia de la ideología patriarcal y su violencia homófoba,

ha logrado, a mi juicio, establecer en el campo de la investigación sobre la "homosexualidad", una circularidad terminológica y argumentativa que impide salirse del estereotipo occidental de la "homosexualidad. Una suspensión fenomenológica de las teorías sobre la "homosexualidad" ofrece, adicionalmente, la ventaja de permitirnos comprender, en la proximidad de la experiencia lesbi-gay, formas de vida que son expresiones de la diversidad de la condición humana.

El enfoque fenomenológico

Para Martínez (2000: 13-27), la revolución de la física a principios del siglo XX y las posteriores reformulaciones epistemológicas del pospostitivismo, permitieron comprender que la percepción no es una simple proyección de la realidad en la mente humana y que la observación está determinada por las expectativas y los objetivos del observador. Martínez parte de esta concepción del conocimiento como interacción y diálogo entre los sujetos y los objetos, para señalar que todo saber debe aclarar la perspectiva que lo genera. Este relativismo moderado -que bien podría llamarse, según Martínez, perspectivismo- permite, según él, un viraje epistemológico, de la objetividad al consenso intersubjetivo y de ahí -como lo hace la fenomenología- hacia una delimitación de la enorme influencia que las teorías y las tradiciones científicas ejercen en la producción de conocimiento, para permitir que "la realidad de las cosas se revele más con sus características y componentes estructurales propios".

Cohen & Omery (2003: 160-182) reconocen que, a pesar de las grandes variaciones teóricas y de la "oscuridad de su lenguaje", la fenomenología ha tenido un uso creciente en ciencias sociales. Para el caso de la investigación cualitativa, circunscriben su análisis a los aportes de los trabajos de Husserl y Heidegger, por considerar que representan las dos escuelas más influyentes en la configuración del enfoque fenomenológico. Denominan la fenomenología fundante de Husserl,

fenomenología eidética (descriptiva) y reconocen en su filosofía cambiante, un constante esfuerzo por configurar una ciencia rigurosa. El esfuerzo de Husserl, según Cohen & Omery, es conocer la esencia general de la conciencia -que al estar en el mundo, "siempre es intencional, siempre es conciencia de algo" (concienciación)-, para describir su estructura y encontrar en ella las esencias generales de las cosas y de los fenómenos ("subjetividad trascendental") y poder así analizarlos descriptivamente. En este sentido, la intuición fenomenológica consiste en dirigir la mirada a las cosas y a los fenómenos mediante la imaginación, la memoria o el estudio de casos reales, para operar, posteriormente, la reducción fenomenológica, que consiste en la suspensión de las creencias, para obtener fenómenos sin adulteración teórica. Esta reducción fenomenológica, pretende encontrar, según Cohen & Omery, el fenómeno no contaminado, en el ámbito "ingenuo", "natural" e "irreflexivo" de la cotidianidad. Pero para hacerlo, debe lograr primero, agregan los mismos autores, la reducción eidética (reducción de los hechos particulares a esencias generales) para conseguir luego también la reducción trascendental (fenomenológica), por medio de la suspensión o puesta entre paréntesis de la mirada cotidiana y natural de los fenómenos.

Para Cohen & Omery, Heidegger -al considerar que la descripción eidética no es neutral como lo pensaba Husserl, sino que parte de un significado ya presente en la experiencia vivida- pone el énfasis reflexivo, no en los aspectos epistemológicos y descriptivos, sino en la ontología (la naturaleza y las relaciones del ser) y la interpretación. Según ellos, para Heidegger el Ser (Sein) o "la presencia en el mundo" no debe confundirse con el ser (Dasein) o el "ser ahí" -que corresponde a las personas que piensan en el Ser (Sein). Para Heidegger, agregan los autores mencionados, el estado totalitario, la metafísica, la ciencia y el uso técnico de los entes, han provocado en Occidente el olvido del Ser, degradando el pensamiento que es el único que puede permitirnos vernos como parte del Sein. Por eso hay

que recuperar el sentido de la vida, afrontando nuestra existencia con autenticidad (encarando la muerte como una realidad humana) y proyectándonos hacia el futuro por medio de las decisiones que -en el marco de las posibilidades heredadas culturalmente- podemos hacer.

Este esfuerzo de "autenticidad", concluyen Cohen & Omery, puede darse, según Heidegger, sólo como un ejercicio existencial (no teórico) en el cual volvemos nuestra mirada al Ser, por medio de la interpretación hermenéutica de nuestra vida y la de los demás. La hermenéutica se presenta así, como una lectura existencial que busca detrás de lo cotidiano de la vida, los patrones y marcos de regencia de nuestro existir.

Ray (2003: 138-157) también distingue entre las tradiciones trascendentales (descriptivas) y las tradiciones hermenéuticas (interpretativas) en fenomenología. En lo referente al enfoque interpretativo de Heidegger, señala que esta tradición enfatiza en los aspectos socio-históricos de la existencia y en el lenguaje como el medio de expresión de la conciencia humana. La fenomenología interpretativa de Heidegger ha tenido, agrega Ray, continuidades en autores como Gadamer y Ricoeur: en el caso de Gadamer, el enfoque se centra en la comprensión del lenguaje, entendido como el fundamento de la experiencia interpretativa misma. Por su parte Ricoeur, partiendo de la sinonimia entre "estar en el mundo" y "comprender el mundo", afirma el nexo inextricable ente la comprensión y la autocomprensión.

A diferencia de la fenomenología eidética que pretende poner entre paréntesis toda la teoría, Ray considera que los conceptos son parte de las influencias socio-históricas y culturales de las que parte el investigador para la interpretación hermenéutica. En este sentido, enfatiza Ray, la teoría -vista como un campo de

nexos históricos y solidarios entre los seres humanos- es un ámbito de posibilidades reflexivas para la comprensión de las emociones y las experiencias de los demás. Desde esta perspectiva interpretativa, sugiere Ray, la entrevista fenomenológica no tiene que ser una radical puesta entre paréntesis de la teoría, sino que puede permearse de tradiciones teóricas y conceptuales que nutran las preguntas del diálogo.

La experiencia -concluye Ray- como parte de la conciencia intencional e histórica de los sujetos- puede interpretarse a partir de las múltiples manifestaciones de la concienciación: los sentimientos, los recuerdos, las evocaciones, las creencias, los juicios, las intuiciones, las preocupaciones, el amor, la imaginación, la disposición de ánimo. Es por eso que el análisis fenomenológico interpretativo puede entenderse como un proceso en el que se crea sentido a partir de la descripción de la experiencia, con la interpretación temática y la intelección metafórica del sujeto investigador. Morse (1994: 224-225) en este mismo sentido afirma que el enfoque fenomenológico recurre no sólo a los datos proporcionados por la entrevistas centrales, sino también a las anécdotas de experiencias personales, la literatura fenomenológica, la filosofía y la poesía.

Siguiendo la línea del enfoque fenomenológico en su vertiente interpretativa, en este trabajo recurro a la combinatoria de diversas fuentes para reconstruir la esencia de la experiencia lesbi-gay. Hago acopio de las historias de vida escolar, la memoria conmemorativa, las emociones, las percepciones, las descripciones de los y las participantes, pero también recurro a mis vivencias, anécdotas, recuerdos y memorias personales para contornear -con la ayuda de tipologías, metáforas y teorías- la vivencia del amor gay.

Martínez (1989: 167-188), refiriéndose al enfoque fenomenológico aplicado a la investigación educativa, afirma que la fenomenología "estudia realidades cuya naturaleza o estructura peculiar sólo puede ser captada desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive". Para recuperar esa experiencia interna y peculiar sin querer plegarla a un marco de referencia previo del investigador, el enfoque fenomenológico se guía, de acuerdo con Martínez, según las siguientes etapas de implementación: en primer lugar un momento preliminar de reflexividad en el cual los investigadores consideran sus prejuicios, presupuestos, puntos de partida, creencias y conjeturas. En segunda instancia Martínez habla de un momento de descripción detallada del fenómeno, desarrollada en tres momentos: la realización de las observaciones y los diálogos coloquiales previos; la realización de las entrevistas; y la elaboración de la "descripción protocolar" (descripción detallada del fenómeno tal y como se presenta). El tercer momento es la etapa estructural, que parte del protocolo descriptivo para: hacer una revisión inicial del texto; identificar la estructura, las categorías y las partes de la experiencia; captar el tema central y expresarlo en lenguaje académico; integrar los temas centrales en una estructura; confrontar la estructura identificada con la descripción protocolar inicial; y juntar todos los protocolos particulares en una estructura única.

El sujeto investigador

Para Woods (1998 a: 22-23; 1998: 15-28), el investigador es el principal instrumento de la investigación, ya que de él depende en buena medida la elección de los enfoques y el desarrollo de las técnicas de indagación. Además porque sus realidades personales pueden ser igual o más determinantes para la elección y la conducción del trabajo, que los estudios previos y la teoría.

Como lo he señalado desde el inicio, mis experiencias personales han sido determinantes, tanto en la elección del tema como en el decurso investigativo de este trabajo. Esta sintonía "desde adentro" con el fenómeno, si bien no es garantía suficiente para la comprensión adecuada de la experiencia gay, se constituye -bajo la premisa de la admiración solidaria- en un elemento que me ha permitido establecer con los y las participantes relaciones de empatía.

A propósito de esto, Richard (1991: 77-84) considera como una de las más importantes virtudes intelectuales, la "empatía intelectual", entendida como la "capacidad de ponernos en los mundos de los otros". Esto ha sido posible para mí, toda vez que he podido homologar frecuentemente mis experiencias personales con la de los y las participantes, en el marco de mi rol de propiciador y animador de las entrevistas.

Participantes

Como he señalado con insistencia en anteriores apartados, la suspensión fenomenológica implica una atención particular a la voz de los y las participantes. Ellos constituyen el contacto directo con la experiencia vivida y con "el mundo de la vida". Viveros (2001: 35-152) afirma que "la realidad humana como construcción social sólo es accesible mediante las interpretaciones subjetivas de esa construcción" y de esta manera declara la importancia de las historias y los relatos individuales y locales, para la investigación cualitativa.

Por su parte, Patton (1990: 182-184) señala que no hay reglas para establecer el tamaño de la muestra en investigación cualitativa, ya que en los enfoques cualitativos se da mayor importancia al potencial heurístico de los datos que a su extensión. Morse (1994: 224-225), en términos prácticos, señala que el enfoque fenomenológico, por medio de entrevistas en profundidad, se pregunta

básicamente por el significado de la experiencia vivida o lo que se siente sobre ella, lo cual se puede lograr con pocos participantes.

Inicialmente, el criterio de selección de los y las participantes, de este proyecto, giró en torno a la preocupación por comprender la situación de los y las estudiantes gay y lesbianas en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana, en el marco de la proliferación de los discursos multiculturales generados con la proclamación de la Constitución Política de 1991, La Ley General de Educación y El Plan Nacional de Educación Sexual. A partir de una entrevista realizada a un estudiante de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia (febrero de 2002), me pareció importante tener en cuenta, no sólo las historias de vida escolar referidas a la educación básica y media, sino también los testimonios de estas personas con respecto a su ingreso a la educación superior y su vida en la universidad pública, usualmente considerada como un espacio más abierto y respetuoso de la diversidad sexual.

En esta dirección, establecí un primer contacto clave con una estudiante de la licenciatura en ciencias sociales de La Facultad de Educación de Universidad de Antioquia, por medio de la cual generé vínculos con otros dos participantes del mismo programa de pregrado. Esta feliz coincidencia de propiciar estos diálogos con varios maestros en formación, me permitió vislumbrar la pertinencia de considerar, en nuestras entrevistas, una reflexión acerca de los modos como se abordan, en el plan de estudios para la formación de maestros y maestras en la Universidad de Antioquia, los temas de género, diversidad sexual y "homosexualidad".

Quise enriquecer la indagación con las apreciaciones y experiencias de un profesor de lenguas extranjeras (egresado de la Escuela de Idiomas de la

Universidad de Antioquia), que trabaja actualmente en una universidad pública de la ciudad de Medellín y con los testimonios de una joven empleada de la Universidad de Antioquia, quien en el transcurso del proyecto inició sus estudios de diseño industrial en una institución de educación superior de la misma ciudad.

En general podría decirse que las historias escolares, recogidas en este trabajo, se ubican cronológicamente en un período comprendido entre mediados de la década de los 80 -pasando por un momento particularmente intenso en la década de los 90- hasta los primeros años de este milenio. Son -en suma- historias de infancia y adolescencia de un grupo de hombres y mujeres (en su mayoría amigos, colegas y exalumnos), cuya escolaridad se desarrolló principalmente en instituciones educativas públicas y privadas del Área Metropolitana de Medellín.

Los participantes de este proyecto fueron: Salomé, Fausto y Ángel, estudiantes de los últimos semestres de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; Alexis quien al momento de la entrevista era estudiante de Artes representativas de La Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia; Sergio, profesor de lenguas extranjeras en una universidad pública de la ciudad de Medellín (egresado de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia); y Elhein quien hasta hace algunos meses trabajaba como empleada en la Universidad de Antioquia.

Recolección de la información

Martínez (2000: 13-27) afirma que la emergencia de los métodos cualitativos en investigación social está en plena sintonía con los principios del paradigma pospositivista, que responde en buena medida a los vacíos generados por los excesos positivistas en campos tan importantes como la educación. En este sentido, los métodos cualitativos de investigación -interesados en los aspectos

contextuales y funcionales y en los significados subjetivos de los fenómenos sociales- promueven, en su opinión, una actitud exploratoria y abierta con respecto a la realidad social, sin pretensiones universalistas y con una intención de servicio a los grupos humanos participantes.

En este orden de ideas, las consideraciones acerca del método no pueden verse como decisiones banales (Strauss & Corbin 2002: 1-16). Para este trabajo, la naturaleza del problema, así como la textura de las preguntas y la formulación de los objetivos, requería de diálogos extensos que me aproximaran en detalle a la experiencia lesbi-gay.

Molano (1990: 11-12) considera la escucha como un aspecto de primer orden en los procesos de indagación. Oír, para Molano, no es sólo seguir las palabras, sino captar los matices, los timbres y las sugerencias de las entrevistas. Eso requiere según él, de una apertura, no sólo intelectual, sino sobre todo corporal y emocional de los investigadores hacia los participantes.

Aceves (1998: 207-276) emparenta como enfoques intercambiables de investigación cualitativa: la historia oral, la historia de vida y el enfoque biográfico. Afirma que la historia oral es es el resultado de importantes transformaciones recientes de la disciplina histórica -interesada cada vez más en la historia social, la historia popular y los testimonios orales-, en el marco de la emergencia de nuevas subjetividades que demandan mecanismos de autogestión y compromiso de parte de la investigación social. A diferencia de la historia oral, afirma Aceves, la historia de vida y el enfoque biográfico estudian con mayor detenimiento casos particulares, enfatizando en los aspectos subjetivos. Según Aceves, los tres enfoques realizan entrevistas en profundidad y tienen como unidad de análisis los relatos de vida, buscando en la memoria de los participantes, no los hechos en sí

mismos, sino las creencias y los marcos axiológicos que los generaron y determinaron. Los investigadores, agrega Aceves, saben que la memoria es selectiva y que está condicionada por la procedencia social, la intensidad del recuerdo, la etapa vital involucrada, la vinculación social, la condición física y emotiva de los participantes. Todo esto, según él, determina la textura del recuerdo y la manera de narrarlo. Suárez (2004: 429-443) afirma, por su parte, que el enfoque biográfico narrativo proporciona relatos autobiográficos muy útiles para comprender, desde el punto de vista de las personas implicadas, la vida cotidiana de la escuela.

Hojas en la tormenta es un proyecto que refleja un interés, no sólo por esta dimensión biográfica de los relatos, sino también por la cotidianidad como base de la vida social (Berger & Luckmann, 1986: 36-65) y como escenario en el cual se libran las luchas sociales y escolares, que definen la vida de los sujetos en la reiteración de las estructuras sociales alienantes.

La entrevista en investigación cualitativa

Sierra (1998: 277-345) se refiere a la entrevista como una forma básica y fundamental de comunicación y creación de realidad. También la describe como altamente compleja, ya que involucra dimensiones psicológicas, lingüísticas, cognitivas y sociológicas muy variadas. En ella intervienen, según él, aspectos emocionales e identitarios, negociaciones interpersonales, códigos no verbales, así como procesos cognitivos tales como: la observación, la memoria, la inferencia lógica, la adquisición de conceptos, la categorización, el sentido de reciprocidad, la empatía, entre otros. A juicio de Sierra, la entrevista se popularizó en Occidente con la emergencia del periodismo, pero sólo hasta los años 30 comienza a hacer parte de las ciencias sociales, a modo de encuestas y conversación terapéutica (psicología). Como técnica de la investigación cualitativa es más reciente y está,

en su opinión, a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal, caracterizándose por ser abierta y libre.

Según Woods (1998 a: 78-82), la entrevista cualitativa requiere, por parte del investigador, de una disposición interactiva y comprensiva con los participantes. Por otro lado, Aguirre (1997: 171-180) piensa que la entrevista cualitativa es una conversación no estandarizada que se desarrolla en un clima de confidencialidad, mientras que Martínez (2000: 68-71) la ve como un tipo de evento social que requiere tranquilidad, tiempo, espontaneidad y concentración.

Bourdieu (1999: 527-543) define hermosamente la entrevista cualitativa así:

> …"a riesgo de ser chocante para los metodólogos rigurosos como para los hermeneutas inspirados, yo diría de buen grado que la entrevista puede considerarse como una forma de ejercicio espiritual que apunta a obtener, mediante el olvido de sí mismo, una verdadera conversión de la mirada que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida. El talante acogedor, que inclina a hacer propios los problemas del encuestado, la amplitud para tomarlo y comprenderlo tal como es, en su necesidad singular, es una especie de amor intelectual: una mirada que consiente en la necesidad, a la manera del 'amor intelectual a Dios', es decir, al orden natural, que Spinoza consideraba la forma suprema de conocimiento".

El mismo Bourdieu (1999: 527-543) advierte que la investigación cualitativa per sé, no libera de la violencia simbólica que los investigadores ejercen contra los participantes. Más importante entonces que la discusión sobre lo cualitativo y lo cuantitativo, es, según él, el debate sobre los métodos que reconocen sus sesgos de poder y los que no ejercen vigilancia reflexiva sobre los mismos. En este sentido es importante reconocer, agrega, que siempre que se entrevista se activan entre los encuestadores y los encuestados mecanismos sociales asimétricos que

están presentes en la estructura misma de las técnicas. Hay que reconocer, insiste, que las relaciones sociales en la entrevista no son simétricas: el entrevistador determina las preguntas, escoge los temas y establece los objetivos del diálogo.

Para minimizar esa asimetría y los efectos negativos de la misma, Bourdieu sugiere un control reflexivo y práctico de los métodos por parte de los investigadores, mediante consideraciones acerca de las razones que tienen los entrevistados para participar en la indagación y los modos como se representan la entrevista. Sugiere también una relación de escucha "activa y metódica", entendida como: una actitud que mezcla "una sumisión a la particularidad de la historia del otro" con "un conocimiento de las condiciones objetivas en las que se enmarca esa narración", lejos del dirigismo y de la indiferencia del dejar hacer, para lograr lo que él llama la "objetivación participante".

Otra de las estrategias sugeridas por Bourdieu es lograr un nivel de proximidad social y de familiaridad entre el entrevistador y los participantes, que impida las causas de la comunicación violenta, por medio de una vigilancia permanente del investigador sobre las preguntas que realiza y la forma en que lo hace; poniéndose en el lugar del otro, el investigador evita las agresiones, sin sacrificar la franqueza y la solidaridad social.

En *Hojas en la tormenta*, las entrevistas extensas[29] se realizaron en un clima de confianza y camaradería, en el cual busqué hacer propias las reservas de los y las participantes, buscando evitarles incomodidades innecesarias. Las entrevistas

[29] Kottak (1994: 19-31) describe entre las técnicas propias de la antropología, los diálogos informales, las entrevistas prolongadas (estructuradas y no estructuradas) y las entrevistas en profundidad.

realizadas en el marco de este proyecto tuvieron una duración promedio de dos horas o dos horas y media. Fueron realizadas por lo general en diversos espacios de la misma Universidad de Antioquia, escogidos de común acuerdo con los y las participantes. Se hacía una introducción del proyecto y posteriormente se pedía a los entrevistados narrar libremente sus historias escolares. En el transcurso de la conversación, el entrevistador pedía algunas aclaraciones sobre aspectos puntuales de interés para la indagación.

Diario de campo

Jimeno (1997: 248-249) llama la atención sobre la importancia del diario de campo en la investigación antropológica. Lo define como "algo a medio camino entre: una agenda, literatura epistolar, y un esquema de trabajo". En mi caso, el diario de campo fue una herramienta importante de análisis y recolección de la información, en la que quedaron consignados algunos aportes, directamente escritos por los y las participantes.

Confidencialidad

Bourdieu (1999: 7-18) afirma que "ningún contrato está tan cargado de exigencias tácitas como un contrato de confianza" y en ese sentido sugiere que todo ejercicio de indagación debe -aun bajo la premisa de un consentimiento informado pleno- proteger con todo rigor a los participantes, por medio de seudónimos y otras estrategias que garanticen la confidencialidad. En *Hojas en la tormenta*, aparte de la discreción necesaria en el manejo de la información y del uso de seudónimos (en algunos casos propuestos por los mismos participantes), se mantuvo un diálogo constante con los y las participantes, sobre el desarrollo del proyecto y la entrega del informe final.

Análisis e interpretación

Para Woods (1998 a: 135-182) el análisis en la investigación etnográfica empieza con la recolección misma de los datos, por medio de análisis especulativos, conexiones tentativas y notas al margen, que influyen permanentemente en el trabajo de campo. El análisis continúa, según él, con un proceso de clasificación y categorización sistemática, lógica, coherente, sucinta y completa de los datos.

Por su parte, Strauss & Corbin (2002: 3-16) distinguen tres tipos de codificación en la investigación cualitativa. Se trata de la codificación abierta, axial y selectiva. La primera es la generación de las categorías y la identificación de los conceptos, sus propiedades y dimensiones. La categorización axial, es la construcción sistemática de las categorías y su relacionamiento en subcategorías, de acuerdo a líneas más específicas de análisis. La tercera es el proceso de generación de conceptos.

Las entrevistas de esta investigación, una vez transcritas, fueron abordadas en un proceso semejante. El desarrollo de la codificación comprendió, en primera instancia, una rotulación cuidadosa de cada uno de los párrafos de las entrevistas, mediante términos y frases descriptivas y sintéticas. De esta codificación inicial derivé una serie de categorías relacionadas con los actos de homofobia, las actitudes de los maestros, las experiencias familiares, los procesos identitarios, los ejercicios de resistencia y los escenarios de conflicto escolar, referidos a la vida de las subjetividades lesbi-gay en el mundo de las escuela. Estas categorías me permitieron elaborar, posteriormente, el relato que presento en el capítulo IV.

Coffey & Atkinson (2003: 31-63) hablan del análisis en la investigación cualitativa como una forma de encontrar el sentido de los datos. Para lograrlo, Woods (1998 a: 135-182) dice que los investigadores -una vez identificadas las categorías centrales- recurren a modelos (estrategias de acción) y tipologías (relaciones e

interconexiones), que permitan el objetivo último del análisis: la comprensión del mundo social. En este trabajo sobre la homofobia institucionalizada, algunas de las tipologías empleadas para la generación de teoría, se referían a las formas como se presenta este tipo de discriminación en la escuela, los actores que la ejercen y las razones que se aducen para practicarla.

Creswell (1998: 65) señala que es propio del enfoque fenomenológico enfatizar en la comprensión de las experiencias de los participantes, acerca de un fenómeno. En *Hojas en la tormenta,* esta aplicación atenta al significado de la experiencia lesbi-gay desde la perspectiva de los y las participantes, se traduce en una descripción de los procesos identitarios en el mundo de la escuela y la familia, dando relevancia a los aspectos de la temporalidad, la corporalidad, la especialidad y la vivencia de las relaciones interpersonales, en las que usualmente enfatiza el enfoque fenomenológico.

La interpretación de los datos estuvo intencionalmente marcada por una perspectiva homosolidaria y antihomofóbica. Llamas & Vidarte (2001) hablan de la teoría queer como extravíos teóricos y voluntarios, por medio de los cuales la comunidad gay busca pensarse más allá del fantasma de la heterosexualidad que habita, de manera alienante, en su inconsciente. Se trata, según ellos, de hacer un viraje radical de la mirada, para poner en perspectiva crítica y etnográfica la heterosexualidad (etnografía de la heterosexualidad), con el ánimo de comprender mejor la matriz de procedencia de las interpretaciones hegemónicas sobre lo gay, entender mejor el mundo heterosexual y generar procesos sociales de convivencia más armónica. Estos autores proponen una suerte de puesta entre paréntesis de "la existencia vicaria a la que accedemos a través de otras personas".

La representación y la escritura

Woods (1998 a: 161-182) afirma que de los datos a la teoría hay un ejercicio de imaginación y creatividad, que "separa a los científicos sociales de los técnicos". En una dirección semejante, Wolcott (2003) considera que, en la investigación cualitativa, la escritura es un aspecto central, en la medida en que constituye un ejercicio no aditivo de análisis e interpretación, por medio del cual se afinan los conceptos y se socializan los resultados.

Creswell (1998: 65) da una enorme importancia, en la escritura de los textos fenomenológicos, a la utilización de los testimonios de los participantes, con los cuales el investigador ilustra la experiencia vivida del fenómeno. En el capítulo IV de este texto, recurro de manera asidua a las voces de los y las participantes, citando constantemente sus reflexiones y aportes. También utilizo, a todo lo largo del informe, diversas citas poéticas y literarias que forman parte integral de la argumentación misma del trabajo.

González (2002: 181-199) considera que el lenguaje estético -entendido como "el uso de la lengua cuando se basa en la función estética, en la construcción de imágenes no idénticas, en la connotación, en la plurisignificación, en la creatividad del lenguaje"- es fuente de conocimiento. De hecho, las metáforas son, según esta autora, más que simples adornos estilísticos o simples analogías: son estrategias heurísticas para redefinir la realidad. El título de este trabajo, *Hojas en la tormenta*, evoca precisamente una analogía otoñal, que pretende llamar la atención sobre el sufrimiento arbitrario que padece la comunidad LGBT en nuestras instituciones educativas.

Capítulo IV

Al acecho.
Cruje bajo mis pies
La hoja de tu corazón.
Pierdo tu
Flor que cae:
Desiste, desolada
La palabra.



Capítulo IV

Homosensualidad

"…Listo: yo salgo del closet
Y solamente me voy a preocupar de que la gente
Me respete,
Que soy homosexual...

¿Pero dónde queda la persona sensible?
¿Dónde queda Elhein la sensible,
La buena amiga,
La buena hermana,
La buena tía?"

(Elhein)

Comparto con Bourdieu (1999) la inquietud por hacer públicos -aun bajo la premisa del pleno consentimiento de los participantes- unos testimonios recogidos gracias a vínculos de confianza y pactos de confidencialidad. Pero sobre todo me sobrecojo al pensar que presentando los resultados de esta indagación, pueda pasar con ligereza ante la conmoción que, sin duda, estos relatos autobiográficos han provocado y producirán en los participantes y los potenciales lectores. Quisiera por lo tanto desgranar estas palabras, tratando en lo posible de establecer con quienes lean, una relación basada en la misma delicadeza recíproca que caracterizó la realización de las entrevistas de este proyecto:

> "Como te dije, no sé si te irá a servir o no, pero a mí me sirve más que a usted, ¡eso se lo aseguro!, ¡se lo aseguro!" (Salomé).[30]

[30] Cito a continuación las entrevistas realizadas en el marco de este proyecto:
Alexis, estudiante de artes representativas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. **Entrevista, febrero de 2002**.

Ángel, estudiante de licenciatura en ciencias sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. **Entrevista, febrero de 2005**.

> “Mirá: vos no vas a cambiar el concepto de todo el mundo con esto. Pero, mínimamente, que cambiés uno o dos es suficiente para comenzar. Alguien debe comenzar y ojalá eso se riegue como una plaga. Y la idea es que esto lo divulgués, pero de una forma bonita ¿En qué sentido?, sabiendo a quién se lo muestras… Y sabiéndolo mostrar: Es que las cosas como se muestren, como se digan y como se hacen. Independiente como de lo que haya y lo que digás.” (Elhein).

Premisa

A partir del desarrollo de los procesos socioeconómicos propios del capitalismo avanzado, la Modernidad generó -mediante prácticas institucionales y teorías científicas- un ideal antropológico patriarcal, eurocéntrico y homófobo. Desde este artificio antropológico, las relaciones eróticas entre personas del mismo sexo fueron moralmente problematizadas, en un clima social de exacerbación de la separación de los sexos y la intolerancia a la “ambigüedad sexual”.

El mantenimiento de esta axiología reclama una demarcación estricta y permanente de los lugares de las abyecciones y las hegemonías y es por ello que podría decirse que la violencia de género, así como la violencia homófoba, son elementos intrínsecos y necesarios de las dinámicas sociológicas modernas. A ese estado de cosas, la escuela occidental -entre otras instituciones- contribuye,

---

Elhein, estudiante de diseño gráfico de una institución de educación superior de la ciudad de Medellín, empleada de la Universidad de Antioquia. **Entrevista, mayo de 2004**.

Fausto, estudiante de licenciatura en ciencias sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. **Entrevista, abril de 2004.**

Salomé, estudiante de licenciatura en ciencias sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. **Entrevista, abril de 2004**.

Sergio, profesor de lenguas modernas en una institución de educación superior de la ciudad de Medellín, egresado de la licenciatura en la enseñanza de lenguas extranjeras de la escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. **Entrevista, abril de 2004**.

con su estructura, currículo, modelos pedagógicos, prácticas y discursos. Nuestra región antioqueña y nuestra escuela local son herederas y continuadoras de estos esquemas de pensamiento, que exigen el ejercicio implacable de la marcación de género.

El escenario social de la homofobia: la defensa implacable de los roles de género

"Un hombre debe ser padre, esposo y soldado"[31]

(Una giornata particolare, Scola)

Matsumoto (2000) define la cultura como el marco psicológico desde el cual toda una sociedad ve e interpreta el mundo y su entorno humano. El filtro interpretativo que cada uno de nosotros posee por su pertenencia a una cultura específica es, no sólo inevitable, sino también –según él- inadecuado cuando se usa como la única referencia desde la cual juzgamos nuestro hábitat social. Para Matsumoto, la negativa e incapacidad de ir más allá de nuestro propio filtro cultural es una clara actitud de etnocentrismo inflexible, que nos lleva a pensar en los otros sólo en términos de los estereotipos culturales (creencias, valoraciones y expectativas) que hemos heredado, de nuestro contexto, sobre ellos.

Matsumoto sugiere también que, como resultado de esta falta de flexibilidad cultural, en nuestro acercamiento a los demás, elaboramos prejuicios (juicios basados sólo en los estereotipos) que derivan -cuando determinan y guían la

[31] Estos tres aspectos constituyen el ideal de masculinidad promovido por el fascismo en Italia en el período previo a la Segunda Guerra Mundial. Aparecen poderosamente enunciados y representados en las escenas de "una giornata particolare" ("un día especial"), una producción italo-canadiense de 1977, dirigida por el italiano Ettore Scola.

acción- en tratos injustos (discriminación) hacia personas de otros grupos culturales o de nuestra propia cultura.

La “homosexualidad”, como término científico acuñado recientemente en Occidente, concentra -a mi juicio- la expresión emocional y cognitiva propia del prejuicio moderno sobre el homoerotismo. Prejuicio ratificado hasta ahora, en sus valencias semánticas fundantes, gracias a la tenaz reiteración de los imaginarios sociales sobre la sexualidad humana, la masculinidad y la feminidad.

Muñoz (2004: 93-125) define los imaginarios de género como “el producto y la producción de las actividades conversacionales espontáneas y cotidianas de la gente, mediante las cuales logran el entendimiento mutuo” sobre “el hecho de ser hombres y mujeres” y las relaciones que se deben establecer entre las personas en razón de su sexo. Según él, en los imaginarios las personas recurren a imágenes categóricas, que esencializan la realidad social haciéndola ver como natural.

El Feminismo, por la vía de la comprensión de la identidad de género como un producto directo de la cultura y el lenguaje (Castellanos, 1994: 19- 47), ha realizado una poderosa crítica a los imaginarios de género de la ideología patriarcal, y consecuentemente ha emprendido una crítica contundente a la esencialización y naturalización de los roles de masculinidad y feminidad imperantes. Por mi parte quisiera resaltar que la reiteración de los imaginarios de género hegemónicos en Occidente -así como la presentación contundente de las imágenes que los sustentan-, no sólo forjan relaciones sociales de inequidad entre hombres y mujeres, sino que también vehiculan la homofobia en las familias y la escuela.

Estas imágenes de masculinidad y feminidad -tal y como se aprecia en las entrevistas realizadas en este proyecto- relacionan de una manera causal y directa las actividades culturales y deportivas; las pautas y prácticas de crianza; y el uso de determinados objetos, con el seguimiento a cabalidad o con la trasgresión de los comportamientos masculinos y femeninos canónicos:

> "Pues, sí, ahorita sí lo interpretan así. Si a vos no te gusta el fútbol, entonces también interpretan [mal]; donde por ejemplo son solamente mujeres y ahí crían un niño, puede que no sea homosexual, pero es mucho, muy mimado, es más querido por todas, entonces pues, siempre es como más comprendido y también se hace querer más como de ellas, entonces, la otra gente también lo va a ver así, como más afeminado." (Ángel).

> "…Sí, por lo general siempre se daba la transición. Vos estabas en la banda infantil, pasabas a quinto y ya cuando estabas en la Normal, en sexto, o en el Liceo en sexto, pasabas a la municipal. Primero en espacios de percusión y ya después mirabas qué otra cosa podías desarrollar. Pero había una cosa, y es que cuando yo entré a la municipal -yo en la infantil fui bombito toda la vida-, cuando pase a la municipal a mi me gustaban mucho las liras y sucede una cosa con las bandas marciales -en el pueblo y acá en todo Medellín- y es que el man que se va para las liras, es una man ya reconocido, o sea, es un man diferente, reconocido [gay]." (Fausto).

> "El tambor mayor era conocido en todo el pueblo (…) como el más marica". (Fausto).

> "[para los hombres en una banda marcial] los bombos, las tamboras, los redoblantes o las trompetas, pero bastones y liras, ya es una cosa femenina." (Fausto).

Lomas (2002: 95-112) considera que los mensajes de la cultura de masas se han constituido de manera creciente en una de las influencias fundamentales de las

que depende el conocimiento de los hombres y las mujeres de nuestro tiempo. Advierte que las estrategias comunicativas de la prensa, el internet, la televisión y la publicidad, están "al servicio de la construcción de los estereotipos sexuales culturales de lo femenino y lo masculino". En este sentido considera que hay que develar los usos y abusos de los arquetipos patriarcales de género, que persisten en los medios masivos de comunicación, oponiéndoles -en los mismos escenarios- reflexiones y mensajes sobre la diversidad del aprendizaje social de ser hombres y mujeres. En una dirección semejante, Gago (2002: 113-130) destaca la importancia de educar a las nuevas generaciones en el cine, para que se conviertan en audiencias críticas. Audiencias críticas, no sólo de los arquetipos de género, me parece, sino también de los estereotipos homófobos que se promocionan en los medios:

> "Porque es que estamos hablando de mil novecientos ochenta y seis, ochenta y siete donde veníamos de una cultura donde el hombre tenía que ser alto y musculoso. Esa era la imagen del hombre de esa época, ¿sí?, la típica imagen de las películas norteamericanas donde uno ve que los chicos populares, los que juegan fútbol americano, super grandes, superlindos y acuerpados, ¿sí?, en cambio los enclenques, los delgados eran tomados como nerdos o como bobos." (Alexis).

> "[Los medios de comunicación] se quedan cortos para explicar porque, lo que hablamos ahorita es que hay mucha diversidad de homosexuales, mucha diversidad de vivir la sexualidad…" (Ángel).

Las imágenes de masculinidad y feminidad, transmitidas socialmente por los medios masivos de comunicación y otras instancias, informan las prácticas de crianza y los comportamientos sociales, sobre los que se ejerce una vigilancia exhaustiva, por parte de las diversas instituciones y actores sociales. La gravedad de estas directrices de comportamiento queda testimoniada en la variedad y

rigurosidad de las estrategias retóricas de prevención, control o castigo, que se desarrollan con el fin de hacer públicos los comportamientos disidentes:

"…En la Normal cuando ya entré a décimo, yo entré a la tuna y es aun más grave, o sea, en ese sentido es más grave, es aun más fuerte: en la tuna solamente había tres hombres, ahí sí fue como el destape, si se puede llamar así. [Para trasladarse de la Normal –ubicada en el parque principal- hasta su casa, debía pasar por la bomba de gasolina]… En la bomba pues, mecánicos, coteros, y demás. El pasar por ahí a mí se me volvió un martirio, ¿por qué? porque toda esta gente es como la más machista, se podría llamar. Entonces uno pasa, muy normal, pero no falta el que te grite '¡uy niño lindo!', que no se qué, como también el que te grita, '!mariquita!' que no se qué, tal cosa, y que te intente hasta corretear, o sea, a mi se me volvió un martirio pasar por ahí. Es más, yo buscaba otra ruta como para no pasar por ahí, más que todo a la hora del medio día, porque era jornada completa, entonces pasar por ahí -y más al medio día que todo el mundo sale, va a su almuerzo, no se qué, entonces la calle es un lugar en donde se cruzan un montón de personas a esa hora, entre doce y [doce] media-, entonces fue algo como terrible…" (Fausto).

"…Yo salía con una niña, que a un niño -de por ahí de la casa- le gustaba; entonces, empezaron a molestarme. En ese entonces estaba la canción de Vilma Palma y Vampiros, la del travesti, entonces, [ese vecino] comenzó a cantarla, a cantarla, cantarla y me estrujó." (Ángel).

"Otra cosa que se me pasaba, y es que cuando llego [a la banda], toda esta cosa con… los paramilitares, la limpieza social y todo este cuento que se dio algunos años en el pueblo. Al tambor mayor de la banda municipal lo asesinaron, ¿por qué? … Cuando lo mataron -ese fue el rumor- '¿por qué lo mataron?'... 'Por marica, el tipo sí tenía cosas'. " (Fausto).

Oslender (2004: 35-52) describe la “guerra geoeconómica global” actual, liderada por las potencias capitalistas del planeta, como una estrategia neoliberal de invasión y apropiación de territorios, para la instauración de la economía y el mercado neoliberales. La estrategia seguida por este plan de invasión, se caracteriza -según él- por el predominio de unos “discursos geopolíticos dominantes”, que mediante el desplazamiento forzado de poblaciones enteras, se apropia de territorios y los prepara para la economía neoliberal. El paisaje aterrador de casas abandonadas y quemadas es, según Oslender, la antesala del desplazamiento definitivo, alentado por esas “geografías del terror”.

Con las justas distancias, quisiera señalar que también para las subjetividades lesbi-gay y otras disidencias sexuales, podría hablarse de unas geografías de la intimidación y el desprestigio. Se trata de lugares de trabajo “duro” o sitios de reunión “heterosexual”, donde se promueve una suerte de exacerbación del artificio heterosexual y, consecuentemente, de la homofobia:

> “Definitivamente mi paso por la bomba fue algo que me traumatizó. Ahora me da lo mismo, pero el paso por la bomba en la época escolar, cuando yo estuve en la Normal, fue muy duro, o sea, la bomba es una cosa que yo recuerdo, como casi con miedo porque fue un espacio donde yo sufrí mucho, o sea, más ver a mi compañero golpeado…” (Fausto).

> “…Por el sector de la bomba vivía otro compañerito, el cual quiero mucho; el pelao estudia ahora en la Universidad X (…). Yo lo conocí apenas en décimo, pero vinimos a saber que los dos teníamos la misma situación ya en once. Cuando un día por la noche, después de salir de un barcito que teníamos ahí, en el cual solamente podíamos estar hasta las diez de la noche menores de edad, con los mecánicos que había reunidos en una cantina ahí, el tuvo un roce, como que tuvo un roce con uno de ellos. El caso fue que el mecánico salió y lo cascó, pero porque

> iba conmigo. Entonces fue algo muy duro, ahí fue en donde él me contó que en la casa no lo aceptaban y todo esto. Al pelao lo echaron de la casa; el vivía acá con una tía; el papá no quiere volver a saber de él en su vida y es algo que a mi me dio como muy duro, por pensar que esto también me puede pasar a mí…" (Fausto).

El mismo Oslender, hablando de las comunidades desplazadas y emplazadas del Pacífico colombiano, habla de las "estrategias espaciales de resistencia", a través de las cuales estas comunidades le hacen frente a las incursiones de los grupos violentos. También en las historias de vida de los y las participantes en este proyecto, pueden verse diversas estrategias de resistencia y resignificación de espacios, como formas de respuesta ante los actos de homofobia:

> "En décimo (…) ya como que las cosas se afrontaban, porque yo fui tambor mayor de la banda, o sea, fui bastonero mayor y es algo a lo que en un pueblo casi nadie se le mide, porque estar adelante, delante dirigiendo todo un conjunto, como se dice, en un gremio en donde los bastones toda la vida han sido de mujeres y más en un pueblo, frío, moral, en donde el café, la religión como que impera mucho, es algo muy duro, porque pues !Ah!: "ahí viene el bastonero mayor juá, juá, juá (…) entonces eso es una cosa a la que uno se enfrenta. Pero ya en esa etapa tenía amigos que también eran homosexuales, o sea, uno igual en el colegio construye su barrita…" (Fausto).

> "…La banda nuca tuvo más tambor mayor hasta que yo me le medí…" (Fausto).

Esta vigilancia exhaustiva, exigida por la heteronormatividad con respecto a los roles de género, crea entre la escuela y la familia mecanismos interinstitucionales, a través de los cuales se ejercen presiones y advertencias sincronizadas sobre el género y las relaciones entre los sexos:

"[En el pueblo] la Normal toda la vida fue femenina, hasta el noventa y tres, noventa y cuatro, que fue mixta (…). Entonces cuando ya las dos instituciones se volvieron mixtas: ¡bueno!, las niñas en el liceo muy normal, los niños en la Normal era una cosa dura (…). Eso fue como un choque en el pueblo como en cuanto a eso, y da la casualidad que muchos de los pelaos que pasaron a la Normal tenían como el cuento." (Fausto).

"…Por el problema este que te comento, claro, o sea, no todo el mundo iba a meter a sus [hijos] a la institución donde educaban a las niñas, mientras que meter las niñas al colegio donde estudiaban [los chicos] pues era como [normal]…" (Fausto).

"Desde muy pequeña estudié en el instituto X, me relacioné siempre con los niños. Yo siempre me mantuve con los niños; una niña de fútbol, de bolas…fui muy niño, tanto que la familia desde muy pequeña decía que… le decían a mi mamá que 'pilas con esa niña', o sea 'usted que no la controla, usted que no le controla la forma de vestir, no le controla los amiguitos'. Yo siempre fui una niña de niños; las niñas me parecían patéticas porque siempre odiaba esa parte de estar pendiente de una imagen, estar pendiente de un espejo, o sea, yo nunca comparto eso, obviamente me gusta sentirme bien y verme bien pero no ser esclava de la imagen…" (Elhein).

Marcación de género en la familia: el ideal paterno de los hijos/as "heterosexuales"

"Silencio, los niños grandes no lloran"

(Zucchero, Diamante)[32]

[32] Zucchero. Canción: Diamante (Zucchero/ Musker/ De Gregori). Álbum: Diamante (1991).

Daza y Zuleta (2002: 53-63) denominan el momento actual del capitalismo como el capitalismo mundial integrado (CMI), caracterizado por el predominio de la fase de distribución y circulación de la mercancía (sobre la fase productiva) y la "desterritorialización" de la economía mediante la configuración de las empresas transnacionales. Según ellas, estos desarrollos contemporáneos del capitalismo han transformado sustancialmente las formas de subjetivación que la familia ejerce sobre sus miembros. De un "anclaje nuclear" se ha pasado -agregan- a una diversidad de familias cuya organización, prácticas y discursos van encaminados a fortalecer la sociedad de consumo, entendida como un "conjunto disgregado de individuos", que deben responder a unos índices estadísticos de éxito social y económico. En su opinión, las familias actuales responden a estos requerimientos mediante una estructura horizontal en la cual predomina la imagen del "hermano exitoso" y a través de actividades corporales y espirituales, que contribuyen a forjar subjetividades muy individualizadas. En suma, agregan Daza y Zuleta, el CMI es una estructura de control que regula la vida social, mediante exigencias de consumo y autocontrol de los individuos.

Por su parte, Juliano (1994: 332-345) -partiendo de estudios antropológicos en España y América- sugiere que la pluralidad de los tipos de organizaciones familiares no es un fenómeno reciente y que a las familias troncales, extensas y nucleares tradicionales, se han sumado, de manera reciente, las familias monoparentales y homoparentales. Considera Juliano que es importante distinguir entre los "modelos ideales" (tipos) de estas estructuras familiares y sus modos de concreción real, para entender que la alusión frecuente, de la iglesia católica y otras instancias sociales, a la defensa de la familia nuclear, es una referencia a una estructura ampliamente transformada, a la que se recurre básicamente como a un ideal.

El poder de estos ideales tradicionales es evidente en los cuadros familiares descritos por los y las participantes de este proyecto. La vida familiar, descrita por los participantes en *Hojas en la tormenta,* permite entrever la persistencia de las imágenes tradicionales de masculinidad, feminidad y familia en sus hogares, pero sobre todo los modos como una rigurosa marcación de género, logra mantener estos ideales, que no tienen correlatos concretos en la realidad:

> "…Me iba para mi casa y mi mamá -yo creo que las mamás saben- o sea, yo creo que las mamás saben desde que uno empieza a hacer sus primeros gestos que uno va a ser homosexual; entonces mi mamá como toda buena mamá -porque, entre paréntesis (…), un cuñado de mi mamá, un tío mío es homosexual, entonces ella ha estado muy cercana a los comportamientos y todo, entonces me imagino que me reconoció desde muy temprano-. Ella nunca como que me cohibió en nada, pero una vez sí me puse a peinar una muñeca -que sí era ya un comportamiento muy femenino-, me puse a peinar una muñeca y me regañó mucho. Sí, me regañó mucho, me dijo que las muñecas las peinaba era ella o mi hermana y bueno, o sea, eso fue como una de las castraciones que también sucedieron. Pero por las tardes hacía lo que hace un niño normal, hacía las tareas, almorzaba, salía a jugar, y como mi barrio era mixto…No me explico por qué las escuelas las dividen por niños y por niñas; el mundo es mixto, como mi barrio era mixto; yo jugaba con todos, con todos; eso sí, nunca jugaba fútbol ni deportes de roce, ¡jamás!... Corría, jugábamos muñequero y yo era el papá -ahí sí tomaba yo un rol masculino o de hijo, jamás llegué a ser una hija ni una mamá; tomaba pues, un rol masculino- ¿cierto?" (Sergio).

> "…Y la niña de la que te hablé que estuvo conmigo desde sexto (…): yo estudié con ella desde sexto hasta once; era mi mejor amiga y en mi casa, por ejemplo, nunca me dejaron dormir con ella en la misma pieza…" (Salomé).

> “Bueno, empiezo a sentir cosas que me pasaban y a mí me asustaban, porque a mí la sociedad y mi familia me reclaman una figura masculina, me reclama es un hombre a mi lado; o sea, no me reclama una mujer, sino un hombre.” (Salomé).

Estas actitudes de padres y madres son percibidas por los participantes como el producto de la adscripción de sus familias a “sistemas castrantes”, tradicionalmente homófobos y rígidos, que alteran la convivencia familiar, limitando las expresiones de afecto entre sus miembros y propiciando -en el entorno del hogar- acciones de discriminación contra algunos miembros de la familia:

> “Los amigos son la familia. Los hermanos, la mamá, el papá, es la familia que a uno le toca querer, le toca querer; los amigos son la familia que uno elige querer, entonces, sí tengo muy buenos amigos afortunadamente. A mi familia la quiero mucho, mis amigos también; prefiero a mi familia por sobre mis amigos, pero mis amigos casi alcanzan a mi familia. Casi. Y casi es que cincuenta y uno por ciento familia, cuarenta y nueve por ciento amigos, con tendencia a que la familia va perdiendo un poquitico más de puntos, porque la familia es muy difícil; la familia cuando ve que uno es gay, aunque son muy abiertos en mi familia hacia ellos, de todas maneras están matriculados en un sistema castrante (…); todavía, dentro de su inconsciente, la sociedad no los ha preparado ni los ha dejado prepararse para aceptar el homosexualismo, ni de miembros externos de la familia, y mucho menos de un miembro de la familia. Entonces, por eso la familia como que tiende a perder puntos en mi caso…” (Salomé).

> “Muy conservadores todos, la familia de mi papá y la familia de mi mamá. Mi abuelo fue arriero, pues, paisa, paisa, de esos arrieros de carriel y todo…de tabaco. Mi abuela -aunque los hombres paisas son dizque muy verracos en todo- las mujeres paisas son como más fuertes que los mismos varones. Mi abuela X tiene el mismo nombre mío, tiene una imagen de una mujer muy fuerte, de carácter duro que no manifestaba sus afectos con los hijos, sino que lo vino a hacer con los nietos porque

dar, para ella, un abrazo a un hijo era bajarse a la posición del hijo y no, ella era la mamá y no podía mezclar eso. (Salomé).

"[Un tío] me ayuda mucho también. Nos ayudamos, porque claro, como él, lo de él ya es legalizado -entre comillas- ante toda nuestra familia, hay más rechazo; lo desplazan. En algo tan simple como, de pronto, un tío, un tío en navidad a todos nos da regalo y a mi padre le puede dar una camisa o un pantalón y a mi tío le da un par de medias, digámoslo así, que es hermano y a un cuñado le da un pantalón o una camisa y a su hermano un par de medias, en cositas así." (Salomé).

Ahora bien, la rigurosidad de esta marcación de género se expresa de manera multiforme. En algunos casos adquiere una textura persuasiva e indirecta, pero otras veces se convierte en actos de agresión e intimidación. En cualquiera de esas circunstancias, las subjetividades lesbi-gay se ven profundamente afectadas por los comentarios, los insultos y las insinuaciones homófobas de sus parientes:

"…Desde que tenía 13 años a mí me exigían: '¿cuándo vas a traer tu novio?', y a mis amigas les prohibían eso (…) '¿Qué están viendo mi mamá y mi papá en mí que me están exigiendo eso?'" (Salomé).

"Ya en mi familia por la parte de mi papá y mi mamá -ya sean primos, tíos- en cierto momento sí ejercieron cierta violencia indirecta, no directa, porque varios primos me trataban que yo era 'como marica', me decían que yo era 'un mariquita' y que no se qué y no se cuántas, y más que todo por parte de la familia de mi papá. Entonces a mí eso, pues, a mí eso me afectaba también y hasta ahora, pues ahora en mi casa no saben que yo sea bisexual…" (Alexis).

"Sí, mi papá es muy macho, muy machista, muy conservador. Por ejemplo, ahorita con el rollo de mi hermana -lo del embarazo- casi se muere porque no se había

> casado…Muy conservador, no lo entendería (…) no quiero que me miren con los ojos que miran a mi tío, no quiero eso. No quiero sentir una mala mirada de mi mamá, me dolería mucho y yo se que a ella también le dolería mucho mirarme así. Quiero evitarme todo eso, quiero evitar eso.” (Salomé).

Elias (1997: 47-53) considera pertinente el estudio de los cambios socioculturales que dieron origen a los procesos civilizatorios en Occidente. Este autor considera que en dichos procesos hay una interrelación profunda entre los aspectos sociogenéticos y psicogenéticos, que determinan los comportamientos humanos necesarios para el advenimiento de la Modernidad. Es posible, según él, hacer una sociogénesis de los temores, las aversiones, el desagrado, el temor, el pánico, el pudor y otros fenómenos psicológicos de los hombres y las mujeres de la Modernidad, a partir del conocimiento de los procesos sociales que los modelaron.

En este orden de ideas, no parece conveniente una consideración exclusivamente psicogenética, para comprender la cuestión “homosexual”. A nociones freudianas tales como: neurosis, sexualidad infantil, complejo de castración, narcisismo y complejo de edipo, entre otras (Hernández & Muñoz, 1984), habría que agregar la descripción de procesos identitarios en los cuales los eventos sociales y las relaciones familiares, no podrían interpretarse como simples activadores de estructuras psicológicas previas:

> “A ver, de pronto el sufrimiento que yo he vivido era, primero por mi papá, porque yo estuve muy conectado con mi papá más o menos hasta la edad de los nueve años o diez porque íbamos a piscina juntos, o me llevaba a saludar a la familia de él o salíamos juntos, ¿cierto? (…), me llevaba al zoológico, me llevaba a un parque de diversiones, me llevaba a circos, en fin. Pero yo nunca, nunca, nunca, nunca tuve un gusto por el fútbol ni por el boxeo, ¿sí?, entonces mi papá ¿qué hacía cuando yo

llegaba poniendo quejas llorando?, me empezaba a enseñar a darle puños a la gente, '¡hágase respetar!', ¿cierto? Pero hay una cosa: yo nunca fui con mi papá a jugar fútbol porque nunca me llamó la atención. Me llevaba a corridas de toros, pero a mí eso nunca me gustaba, es más, en la adolescencia yo estuve en un grupo antitaurino y mi papá mientras estaba allá en la corrida de toros, yo estaba afuera gritando; entonces era muy paradójico. Mi papá me llevó varias veces al estadio a ver fútbol… a mí nunca me gustó…" (Alexis).

En cuanto a la figura paterna que se entrevé en estos testimonios, predominan unas imágenes distantes, sin compromiso educativo y ausentes de la vida afectiva y social de sus hijos e hijas; figuras hurañas y herméticas, muy distantes del "hombre reconciliado", que de manera optimista anunció en algún momento Badinter (1994):

"…Siempre tuve la imagen paterna pero nunca tuve un papá. Entonces fue muy tenaz, de decir: 'es que yo a vos no te quiero' y yo ser la mala del paseo, 'es que usted es la mala clase, la grosera' (…) al punto de mi familia darse cuenta realmente cómo fueron las cosas, porque él dijo: 'no me jodan más; es que yo no la quiero, o sea, es que yo no la quiero'…" (Elhein).

"Mi papá, yo creo que es el punto determinante en mi formación homosexual porque mi papá, cuando yo estaba pequeño, tuvo muchos problemas con mi mamá, entonces se convirtió en una figura muy débil; aunque fue un buen papá, tampoco fue una figura fuerte, tampoco fue como de invitarme a jugar fútbol, tampoco fue como de sacarme ¿sí? Al ver que no me gustaba el fútbol él podría llevarme a patinar, a nadar, no sé; él nunca como que estableció una relación conmigo como muy clara, entonces nunca tuve una imagen masculina o paterna muy fuerte…" (Sergio).

En lo concerniente a la figura materna, en algunas de las entrevistas se vislumbran unas trayectorias de distanciamiento mutuo, cuya corrección no sólo es lenta y dispendiosa, sino a veces inalcanzable:

> "… Mi mamá sospechaba, tanto que por esa época mi mamá ya estaba enferma. Te cuento que el día antes de morirse le dijo a ella [a una amiga de la entrevistada] que lo que más tristeza le daba era que yo nunca le hubiera dicho nada, pero ella sabia que yo era…Yo nunca le dije…'Comparta o no comparta, eso es una forma de vida; es lo que debe ser: cuídela, cuídemela', así le dijo (…), al otro día mi mamá murió. Yo nunca supe que mi mamá sabía y ella sufrió mucho porque ella… sufrió el hecho de la falta de confianza que yo le tuve, pero aun así ella adoraba a su hija, sea como sea." (Elhein).

> "[Ante un insulto homófobo que le dirigió un compañero] Yo le conté a mi mamá y me dijo que no le prestara atención pero no me llevó a una reflexión más profunda y necesaria que, en ese momento -lo miro en este momento- era necesaria. Tampoco puedo culpar a mi mamá, porque los hijos no vienen con un manual de uso y de crianza en la mano y mucho menos los hijos homosexuales." (Sergio).

> "Yo en mi casa tampoco hablo, o sea, a mí me da dificultad, o sea, es que no hablo y no me gusta tampoco, no. Yo me siento a hablar con mi mamá pero son cosas por encima, o sea, casos superficiales. Mi mamá me dice: 'yo, de tu vida no se nada; yo se que estudias en la de Antioquia y que sos buena estudiante pero nada más, nada más se eso'…" (Salomé).

Según los participantes, buena parte de estos conflictos con los parientes forman parte de un proceso familiar de negación y posterior aceptación condicionada. En todo esto juega un papel central la dinámica de confesar, conservar el secreto o no querer "ver lo obvio":

"En mi casa todavía están en negación. Mis papás todavía están en negación…" (Salomé).

"…Ya a nivel personal, la familia sabía. Mi abuelo, que no me daba miedo, se murió sin saber. De hecho, me defendió ante comentarios de la esposa -de la abuelastra se puede decir-. Mi abuela: 'mire como se viste', y mi abuelo: 'dejala, ¿Usted qué esta queriendo decir?'; en medio de su ignorancia, inocencia, mi abuelo no quería ver lo que era obvio, pero aun así me defendía: 'no, ese es un modo de vestir, es un modo de pensar'. Hasta un día se atrevió a decir que ese es un modo de sentir…" (Elhein).

"Para mi tía fue muy duro, o sea fue como esa parte de mi mamá. Digamos, ella se comportó como esa mamá, que mi mamá no pudo ser, o sea, esa reacción que mi mamá pudo tener frente a eso…" (Elhein).

Foucault (2000 c: 47; 73-88), en el marco de su hipótesis no represiva sobre la homosexualidad, sugiere que el secreto forma parte de las estrategias de la incitación moderna a hablar sobre el sexo. El secreto es, según él, "una manera de dar forma a la exigencia de hablar, una fábula indispensable para la economía indefinidamente proliferante del discurso sobre el sexo. Lo propio de las sociedades modernas no es que hayan obligado al sexo a permanecer en la sombra, sino que ellas se hayan destinado a hablar del sexo siempre, haciéndolo valer, poniéndolo de relieve como el secreto".

Entonces, para Foucault, a diferencia de la transmisión y de la educación sexual iniciática propia de algunas culturas antiguas ("ars erótica"), el Occidente moderno opera mediante el rigor lógico y discursivo de la "scientia sexualis", que junto con ciertos rituales, recursos a la tradición y procedimientos del método científico,

pone la confesión como “una de las técnicas más altamente valoradas para producir lo verdadero” sobre el sexo.

Esto ha hecho, agrega Foucault, que Occidente se haya convertido en una “sociedad singularmente confesante”, que requiere de ese dispositivo de la confesión para hablar sobre el sexo con “verdad”, en todos los espacios de la vida. Confesar se ha vuelto -insiste Foucault- una obligación y un deber tan profundamente incorporado en nuestras vidas, que no vemos la manera como nos constriñe.

Como “ritual de discurso”, en la confesión -dice Foucault- las personas buscan reconocerse en su relato y ser escuchadas por otros para obtener el perdón o el castigo “purificador”. Este ritual se basa, según él, en unos presupuestos: que se puede hablar clínicamente del sexo; que el sexo tiene repercusiones a lo largo de toda nuestra existencia; que el sexo es algo oscuro y por lo tanto requiere confesión; y que no basta la versión del “penitente”, sino que es necesario que alguien escuche para que complete científicamente la versión ofrecida.

El dispositivo de la confesión es perceptible en las dinámicas familiares de los hogares de los y las participantes en *Hojas en la tormenta*. El secreto y la confesión son aspectos reguladores de la interacción de los chicos y chicas con sus grupos familiares. En algunos casos se trata de un aguzamiento de los parientes para obtener el secreto:

> “… Me cerré al mundo, porque también fue ese duelo de mamá; perdí lo más grande que tenía. Nunca me la llevé bien con mi papá (…) porque yo se que si mi papá se da cuenta, él es un tipo machista; no se qué era capaz de hacer. Mi familia ya sospechaba; mi tía, cuando yo salí de la granja, me preguntó ‘¿cierto que usted

es así?' (…); fue la primera persona que se dio cuenta. Mi hermana también sospechaba, tanto que mi hermana me dijo: 'Elhein, bueno, ¿gallo o gallina?, ¡decida!, usted no va a dejar de ser hermana por ser homosexual, es más, la voy a admirar por enfrentar eso'; mi hermana me apoyó…" (Elhein).

"Con mi familia, bien ¿Que yo les haya dicho? A mi hermano y a mi hermana. ¿Mi papá y mi mamá? Yo nunca les dije pero se lo deben imaginar. Hace cinco años ya que estoy fuera de mi familia, entonces, eso también ha llevado como a que me acepten mejor, aunque yo tampoco pues, nunca les he dicho: '¡ey! yo soy homosexual', pues, si no me lo han preguntado, no tengo…" (Ángel).

"Él [el hermano] no me preguntó a mí sino que le preguntó a él [al compañero del entrevistado] que si él y yo éramos novios, entonces, yo le digo: 'ah, sí ¿usted qué piensa?', 'ah, no, sí, bacano… si se quieren muy bacano'. Entonces, a mi también me gustó mucho eso." (Ángel).

"Ella [la hermana] se dio cuenta de una forma muy maluca, muy maluca, porque, hace poco yo terminé una relación y salieron problemas. Después de que se acabó la relación hubo cosas muy malucas y yo recibí dos llamadas; yo cuando recibí la llamada yo estaba en mi habitación y yo empecé a hablar, entonces yo dejaba que me dijera cosas y yo hablaba. Después de eso hice una llamada. La tercer llamada fue a un amigo y le conté lo qué estaba pasando; cuando salí de mi habitación -el cuarto de mi hermana está enseguida al mío- ella estaba ahí y se quedó mirándome y yo le dije: '¿usted escuchó todo?' y me dijo: 'sí'… ¿quién la está amenazando?' y yo: 'no, no, no, tranquila' y me dijo: '¿usted en qué está metida?' y yo: 'fresca que hoy le explico qué es lo que pasa, no te preocupes'." (Salomé).

En otras circunstancias el "secreto" permanece flotante, como un entendimiento tácito, siempre presente, pero nunca revelado en su totalidad. Esto se da al modo de una realidad comprensible para todos, sin necesidad de las declaraciones

explícitas que obligarían, con la formalización de la "culpa", a las consecuentes sanciones familiares, que la sociedad exige para esos comportamientos disidentes:

> "… ¿Qué es lo que están viendo en mí? Porque no seamos bobos pues, decir que en mi casa no saben de mi condición, es bobada; que yo no se los haya aclarado es otro cuento, pero ellos saben ¡Qué saben, saben!" (Salomé).

> "Pues, es muy chévere porque ha sido como algo, porque me han aceptado [sus hermanos, la tía y la abuela]. Aunque también, me da susto o… no susto, pero no se cómo sería yo, ahorita, tocar el tema con mi papá y mi mamá y hablar de…" (Ángel).

Como puede verse, la confesión no es siempre un requisito exigido en el ámbito familiar de las subjetividades lesbi-gay. De igual forma algunos de los participantes disienten frontalmente de la necesidad de acogerse a este dispositivo alienante, en cuanto consideran su experiencia homoerótica como un asunto estrictamente personal:

> "Mi mamá ahora me hace preguntas, [pero] yo la evado porque a mí no me interesa que ella sepa. No porque yo le oculte eso, sino que ¿qué más que con la forma de uno ser y la forma como uno habla?, eso ya devela más de que yo llegue y me siente con mi mamá y le diga: 'mami yo soy gay o yo soy bisexual'. Pues, ¿pa' qué?...No me interesa. Yo no me siento en una cafetería a decirle a todo mundo: 'mundo entero: dense cuenta que es que yo soy bisexual'… Eso no me interesa, ¿cierto? Pues, yo manejo eso como con más cautela. "(Alexis).

> "[La] confesión no me interesa mucho, pero si se da, rico. Que yo lo vaya a propiciar: 've, mami, papi, encontrémonos a comer que tengo que hablar con ustedes', no, no, y tampoco lo veo como necesario." (Salomé).

> “[se alejó de una amiga] porque no contarle me parecía a mí que era como un acto de… ¿cómo te explico?...de ilegalidad.” (Salomé).

Pero más allá de la simple confesión, una de las participantes considera como necesario educar a la familia, habituarla a un comportamiento disidente, en un plano de prudencia y respeto recíproco. Esta “educación de los otros”, parece una estrategia particularmente efectiva en algunas de las relaciones familiares -no signadas por la homofobia- descritas en las entrevistas:

> “Yo vivo con mi hermana, el esposo y mi sobrino (…) nos la llevamos bien y vivo con ellos. Mi sobrino ya sabe, ya sospecha (…); él ya escucha runrunes de que su tía es gay. Como él ya sabe que es [ser] gay, entonces él se queda calladito y [la hermana] me dice: ‘hay que educarle, hay que decirle que usted es así y así y que tiene que respetar. Eso sí, le toca a usted’.” (Elhein).

> “… Si mi novia se quiere quedar y amanecer en mi casa, se puede quedar. Cuando hacemos las cosas, en mi cuarto, en mi espacio, estamos solas; podemos hacer -entre comillas- lo que queramos, sin preocuparnos de que ellos estén.” (Elhein).

> “Toda mi vida mi abuela me ha brindado apoyo, ‘mijo -me dijo- si por algún problema a usted lo sacan de su casa, téngalo por seguro que usted va a estar al lado mío.” (Fausto).

> “… Toda la vida he tenido de mi abuela, como una protección diferente al resto de los primos. Uno sí se pregunta: ‘bueno, ¿A mí por qué sí y a ellos por qué no?’, entonces era algo que me dejaba como extrañado, sin embargo uno no llega a analizar hasta qué punto llega eso o qué fines tiene. En cuanto a mi papá y a mi mamá, yo era como decir el niño que mantenían en la caja, en la caja de cristal, que no se podía tocar…” (Fausto).

Marcación de género en la escuela

"… Antes de que nos alcancen
toma:
son estas mis canicas favoritas
mi trompo
mi bodeguera
y mi colección de piedritas
este es mi Álbum de Historia Natural 'Jet' y aquí metidos
mis poetas que más quiero
mi tarjeta de identidad
y la foto de mi bautizo
toma todas mis cosas: mi viejo placer de niño
y mis pasiones bobas
este algo que ahora soy y este es mi nombre
-toma sobre todo mi corazón
y guárdalas bien en tus bolsillos
Porque aún soy vulnerable y tratarán de aniquilarlas:
No dejes que te las quiten."

(Todas mis cosas en tus bolsillos, Molano)[33]

La pregunta de Simón (2003: 89): "¿Sabía usted que la mitad de alumnos son ciudadanas?", podría parecer impertinente sino fuera porque autoras como Subirats & Brullet (2002: 133-187), entre muchas otras, siguen advirtiendo sobre la persistencia del sexismo en las sociedades e instituciones educativas occidentales. Según ellas, los resultados de su investigación (en 28 aulas de 11 escuelas mixtas de Cataluña-España con 354 niñas y 357 niños) coinciden con los de muchos otros trabajos en afirmar, no sólo la continuación del sexismo en la educación escolar, sino también su transformación en maneras "invisibles" de discriminación, en el currículo y en el aula.

[33] Molano, Fernando. (1997). **Todas mis cosas en tus bolsillos**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

García (2004: 11-21), en el marco de la reflexión sobre las relaciones de género en la escuela colombiana, define el dispositivo pedagógico de género como "cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad". El autor reconoce estos dispositivos en múltiples escenarios, dinámicas e interacciones escolares, sugiriendo que es precisamente en las instituciones donde estos dispositivos -de procedencia social- cobran mayor fuerza. Siguiendo a Foucault, García considera los dispositivos pedagógicos de género, como ejercicios de micropoder que influyen en las subjetividades[34].

Ahora bien, los testimonios recibidos en este trabajo describen algunos de esos dispositivos pedagógicos de género, referidos al control de los comportamientos masculinos y femeninos considerados ortodoxos, en el ámbito de la escuela. La dinámica propia de la implantación de estos dispositivos en el aula, los recreos, las actividades deportivas, etc., corresponde a una estricta, implacable y rigurosa demarcación de los espacios, los lugares, los juegos, los deportes, las compañías y los comportamientos, clasificados según la estricta lógica binaria androcéntrica:

> "En la primaria varias veces llamaron a mi mamá porque la profesora estaba preocupada acerca de mi comportamiento: 'mire es que ella se mantiene con niños, pilas con eso, usted sabe' (…). Entonces digamos que mantenían más la preocupación era de la institución, a nivel institucional. Me volví muy conflictiva por esa época: 'pero ¿porqué si yo quiero eso tanto, me alejaron una época de ellos?'...La profesora de primero me alejaba de los niños." (Elhein).

[34] Según Ceballos (2000), antes que por la biopolítica del poder (el ejercicio del macropoder), Foucault se interesó por el "estudio del poder allí donde se vuelve capilar", donde se convierte en técnicas de disciplinamiento, control, exclusión y normalización institucional. En su opinión, la obra foucaultiana marca un derrotero ascendente que va del análisis del micropoder al estudio del macropoder.

> “La escuela no fue un espacio que marcó para mi directamente mi vida homosexual, pero sí recuerdo que cuando estaba como en segundo de primaria eran muchas niñas en el salón y solamente éramos cuatro niños, y mientras los otros tres niños se iban a jugar fútbol, basketball o los juegos de los niños, yo me quedaba con las niñas y la profesora sí me invitaba de una manera un poquitico violenta; me recordaba de una manera directa que yo era un niño y que tenía que ir a jugar con los niños y yo le decía que no, que yo jugaba lo que yo quería.” (Sergio).

> “Sí, sí, a ver, yo he sido siempre muy sensitivo y tengo una memoria inclusive muy buena y me parece estarla viendo en este momento, su cara, el tono de voz. Ya no me recuerdo muy bien, pero sí, sí tengo un recuerdo como brusco desde la voz y desde la mirada: ‘es que usted tiene que jugar es con niños, usted es un niño y usted es un hombre, usted es un varoncito’. Y desde el lenguaje también se evidencia mucho eso: no es lo mismo decir niño que varón; o sea, varón es, de pronto para mí, un sentido como más a lo macho, como más a lo animal, como más a la fuerza bruta, que no necesariamente la tiene que tener un hombre heterosexual (…). Entonces, como yo me quedaba generalmente era con las niñas, ella sí quería hacerme entender de alguna manera. Entonces, sí, ella sí fue un poquitico violenta con un niño de siete u ocho años que era yo en ese momento y que simplemente estaba respondiendo a un estímulo muy natural, como me ha salido a mí mi condición homosexual. Entonces sí, desde esa escuela -desde ese punto de vista- no ha habido un espacio real como para las opciones de tener estudiantes homosexuales y más tan pequeños.” (Sergio).

Esta marcación rigurosa de los roles de género en la escuela -ejercida mediante la implementación y el desarrollo implacable de los dispositivos pedagógicos de género- ocupa a los maestros, maestras, padres de familia y compañeros en una vigilancia constante sobre los comportamientos considerados disidentes. Dichos comportamientos son reconducidos -mediante la disuasión u otras medidas disciplinarias- a los canales de las imágenes patriarcales de género, sin importar

los motivos que los inspiran y el costo emocional y afectivo que implica -para los chicos y las chicas- su desprestigio y desaprobación:

> "Me sentía muy insertado [con las chicas] pero como mantenía a la profesora encima diciéndome: "usted es niño", me sentía de todas maneras incómodo, pero no por las niñas sino por mí, porque yo sabía que de todas maneras estaba un poquitico en el lugar equivocado y ahora me pongo a mirar: no estaba en el lugar equivocado, estaba en el lugar correcto, pero por el prejuicio de la profesora me hacía sentir ella en el lugar equivocado y me encaminaba un poquitico a la negación de mí mismo; ella no me ayudó en el proceso…" (Sergio).

> "Como en cuarto o quinto de primaria uno empieza a ver como cositas. Lo empiezan a uno como a cuestionar vainas. Por ejemplo: ¿por qué mis compañeros tienen la habilidad para jugar fútbol y yo no la tengo? ¿Por qué mis compañeros ven esto maravilloso en una niña y yo no? o ¿por qué me atrae esto de mi compañero? Como en cuarto o quinto de primaria a mi me vino como a salir la duda. Yo considero que es demasiado temprano, o sea, es muy temprano…" (Fausto).

> "Y no falta que en la escuela te digan cualquier cosa porque jugás con las niñas, porque estás sentado en el pupitre y no tenés como problema de acercártele a los otros niños y darles un abrazo, cosas como esa… '!ay! usted me está abrazando, usted es tal cosa', o sea eso como que causa revuelo y causa como dolor al no poder hacer esto. 'Yo no puedo tal cosa', entonces uno como que se va controlando, controlando…" (Fausto)

A pesar de la gravedad de este régimen escolar de pautas y prácticas de género, las subjetividades, que cultivan comportamientos disidentes, desarrollan mecanismos de resistencia, ante la rigidez del curriculo y la dificultad de manifestar los afectos en el espacio escolar:

> “Entonces yo le salía a la profesora [de educación física] con que me dolía la cabeza, con que me dolía el pié, con que me dolía una uña o el pelo. Y ella no se tragó el cuento de un niño mentiroso, entonces siempre me hacía hacer la educación física y reportó eso en las notas como: ‘niño mentiroso que no le gusta el deporte’. Porque era un contacto netamente masculino, entonces ese año sí fue muy duro, el año de quinto fue muy duro.” (Sergio).

> “…Ya en séptimo, octavo, yo seguía normal metido en mis actividades culturales, estaba en teatro, yo estuve en la banda marcial…” (Fausto).

> “Y dio como cabida a tener contacto con otros niños, entonces la cuestión era como algo anómala, tanto que mis papás pues se dieron cuenta de la situación, de lo que iba pasando y me alejaron mucho tiempo de mi grupo de amigos; solamente tenia contacto, para ir a la escuela, con un primo…” (Fausto).

> “‘Yo no soy un niño, yo soy una niña, ¿o usted me ve algo distinto?’ De hecho los senos me crecieron rápido, ‘¿usted me ve algo distinto?, es más, tengo más que usted’. O sea, yo discutía eso. ‘Es que a usted le gustan las mujeres’… De hecho era una pelea: ‘¿pero si me gustan o no me gustan?’…” (Elhein).

El paso al bachillerato denota -según los y las participantes- un recrudecimiento de estas exigencias institucionales y una apropiación mucho más definida de dichas imágenes de género por parte de los y las estudiantes:

> “La Normal toda la vida fue femenina, hasta el noventa y tres…noventa y cuatro que fue mixta. Entonces veían entrar los niños del liceo, porque el liceo es una institución que era masculina…femenina la normal. Entonces cuando ya las dos instituciones se volvieron mixtas ¡no! bueno, las niñas en el liceo, muy normal, los niños en la Normal era una cosa dura…” (Fausto).

"…Ya en bachillerato los estudiantes empezaban como a verse más detrás de las niñas, como jugando fútbol mucho más fuerte y yo -aunque como repito no soy delicado, no soy pues, amanerado, tampoco soy el más musculoso y el más masculino- entonces, se empezó a ver, de pronto, como que mi lugar no era con las muchachas o mi supuesto lugar, socialmente hablando, no era con las muchachas; me lo empezaron a hacer notar en bachillerato…" (Sergio).

"En los colegios recuerdo que los viernes en educación física había varios grupos; de teatro, de música, un equipo de fútbol y yo me quería meter en el equipo de fútbol: 'no, es que usted se mete al grupo de canto que allá están las niñas; el fútbol es para los niños'. Pero ¿por qué si yo quiero jugar fútbol? De hecho, yo sé chutar y mis amiguitos se peleaban muchas veces por jugar conmigo…" (Elhein).

Tipos de agresiones homófobas en la escuela

Lobato (2004:205) habla de la "escuela inclusiva" como "aquella que busca alcanzar una educación integral y de calidad ofreciendo las oportunidades que cada alumno o alumna necesita para desarrollar al máximo su potencial personal, independientemente de sus características personales".

Sin embargo, Torres (2003: 113-132) advierte sobre los obstáculos que ha tenido que afrontar el ideal democrático de la convivencia pluralista. Según él, a pesar de la proliferación de las "filosofías multiculturales", el ideal multicultural apenas alcanza a ser -a causa del eurocentrismo- un "pseudomulticulturalismo". Para Torres, el multiculturalismo debe develar las prácticas y los discursos que someten sociedades y grupos humanos a través de los esencialismos biológicos y/o filosóficos. Según él, la búsqueda de códigos genéticos que expliquen el comportamiento de las culturas, conduce a un pluralismo superficial. Para Torres, el multiculturalismo debe propender más bien por una "educación multicultural crítica", que contrarreste los efectos de las discriminaciones legales, científicas,

sociales, culturales, económicas, religiosas y psicológicas, que siguen obstaculizando una convivencia social democrática.

Con respecto a las disidencias sexuales, es importante destacar que la retórica pluralista del "pseudomulticulturalismo" logra mantener, en un halo de aparente respeto y condescendencia, las subjetividades lesbi-gay en un nivel de abyección tolerable para la hegemonía heteronormativa. La violencia homófoba -manifiesta en agresiones verbales y físicas- cumple la función de recordar, preventiva o correctivamente, las posiciones de los sujetos en el orden imperante.

En este orden de ideas, quiero presentar ahora las formas de agresión homófoba, manifiestas en las historias escolares narradas por los y las participantes del proyecto *Hojas en la tormenta*. Como parte de las agresiones verbales, podrían señalarse en un primer momento los apodos y los insultos, caracterizados por una fuerza descalificadora y aplastante:

> "[Cuando hablaba con libertad sobre sexo, en el colegio sus compañeros]… se sentían agredidos. La forma de hacer entender que yo estaba siendo "inmoral" o no estaba haciendo lo correcto era poniéndome apodos, causándome mal verbalmente y en algunos casos fue físicamente, ¿sí? Eso para mí fue muy frustrante." (Alexis).

> "Entonces, desde muy pequeño fui violentado desde... desde la parte verbal con apodos de marica, de mariquita, de mamador, de drogadicto, de perro. Hasta prostituto me decían. Desde primaria hasta bachillerato." (Alexis).

> "Cuando estaba en cuarto de primaria, me acabo de acordar en estos momentos, había un compañerito que se llamaba X. El niño era un macho, o sea, tendría nueve años y yo también tenía nueve o diez, no sé, y el niño era muy masculino y éramos como, o sea, él molestaba a todo el mundo y me acuerdo que un día, cuando yo iba

> caminando, me dijo: 'ahí va el marica' (…). Me dolió mucho, porque yo decía: 'a ver, número uno, ¿qué es un marica?' y yo como que sí entendía qué era un marica y como que lo estaba empezando a reconocer en mí, pero no me gustaba, porque era una feminización de lo masculino y yo no quería ser femenino, o sea, sencillamente yo no quería ser femenino. Entonces este niño dijo: 'ahí va el marica' o 'ahí va el que tiene nalga de marica'. El caso fue que este niño como que me lanzó fue a enfrentarme conmigo (…). Me dolió mucho porque me enfrentó a lo que yo era y a lo que no quería ser. No quería ser homosexual porque no sabía qué era eso… (Alexis).

Otras formas de agresión verbal son los rumores, los comentarios, las especulaciones persistentes, que reactualizan los contenidos del estereotipo "homosexual" y lo mantienen como un significado circulante, siempre atribuible a los comportamientos que se desvían de las imágenes hegemónicas de masculinidad y feminidad. Estas formas de agresión rodean el asunto de las preferencias sexuales de un clima reverberante de duda y suspicacia, que consume ingentes cantidades de tiempo y energía en la vida social, por la imperativa y afanosa necesidad de conocer la "verdadera preferencia sexual" de los demás:

> "Uno de los amiguitos hizo la primera comunión en una de esas vacaciones en quinto y eso fue por allá en [ese pueblo] y a todos nos invitaron, pero yo no fui. Fueron los otros compañeros y los chismes de que éste salió con éste, que se dieron la mano, que no se qué y entonces, eran los chismes y todo ese resto de año se la pasaron fue entre ellos y metiéndonos como a nosotros en los chismes y en las cosas…" (Ángel).

> **"**Y como yo no me quedaba callada -tanto que tuve ese encontrón con ese tipo; no dejé que me violentara- ya de ahí empezó el run-run con las compañeras, '¡ah! es

que Elhein sí parece lesbiana, es que mirá como coge a X, mirá como coge a la una, mirá como coge a la otra, mirá ese comportamiento con otra compañera. Lo charro del punto es que toda mi vida he sido muy afectuosa…" (Elhein).

"En el colegio ya decían que yo tenía como veinte novias. Me decían que si aquella era novia mía." (Salomé).

"[Con respecto a un profesor] decían: 'X es cacorro'. Entonces asumí la palabra cacorro. Fuera que tiene la "rr", que es un sonido muy fuerte, me parecía una combinación de vocales fuerte. En sí el significado es muy fuerte porque es algo que se está reprochando, o sea, y lo decían de una manera… reprochando. Entonces, sí, esa fue como la única experiencia en el bachillerato que me hizo enfrentar con algo significativo." (Sergio).

Forman parte también de este repertorio de agresiones, las delaciones públicas, los ataques públicos y directos de algunos docentes y los informes indiscretos de maestros y maestras en las reuniones de padres de familia:

"En el Jardín una vez me entré a un baño con un compañerito. Lo charro fue que una profesora nos descubrió, abrió la puerta y lo maluco fue que, al otro día, me dijo a mí y al compañerito: 'ustedes, muchachos -hablaba de nosotros, pero les decía a los otros- ¿a ustedes les parece muy bonito o les parece que un niño debe estar con otro niño en un baño metido?'. Nos ridiculizó pero, nosotros sabíamos que era para nosotros, pero nadie más como que sabía." (Ángel).

"…Yo a veces era muy brusca, o sea yo me comportaba como un niño. Yo lo que manejo es que muevo mucho las manos, era muy brusca. [Un profesor le dijo] 'es que usted ya parece un niño', y yo: '¿por qué no es más claro?'. 'Es que usted parece lesbiana' y yo: 'si soy lesbiana, ¿a usted que le importa? (Elhein).

> “[en una reunión de padres y madres de familia] le dijeron a mi mamá que yo estaba con otros compañeros, que hablaban mucho (…) que todos eran como muy amanerados, decía el profesor.” (Ángel).

Podrían señalarse como otras formas de violencia homófoba en el ámbito escolar, el correo obsceno y la violencia física, representada esta última en golpes, persecuciones y acorralamientos:

> “Este pelao me mandó una carta donde me decía: ‘yo soy tal y vos sos tal y nos vamos a dar por el culo’ y bueno, me dijo una cantidad de obscenidades Entonces le llevé esa carta a la profesora de estadística de 10º grado y no le paró mucha bola.” (Alexis).

> “Eso fue a la edad de los 17 años. Pero por los problemas que yo te mencioné al principio, por toda esta violencia verbal - muchas veces fue física también-.” (Alexis).

> “Entonces ya empezaron los problemas con los otros compañeros en el colegio. Era un colegio privado, masculino y era muy charro porque los acorralaban, a los compañeros míos los acorralaban y los hacían correr, los hacían correr, entonces, siempre andaban pues, como preocupados por eso…” (Ángel).

> “… Sí, apodos y que hacían correr a los otros niños.” (Ángel).

Razones aludidas por los agentes escolares para la violencia homófoba

Álvarez-Valdés (2002: 101-111), comentando la noción de sexualidad presente en la *Fenomenología de la percepción* de Merleau-Ponty, señala que lejos de ser un acto reflejo o un automatismo instintivo, la sexualidad debe entenderse como un reclamo existencial primigenio de relacionamiento humano y búsqueda de sentido del sujeto en el mundo. En esta dirección, afirma Álvarez-Valdés, la sexualidad

puede definirse también como una actitud existencial del individuo, que trasciende lo inmediato del cuerpo, para responder al reclamo de los otros seres mediante una “perspectiva erótica” (una “intención sexualizante”) que nos acerca a la particularidad de los demás.

El desarrollo de esta capacidad -dice Álvarez-Valdés comentando a Merleau-Ponty- asegura el nexo entre nuestra disposición primigenia (“mundo original”) y nuestro propio mundo (nuestro “estar en el mundo”). La pérdida de este nexo, según ella, deteriora toda la “estructura de la percepción erótica”, que es la capacidad misma de edificar mundo propio en el mundo, a partir de unos reclamos existenciales originales.

De acuerdo al análisis de Álvarez-Valdés, la sexualidad forma parte de una “intencionalidad que sigue el movimiento general de la existencia” y de esta forma puede entenderse como una expresión personal del sujeto, en su proyección a un mundo específico, que se construye sobre la base de un mundo natural fundamental.

Álvarez-Valdés afirma que la historia sexual de un sujeto es “la clave de su vida,” porque por medio de la sexualidad el ser humano se proyecta y se expresa con sus actos -como existencia conciente- a los demás. El cuerpo es el lugar de esta sensibilidad, de este mundo de elecciones existenciales y en este sentido podría decirse, según ella, que entre la corporeidad y la existencia hay un nexo tan poderoso como el que se da entre el pensamiento y la palabra.

Lo que se castiga, se previene o se trata de publicar como ilicitez a través de la homofobia, son ciertas formas homoeróticas de expresividad existencial, que son interpretados a la saga de la heteronormatividad. La mirada esencialista sobre las

subjetividades LGBT, establece taxonomías de síntomas de la “homosexualidad”, que sirven de detonantes de las agresiones homófobas en el mundo social. La homofobia, por lo tanto, no puede considerarse como un simple mecanismo represivo, sino que debe ser comprendida como una parte estructural de los procesos sociales y educativos de la axiología moderna. Con la homofobia se busca, según el caso, avergonzar, señalar, generar la duda sobre ciertos sujetos o castigar los comportamientos disidentes, generando en algunos casos, valoraciones diferenciadas de la “homosexualidad” masculina y femenina:

> “Cuando eran niñas decían ‘lesbianas’, utilizaban el término de ‘lesbianas’, pero cuando eran los hombres ahí si eran maricas, cacorros o mariquitas. Ahí mismo se notaba pues, el cambio. Y en las niñas: cuando decían que eran dos niñas no lo aceptaban, que eso era imposible. Igual, cuando eran dos hombres tampoco lo aceptaban. Es que yo noto más rechazo entre las mujeres que entre los hombres”. (Salomé).

> “…Que las dos niñas se hicieran cosas, se besaran, hicieran el amor, se tocaran y ellos estar ahí lo veían bacano, lo veían rico y se les abría los ojos y todo. Pero cuando ya les tocaba que dos hombres…ahí sí se paraban en la raya”. (Salomé).

A pesar de la insistencia de la lingüística feminista en mostrar que los “sociolectos” y las “formas discursivas” -entendidas como las diferencias entre hombres y mujeres en el uso de las lenguas- son construcciones culturales, que determinan de manera inequitativa el empleo de los elementos lingüísticos y paralinguisticos de los idiomas (Tusón 2002: 61-76), ha sido arduo en nuestros contextos escolares y sociales, no sólo implementar una “educación lingüística no sexista”, sino también la generación de un clima de respeto por las elecciones personales y creativas en el uso del lenguaje:

> “Mi mejor amigo hasta ahora sigue siendo un amigo del colegio (…). Él hablaba mucho, muchísimo. Entonces él también era muy amigo de todos; también tenía como cierto modo de amaneramiento y habla siempre con un seseo. Entonces siempre lo molestaban a él por eso y él, sí, es pues, sí es mucho más homosexual…” (Ángel).

La violencia homófoba actúa de manera exhaustiva: busca con minucia en el detalle de los comportamientos, de las palabras y de los gestos, amenazando las potenciales actitudes disidentes de la norma heterosexual. No importa si se trata de comportamientos sospechosamente “pasivos”, actividades artísticas y culturales que se rodean de enorme suspicacia, del grupo de amigos con los que se decide pasar el tiempo libre o de las maneras como se habla sobre el sexo. Todo amerita una oportuna vigilancia e intervención:

> “Pero no era sólo con los que les decían ‘mariquitas’, sino con todo el que veían por ahí como muy calmadito, al que veían que podían molestar, lo molestaban. Sin embargo no pasaban como a mayores. Le comentaba a los profesores pero no me hacían caso.” (Ángel).

> “Tengo un primo que se llama X. Tiene catorce años y desde que estaba muy niño mostraba sus inclinaciones por las artes, por la música, por la cultura y por la danza. Fuera de eso, también el niño es bastante afeminado, o sea, el niño es homosexual (…). [Al inicio de los periodos escolares] va al colegio un día y no vuelve hasta las dos o tres semanas porque se lo gozan. Lo mismo pasa en mitad de año, o sea, él porque es inteligente y le va bien, pero X tiene que retirarse de actividades académicas faltándole dos o tres semanas para acabar, porque él no es capaz.” (Salomé).

> “A ver, [las persecuciones] fueron hacia otros, pero en algunos momentos también fueron hacia mí cuando estaba con ellos o de pronto si me veían solo por ahí, pero que ya me habían visto con ellos, de pronto reaccionaban así.” (Ángel).

> “El hecho que yo tomara la sexualidad tan naturalmente, eso en el colegio también [repercutía] en que yo era muy diferente. Entonces, lo tomaban como de homosexual o de mariquita.” (Alexis).

El tipo de vestidos, la manera de llevar la indumentaria y los accesorios escogidos por los y las estudiantes -o sea, algunas de sus elecciones expresivas de su “estar en el mundo”- son también objeto de controles y reproches de compañeros y maestros:

> “En séptimo o en octavo, más o menos, [un compañero de su colegio] ya empezó a ponerse blusitas muy pegaditas, camiseticas, pues, bolsitos; ya después de octavo, sí, hizo la mitad de noveno y se salió del colegio; pero vivía ahí, al frente del colegio, entonces se mantenía ahí y ahí fue que también empezó, se dejó crecer el cabello todo, se lo tinturaba, se maquillaba, a veces se vestía de mujer…” (Ángel).

> “En bachillerato sí que se agudizó más porque yo en séptimo grado, más o menos en el noventa... y dos, noventa y tres, yo me dejé crecer el cabello, me vestía de otra forma. En mi colegio no era tan popular ese estilo de moda. Lo que se llamó en una época la moda alternativa, ¿cierto? Entonces... me pintaba los ojos de negro, me pintaba las uñas, no me tinturaba el cabello de colores, me echaba agua oxigenada, entonces se me ponía el cabello como anaranjado o ponía las compañeras a que me tinturaran el cabello con marcadores. Entonces me decían cosas. Los tenis míos eran rayados, el maletín mío era el más diferente del colegio porque era de tela, tejido, de los que vendían los artesanos de San Alejo en esa época. Entonces eso llamaba mucho la atención hasta, pues mi aspecto físico, mi

imagen era otra cosa, ¿sí? y la gran mayoría, en la gran mayoría fue rechazada; en muy poquita gente era aceptada…" (Alexis).

Los actores escolares en relación con la homofobia institucional

Sacristán (2003. 11-34) considera importante seguir pensando el tema de la ciudadanía y el cumplimiento de los derechos de los y las estudiantes, en relación con la vida cotidiana en la escuela. En esta dirección expresa su particular preocupación por el tema de la violencia que se ejerce frecuentemente entre compañeros en las instituciones educativas: "existe todavía un tipo de maltrato a los menores que suele ser menos visible para los adultos y sin embargo ocurre cotidianamente y por doquier. Nos referimos a las 'pequeñas agresiones' entre los alumnos que tienen lugar en los espacios escolares menos controlados por el profesorado; un tipo de violencia que incluye insultos, amenazas, pequeños robos, vejaciones, etc.….". A partir de esto Sacristán se cuestiona por el modo como se desarrolla en la cotidianidad de la escuela el derecho a la educación.

En una dirección similar, Martínez Bonafé (2003: 57-88) trata la cuestión de la "ciudadanía democrática en la escuela", preguntándose por el grado y la calidad del compromiso de los funcionarios de las instituciones educativas con la vivencia de la democracia en el día a día institucional. Y es que en la construcción de la democracia en la escuela son vitales las relaciones interpersonales que se establecen entre los diferentes actores institucionales. Por ello García (2004: 127-163) destaca la importancia del estudio de las acciones y las interacciones escolares desde una perspectiva de género, advirtiendo que las acciones y las interacciones en el mundo social y escolar están regladas.

En lo referente a las subjetividades LGBT en el ámbito escolar, los participantes del proyecto *Hojas en la tormenta* relataron múltiples formas de relación e

interacción con otros agentes escolares. Son poco frecuentes, en las historias recogidas, las alusiones al personal no docente. Una única referencia tiene que ver con un aspecto de la convivencia escolar, que uno de los participantes ha denominado la "cultura bisexual en los colegios". Una suerte de "doble moral" en la que parece que se mueven algunos funcionarios, que mantendrían en secreto sus preferencias sexuales homoeróticas:

> "En el colegio me parece que indirectamente había como cierta educación bisexual (…): el rector de mi colegio es homosexual y es un cura ¿sí? Por su condición como cura él tenía que ocultar eso, ¿cierto? Por una imagen a la sociedad y por la comunidad, pero a él se le notaba la preferencia hacia el género masculino en el colegio, por los tratos que tenía; era muy diferente el trato hacia los chicos que hacia las chicas, ¿sí? Era más rudo con las mujeres que con los hombres y siempre elegía como a los niños más bonitos y en cierta forma él [tenía discusiones] conmigo todo el bachillerato por el hecho que yo tenía pelo largo. Entonces fue un colegio con unas normas, una disciplina tan estricta; yo rompía con eso." (Alexis).

> "Luego de cinco años me reuní con unos compañeros del colegio de la promoción del noventa y seis que éramos casi ciento treinta personas. Nos reunimos casi cuarenta personas (…) estábamos hablando y llegamos a la conclusión de que había una cultura bisexual en el colegio de parte de los profesores y de varios alumnos (…), o sea, había personas [que de hecho eran homosexuales pero] que manejaban la imagen del heterosexualismo, ¿cierto? Entonces nosotros definíamos que eso era un bisexualismo disfrazado. Que indirectamente nos educaron para asumirnos como bisexuales porque, primero lo del cura, segundo porque tuvimos profesores que eran homosexuales, como fue el profesor de sociales, el profesor de filosofía." (Alexis).

> "Entonces nosotros veíamos que todos esos comportamientos de ellos ¿sí? la manera como ellos nos trataban, la manera como ellos llegaban a nosotros era a

veces con muchas intenciones. Muchas veces la forma de mirarnos. Porque muchos compañeros ahora lo dicen: 'yo recuerdo que X me miraba de cierta forma, aquel me miraba de cierta forma'. Yo no había asumido [en aquella época] mi posición como bisexual ¿sÍ? Y yo había conocido lugares gay pero nadie lo sabía." (Alexis).

Los compañeros y compañeras son reconocidos, por algunos de los participantes, como agentes particularmente activos en la promoción de la homofobia escolar:

"En la escuela, es que yo pienso que los que atropellan ese proceso cognitivo no es ni siquiera muchas veces el maestro, sino los otros**.** El maestro tiene digamos la culpa por omisión, pero son los compañeros los que impiden eso. Es que uno se deprime mucho, o sea, es que uno es el payaso de todos, uno es el payaso; si no hay porqué reírse, entonces ya dicen cualquier cosa y lo nombran a uno y listo." (Salomé).

Los maestros constituyen un grupo particularmente importante en estos relatos escolares, ya que son presentados como motores de primer orden en la vida institucional. En primer lugar están los profesores que "no ven lo obvio". Maestros y maestras que al parecer desconocen muchas experiencias y procesos muy importantes del alumnado:

"Aunque en quinto tuve una profesora excelente que marcó mucho efecto en mi vida. Ella de pronto no se dio cuenta que yo era un poquitico amaneraito; de pronto, no se dio cuenta de que había un homosexual ahí". (Sergio).

"Ningún profesor como que me llegó y nadie supo como saber quién era yo; simplemente sabían que era un niño aplicado y juicioso, pero nunca llegaron como a la verdadera esencia. No me gustó mi escuela ninguno de los doce años". (Sergio).

Otro grupo de maestros y maestras es reconocido por su poca o nula intervención ante las acciones de agresión homófoba, que algunos compañeros y compañeras ejercen contra las disidencias sexuales. Son los profesores indiferentes cuya omisión, debilidad de intervención o desplazamiento de la culpa hacia las víctimas, se convirtió en licencia para la violencia entre los alumnos:

> "A ver, no hacían mucho. Realmente no colaboraban bastante porque siempre yo llegaba a la casa llorando, yo era un niño. Siempre me ha gustado el arte, entonces yo siempre he estado en danzas. Eso era otra cosa, yo estuve siempre en danzas, entonces eso también lo veían raro en esa época. "(Alexis).

> "No era mayor la intervención: 'mucho cuidado con los que se ponen a jugar y corretear a la gente'. Pero no pasaba de ahí, no pasaba de hacer la advertencia y ya." (Ángel).

> "…Y los profesores les pedían a los compañeros que por favor lo respetaran, que es que había diferencias. Pero no decían nada más". (Ángel).

> "Es que es muy alborotador, lo decían así: 'ah, es muy alborotador', entonces por eso. (Ángel).

En algunos casos los maestros y maestras prefieren intervenir cautamente ante este tipo de situaciones escolares, recurriendo a la ayuda, no siempre efectiva, de profesionales de la psicología:

> "Entonces en el colegio fue muy poca la ayuda porque siempre llamaban a mi mamá: 'vea, Alexis no se agrupa fácil con los chicos', ¿cierto? Pero en quinto de primaria una profesora sí me colaboró bastante. Hasta me recomendaron ir donde el psicólogo. Pero la idea del psicólogo no fue muy buena." (Alexis).

Los y las participantes de este proyecto también relataron -en referencia a sus relaciones con maestros y maestras- dos situaciones particularmente graves. Se trata en primer lugar de relaciones homoeróticas que se establecen -con grandes diferencias etáreas- entre estudiantes y docentes. Se presentan como relaciones inicialmente excitantes y placenteras, cuya terminación obedece a decisiones unilaterales de los alumnos:

> "Al principio fue muy bacano, muy rico por la fijación que tengo con los maestros y ver que un maestro accedió a algo, 'uf ¡qué loco!'. Pero ya cuando empecé a sentir el acoso, que afuera ya no era maestra sino que se convertía en otra persona, ya eso sí me generó, me generaba susto, me generaba miedo." (Salomé).

En segunda instancia están las preocupantes alusiones de los y las estudiantes a situaciones de acoso y abuso sexual en los colegios: maestros y maestras con quienes sus alumnos pretendieron entablar nexos de confidencia, encontrando por el contrario insinuaciones sexuales y represalias por no acceder a dichos requerimientos eróticos:

> **"**También hay que decirlo, hay muchos profesores homosexuales, profesores y profesoras que uno acude a ellos -es que a mí me pasó- yo acudí a una profesora en noveno**,** por lo mismo, y la profesora salió con otro rollo, o sea, yo no sabía que ella era gay, yo sabía pues que era muy de mente abierta y todo el cuento, todo el discurso que le echan a uno que 'es que soy de mente abierta' y mentiras que por detrás van otras cositas." (Salomé).

> "Te estaba contando anteriormente que un profesor hasta me intentó abusar (…) lo tomé como una persona con la cual se podía hablar de ciertas cosas, ¿sí? En este caso de pronto de mis problemas (…) El caso fue que yo le permití que me tocara

en ciertas partes donde había pulsaciones y él me explicaba. Pero lo más extraño es que él luego me dijo: 'Bueno Alexis, ya que te dejaste tocar'… se acostó en la cama, se bajó los pantalones y dijo: 'haga lo que quiera conmigo'. A mí eso me sacó de base y yo empecé a, como a unir cabos y me sentí sucio porque en cierta parte yo permití eso. Pero yo no sabía las intenciones con las que él iba…". (Alexis).

"Por otro lado, este sujeto se dio cuenta que yo estaba conversando mucho con un alumno de él de séptimo grado que estaba en los scout y le dijo a la mamá [de ese alumno] que no le permitiera la amistad con cierta persona, le dijo así, 'con cierta persona de 11 porque no era una amistad que no conviniera mucho'…" (Alexis).

Es importante destacar que estas experiencias de abuso de confianza, de los maestros y maestras, permanecen en silencio, debido a la situación de credibilidad deteriorada en la que se encuentran las víctimas. A juicio de los y las estudiantes, el abuso y el acoso sexual a menores en las instituciones educativas no son fenómenos exclusivamente relacionados con el homoerotismo, aunque la reprobación social recaiga principalmente sobre maestros y maestras gay y lesbianas:

"Yo no hice ningún alboroto puesto que lo que yo había vivido de pronto lo pude haber llevado a una tutela, pero a mí lo que me daba miedo era que yo toda la vida en ese colegio siempre tuve la imagen de homosexual y otro montón de cosas y en bachillerato ya era de drogadicto, entonces yo no quería…" (Alexis).

"Es que es como, a ver, que hay un médico malo en el Seguro, entonces, todos los médicos son malos en el Seguro; que hay un profesor homosexual que abusa, entonces ya todos los profesores homosexuales abusan (…) y de seguro que pierde más fácil el profesor homosexual que el heterosexual". (Salomé).

Todo este panorama agreste de la escuela, se refresca con la presencia de los maestros protectores, los maestros y las maestras que brindan apoyo emocional, defendiendo oportunamente a sus estudiantes de las agresiones de otros docentes o compañeros y manteniendo además con las familias un diálogo respetuoso y orientador. Son los maestros y maestras definidos como "excelentes"… los "ángeles de la guarda", la "mano derecha" de las disidencias sexuales:

> "X nos daba en aquel entonces artística y mecanografía, porque la Normal tenia dos modalidades, el técnico-comercial y el pedagógico. Entonces hubo choques de mis compañeros con X; lo llegaron a tratar muchas veces mal. X nos protegió a varios de mi curso y de otros cursos que éramos como del rollo. Como que sabía como lo que se puede presentar en este tipo de casos." (Fausto).

> "Yo en primaria lloraba mucho, yo lloré mucho, mucho, mucho en primaria por esta violencia verbal, digámoslo así y yo llegaba a mi casa mal y yo decía que yo no quería volver al colegio, que yo no quería estudiar más. Entonces ella [una profesora] me veía que yo no me mantenía casi con los compañeros y que aún así yo participaba mucho en clase, era muy activo, que me mantenía en cualquier cosa, que en danza, que si había que una actividad para teatro yo me mantenía ahí (…) Entonces ella veía que aparte que yo era muy activo, yo me mantenía muy depresivo, muy solo, muy triste y ella empezó a ver y yo le empezaba a poner quejas, yo le decía qué era lo que estaba sucediendo. Entonces ella llamaba a mi mamá y en mi presencia se hablaba qué era lo que estaba pasando. Entonces ella me orientaba y me decía: 'no les ponga atención, no sufra tanto y vea que apenas son niños, no le pare tanta bola, usted es más maduro que ellos, no se sienta mal, ignórelos, ¿sí? Entonces eso fue una manera como de fortalecerme, de darme fortaleza…" (Alexis).

> “Hubo un profesor que se convirtió en la época de noveno a finales del grado once, se convirtió en mi *ángel de la guarda* y en mi *mano derecha*. Primero porque en 9º fue mi coordinador de grupo y permitió que yo fuera amigo de él ¿cierto? En muchos momentos le escuché decir a compañeros y profesores que [yo era] el hijo que a él le gustaría tener. No por la preferencia sexual, sino por mi manera de ser y mi forma de pensar”. Entonces este profesor, que era de química, me colaboró mucho, tanto para el respeto que yo me debería de dar y cómo exigirle respeto a los compañero” (Alexis).

> “A raíz de eso [una fuerte discusión con un profesor] una profesora me dijo -de hecho la adoro-, la profesora de física me preguntó lo que había pasado y me dijo ‘¿usted por qué no pelea eso? Yo no estoy de acuerdo con eso; cada quien con su vida’ (…). Ella me decía: …’En vez de juzgar ¿por qué no educarlas?: Porque tienen que respetar espacios sin que ellas dejen de sentir lo que tienen que sentir’. Ella defendía mucho la causa, sin juzgar. Entonces me dijo: ‘si usted es así, hágalo’…” (Elhein).

Hay dos cuestiones más que vale la pena destacar de este denso mundo de las interacciones escolares, en relación con la homofobia institucional. La primera de ellas tiene ver con una categoría de actores escolares que yo he denominado los “agresores transformados”, constituida principalmente por compañeros que pasaron de una inicial actitud hostil hacia las disidencias sexuales, a un acercamiento reconciliador, mediado por el interés por conocer el mundo gay o por el deseo de explicar las razones personales que condujeron a las agresiones homófobas del pasado:

> “Me parecía muy extraño que ciertas personas que me molestaron en cierto momento de la vida me llegaran a preguntar por esos lugares y que ellos estaban yendo y que eran muy bacanos, ¿cierto?” (Alexis).

> “Una compañera, que más tarde me dijo que se había enamorado de mi, más tarde me dijo: ‘yo lo trate así (…) porque usted me gusta mucho y yo no podía aceptar que usted fuera así. Entonces por eso, en un momento de rabia le destapé todo el cuento.” (Fausto).

El otro asunto relevante tiene que ver con la actitud de distanciamiento establecida por los y las participantes con respecto a otros chicos y chicas considerados gay y lesbianas en las instituciones educativas. Se trata de declaraciones en las que los entrevistados declaraban su miedo a ser asociados, en la escuela, con personas con comportamientos más “obvios”, que los pudiesen arriesgar a mayor desprestigio. Comportamientos que a su juicio eran “demasiado femeninos” para hombres o “demasiado masculinos” para mujeres y que, desde su perspectiva, “violentan” el mundo heterosexual y de paso “desprestigian” la comunidad gay, acrecentando la aversión social hacia una comunidad ya discriminada.

Tal parece que la lógica binaria androcéntrica tiene un potencial infinitesimal de narración de subjetividades abyectas. Si para las hegemonías heterosexuales la marginalidad reprochable se ubica en los márgenes sociales de la experiencia lesbi-gay, para el mundo de los gay y las lesbianas los márgenes de ilicitez reconocibles están constituidos por otras subjetividades, “excesivamente” disidentes:

> “Pero cuando yo veía compañeros que eran muy afeminados, yo no me acercaba a ellos y me daba como miedo, como, o sea, como ese rechazo a lo femenino, porque yo no me he sido muy femenino ¿cierto? no soy muy obvio como en mi concepción homosexual, desde la parte del amaneramiento y la ropa y todo eso; pero, por eso, entonces, me temía que me vieran con ellos y tampoco me atraían mucho como para ser amigos, como que no me ofrecían nada interesante”. (Sergio).

"Si estoy así con una niña tusa, ruda, que sea demasiado fuerte, que hable muy duro y muy agresivamente, ah, yo busco un hombre más bien, o sea, es que yo soy mujer, busco es mujer, hombre no". (Salomé).

Los espacios escolares y la homofobia

"Sin miramiento, sin pudor, sin lástima
Altas y sólidas murallas me han levantado en torno
Y ahora, heme aquí, quieto y desesperándome.
No pienso en otra cosa: este destino me devora el alma;
Porque yo muchas cosas tenía que hacer afuera.
¡Ay, cuando levantaban las murallas, cómo no me di cuenta!
Pero nunca oí ruidos ni voces de albañiles.
Desde el mundo exterior –y sin yo percibirlo-
Me encerraron."

(Poemas, Cavafis)[35]

Correa (2001) define el territorio como un espacio demarcado física y mentalmente por los grupos humanos que lo habitan. Esa demarcación, según él, determina los significados que cada cultura da a los espacios públicos y privados. Occidente, agrega Correa, llena de prestigio el espacio público y de significado fútil y vergonzoso el espacio privado.

Según el mismo Correa -siguiendo a Marc Augé- es posible otra división de los espacios culturales: mientras los no-lugares expresan espacios de límites vagos y relacionamientos poco significativos para los sujetos, los lugares son los espacios en los que se establecen relacionamientos simbólicos (territorialidades) que "ayudan a la construcción de identidad".

[35] Cavafis, Costandinos. (1994). **Poemas**. Bogota: Editorial Seix Barral, S.A.

La familia y la escuela, tal y como puede verse en los relatos ofrecidos generosamente por los participantes de *Hojas en la tormenta*, constituyen contextos tremendamente influyentes para las subjetividades lesbi-gay por su aplastante poder simbólico. Ese implacable poder homófobo marca la experiencia del espacio hogareño y escolar de diferentes modos. En algunos casos las arquitecturas de los hogares y las escuelas se restringen, porque se siente la necesidad del atrincheramiento para defenderse de la implacable violencia homófoba:

> "Cuando yo llegué a bachillerato lo que fue de sexto a principio de noveno, yo era el típico sardino reprimido, depresivo. Empezando porque ya tenía el pelo largo. Escondido no bajaba al patio, me escondía en el balcón. En uno de los balcones del colegio había unas materas grandes, yo me sentaba en la mitad de las materas y me ponía a ver la panorámica de la autopista Medellín- Bogotá. Lo que me ponía era a llorar, a llorar, a llorar. En los dos descansos me ponía a llorar o simplemente me iba para la biblioteca. Poco a poco me fui abriendo en el colegio y era muy reducida la gente con la que yo me mantenía." (Alexis).

En otros momentos se trata de la búsqueda de entornos de tranquila intimidad donde -a distancia prudente de las muchedumbres y del juicio público- se pueda optar por la soledad o por la compañía de pequeños círculos de amigos:

> "El espacio para vivir mis dichas, mis alegrías, siempre fue mi cuarto, siempre fue mi cuarto, nunca tuve más como otro espacio. Yo anhelaba llegar a mi casa y encerrarme en mi cuarto." (Fausto).

> "Optaba era por quedarme en el segundo piso y siempre me dejaron. En el segundo piso nada más se podían quedar los de once -dizque cuidando-, pero yo desde que

estaba en sexto me dejaron hacer en el segundo piso, siempre, mirando y pensando en alguien. Pensaba mucho en X, que fue la niña que desaparecieron.” (Salomé).

“Por ejemplo los descansos míos -hasta noveno más o menos- eran en el segundo piso mirando a todo el mundo; yo no bajaba al patio. Yo no me mezclaba. (Salomé).

La vida en la universidad

Stromquist (2004:56-64) señala que, en el mundo contemporáneo, es frecuente la alusión a la educación como pieza clave en la búsqueda de las soluciones a los problemas de racismo, pobreza y otras inequidades de diverso orden de nuestras sociedades. Sin embargo -según ella-, la poca preocupación de los estados latinoamericanos por cumplir con los compromisos adquiridos en las agendas internacionales, se refleja en el poco impacto que las teorías críticas tienen en la escuela, la formación de maestros y el currículo.

En lo referente a su estancia en las instituciones de educación superior, y en particular en la Universidad de Antioquia, los participantes de este proyecto señalan un momento de afortunada coincidencia, entre un contexto institucional -marcado por un reconocido ideal de respeto y tolerancia hacia la diversidad sexual- y unas aspiraciones personales de reivindicación de la propia experiencia afectiva:

“De hecho mucha gente dice que no es que aquí [en la Universidad de Antioquia] todo el mundo sea homosexual, sino que todos los homosexuales estudian acá, ¿si me entendés?” (Elhein).

“Vos acá ves las parejas de hombres, las parejas de mujeres, son cogidos de la mano, se dan besos, son en cafetería juntos, los grupos son grandes, hablan, se

ríen, pues, es otra cosa muy diferente al estar en la calle; uno entra a la universidad y se siente más seguro.” (Ángel).

“Hable usted con chicos y chicas de colegios religiosos -que muchos estudian acá- y te van a decir que acá salieron del closet, que lo traían desde antes pero acá…es que acá no hay ningún tipo de represión, aunque en algunos momentos uno sí se siente diferente, o lo hacen sentir diferente.” (Salomé).

“El espacio se vino a abrir en la Escuela de Idiomas porque ya éramos muchos, ya éramos muchos los homosexuales y los hombres homosexuales de la Escuela de Idiomas son muy obvios. Entonces cuando se abre ese espacio así o cuando se me abre ese espacio así, es cuando realmente empiezo a mirarme, a mirarme y a considerarme…” (Sergio).

Esto no implica, sin embargo, advierten los participantes, que la Universidad propicie siempre, en todos sus ámbitos académicos e institucionales, formas de convivencia libres de los poderosos sesgos homófobos. De manera frecuente las subjetividades LGBT afrontan, también en nuestras instituciones de educación superior, situaciones de enorme exclusión y violencia simbólica, fuertemente insertadas en la vida cotidiana de la institución:

“De todas maneras se ve limitado, igual al ser la universidad muy abierta y de tener fama como de ser muy libre en cuanto a muchas situaciones, de todas maneras hay limitaciones (…). Muchas veces desde el propio discurso a vos te pueden decir muchas cosas, que no te lo digan así de frente, o que de todas maneras le dijo a tal persona y esta te contó, o con las actuaciones, entonces ya uno sabe. Por decir situaciones tan sencillas como ¿con quién me hago en el equipo de trabajo? En cierto curso, la persona que te rechaza…” (Fausto).

> “Es igual el rechazo y te miran como bicho raro. Es más, yo todavía lo siento acá en la Universidad. Lo miran a uno como bicho raro, como si homosexualismo fuera sinónimo de sida…” (Salomé).

> “Ya cuando vos saludas a una de pico es porque la otra niña también es gay. Por ejemplo acá en la universidad un saludo de cualquiera y ya: ‘¿ésta también es gay? ¿Ésta también es gay?” (Salomé).

A nivel curricular la Universidad incurre en graves omisiones sobre este tema de la diversidad sexual. Es particularmente dramático este silencio en los planes de formación de docentes, ya que estas omisiones repercuten en el desempeño profesional de los maestros y maestras:

> “El único curso en que sí me acuerdo que se trató un poco [el tema de la homosexualidad] era el de sujeto y educación, pero de lo que hablábamos ahorita, del complejo de Edipo, del complejo de Electra.” (Ángel).

> “Hoy yo no veo que tenga muchas herramientas, yo no veo que tenga las herramientas necesarias para saberlo manejar (…) yo no se qué hay que hacer, o sea, yo no se qué hacer porque todavía no tengo esas herramientas, ¿qué es lo que hace uno?, pues trabajar como dice el colegio. Es que vos te tenés que adherir a lo que dice el reglamento de una institución, así vos seas homosexual y así vos querás muchas cosas, hay colegios que no se puede. (Salomé).

Como sabemos, las teorías y nociones científicas constituyen parte esencial de la cotidianidad de nuestras sociedades contemporáneas, ya que lejos de ser elementos aditivos en la generación de conocimiento, son parte central en la configuración y circulación de los imaginarios sociales. Las teorías científicas son también parte vital de la cotidianidad universitaria y determinan la interacción

social en ella: frecuentemente las interpretaciones que sobre la experiencia lesbi-gay circulan en la vida universitaria, provienen de constructos teóricos heterocéntricos y homófobos, que permanecen incuestionados por su prestigio epistémico:

> "A mí primero me daba rabia con Freud: 'yo soy boba ¿a mí por qué me da rabia con ese señor?', o sea, ya no, y lo leo porque en la universidad hay que leerlo y tiene unos aportes valiosos, claro. Aunque él no me de satisfacción yo tengo que reconocer que él ha hecho cosas buenas, o sea, hay es que sacarlas, o sea, es como saber distinguir…" (Salomé).

De estas omisiones curriculares y discursos homófobos en la universidad, se derivan, según los y las participantes en esta indagación, muchos temores y preocupaciones sobre la futura vida docente y sobre el modo como, maestros y maestras deberían intervenir frente a cuestiones como la diversidad sexual y la homofobia:

> "Me cuestiona mucho ¿por qué? porque yo no puedo coger al muchachito que tiene diecisiete años -que en este momento tengo- que es muy amanerado, de pelito largo, flaquito, así todo lindito pues y no lo puedo poner, no lo puedo defender más de lo que defiendo al que pronuncia mal y pues, se lo gozan porque pronuncia mal, no lo puedo defender más y no lo quiero defender más porque él también tiene que enfrentarse hacia ciertas cosas." (Sergio).

> "[Los muchachos gay y lesbianas] deben ser tratados como el resto, pero si son agredidos sí se deben defender (…). Si uno va a llegar a estos alumnos cuando le están atacando, uno igual va a preguntar: "bueno, ¿por qué le van a atacar? ¿Con qué argumentos? ¿Por qué le van a hacer eso? ¿Y ustedes por qué dicen que él es

gay o por qué dicen que es mariquitica y por qué le van a pegar? ¿Por ese hecho o por qué? ¿O los está acosando a ustedes?" (Ángel).

"Yo creo que con los adultos uno ya se relaja. Trabajo en la universidad, ya no trabajo más con niños. Honestamente a mí no me importa ya; tampoco me voy a poner un letrero en la frente que diga: 'soy gay, soy homosexual, soy marica', no, pero si se me sale una flor pues, es que también soy flor, es que también soy eso y si no les gusta, pues que se vayan para la clase de otro." (Sergio).

Críticas a la escuela transmisionista y heteronormativa

Barrantes & Cruz (1999: 75-86) hablan de la escuela, la pedagogía y la educación en Occidente como partes del plan capitalista y modernizador del estado-nación. En su opinión, la educación es el proceso y el resultado de la concepción burguesa de la cultura y el ser humano, regenerada de manera constante por medio de la escuela y otras instituciones que funcionan como aparatos ideológicos del estado. La pedagogía, afirman Barrantes & Cruz, tiene como función establecer los modos como la escuela se ajusta de manera constante a esa superestructura, a partir de los "usos pedagógicos" o modos de utilización política de las teorías pedagógicas, según los requerimientos capitalistas de producción y desarrollo. La "escuela clásica", basada en la "transmisibilidad del saber" propicia -en opinión de estos autores- una educación que responde a las exigencias de las hegemonías políticas y culturales capitalistas de cada país, mediante procesos de enseñanza-aprendizaje acríticos, irreflexivos y poco creativos:

Con respecto a la "escuela clásica" y a su axiología heteronormativa, los relatos de los y las participantes hablan de una escuela represiva y poco argumentativa, que se expresa mediante estructuras institucionales obsoletas:

> "La escuela es represiva**.** Para mí la escuela es represora porque los problemas se solucionaban con un cuaderno, con firmar un cuaderno y con llamar a mamá y papá. Llamaban a mamá y papá porque o peliabas con un amiguito o por ejemplo en mi caso, porque me mantenía mucho con un amiguita, ni siquiera porque peliara con ella." (Salomé).

> "…Por las tardes hacía lo que hace un niño normal, hacía las tareas, almorzaba, salía a jugar, y como mi barrio era mixto -no me explico por qué las escuelas las dividen por niños y por niñas; el mundo es mixto-, como mi barrio era mixto yo jugaba con todos, con todos; eso sí, nunca jugaba fútbol ni deportes de roce, jamás. Corría, jugábamos muñequero y yo era el papá, ahí sí tomaba yo un rol masculino o un hijo; jamás llegué a ser una hija ni una mamá…" (Sergio).

A juicio de los entrevistados, sin embargo, el aspecto que revela de la manera más palmaria la violencia curricular contra las disidencias sexuales, es la ausencia casi total de los temas de educación y diversidad sexual en las clases y los planes de estudio de las instituciones educativas:

> "Había una materia que se llamaba orientación. A ver, en orientación nos hablaban de sexualidad, de droga y de todos estos temas que al adolescente le llama mucho la atención, porque está en una etapa pues en la cual todo lo quiere conocer, ¿cierto?, pero realmente cuando yo salí -yo no se ahora, que ya va a ser seis años que yo salí de bachillerato- ¿cierto?, no tenía mucho conocimiento del homosexualismo (…) esos profesores nunca nos comentaron, lo que fue el profesor de sociales y de filosofía, como tenían materias diferentes no nos hablaban del tema. Lo que [se veía] en orientación era en término general desde la parte de la sexualidad que se hablaba. Los cuidados que había que tener, ¿cierto? para todo tipo de relación sexual, ¿sí? pero para hablar de la homosexualidad en cierta forma había un tapujo y en cierta forma como que no era bien visto porque empezando que los profesores eran como ocultos, estaban ocultos. Aunque hubo un sujeto que

marcó la diferencia en el colegio. A mí me dio clases en décimo -en una materia que se llamaba dibujo o estética- y este sujeto es de la de Antioquia, egresado de plásticas de la de Antioquia y era amanerado; a él se le notaba su amaneramiento pero era muy respetuoso con los alumnos, sean hombres o sean mujeres, era muy respetuoso, el trato que se le tenía. Con esa persona nunca se escucharon comentarios o a mí nunca me llegó ningún tipo de comentarios. Pero esa persona que uno sabía que era gay realmente nunca habló de un tema, por decir la diferencia entre homosexual o transexual, no, eso no se sabía, digamos, esa información en mí era porque uno se entera en programas en la televisión o libros, supongamos." (Alexis).

"Estoy seguro de que si se hubiera tratado [el tema de la homosexualidad en el colegio] lo estaría recordando en este momento; tengo muy buena memoria, pero no, jamás, jamás. Religión, yo estuve en un colegio religioso de la Sociedad San Vicente de Paúl, entonces era algo recalcitrante, era algo pues, recalcitrante. Áreas así, como las que tienen los estudiantes de ahora, ética, comportamiento y salud, le enseñaban a uno de pronto cómo comer, pero nunca tampoco nos dieron formación hacia las prácticas sexuales, cómo utilizar un condón o una cantidad de cosas, así fuera orientado hacia lo heterosexual (…); ahí sí estuvimos excluidos todos. Entonces, no, en las áreas que eran llamadas, de pronto, a hablar un poquitico de esos temas nunca lo hicieron. (Sergio).

Esas omisiones y silencios curriculares permanecen incuestionados en las instituciones educativas, y son la señal -según los y las participantes- de la desidia profesoral con respecto a los procesos identitarios de sus estudiantes. Son también fruto del pánico institucional frente a la "homosexualidad" y del temor de los maestros y maestras gay y lesbianas a ser señalados en sus lugares de trabajo:

> “La profesora de religión era ortodoxa y esta señora -según la imagen y el aspecto que daba- era lesbiana (…); tenía algo especial que a mí me decía, ‘esta mujer puede ser lesbiana’. Manejaba cosas de la religión muy normal, tomaba los temas de la religión muy normal y hasta de la sexualidad [pero] nunca se vio como comprometida para hablarnos de un tema de esos, en ningún momento. Por lo general, tanto en primaria como en secundaria no había una orientación buena acerca… de que hubiera en el colegio un homosexual que dijera: ‘a mi me están orientando hacia mi vida sexual’, no. Eso no existía.” (Alexis).

> “Temor a ser señalados. No como un defensor, sino como otro marica más.” (Elhein).

> “Por ejemplo, X, la profesora de la que te hablaba ahora, dentro de la institución ella nunca, ni siquiera desde su clase hizo algo por [referirse al tema de la “homosexualidad”]”. (Salomé).

Una faceta tal vez más sutil de la violencia curricular contra las disidencias sexuales en nuestra escuela, es la ubicación del tópico de la “homosexualidad” en elencos temáticos, cuyos elementos están ligados entre sí por una especie de valoración moral negativa. Se trata, en parte, de la asociación de la “homosexualidad” con cuestiones catalogadas como problemas de salud pública y peligros para la juventud. Cuestiones como la drogadicción, el alcoholismo, la prostitución y el embarazo en adolescentes hacen parte de estos tópicos “urgentes”, que leídos desde una perspectiva adultocéntrica, representan “lo joven” y lo gay como lo otro peligroso (Serrano, 2002: 10-25). También hace parte de esta faceta del transmisionismo y la homofobia curricular, la genitalización de la experiencia lesbi-gay, a través de discursos escolares moralizantes, que se refieren a la “homosexualidad” en términos preponderantemente higiénico-preventivos:

"…En el colegio en clase hablaríamos de homosexualidad dos o tres veces y recuerdo que la primera vez se dio porque estaban hablando de métodos anticonceptivos, por eso llegamos al tema. Cuando llegamos al condón un compañero dijo: 'bueno, entonces los manes que son mariquitas", así dijo, '¿los manes que son mariquitas también utilizan condón?'**.** Entonces, por ahí nos metimos a hablar; pero le dedicamos veinte minutos, o sea, fue un comentario, pero asunto académico, nunca." (Salomé).

De manera simultánea, los participantes lamentan la administración desdeñosa del área artística en las instituciones educativas de referencia, así como el desaprovechamiento del área de educación física, diluida en prácticas escolares sosas y poco creativas, generadoras de exclusión y desprestigio institucional para algunos actores escolares:

"Las áreas artísticas fueron muy castrantes. Las áreas artísticas fue solamente hacer perspectiva todo el bachillerato y hacer bodegones; entonces para mí, dibujar ha sido muy difícil…" (Sergio).

"Me tocó jugar fútbol y fue un año muy violento. Inclusive me acuerdo que como la clase de educación física a los profesores no les da la creatividad sino para poner a jugar fútbol en clase de educación física. Para mí era una tortura, para mí era una total tortura porque el fútbol no me gusta. Entonces me acuerdo de las calificaciones de quinto, lo que dicen, decía: 'Desarrollo de las habilidades deportivas' -o algo así-: 'cada vez que hay clase de educación física saca una disculpa para no realizarla'." (Sergio).

"[buen rendimiento académico] en todas, menos en educación física, porque hasta cuarto yo era un niño -en deportes- normal; no era ni bueno ni malo. Pero en quinto ya como sucedió este evento, ya sí me convertí en uno malo y en bachillerato me fue muy difícil ser bueno en educación física, aunque ya era un colegio mixto y no

> nos ponían siempre a jugar fútbol -nos ponían diferentes pruebas- me fue muy difícil a partir de quinto.” (Sergio).

Adicionalmente, algunos de los participantes de *Hojas en la tormenta* -rememorando su reciente experiencia docente como practicantes en instituciones educativas de la ciudad de Medellín- advierten sobre la forma descontextualizada como se aborda el curriculo escolar, concebido y desarrollado -según ellos- de espaldas a las experiencias de vida de los y las estudiantes y de la realidad del país:

> “En séptimo se trabaja el esclavismo, listo, se trabaja el esclavismo, pero lo trabajan y ya, se da el contenido y listo. No hay nada de aterrizaje, no. Los textos guías siguen siendo textos guías, se estudian y ya, pero no hay contextualización.” (…) Hablar de homosexualidad, entonces dicen que fulanito que era muy importante era homosexual y escribió esto y esto, pero ya, lo dejan por allá, no más. Entonces, no sé, y otra cosa que noto es que el reconocimiento dentro de los homosexuales está directamente ligado, o sea, con el resto de la sociedad está directamente ligado con su dinero, con su capital. No es lo mismo el abogado que es gay que el estudiante que es gay.” (Salomé).

En términos generales podría decirse entonces –según algunas de las historias escolares aquí presentadas- que la escuela transmisionista opera mediante relaciones de poder asimétricas que determinan, curricular y simbólicamente, diversas formas de exclusión, que tienen como función revitalizar -mediante la demarcación reiterada de las abyecciones sociales- los modelos antropológicos hegemónicos:

> “Porque en los profesores veía como simplemente seres que me mostraban el conocimiento de una manera humillante. Entonces tenía el profesor de matemáticas,

que no digo el nombre por ética, porque también soy docente, pero lo odio aun (…) lo odio por mal profesor porque nos daba dos horas de clase, nos daba física y trigonometría o cálculo, yo no me acuerdo, y él llegaba a las dos horas y pues, hacía su clase y lo único que hacía era llenar un tablero y el tablero era gigante. Él lo llenaba, lo llenaba, y lo volvía a borrar y lo volvía a llenar y lo único que sabía decirnos es: 'ustedes sí son muy brutos ¿no?, '¿ustedes cómo es que no entienden eso?'." (Sergio).

"Ahora que yo soy docente puedo evaluar esas cosas. No me gustaba ninguna materia, o sea, yo simplemente hacía las cosas porque sabía que no podía perder el año porque en la casa no había plata y porque, de alguna manera, tenía que salir de la pobreza (…) Entonces no era buen estudiante porque me gustara sino porque había que hacerlo, ¿Cuáles materias me chocaban? Yo creo que todas, yo creo que la única que medio me gustaba era francés y, de pronto, cuando me dieron inglés." (Sergio).

"Entonces sí, desde esa escuela -desde ese punto de vista- no ha habido un espacio real como para las opciones de tener estudiantes homosexuales y más, tan pequeños." (Sergio).

"Conceptos con sonrisas"

A modo de sugerencia, los y las participantes de *Hojas en la tormenta* consideran que la escuela debe oponerse al transmisionismo y a la arrogancia que éste genera en los maestros, mediante estrategias que privilegien formas más "humanas" y simétricas de educar. Se trataría de promover estrategias en las cuales "los maestros se dejen enseñar" y busquen, de manera permanente, conocer al Otro y protegerlo de la violencia homófoba, mediante acciones y reflexiones formativas que involucren a toda la comunidad educativa. Se trata -en

palabras de Elhein- de ofrecer “conceptos con sonrisas”… de humanizar la “enseñanza mecánica”:

> “Yo pienso que antes de ser académica, la vaina debe ser más bien humana, y la mayoría de los profesores pierden esa parte humana. No es cuestión de que se vuelva ni el salvador ni los padres de todos esos alumnos, pero mínimamente como la persona que -así sea a nivel académico- pues se pueda acercar. Porque hay gente que tiene una barrera. Ante todo ser humanos, y a muchos les falta demasiado esa parte humana.” (Elhein).

> “Obviamente tenemos que tener muy claro lo que estudia. La parte académica la enfatizan demasiado. Pero yo pienso que uno puede dar leña con amor. ¿Si me entendés? La buena disposición, la preocupación: ‘¿qué pasó entre ustedes?’, confrontar sin miedo.” (Elhein).

Una educación no transmisionista implica -según Elhein- una actitud pedagógica que ella sintetiza en la consigna de “educar a la sociedad”. Si lo propio del transmisionismo es la arrogancia, el desconocimiento del Otro que genera violencia y la inhabilidad de escuchar a los demás, una educación “humanizada” desplegaría -desde las subjetividades LGBT, hacia las hegemonías sexuales- una actitud educativa sobre temas como la homofobia y la diversidad sexual:

> “Pero es que lo triste es que no hemos aprendido a que la gente entienda, o sea, es que nosotros ni siquiera sabemos cómo hacerle entender a la gente. Yo pienso que antes de educar a una sociedad heterosexual primero hay que educar a las personas homosexuales.” (Elhein).

> “Pero pienso que ante todo, antes de educar a una sociedad heterosexual, hay que educar al mismo homosexual. Ese concepto lo cambiamos somos nosotros.” (Elhein).

> “Me siento muy bien. Y es como esto, yo no sé, es tomar conciencia. Y escucharnos y ya. Y pienso que este mundo cambia cuando nos respetemos. En la medida que doy me dan. No tanto me dan…recibo.” (Elhein).

> “Uno no se puede quejar ante una actitud que ni siquiera damos. No podemos exigir algo que ni siquiera damos. No podemos exigir un espacio que no nos hemos ganado. Obviamente no tenemos porque competir por algo, no, es que no es cuestión de competir, es cuestión de saber vivir.” (Elhein).

Las relaciones con los “heterosexuales” requieren, según los participantes, de un respeto recíproco: de parte de las disidencias sexuales, formas expresivas menos agresivas y desafiantes y de parte de los “heterosexuales”, eliminar la homofobia:

> “Otro punto que los hombres heterosexuales manejan es esa aberración, si se puede decir, frente a las lesbianas, las respetan más, o sea, lo que no concibo es por qué no respetar también al hombre homosexual.” (Elhein).

> “Es que independientemente uno tiene que respetar a la sociedad, así como a mi me estorban los heterosexuales que lo atropellan a uno, con una escena de besos, o sea, que son encima, a mi me atropella eso…” (Elhein).

> “De mi experiencia de vida, envidio [a los heterosexuales] a nivel social por la tranquilidad de mínimamente andar cogido de la mano con alguien sin un señalamiento (…) Para mí los heterosexuales son muy bellos. Obviamente ya no comparto estilos de vida, no voy con las grillas, no voy con los pillos, pero son géneros, estilos de vida”. (Elhein).

Se trata, según Elhein, de que las hegemonías sexuales reconozcan que hay formas diversas de ser en el mundo y que, por lo tanto, hay que aceptar los recorridos personales que cada quien realiza en su experiencia afectiva:

> "Sí, porque como te digo estamos untados de esta mierda, pertenecemos a esto, y si a uno lo califican, califican a todos. Y es triste, los que están calificados, lastimosamente fue por falta de oportunidad, de una tolerancia mínima porque no es tanto que te acepte, mínimamente respéteme, es que no es tanto aceptación, es cuestión de respeto." (Elhein).

> "Respetáme mi condición y ¿en qué sentido?: no hablés, no juzgués, no te metás en mis cosas. Yo no me meto con vos, no te metás conmigo. (Elhein).

Los periplos identitarios de las disidencias sexuales en los contextos homófobos

"Para aquellos que aman, el tiempo deja de existir,
pues los amantes se arrancan el corazón
para dárselo a quienes aman."

(Fuegos, Yourcenar)[36]

Phoenix (2002: 28-39) afirma que las personas no tienen una identidad fija y considera que los sujetos se construyen permanentemente al estar involucrados en "relaciones sociales dinámicas", que les exigen juicios y decisiones morales que informan constantemente sus acciones. El punto de partida de Phoenix es por lo tanto la noción de posicionamiento, por medio de la cual ilustra el modo como, a partir de un contexto social amplio de interacciones sociales, cada sujeto negocia,

[36] Yourcenar, Marguerite. (1995). **Fuegos**. Madrid: Alfaguara.

resiste o acepta, en la vida diaria, el marco axiológico de su cultura. La dinámica descrita por Phoenix es una recíproca influencia entre el marco social y los sujetos, que se posicionan de acuerdo a sus propias carreras morales.

Phoenix alude en buena medida a la performatividad de la identidad, entendida como una historia personal de posicionamientos a la que el sujeto recurre a cada instante para definir, en relación con su contexto social, su comportamiento. Esto le permite a los sujetos, agrega la autora, posicionarse de formas diferentes en diferentes interacciones o de manera cambiante en varios puntos de una misma interacción. Por lo tanto, concluye Phoenix, las identidades, y por ende la masculinidad y la feminidad son múltiples y negociables.

Quiero ahora describir, desde los relatos de los y las participantes, esta cartografía de posicionamientos identitarios de las subjetividades lesbi-gay en el contexto homófobo de la escuela, mostrando las narrativas y las acciones más relevantes en las carreras morales de estos hombre y mujeres protagonistas de *Hojas en la tormenta*.

Un primer aspecto destacable son los modos como los sujetos se sienten marcados, para toda la vida, por la fuerza de esta experiencia de ser disidencias sexuales en contextos adversos. En algunos casos esto se expresa como una prueba dolorosa de incomprensión, que afectó poderosamente la vida emocional y afectiva de las víctimas. En otros relatos estas marcas en la memoria se describen como recuerdos conmemorativos que reviven, a menudo, estas difíciles pruebas del pasado. También se ofrecen, en estas historias escolares, interpretaciones teleológicas del sufrimiento, que tratan de mostrar estas experiencias de discriminación como eventos inevitables, según un designio misterioso que cobra en sus vidas hoy, en circunstancias tal vez menos difíciles, sentido trascendente:

> "Esto que viví que fueron [hace memoria de los años estudiados] más o menos de nueve a 10 años en este colegio, marcaron muchas cosas en mi vida, muchas cosas. El hecho de que a mí me hayan tomado como cierto... que me hayan esquematizado como cierto ser en la sociedad y que era malo, a mí me afectó [pausa] porque yo no tenía seguridad en mis decisiones, en lo que yo era, en lo que yo quería…". (Alexis)

> "A ver, yo he sido siempre muy sensitivo y tengo una memoria inclusive muy buena y me parece estarla viendo en este momento, su cara, pues, el tono de voz…Ya no me recuerdo muy bien, pero sí, sí tengo un recuerdo como brusco desde la voz y desde la mirada: 'es que usted tiene que jugar es con niños, usted es un niño y usted es un hombre, usted es un varoncito'." (Sergio).

> "…Yo he llegado a la conclusión que esto tampoco fue en vano, pues a uno como que en la tierra, aquí, que es donde le cobran a uno todo. A uno no le ponen las cosas gratuitamente; es por algo, porque uno es capaz con eso. En este caso a mí me tocó eso, a mí me pusieron a asumir este papel que no es tan fácil." (Alexis).

Es recurrente, en estas narraciones biográficas, la referencia a la experiencia lesbi-gay en la escuela, como el sometimiento a un etiquetamiento[37] insistente de parte de diferentes actores escolares. Para los y las participantes esto contrastó enormemente con un "reconocimiento" personal lento de las propias preferencias sexuales. Estas asincronías entre la etiqueta y la autopercepción muestran -en mi opinión- la manera como las imágenes sociales hegemónicas sobre la "homosexualidad", circulan de manera constante en la realidad escolar y los

[37] Woods (1998 b: 64-65) muestra la manera como el etiquetamiento no sólo altera la convivencia en las instituciones educativas, sino que influye notoriamente en el comportamiento posterior de las personas etiquetadas.

modos como se sostienen a través de su incorporación en las narrativas que elaboramos sobre los demás:

> “Es que yo pienso que el nudito está es en que la gente normal, entre comillas, o heterosexuales, por el hecho de vos ser homosexual ya estás etiquetado con un poco de cosas. Entonces, el único homosexual inteligente era Sócrates y nada más, o sea, ellos son los únicos inteligentes, nadie más ¿cierto? Es que se duda de la integridad de una persona por ser homosexual, es que se duda, o sea, no es lo mismo contratar a un ingeniero que es homosexual a un ingeniero que no es homosexual…”. (Salomé).

> “En este caso, me tomaban como nerdo en cierta forma y agregándole el que yo sea marica. Sin yo haber asumido eso a la edad de siete u ocho años ¿cierto? Y es muy raro porque yo sin asumir esa, esa identidad, a esa edad yo ya tenía amigos homosexuales, ¿sí?, yo ya conocía gente homosexual.” (Alexis).

> “Ha pasado eso, han pasado las dos cosas: antes de yo nombrarlo ya me lo habían dicho y después de nombrarlo me dicen que no. El proceso de aceptación de ellos no está con el mío…”. (Salomé).

El reconocimiento pleno de las propias preferencias sexuales es narrado, por los participantes, como un proceso lento que incluye largas tomas de conciencia y una convicción emocional que no puede ser proporcionada por un nombramiento externo inoportuno y apresurado, sino por logros personales alcanzados, por lo general, a largo plazo:

> “Yo pienso que conciencia, conciencia como tal de mi homosexualidad fue temprana (…) Yo empiezo a tomar conciencia de eso –de mi condición- en la adolescencia, que ahí fue cuando empecé también la aceptación porque es que cuando era

conciente, cuando empecé a tomar la conciencia, lo primero es negar, negar: 'no, yo no soy así' …". (Salomé).

"Adentro de la institución yo era seria, yo tenía que cuidar esa imagen que fue la imagen que siempre tuve desde que estaba en la escuela." (Salomé).

"Lo que pasa es que no es que uno sea o no sea y luego lo es; uno se define cuando ya lo siente." (Ángel).

Estas asincronías identitarias, entre la etiqueta y la autopercepción, generan conflictos personales e institucionales que provocan mucha inseguridad, soledad, miedo al rechazo, dolor y sufrimiento en las disidencias sexuales:

"Yo no tenía seguridad en mis decisiones, en lo que yo era, en lo que yo quería, ¿cierto? Y desde mi parte física yo tuve una relación de dos años y medio con una muchacha, ¿sí? Pero antes de eso yo tenía un complejo muy grande que era que yo ni siquiera me sentía atractivo ni sexy por el hecho que mi físico y mi imagen era demasiado andrógina." (Alexis).

"Cuando yo empecé a relacionarme con [los compañeros] -que fue como en noveno- yo de todas formas iba con mucho miedo porque es que yo era conciente, o sea, yo me veía, yo sabía quién era yo, yo sabía que decir uno en noveno que soy homosexual era como decir que uno consumía drogas…" (Salomé).

"Mi relación con los otros siempre fue difícil. Yo vine a formar sociedades cuando estaba finalizando noveno. De ahí hacia atrás no formé sociedades con nadie." (Salomé).

"Como te dije también, antes yo me mantenía con grupitos reducidos en el colegio porque yo no me entendía con nadie. Primero por el estilo de vida que yo llevaba; ya

sea por la forma de vestir y por la música que yo escuchaba y por los ambientes en que yo me mantenía.” (Alexis).

Este convulsionado ambiente interaccional, estas asincronías sociales tan fuertemente desfavorables para las subjetividades lesbi-gay, someten a las disidencias sexuales a muchas situaciones de dudas y vacilaciones, que se experimentan como cargas adicionales a las “crisis” de la adolescencia:

“La verdad es que siempre como que he sabido de mi tendencia homosexual o lo que se llama homosexualidad porque siempre como que me han llamado la atención los muchachos pero también las niñas; tenía noviecitas y amiguitos -como todos los niños- con los que jugaba, normal, pero entonces, también me gustaban, pero como que no era lo mismo; como que, yo decía: ‘eh, no, no se puede, porque los niños deben estar con las niñas y no, no los niños y los niños". (Ángel).

“…Hubo muchos problemas en mi casa durante mi adolescencia. Entonces mi adolescencia fue muy apagada, muy tímida, más dubitativa de lo normal; fuera de que me estaba cambiando mi cuerpo, me estaba cambiando la voz, me estaba cambiando el mundo sabiendo que yo era homosexual (…) Fuera de eso, tenía problemas en mi casa. Entonces mi adolescencia fue totalmente nula en muchos sentidos, fue muy difícil. (Sergio).

Ante todos estos eventos contradictorios y adversos, los y las participantes señalan haber pasado por momentos de “negación”. Momentos en los cuales se pretende corregir el camino recorrido, reinscribiéndose, a su manera, en los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad:

“Yo empecé con ese proceso de negación antes de empezar la básica. Porque es que entonces mis amiguitas se ponían los jeans apretados y las ombligueras y

> salían a buscar novio; y yo me ponía era los blue jeans anchos, camisetas, no me maquillaba, entonces era como: 'bueno, ¿ellas por qué sí hacen eso y yo no?'. Entonces ya Salomé empieza a comprar jeans un poquito más estrechos para ver si se parece a ellas y a ver si encuentra novio. Fuera de eso que en mi casa ya me decían: 'bueno, ¿su novio?, tráigame un novio; no me traiga mujeres sino que tráigame el novio'. " (Salomé).

Salomé y Elhein narran sus experiencias ya superadas de alcoholismo, en íntima relación con esos momentos de negación en sus periplos identitarios. Hay, según ellas, unos nexos poderosos entre las presiones sociales ejercidas contra la experiencia homoerótica y un cierto deseo de aniquilamiento, por medio del cual se pretendía borrar aquello que no encajaba en el orden social hegemónico. Sin embargo Salomé se niega a replicar la asociación tradicional entre "homosexualidad", alcoholismo y drogadicción:

> "[Decía tiempo atrás]: 'el alcohol es algo que me hace daño y está produciendo un poco de efectos y, entre ellos, el opacamiento de sentimientos hacia las niñas.'" (Salomé).

> "Desde octavo, más o menos a los catorce años, también fue por las drogas, ¿porque? Por muchos miedos, problemas familiares, miedo a esa identidad…". (Elhein).

> "Yo no relaciono alcohol, drogas, noches, ruidos, con homosexualidad. No, no lo relaciono. Lo uno no lleva a lo otro, eso lo tengo claro." (Salomé).

De manera simultánea a esos períodos de negación y confusión, los y las participantes desarrollaron actividades artísticas y de liderazgo escolar, que junto con un interés constante por los procesos académicos, permitieron un acopio de

experiencias afectivas y sociales significativas que motivó, después de la duda, un deseo de “ver” y “enfrentar”:

> “A pesar de los conflictos que manejo -porque todavía manejo conflicto- tuve claro lo del estudio; por ejemplo, una de las mayores frustraciones mías fue no haber pasado la primera vez que me presenté acá [la universidad], eso fue motivo de borrachera, fue motivo de muchas cosas; eso para mí era lo más frustrante. Me indignaba y me ponía dizque a pelear con el sistema, una niña de dieciséis años peliando contra el sistema.” (Salomé).

> “En cuanto a lo académico siempre fui o casi siempre fui de los mejores, primero, segundo puesto, primero, segundo puesto. En las actividades culturales siempre estaba en el grupo de danza o estaba en la banda infantil…” (Fausto).

> “Obviamente, porque viviste. Es como cuando uno prueba una comida, me gustó como la hiciste vos, pero no me gustó como lo hiciste vos.” (Elhein).

Estos periplos identitarios lentos, dispendiosos y profundamente reflexivos son narrados, en su momento posterior a la negación, como actos de descubrimiento, aceptación y asunción. Asumir las propias preferencias sexuales se convierte, en determinados momentos, en un acto de transparencia personal y social. Asumir es, en síntesis, una decisión dispendiosa pero tal vez por eso mismo, meritoria:

> “Pero me di cuenta que también me gustaban los hombres, no desde la parte anal, porque no me interesa tener relaciones anales con un hombre. Sí he tenido relaciones de besos, sí me he llegado a besar con un hombre y a tener caricias con un hombre, ¿sí? Pasar esos puentes no es fácil y más ahora uno asumir el papel de bisexual es muy difícil y más en esta sociedad, ¿por qué?, asumir el papel de

> bisexual -pero asumirlo como tal- es una cosa, otra cosa es uno aparentar ser otra cosa…" (Alexis).

> "Hasta que la experiencia se pudo dar, hasta que la viví y dije: 'esto es lo mío'. Pero ahora yo pienso que es como una curiosidad. Ahora se maneja es como curiosidad y por eso es que estamos tan mal catalogados todos." (Elhein).

En otros momentos, cuando se habla de "asumir", los relatos de los participantes adquieren una textura de resignada aceptación, que sin embargo no excluye un cierto margen de elección. Se trata -según estas historias escolares- de aceptar con coherencia y decisión una "condición", que se percibe como irremediable desde tiempo atrás y que sólo retroactivamente se comprende en plenitud:

> "Yo soy muy conciente de que yo esto no tuve la posibilidad de elegirlo, o sea, no sé desde cuando lo soy. Y respondiendo a esa fila de teorías y fila de cosas que hay, es una cosa que hay que asumir ¿sí?, es una cosa que hay que asumir, pero que tampoco hay que llegar al nivel de rechazarte, de no sentirte contento…". (Fausto).

> "Yo pienso que uno elige su estabilidad y su felicidad. Pare de contar. Pienso que uno nace, más no se hace." (Elhein).

Estos requerimientos de autoaceptación son apuntalados por dos eventos epifánicos en los que se desliza, de manera vertiginosa, la experiencia de alteridad. La primera de estas manifestaciones reveladoras del sí mismo, a través del Otro, es la experiencia del amor. Esta experiencia se presenta -a veces desde la infancia- como el advenimiento que enfrenta a las subjetividades LGBT, de la manera más definitiva, a una consideración confiada, humilde y segura de la propia identidad. Lleva como su correlato el dolor a causa de su difícil concreción en ambientes homófobos y hostiles como los nuestros:

> “Uno se enamora de otros niños, es más, a mí me pasó algo muy particular y era con un niño [negro]. El niño en este momento esta muerto; lo mataron el año pasado. Yo estaba de visita donde mis abuelos cuando me dijeron, mataron a X; fue algo muy duro, fue algo muy duro. A mí me pasó algo con ese niño… Sí, uno sí se logra enamorar (…) Entonces uno quiere estar enterado de qué hace, dónde está, con quién se mueve…”. (Fausto).

> “‘Yo soy homosexual’. Tampoco lo dije en el momento en que tuve una relación con un man, cuando tuve sexo, no. El momento en que yo me sentí enamorado de un man, dije: “soy homosexual”. En ese momento dije que era homosexual.” (Ángel).

> “De ahí yo conocí el amor que fue muy lindo…”. (Entrevista).

> “Hay como cosas que canalizan y logran satisfacer ese deseo, por llamarlo de alguna manera, pero decir que uno fue como feliz con esta u otra persona con equis o ye situación no, no. [No es posible decir] que se le dieron a uno las cosas como uno las quiso, no; de todas maneras siempre como que el dolor, como el sufrimiento estuvieron como ahí.” (Fausto).

El segundo de los dones epifánicos referido por los participantes, es la amistad, un advenimiento también paradójico en la medida que a veces puede estar signado por exigencias unilaterales de confesión y rechazos inesperados. Su significado más relevante sin embargo tiene que ver con su poder solidario y reparador:

> “La amiga de la que te hablaba. Hace un mes le conté. Yo a esa niña la quiero mucho y es muy linda y yo sé que ella también me quiere mucho a mí. X ya terminó una carrera, está haciendo la especialización, trabaja, es una mujer muy recorrida.

> Se puso a llorar, una mujer que supuestamente es de una mente más abierta." (Salomé).

> "Entonces empiezo en el colegio y veo que hay otras niñas que sienten lo mismo que yo, que no era la única (…) Entonces yo me sentí salvada porque ya había unas niñas que eran muy niñas y que también sentían lo mismo por otras niñas." (Salomé).

> "O sea, saliendo de once sucedió algo muy particular: mis mejores amigos seguían siendo niñas, seguían siendo las niñas del curso, entonces eran las niñas con las que estaba en la tuna, eran las mismas con las que estaba en la banda, eran las mismas que estaban en el grupo de baile conmigo, y es más, había una en el cuento (…) o sea, era como la compinchería que manejaban posibilitándome a mí como dar vuelo a mis sentimientos en aquel entonces." (Fausto).

La amistad adquiere -según estos relatos autobiográficos- un carácter educativo, toda vez que se incorpora a los procesos autodidácticos de educación sexual, que las disidencias sexuales -en vista de los pocos y limitados recursos que ofrece la escuela- construyen con sus grupos de amigos. Wulf (1996: 84-92) afirma que la mimesis no sólo es un presupuesto cultural, sino también un elemento formativo básico por medio del cual -en los procesos de socialización- los sujetos logran producir lo semejante, abordando el mundo del Otro sin violencia y respetando sus diferencias:

> "Me fue muy difícil vivir la época de colegio en el colegio porque la época del colegio afuera del colegio era otra cosa; la disfruté mucho porque viví muchas cosas (…) los dos primeros bares de ambiente en Medellín que yo conocí fue a la edad de catorce años." (Alexis).

> “O sea, la relación se daba de compañía y vos sabías y yo sabía (…). Tuvimos que salir del colegio par poder establecer ese tipo de relación ya más explícita.” (Fausto).

> “A mí el tema de la sexualidad siempre me ha importado y por ende los amigos míos a mi me dicen ‘Alexis sexo’, porque me mantengo hablando de sexo y es un tema que está en todo, el sexo está en todo, ¿cierto? Entonces yo me mantenía leyendo cosas de sexualidad y ahí uno se enteraba de la diferencia de los términos entre homosexual, lesbiana, transexual ¿sí?, pero no los profesores…” (Alexis).

> “Ah, no, pues, por temas de interés, en las noticias, en el periódico, revistas, pues, leyendo informacioncita, como que te lleva más al tema que estando en el mismo colegio o en la universidad…” (Ángel).

Los amigos y compañeros abren, con las historias que los preceden, un horizonte expresivo insospechado que invita a las subjetividades lesbi-gay a vivir, de manera directa, experiencias que desde la retórica homófoba se envuelven en un halo de sordidez:

> “No sé… es algo como a lo que nos empuja como nuestra propia condición. Como al no encontrar como otros espacios uno busca ese tipo de espacios donde podás mostrar tus sentimientos, como tus cosas, sacar a flote tu sexualidad.” (Fausto).

> “Entonces, él [un amigo] nos dijo: ‘ah, sí, pero ustedes saben a qué tipo de sitios voy yo, yo voy a sitios gay’. Entonces a mí me tembló el alma, a mí no tembló el cuerpo, me tembló fue el alma, no porque fuera malo sino porque me estaban enfrentando a lo que la sociedad me estaba reprimiendo, me estaban enfrentando a lo que yo era. La compañera mía -ella es heterosexual y es muy abierta- dijo: ‘ah, pues, yo voy, yo no tengo ningún problema’ y yo: ‘pues, ah, yo también’.” (Sergio).

"…A los diecinueve o veinte años, llegó este amigo mío -que nunca fue pareja mía sino que simplemente un buen amigo y ahora lo considero un excelente amigo, casi un hermano- que me empezó a introducir como al mundo gay, y no a introducir como la palabra perversión, o sea, como introducir al mundo de las drogas, no; sino simplemente a mostrarme cosas para que yo me diera cuenta de quién era yo (…) para que yo viera otros caminos, para que yo viera otras posibilidades. Entonces, ya la universidad empezó a tomar significado académico como lo había tenido siempre y también significado como humanístico, como el sitio donde yo fui y me encontré con lo que yo era. No porque la universidad lo dé exactamente sino porque allá encontré a alguien que me motivó ciertas cosas. Pero pues, desde el colegio no se motivó nunca eso." (Sergio).

En esta dirección, los "sitios gay", lejos de ser pensados por los participantes como simples lugares de exclusión o autoexclusión, son percibidos como una oferta amplia de intercambios sociales, también con el mundo "heterosexual":

"A ver, para mí no hubo cambios sino amplitud porque a mí me gustan los sitios heterosexuales, o sea, bacana la rumba en los sitios gay, es muy bacana la rumba y es muy rico porque entonces uno sí se siente más cómodo, pero a mí me parece que los lugares heterosexuales también son muy buenos. Lo que pasó conmigo fue antes que se amplió." (Salomé).

"El ambiente en el que yo me mantuve y con el que todavía me mantengo no es estrictamente homosexual. Yo más bien lo defino como…bisexual." (Alexis).

"pero ahorita en los lugares heterosexuales se ve también de todo, pues, yo voy a rumbiar [a ciertos lugares heterosexuales] y también allá me encuentro amigos y gente que también va." (Ángel).

Podría decirse también que los "lugares gay" configuran un mundo de canales expresivos, de acuerdo a los intereses y proyectos personales o colectivos de los sujetos. Por lo tanto no son sólo ámbitos de esparcimiento, sino también espacios de reflexión y resistencia:

> "O sea, es como un espacio que te das para salirte de la cotidianidad, como inmerso ya en un mundo donde podés hacer, donde podés sacar afuera todas tus represiones. Pero igual vos sabés que no te va a dar todo porque igual las personas que vos conoces en este tipo de lugares van a mostrar una cara de lo que realmente no son, o sea, uno se va y uno se encuentra mil tipos de personas, pero vos sabés que en ese tipo de espacios uno va es como a salirse de lo normal." (Fausto).

> "Era un grupo, más bien grandecito y lo bueno era que todo mundo iba como con la misma intención: de estar en el grupo, sacarle el provecho a las conferencias, a los temas que se trabajaban, a las orientaciones. Había seminarios, cosas muy buenas. Entonces empecé a ser parte del grupo (…).También, a veces eran lecturas de textos garrote, que eran los textos [de la Biblia] en los que salía a flote la homosexualidad (…), se hacían lecturas de la Biblia del Arco Iris, que es la Biblia homosexual." (Ángel). [38]

La estratificación de estos lugares obedece, en buena medida, a la misma lógica plural de intereses y preferencias apenas esbozada, pero expresa además, de

[38] A propósito del método exegético usado por la iglesia católica para validar su postura sobre la homosexualidad, McNeill (1979) señala que es incorrecto porque desconoce el contexto histórico de los textos bíblicos y porque traslada de manera inadecuada las realidades socioculturales de las sagradas escrituras a nuestros contextos contemporáneos. Al respecto el mismo McNeill opone un enfoque pastoral positivo inspirado en una triangulación conceptual de los datos ofrecidos sobre la homosexualidad en la doctrina de la iglesia, las teorías psiquiátricas, diversos trabajos de teología moral y algunos datos estadísticos y médicos. Con su ejercicio exegético McNeill controvierte lo que él denomina "las tres tesis fundamentales que han dominado el pensamiento de los teólogos morales" sobre la homosexualidad: la idea que la homosexualidad es contraria a la voluntad de Dios; la idea de la peligrosidad social del homosexual; y la suposición de la pecaminosidad de la homosexualidad.

manera dramática, influencias clasistas, que determinan -en el seno mismo de las disidencias sexuales- exclusiones de diversa índole:

> "Otra cosa es también como lo que te ofrece el lugar, o sea, a vos el lugar te ofrece buena música, o sea tus gustos, te ofrece buena música, tiene un espacio agradable (…) como que se puede categorizar, o sea como lo que te puede ofrecer un lugar y el espacio en el que te sentís mejor." (Fausto).

> "Hay lugares, hay sitios, por ejemplo bares que me gustan, discotecas que son muy bien para rumbiar pero para nada más. Otros lugares que me parecen unos pulgueros, unos chochales, pero que, sin embargo, he ido con grupos de amigos, con una barrita de amigos y me divierto porque vamos es a pasar bueno; de chacota…" (Ángel).

Los "sitios gay" posibilitan la aproximación de los sujetos a un entorno común de disidencia sexual. Estos lugares permiten, de manera paulatina, lo que uno de los participantes ha denominado la "desmitificación" del mundo gay, entendida como una suerte de resignificación del homoerotismo desde una perspectiva no homófoba:

> "Al ver estos lugares -yo estaba en bachillerato, yo estaba en octavo grado- entonces fue muy impactante porque uno a los catorce años ver a dos hombres besándose o a dos viejas besándose (…) es muy teso." (Alexis).

> "Entonces yo ya lo empecé a ver como algo que no era ni difícil, ni tan censurable, ni tan miedoso, ni tan terrible. Lo empecé de pronto a desmitificar y no a ponerle una connotación negativa sino más neutra, o sea, es simplemente una opción. Es tan bueno o es tan malo como ser heterosexual…" (Sergio).

La reconversión de la mirada sobre lo gay -propia de la "desmitificación" del homoerotismo- configura, según los y las participantes, una percepción nueva sobre el mundo y una revitalización de las relaciones interpersonales:

> "Es que paralelamente con mi aceptación de homosexual, de mi aceptación como enferma de alcoholismo, me tocó hacer otro proceso y era meterme con otras personas, o sea, meterme es socializar." (Salomé).

> "Una oxigenación, es que cuántos años cargando eso, cargando el ser homosexual y no poderlo nombrar. Cuando yo lo nombro conmigo: 'sí, Salomé es gay', es como un descanso." (Salomé).

Esta actitud reconciliada -descrita a veces como el fruto de un sufrimiento acrisolado- permite, en las subjetividades lesbi-gay, decursos vitales más sosegados, que son presentados como el signo de madurez personal:

> "…Yo ahora estoy muy fresca, no sé si fue porque ya hablé con mi hermana, o sea, no sé, pero ya me siento más tranquila por ese lado. Antes sí, tensionante porque escuchar a la mamá hablar pestes de las personas homosexuales, eso incomoda; escuchar al papá hablar cosas, pestes, también incomoda. Entonces uno, calladito, calladito. Pero ahora no sé. Yo ahora lo que estoy bregando a hacer por ellos es como mostrar a Salomé como es, o sea, no que vean en Salomé nada más la homosexual. Yo quiero que primero conozcan a Salomé como es para después mostrar la homosexual." (Salomé).

> "A mí me parece que yo ahora soy una persona con una madurez más grande que otras personas. Llego a decirlo ¿por qué?, porque estos golpes -porque esto es un golpe en la vida de uno, que todo mundo te esté zapatiando, que te esté tratando

mal-, eso a vos te lleva a pensar a... tener otro raciocinio hacia las cosas, ¿sí?". (Alexis).

Lander (2000: 14-20) busca comprender la "primacía total del mercado" en el mundo contemporáneo, mediante un análisis de los procesos de naturalización de la ideología neoliberal en Occidente. Para ello describe los modos como la sociedad liberal fue presentada, a través de los saberes modernos, como la "forma más avanzada y normal de la existencia humana". Lander también menciona una serie de escisiones, tales como dios-ser humano; razón-mundo; mente-cuerpo, fundantes de la Modernidad.

La escisión mente-cuerpo ha sido particularmente influyente en educación (Montessori, 1997: 181-202) y ha sido también determinante en la construcción de la heteronormatividad en Occidente. De las interpretaciones hegemónicas sobre el homoerotismo, se deriva una visión esencializada del cuerpo "homosexual", que es descrito frecuentemente como un cuerpo intranquilo o rebelde, que -agazapado o indiscreto- terminaría por volverse incontrolable para su propio dueño. Influidos por esta ideología, el cuerpo es percibido, por algunos de los participantes de este proyecto, con profunda desazón. Aparece a veces como un cuerpo delator que debe ser controlado:

"Precisamente por el cuerpo fue cuando empezó la etapa de la negación, arrancó fue desde el cuerpo ¿por qué? a ver, yo decía que era muy charro porque yo me vestía muy clásica (…) Pero desde muy pequeña la preocupación siempre ha sido el cuerpo porque es que yo me veo, o sea, yo soy conciente de que yo no soy la niña más femenina. Yo se que de pronto la forma de sentarme, de mover las manos, hasta de hablar, hasta el tono de la voz, no es la más femenina, yo sé eso. Y para yo ser como las otras niñas yo tendría que meterme a un gimnasio para no verme tan masculina, porque es que yo me veo masculina, o sea, yo me veo y yo se que

soy masculina pero no soy un hombre; o sea, yo soy conciente de esa parte física, de esa parte física de Salomé. A Salomé nunca le preocupó la forma de sus piernas por ejemplo, ni nunca le preocupó si tenía un abdomen plano o no tenía un abdomen plano, nunca fue motivo como de preocupación. Hasta que me vine a relacionar con los otros, en el colegio, hasta ese momento." (Salomé).

"…Me preocupa, me preocupa mucho la apariencia y la ropa que me pongo también. Hay días en que yo voy a salir de mi casa, me miro al espejo y yo: 'no, hoy sí parecés un macho, ¡qué es eso tan horrible!', me toca devolverme y cambiarme de ropa." (Salomé).

Persistencia de los estereotipos culturales sobre el homoerotismo

Gutiérrez (2003: 133-155) acuña el término de "ciudadanía planetaria" para sugerir la necesidad que tenemos de afrontar, "como humanidad", problemas comunes como el deterioro ambiental. Una de las sugerencias pedagógicas para construir este tipo de ciudadanía desde la escuela, es lo que el mismo Gutiérrez llama "vivir en actitud matrística", entendiendo por ello la superación del patriarcado, a través de la cooperación y otras prácticas solidarias.

El problema de la discriminación y la violencia contra las disidencias sexuales constituye, a mi juicio, también un problema de orden planetario. Para el caso de las historias escolares presentadas en *Hojas en la tormenta,* uno de los aspectos que sigue apareciendo como determinante en la generación de la homofobia, es la persistencia de la esencialización de la experiencia lesbi-gay, a través de discursos científicos. Esto impide que se puedan resignificar los roles de género:

"Yo pienso que en esta época es el giro que está dando la sociedad: ya es más abierta, ya es más abierta. No sé si es beneficioso o no el que tengamos un espacio." (Elhein).

> “A ver, mi época de estudiante fue muy dura ¿Por qué?... Porque... Yo toda la vida he sido muy femenino ¿Cierto? Y el ser femenino en esta sociedad es sinónimo de... amanerado o de marica.” (Alexis).

> “Yo tenía un compañero y él sí era demasiado amanerado (…). Lo discriminaban, no se hacían con él en los trabajos, porque además no era ni buen estudiante…” (Ángel).

> **“**No lo podemos negar, o al menos yo en mi caso no lo puedo negar: hay un grado de sensibilidad mucho mayor ante muchas cosa que el mundo te ofrece, o sea toda esta cuestión artística (…), de frente a todo este rol humano y toda esta cuestión social uno es más sensible.” (Fausto).

Berger & Luckmann (1986: 36-65) se refieren al conocimiento que orienta la conducta de la vida diaria, como la base de la construcción social de la realidad. Según ellos, esa realidad -vehiculada por el lenguaje- se ofrece y se impone al sentido común como algo indiscutible, coherente, natural, inminente, ordenado, establecido. Esto se da, de acuerdo a estos autores, en los encuentros interpersonales y a través de las tipificaciones sociales que heredamos de nuestro contexto cultural. De la axiología moderna/colonial/patriarcal heredamos visiones homófobas de la diversidad sexual, que generan, sin embargo, múltiples desencuentros:

> “Para mi es muy difícil desde mi profesión como educador, porque yo hago fuerza cuando trabajo con niños. Yo soy varonil pero, como te digo, alguna pluma se caerá en algún momento. Entonces cuando estoy con los papás de los niños trato que no se caiga ¿por qué? porque, qué va a pensar el papá: ‘mi niño, hombre, está las veinticuatro horas del día con un marica’. Entonces todavía se tiende a ver el

homosexual como el pervertidor, como el que va a aprovechar cuando esté solo con el muchachito para ofenderlo sexualmente ¿cierto? y no es así. Yo y las personas que yo conozco, nunca hemos ofendido sexualmente a ningún niño ni a nadie." (Sergio).

"Te hablo de la experiencia de X: la mamá le mantiene diciendo una cantidad de vainas, el miedo, porque X ya enfrentó a la familia diciendo: 'Es que yo soy así y así'. La mamá le explicaba una cantidad de experiencias: 'Mija, pero es que yo tengo unos amigos gay, no tengo nada contra ellos, pero todos se dejan, consiguen novio ahí mismo, terminan con uno, están con uno y el otro'." (Elhein).

"Es que mirá que la gente exagera, y la gente más que todo cree que esto es una enfermedad. Por ejemplo mucha gente dice: 'es que usted está enferma." (Elhein).

Para los participantes de esta indagación, el elemento vertebral de toda esta interpretación ignominiosa del homoerotismo es la mirada reductivamente genital de la sexualidad humana. A todo esto anteponen, principalmente, una visión plural de la experiencia lesbi-gay:

"Porque hay un concepto del colegio donde yo estudiaba, que la que no es lesbiana es puta. Entonces ahí ya la gente dijo: 'pero es que las lesbianas son muy putas**'**. ¡Es muy teso¡…" (Elhein).

"[Con respecto a la supuesta promiscuidad del mundo gay] pienso que es dependiendo la persona y si encontró a la persona que era o sino pues, uno está en una búsqueda o sino pues, pasemos la hoja y sigamos buscando." (Ángel).

Las personas entrevistadas se desplazan también con vehemencia, hacia una interpretación de la experiencia lesbi-gay centrada en aspectos tales como la

sensibilidad y los sentimientos. Se trata de una ampliación de la mirada sobre el homoerotismo que Elhein denomina “homosensualidad”:

> “Por lo mismo lo clasifiqué así por homosensualidad porque para mí no es genital, ¿si me entendés? Porque es que uno puede ser sensual… yo puedo ser sensual hablando con vos, ¿en qué sentido? en que a veces como muevo mis manos, en como te hablo, yo estoy siendo sensual, delicada; simplemente es que esa sensualidad para mí encierra todos esos conceptos de delicadeza, formalidad, cordialidad y obviamente lo califico de esa forma para evitar la parte genital. A mí me parece hermosa la palabra. De hecho todos somos homosensuales por el hecho de ser hombre o mujer y sensuales todos. Unos más que otros, obviamente.” (Elhein).

> “O sea, la forma de vida es la misma, la forma de amar es la misma, simplemente que a la hora de sentarse y ver el punto de vista mujer-mujer, hombre-hombre y mujer-hombre, a nivel genital -es obvio- se marca la diferencia.” (Elhein).

> “Entonces, en el bachillerato yo pensaba casarme con una mujer y llevar una vida heterosexual, normal, pero a mí me picaba como algo por dentro cuando veía a un hombre y no necesariamente desde el sentido sexual.” (Sergio).

> “Es que eso no lo delimita mi preferencia sexual, o sea, va aparte, va aparte; es que mi personalidad no la construyó el hecho de que a mí me gusten las mujeres, no. Mi personalidad se viene construyendo desde hace mucho tiempo ¿que influye?, claro, debe influir porque es un todo pero no que lo sostiene, no es el forjador de todo.” (Salomé).

Rovaletti (1997: 188-214) afirma que antes que conocer, “nuestro diario ser-en-el-mundo consiste en un ‘andar por’ el mundo en múltiples formas de ocupación” afrontando las cosas y los asuntos de la vida, no como datos objetivos, sino como

“datos temibles, gozosos, dolorosos, angustiantes…”. Por lo tanto, señala Rovaletti, la existencia es básicamente una afectividad en la que la “disposición anímica” inicial no puede confundirse con simples estados de ánimo reactivos a eventos externos, sino como el modo fundamental de abrimos a nosotros mismos, como seres en el mundo. En esta dirección -agrega la autora- el cuerpo, entendido como “potencia expresiva”, es la manifestación permanente de nuestras manifestaciones afectivas en nuestra relación con los otros. A partir de esto son comprensibles las reticencias de los y las participantes de *Hojas en la* tormenta a aceptar las interpretaciones despersonalizadas y genitalizadas, que la heteronormatividad promueve sobre el homoerotismo:

> “Cuando la gente me dice: ‘vos sos lesbiana’, y yo: ‘Sí, y si tenés algún problema, disculpáme, porque es que supuestamente lo que me diferencia es que estoy con una mujer, pero a nivel de persona yo no voy a dejar de ser Elhein’.” (Elhein).

> “Separar los gustos, el ser, una cantidad de vainas, no somos, no somos capaces de separarlo.” (Elhein).

> “…Cuando estoy con la gente se me olvida quién soy yo en esa parte, simplemente soy yo compartiendo ese espacio.” (Elhein).

Mosquera (2004) -historiador afrocolombiano- ha descrito el papel fundamental que tuvo en los procesos de esclavización, de los y las afrodescendientes en América, el rito del bautizo católico, con la anulación de sus nombres de origen y la imposición de los nombres del santoral católico. Con las pertinentes distancias, podría señalarse que en el caso de las subjetividades lesbi-gay, los procesos de etiquetamiento propios del estereotipo moderno sobre la “homosexualidad” han

generado un régimen y una urgencia de nombramiento, que ha sometido las individualidades homoeróticas a fórmulas definitorias alienantes y asfixiantes:

> "[lesbiana] me da repugnancia esa palabra por la forma en como la gente lo dice: 'Lesbiana', o sea, lo dicen de una forma como cual uno tuviera lepra, como cual enfermedad, entonces es muy teso. Pero a mí me suena mejor homosexual…" (Elhein).

> "Pues, a nivel personal [antes que gay, lesbiana u homosexual, prefiero] que me digan Elhein." (Elhein).

Carvajal (2004: 165-199) señala que no es posible hablar del "sí mismo" específico de nadie, sino de las formas como cada quien se expresa en las interacciones sociales y en las narrativas sobre sí mismo y los otros. En una postura semejante, los participantes de *Hojas en la tormenta* sugieren que la experiencia del homoerotismo debe comprenderse como una experiencia cuyo carácter individual la convierte, consecuentemente, en un asunto de estricto orden expresivo y personal:

> "Lo que pasa es que la mayoría de personas manejan negaciones. Por ejemplo yo ya no manejo negación. Yo decidí serlo y si me preguntan lo digo: 'Sí, yo soy así'. Tampoco lo divulgo porque es que es mi vida" (Elhein).

> "Pero volverme masculina, masculina del todo, mi fin no es ese. Yo pienso que cada quien, según su punto de vista de como ve la homosexualidad, se centra." (Elhein).

Críticas a los modelos hegemónicos de masculinidad

Palacio & Valencia (2001) hablan de los procesos de construcción de identidades masculinas -en el marco del patriarcado- como un "mundo de inclusiones y

exclusiones", como un mundo de "historias de violencias ocultas". Según ellas, las exigencias sociales que los hombres deben afrontar en nuestros contextos sociales, para cumplir con los requerimientos culturales de masculinidad, determinan relaciones sociales altamente conflictivas y competitivas.

El homoerotismo es narrado, por los y las participantes de esta investigación, como una experiencia contestataria, por antonomasia, de estos modelos patriarcales de masculinidad. Para ellos, de algún modo el homoerotismo constituye una serie de posicionamientos de resistencia frente a las concepciones hegemónicas que naturalizan y describen la experiencia de masculinidad, como un derrotero de violencia, ostracismo emocional, misoginia y homofobia:

> "…La época en que nosotros estábamos -que era el típico chico grande, buen mozo, acuerpado y el más bonito- era el que más palabras dijera, el que más brusco se comportara. Entonces eso a mí no me parecía, es más, a mí no me parece que un hombre sea así." (Alexis).

> "Con los niños yo me sentía bien, o sea, yo hacía tareas con ellos y muy bien; me sentía muy cómodo. Pero con las niñas me sentía aun más, más cómodo ¿por qué? porque los juegos bruscos no me han gustado, inclusive, ya a mi edad adulta, ahora, desde los deportes no me gustan los deportes de grupo donde haya roce, como el fútbol, el basketball, no me gusta que me rocen mientras estamos jugando deporte, porque no me gusta esa brusquedad; prefiero la natación, o sea, cualquier tipo de deporte que no incluye ese contacto." (Sergio).

> "[Dándole consejo a un amigo]: 'nosotras las mujeres, sean o no sean homosexuales, les encanta que las traten bien, como cualquier persona -no llegar al grano-, que las acaricien, que las besen, que las apapuchen. Compórtese usted como una mujer, póngase en el papel de una mujer ¿cómo se siente?' Y dije yo: 'le

> pongo la tarea y me atrevo a decirte que te convertirás en un excelente amante, te convertirías en un excelente amante, o sea, romperías con eso de macho, es que yo me la como, la beso, la caliento y…" (Elhein).

Críticas al "mundo gay"

Estos relatos autobiográficos desarrollan también un examen crítico del "mundo gay", descrito como un espacio muy difícil para el establecimiento de relaciones estables de pareja:

> "Pasa algo muy charro con eso. Yo me destapo más con mis amigos que no son homosexuales; hablo más pendejadas y digo las cosas. Pero con las personas o mis amigos que son homosexuales yo sí soy más cauta con eso." (Salomé).

> "Desgraciadamente se manejan muchas cosas, hay mucha intriga, hay mucha envidia, y con todo el mundo no podría hablar con la misma frescura (…) En cambio -ya me ha pasado en varias oportunidades- que uno piensa que de pronto, mi amiga X que también es homosexual pueda ser más cauta con mis cosas. Me ha pasado en dos oportunidades que he tratado de hacer eso y siempre ha sido como el mismo resultado. No estoy diciendo que con todo el mundo sea así; siempre se me tuercen, dicen lo que no deben decir, opinan sobre cosas que no deben opinar porque no les interesa pues, porque es mi vida." (Salomé).

> "No digo que solo sea de los homosexuales porque todo el mundo siempre habla de alguien más, pero sí, la gente homosexual tiende a ser más chismosa a veces." (Ángel).

El "mundo gay" también es puesto, por los y las participantes, en perspectiva crítica, no sólo por reproducir algunos de los aspectos más recalcitrantes de la ideología patriarcal -como el machismo, la misoginia y el falocentrismo-, sino

también por inscribirse, frecuentemente, en la lógica de la ideología neoliberal del consumo:

"…Entonces uno se pone a ver que en esta sociedad los hombres cuando buscan otro hombre es simplemente por un placer carnal (…) solamente por rumbas o porque tomaron más o porque consumieron cierto tipo de droga (…) o como pasa en los bares, que los hombres van y se ofrecen y se van con pintas muy sexy que atraen no solamente a los hombres sino también a las mujeres y cuando otro hombre se les va a acercar [repelen], pero ellos mismos buscan la manera de llamar la atención a otros hombres pero cuando este hombre se les acerca, se le corren y son personas que parecen prostitutos, digámoslo así, pongámosle ese apelativo pues, pero son prostitutos de imagen, son maniquíes vivos que se venden desde la imagen…" (Alexis).

"El amor me ha parecido un camino muy difícil, muy, muy difícil, precisamente por esa superficialidad que se da en lo gay y yo no quiero pasar de un hombre a otro en ocho días. No quiero que un hombre me mire porque tengo cincuenta y dos centímetros de cintura, no; entonces, lo que hay que hacer por estos días, por esta era, para conseguir novio es matricularse en el prototipo gay y yo no me voy a matricular ahí y no me quiero matricular ahí. Entonces si llega alguien que me mire por mi parte intelectual, moral, sentimental, será pues una posibilidad para tener amor; si llega desde lo gay, no…" (Sergio).

"Hay muchas personas -me da mucha risa- que se hacen homosexuales, homosexuales o bisexuales por moda (…) por probar, simplemente por probar y ensayar porque los amiguitos están en eso, porque a los amiguitos les gusta, entonces ellos no se pueden quedar atrás." (Ángel).

"No me gustan los guetos ni mantenerme como con un grupo gay grandísimo, que todos mis amigos tienen que ser gay o la rumba. Por eso mismo, porque son

> chismes, porque son muchas cosas. Vos ahorita vas a una discoteca y lo primero que miran es cómo vas vestido, con quién vas, qué vas a tomar, cómo vas a rumbiar, para dónde salís, dónde vivís y es una forma como más de rebusque; la rumba ya ahorita no es lo mismo." (Ángel).

Con respecto a los comportamientos más frontalmente transgresores de los cánones hegemónicos de masculinidad y feminidad, los participantes sugirieron, por parte de las disidencias sexuales, estrategias menos desafiantes para "educar a la sociedad" y reivindicar los derechos de las disidencias sexuales:

> "Yo pienso que es de rebeldía, de rebeldía más que de libertad; yo pienso que es como de rebeldía. Pienso que es una forma también de buscar la aceptación de los otros más cercanos, de los otros que no aceptan ¿cierto? El caso de los padres y los hermanos, por ejemplo, 'no me quieren marica pero miren que yo sí soy marica de verdad' (…) Pienso que es como imponiendo y buscando una aceptación desde la imposición y desde la rebeldía ¿Qué otra cosa?" (Salomé).

Movimiento LGBT

Rojas (2003: 3-15), si bien considera que la etnoeducación surge como proyecto educativo de las comunidades y organizaciones indígenas del país, se pregunta por los modos como el concepto de "etnoeducación" podría extenderse a toda la sociedad en su conjunto". Uno de los temas tratados en esta indagación ha sido, precisamente, el de los potenciales nexos conceptuales y políticos del Movimiento LGBT con otras fuerzas vivas de nuestra sociedad. A propósito de este tema, Salomé señala lo siguiente:

> "La marcha [del orgullo gay] como simbología no funciona, a mi parecer, porque lo que hace es que la gente se ría de los homosexuales; ahí no se está ganando respeto ni se está peliando por derechos ¿por qué? porque ¿qué se hace? A ver,

> restringidos en todas partes, en la casa, en el colegio, en la escuela, en el barrio, hasta en la misma universidad; acá hay muchas, acá mucha diversidad de pensamiento, pero hay un momento en que dicen: 'listo, hasta acá llegó nuestra mente abierta, de aquí para allá no podemos', aun entre nosotros mismos. Yo por ejemplo también, no me aguanto un muchacho que sea muy femenino, o sea, que se ponga jeans apretados o blusas estrechas; para mí eso es agredir lo que él es, es agredir. Entonces, yo pienso que por ahí es por donde están encaminadas las cosas y la justificación de que los profesores homosexuales y bisexuales sean, de pronto, los más duros en la escuela con los niños estudiantes que presentan esos síntomas ¿Qué pasa por ejemplo en estas marchas? Salen las muchachas y los muchachos con sus pintas más estrafalarias y hacen bulla y no muestran lo bonito, y no es que eso sea feo, sino que muestran la parte de la rumba, la parte del alcohol, la parte del sexo con todo el mundo, pero no muestran lo otro." (Salomé).

Sueños, esperanzas y proyectos

Beauvoir (1989: 25-26), en relación al problema de la opresión de las mujeres en el mundo, indica la vaguedad de la noción de felicidad y prefiere -en términos existencialistas- hablar de libertad. Por libertad entiende el conjunto de oportunidades que el individuo tiene para realizar sus proyectos de manera trascendente, dirigiéndose hacia otras libertades. El ideal de libertad es precisamente uno de los deseos más fervientemente manifestados por los y las participantes de este proyecto. Adquiere en primer término el carácter de un anhelo de independencia económica y libertad expresiva:

> "Qué rico estar en un lugar donde me pueda expresar sintiendo tranquilamente, sin preocuparme porque un tipo en un bus me va a pisar. Qué rico que pueda andar tranquila con una cámara en el cuello pensando que no me la van a quitar." (Salomé).

> “Quiero muchas cosas y para empezar a hacer esas cosas necesito, definitivamente, una independencia económica, qué pesar que sea así, pero la necesito. Yo quiero salir de acá, no corriéndole a mi medio, sino que quiero crear cosas en otro lado, quiero conseguir cosas en otro lado.” (Salomé).

Pero ese deseo de libertad se expresa también como una de las líneas definitorias del ideal de pareja de las personas entrevistadas. La vida en pareja puede entenderse como un elemento axial de los proyectos de vida de los y las participantes, ya que involucra, para ellos, ideales de estabilidad y de conformación de familias:

> “No me gusta estar sometida tampoco; tener algo pero ser muy libre.” (Salomé).

> “Creo, y soy de las personas que a pesar de que no ha aportado mucho, creo que uno puede durar toda la vida con alguien.” (Elhein).

> “Proyectos, muchos. Quiero construir, quiero empezar a construir mi hogar, quiero empezar a construir. Lo más próximo es terminar este pregrado pues quiero seguir estudiando; quiero hacer siquiera otra carrera acá. Y estar con una mujer, vivir con una mujer. Eso es lo que quiero.” (Salomé).

> “Yo pienso que muchas veces ni la misma familia es la mejor figura. No hay necesidad de ser homosexual. Socialmente estamos viendo que la gente no ve una figura familiar. Ni siquiera paterna ni materna.” (Elhein).

Es importante destacar también que ese ideal de pareja comprende una mirada no genitalizada del cuerpo del Otro y un ideal de relacionamiento erótico que busca superar las actitudes depredadores, que la heteronormatividad y el patriarcado han promovido en nuestros contextos:

> “A ver, amar a una niña es lindo, es bonito porque ella es más que carne, o sea, por ejemplo con X, amanecemos desnudas y no hay necesidad de que hagamos el amor; amanecemos abrazadas desnudas, una caricia en la espalda, en la mano y ya, o sea, con eso es suficiente, con eso basta.” (Salomé).

> “Yo no se si será que no soy tan física, a mí el físico me gusta pero ante todo “sentate y hablemos”. (Elhein).

> “Entonces, tengo muchos proyectos de vida, pueden ser académicos, pueden ser amorosos, no los cierro, no los cierro porque yo se que tiene que haber una persona en el planeta; nuestra única misión al venir al planeta es buscar el amor, yo creo; entonces, de pronto llegue alguien y si no llega, no llega. Pero lo que sí tengo muy claro es que no me voy a matricular en el mundo gay.” (Sergio).

> “Me parece que mi cuerpo es algo muy sagrado para que entren en él, eso lo tengo muy claro; es un templo y tengo que cuidar mi templo, lo tengo que cuidar.” (Salomé).

Quisiera, para terminar, recordar un hermoso poema de Elizabeth Bishop (citado por Toíbín, 2004: 14-15), que evoca de manera intensa y delicada este mismo ideal de amor matrístico narrado por las hojas en la tormenta:

> Justo ahora, al verte desnuda otra vez:
> He pensado en las mismas palabras: roca de rosa, rosa de roca
> […]
> La rosa, intentando, haciendo esfuerzos por mostrarse
> Formándose, plegándose:
> Conexiones inimaginables, márgenes brillantes nunca vistos.
> Roca de rosa, sin formar, la carne empezando, cristal a cristal:

pechos de rosa claro y más oscuros pezones cristalinos:
roca de rosa, cuarzo rosa, rosas, rosas, rosas:
exactamente rosas del cuerpo:
y la más oscura, precisa, rosa del sexo…”

Capítulo V

Aquí tienes
El veneno,
Las semillas que copiosamente escupiste en mi mano
El día aquel que la extendí para tocarte el corazón.

Recibe pues, en tu indolencia, esta mueca absurda.
El día en que mi dolor se recuesta sobre sí mismo
Para descansarte…
Hasta mañana.



Capítulo V
Interpretaciones Finales

> "Todo periodo de crisis
> se inicia o coincide con una crítica del lenguaje…
> Todas las sociedades
> han atravesado por estas crisis de sus fundamentos que
> son, así mismo y sobre todo,
> crisis del sentido de ciertas palabras."
>
> (El arco y la lira, Octavio Paz)[39]

Partiendo de mi propia historia escolar -no exenta de hermosos recuerdos pero signada también por momentos de exclusión y dolor- he querido indagar, en este trabajo, por el sentido de la violencia homófoba en la escuela, en el marco de una crítica a la axiología de la Modernidad/colonial/patriarcal/heteronormativa.

Bastenier (1993: 143-148) afirma que lo "esencial para diplomarse en racismo es siempre la oportunidad" y atribuye la creciente xenofobia en Europa, al temor de los ciudadanos de los países industrializados de perder privilegios económicos que tradicionalmente han recibido de manera exclusiva. Esto es lo que Bastenier denomina "racismo de servicio", entendido como una discriminación instrumental que opera por razones fundamentalmente económicas. Fornet-Betancourt (1999: 343-371) por su parte -haciendo también referencia a la xenofobia y al racismo en Europa- describe el mundo contemporáneo como una época que produce simultáneamente "civilización" y "barbaries". Entre estas últimas cuenta la devastación ecológica, la destrucción de culturas locales y las discriminaciones de diverso orden.

[39] Tomado de Colorado López, Marta; Arango Palacio, Liliana & Fernández Fuente, Sofía. (1998). **Mujer y feminidad en el psicoanálisis y el feminismo**. Fomento Editorial-Dirección de Cultura: Medellín. P. 133.

Sin embargo, para comprender cuestiones tan avasallantes y perdurables en la historia como la homofobia, el sexismo y el racismo, no es suficiente -como hace Bastenier en el texto citado- interpretarlas como simples manifestaciones coyunturales de las culturas. De hecho, las múltiples y variadas anécdotas y entrevistas citadas en este proyecto, sugieren una incorporación muy poderosa de de la homofobia en todos los escenarios de la economía social.

En este orden de ideas, es importante señalar que la moderna noción de "homosexualidad" hace parte de un régimen más amplio de representaciones sociales, que configura -con toda su impronta androcéntrica- los imaginarios sociales patriarcales de género, como base de la interacción social. De ahí se deriva la necesidad de una problematización de la noción de "homosexualidad", entendida como una etiqueta heteronormativa.

La urgencia de esta empresa crítica tiene que ver, en primer lugar, con los efectos negativos, que para los proyectos de vida de las subjetividades lesbi-gay, tienen los desencuentros sociales que la dictadura heterosexual genera en nuestras familias e instituciones educativas. Por otro lado queda el reto de subvertir la retórica multicultural del neoliberalismo -que ha resignificado en términos mercantilistas y consumistas la experiencia lesbi-gay-, hacia formas no homófobas y no patriarcales de reconocimiento de la diversidad sexual.

Desde mi punto de vista, lo que se perfila desde este marco crítico es el reto de la construcción del ideal intercultural en nuestros contextos sociales, en el orden de la descolonización del ser. El desarrollo de este desafío intercultural, entendido como la construcción de una convivencia democrática que respete y reconozca la diversidad humana en sus múltiples formas expresivas, debe tener en cuenta, no

sólo los aspectos constitucionales y macropolíticos, sino también el desarrollo de ejercicios de transformación de la cotidianidad familiar y escolar. En efecto, la vida diaria es -a mi parecer- un escenario definitivo para las transformaciones sociales, la generación de las acciones agenciales y la realización de la equidad social. Para el caso específico de la escuela, el ideal intercultural así concebido, encarna unas preguntas muy importantes sobre la formación de maestros y maestras, la administración curricular y la vida institucional.

Ahora bien, una aproximación intercultural a estas inquietudes sobre la educación, requiere una crítica a la Modernidad colonial y su axiología racista y patriarcal. Esto incluye, sin duda, una reflexión sobre la emergencia de la heteronormatividad y su influencia en la escuela occidental.

El primer aspecto relevante de esta interpretación crítica de lo moderno es la importancia de reconocer la Modernidad como un proyecto plural, que no puede ser rechazado o aceptado a priori como una realidad monolítica. Al mismo tiempo, sin embargo, es posible señalar que la versión hegemónica del proyecto moderno es la que desemboca en el racionalismo instrumental y en el control tecnocrático de la vida.

Lo primero que quisiera destacar de este abarrotado panorama socioeconómico moderno, es el carácter violento y profundamente caótico de los procesos de industrialización e instauración del modelo capitalista de producción en el mundo. Diversos autores y autoras han descrito las poderosas y enormes transformaciones demográficas, subjetivas, sociales, institucionales, educativas, afectivas, físicas, espirituales, cognitivas y culturales, que los procesos de modernización implicaron.

Es por esto que me permito hablar de la Modernidad como de una terrible tormenta, una "vorágine" a la que contribuye, de manera particularmente contundente, la ciencia moderna. La emergencia y desarrollo de la ciencia marca un momento poderoso de sistematización y validación científica de los aspectos nodales del artificio antropológico, desde el cual Europa se inventa como el referente epistémico "universal".

A todo esto contribuyen múltiples disciplinas, discursos y procesos sociales que configuran las retóricas y las prácticas modernas propias del ejercicio del "poder de control". De aquí se desprende una interpretación eurocéntrica del conocimiento y la historia humana; la creación de subjetividades hegemónicas y marginales, según la lógica dicotómica normalidad-anormalidad; y la instauración de instituciones como la escuela y la familia nuclear, correlatos del Estado-nación.

De este horizonte comprensivo quisiera destacar la interpretación heterocéntrica de la sexualidad humana, determinada por la emergencia de la heteronormatividad. La gravedad y el rigor de su implementación, funciona como una dictadura que castiga las masculinidades y las feminidades disidentes. La tiranía heteronormativa generiza con gran detalle las actividades y los objetos de la vida social, sometiendo la afectividad humana a regímenes disciplinarios de una gran estrechez expresiva.

Maldonado (1994:155) considera que "cuando el poder se resquebraja, se debilita o se pierde en las fluctuaciones de la vida social y familiar surge la violencia". Ahora bien, considerando que la crudeza de la tiranía heterosexual queda testimoniada en diversas formas de violencia, como la violencia de género y la violencia homófoba, es importante señalar que éstas, lejos de ser elementos espurios, son aspectos estructurales de las dinámicas sociales modernas. De

hecho, la homofobia, así como otras formas patriarcales de violencia, cumple la función de mantener, en las posiciones requeridas por las hegemonías, las marginalidades sociales como correlatos abyectos.

La implementación de la violencia homófoba permite restituir de manera constante esta estructura social de núcleos y periferias. Mantiene en circulación los significados de perversión, pederastia, anormalidad y promiscuidad, frecuentemente atribuidos en Occidente al homoerotismo, por medio de prácticas sociales como las delaciones públicas, las puniciones ejemplarizantes, las agresiones verbales, entre otras. Estos ritmos interaccionales obligan a las disidencias sexuales a una constante premura por la defensa de su vida e integridad, negándoles momentos preciosos de reflexión, que se invierten, por el contrario, en el juego interminable de creación y señalamiento de lo normal y lo anormal. En el mejor de los casos, las retóricas multiculturales de "tolerancia" hacia la diversidad sexual, no trascienden las fórmulas ineficaces de lo políticamente correcto.

Los imaginarios de género del sistema patriarcal se incorporan a la vida social de una manera rigurosa, detallada y exhaustiva, generizando arbitrariamente las pautas y prácticas de crianza, las actividades deportivas, los objetos de uso cotidiano y en general toda la vida social y material. El mantenimiento de esta generización radical de la vida, se logra mediante una vigilancia milimétrica de los comportamientos y las elecciones de los sujetos, a través de un control permanente que ejerce cada actor social con respecto a los demás y sobre sí mismo.

Buena parte de la administración de este estrecho régimen de generización a ultranza, reposa en el accionar sincronizado de las diversas instituciones sociales,

las cuales exigen orquestadamente, el cumplimiento a cabalidad de los requerimientos hegemónicos de género. La familia por ejemplo se inscribe en este régimen mediante estrategias educativas fuertemente ancladas en los ideales tradicionales de familia nuclear. Las relaciones familiares y parentales se tornan, en este sentido, fuertemente conflictivas, debido al rigor de la norma heterosexual y las respuestas de los sujetos.

El dispositivo de la confesión funge de elemento regulador de estas dinámicas familiares de control y resistencia. Por una parte la confesión participa de los modos estructurales de mantenimiento en circulación de las etiquetas de abyección, al recordar permanentemente que los comportamientos afectivos disidentes son una "falta" social que debe ser confesada y juzgada. Pero por otro lado permite ciertos márgenes de libertad expresiva en los sujetos, cuando posibilita juegos de saber/no saber a partir de los cuales las familias evaden los mecanismos extremos de control, que la confesión en rigor les obligaría a ejercer sobre sus hijos y parientes trasgresores del patriarcado.

La escuela -regida en buena medida por los modelos antropológicos del sistema patriarcal- tiene como elemento vertebral de su estructura, la regulación generizada de la vida institucional. Desde primaria hasta bachillerato, la violencia de género y la violencia homófoba aparecen como componentes estructurales de las instituciones educativas, al ser elementos ineludibles para la permanencia del modelo sociocultural patriarcal. Esta violencia estructural, sin embargo, aparece no sólo en términos de constricción material, sino también como violencias simbólicas y epistémicas de muy variada naturaleza. Además de las agresiones verbales, las burlas, los apodos, los rumores, los chismes, las delaciones públicas, los golpes y las persecuciones, las subjetividades lesbi-gay enfrentan en las instituciones educativas violencias curriculares y simbólicas de diversa procedencia. En todo

esto los maestros y maestras tienen un papel relevante, ya que ostentan el poder de reafirmar los imaginarios de género a través del currículo explícito y oculto.

Si bien no todas las experiencias afectivas disidentes pueden considerarse contestatarias del patriarcado, los y las participantes de este proyecto señalaron, con frecuencia, que sus periplos identitarios estaban marcados por un rechazo a los modos de expresión de las masculinidades hegemónicas. Rechazan de los hombres de nuestra cultura, la genitalización de la experiencia erótica, la violencia, el ostracismo emocional, la misoginia y la homofobia. Del "mundo gay" rechazan, en particular, la banalización de la existencia a través de su participación en las retóricas neoliberales del consumismo.

Buena parte de las críticas de los y las participantes de *Hojas en la tormenta* se concentraron en la escuela. Los participantes opinan que las instituciones escolares deben abrirse con humildad a los mundos diversos de los alumnos y propiciar procesos académicos más humanos. Las disidencias sexuales nos interrogan, en suma, sobre cuestiones centrales para la escuela: ¿Es posible desgenerizar la vida y pensar en formas menos estrechas y reductivas de ser hombres y mujeres? ¿Podemos pensar, por fuera del patriarcado y el androcentrismo, en formas más equitativas y respetuosas de constituir familias y de establecer nuestras relaciones de pareja? ¿Son posibles las experiencias afectivas no reducidas a la genitalidad y la cosificación del otro? ¿Vamos hacia "el fin del patriarcado", del sexismo y la homofobia? ¿Cómo podemos ayudar los maestros en la superación de las injusticias y violencias presentes en nuestras instituciones educativas? ¿Cómo podemos pensar fervorosa y responsablemente nuestras vidas, caminando hacia un más allá del patriarcado y un más allá del androcentrismo? ¿Cómo puede ayudar la educación en todo esto? ¿Cómo pueden ayudar las familias en estos procesos? ¿Qué tipo de formación docente se

requiere para que los maestros podamos contribuir a la construcción de la interculturalidad?

Son múltiples los esfuerzos que el colectivo LGTB y otras fuerzas vivas de la sociedad vienen desarrollando en la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana para generar procesos educativos que promuevan el respeto hacia la diversidad sexual en nuestro contexto. Por mi parte quisiera, para terminar este capítulo, hacer algunas consideraciones sobre un aspecto que me parece central en la construcción de la interculturalidad: la formación intercultural de maestros y maestras.

El reciente reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana en la Carta Magna de 1991, es no sólo una respuesta política tardía a los destacados esfuerzos de los pueblos indígenas y afrocolombianos por reivindicar sus derechos culturales, lingüísticos y territoriales, sino también una oportunidad heurística y creativa particularmente importante para el desarrollo de la convivencia intercultural[40] en Colombia. Sierra (2003: 2-4) destaca la necesidad de que las universidades colombianas promuevan políticas y metodologías académicas adecuadas, para propiciar un verdadero diálogo de saberes entre todos los pueblos que configuran la cartografía cultural de nuestro país y advierte que no se trata sólo de un ejercicio académico suntuario, sino de una "deuda histórica".

En este sentido considero centrales, en un proceso de formación y autoformación intercultural de maestros y maestras, los siguientes aspectos: un posicionamiento

[40] Sobre el concepto de interculturalidad como ideal social, puede verse: Sierra, Zayda & Runge Klaus. (2004). Propuesta para la creación de la línea doctoral en estudios interculturales. En: Sierra, Zayda (coordinadora). **Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños.** P. 529-535.

epistemológico crítico de los maestros y las maestras con respecto a las disciplinas involucradas en su formación y con respecto a los saberes específicos que asumen para la enseñanza en las instituciones educativas; una apropiación de los conceptos de cultura y otredad, como herramientas relevantes en el ejercicio profesional docente; y una actitud crítica frente a las representaciones modernas sobre la niñez, la adolescencia, la juventud, la homosexualidad, la feminidad, la masculinidad y la diversidad étnica, heredadas por nuestras instituciones sociales del sistema patriarcal moderno.

A propósito de la apropiación crítica de la ciencia quisiera plantear algunas inquietudes. Olivé (2000: 25-80) propone una división tripartita de las concepciones acerca de la ciencia; en esta división incluye la imagen científica (la que corresponde a los científicos y las científicas sobre su propio quehacer), la imagen filosófica (la que corresponde a los científicos sociales de la ciencia) y la imagen pública de la ciencia. Para los maestros y las maestras esta tripartición de las visiones de la ciencia genera interrogantes particulares y complejos: ¿En cuál de esas visiones de la ciencia podríamos ubicar el ejercicio docente? ¿La educación que se recibe en la instituciones formadoras de maestros, nos ubica como simples reproductores de conocimiento?

Acercarse con rigor a las reflexiones decoloniales sobre la naturaleza de la ciencia, a su carácter político, a su vinculación fundamental con el poder y la cultura, es muy importante para los docentes; de ahí se derivarían reflexiones relevantes para la ubicación epistemológica de la pedagogía, la configuración del curriculo, el sentido de la escuela y la enseñanza de los saberes pertinentes.

Por lo que respecta al concepto de cultura, me parece conveniente señalar que la investigación educativa multicultural en España ha reconocido la importancia de

esta noción, por su presencia tácita o explícita en toda acción pedagógica o educativa. Esto ha generado cada vez más, el reconocimiento de la escuela como una cultura, caracterizada básicamente por su pluralidad de base (García, Pulido &Montes del castillo, 1999: 47-80).

En lo referente al concepto de otredad, puede decirse que ha sido definido en dos momentos claves. En el primero, se enfatiza una concepción de alteridad en la cual el Otro es definido principalmente como alguien diferente a mí. El segundo corresponde a un movimiento más reciente, que reconoce la importancia ineludible del Otro en mi construcción subjetiva, y que podría resumirse en la afirmación: “el Otro soy yo” (Green, 2001: 2-5).

La formación intercultural de maestros y maestras debería permitirnos además una aproximación crítica a los modelos antropológicos, que la escuela ha heredado de la axiología moderna/colonial/patriarcal/heteronormativa. Este es el tipo de trabajo que pretendo emprender en próximos estudios.

Bibliografía

Aceves Lozano, Jorge E. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En: Galindo Cáceres, Jesús (coordinador). **Técnicas de investigación. En sociedad, cultura y comunicación.** México: Prentice; Pearson Educación & Addison Wesley.

Adorno, Theodor W. (1975). **Dialéctica negativa**. Madrid: Taurus.

Aguirre Cauhé, Silvia. (1997). Entrevistas y cuestionarios. En: Aguirre Bazán, A. (Editor). **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural**. México: Alfaomega Grupo Editor, S.A.: de C.V.

Álvarez, Patricia & Mary, Nancy. (1996). **Actitudes que desde el ámbito escolar y familiar inhiben, reprimen y/o posibilitan la expresión de adolescentes escolares de los grados 8º, 9º, 10º y 11º con orientación homosexual.** Tesis: Universidad de Antioquia.

Álvarez-Valdés, Lourdes Gordillo. (2002). La función integradora y expresiva de la sexualidad en Merleau-Ponty. **Daímon** (Revista de filosofía-Universidad de Murcia). N. 25. P. 101-111.

Alzate Yepes, Alberto. (2003). **La homosexualidad neurótica manifiesta y la homosexualidad perversa: una perspectiva estructural para el abordaje de la homosexualidad en la clínica psicoanalítica.** Tesis: Universidad de Antioquia.

Amnistía Internacional. (2001). **Crímenes de odio, conspiración de silencio. Tortura y malos tratos basados en la identidad sexual.** Madrid: Editorial Amnistía Internacional (EDAI).

Andreas-Salomé, Lou. (1998). **El erotismo**. Barcelona. José J. de Olañeta, Editor. Palma de Mallorca.

Arendt, Hannah. (1974). **La condición humana**. Barcelona: Editorial Seix Barral, S. A.

Arnot, M. (1995). Feminismo y educación democrática. **Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad. (Congreso internacional de Educación)**. Madrid: Editorial Morata.

Badinter, E. (1994). **XY, la identidad masculina**. Bogotá: Editorial Norma S.A.

Bachelard, Gaston. (1966). **Psicoanálisis del fuego.** Madrid: Alianza Editorial.

Ballera Pérez, Jordi. (1996). Michel Foucault: homosexualidad, amistad y sida. **El Viejo Topo**. Número 98. Barcelona. P. 63-67.

Bárcena, Fernando & Mèlich, Joan Carles. (2000). **La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.** Barcelona: Paidós.

Barrantes Araya, Trino & Cruz, Francisco Guido. La antropología como instrumento teórico para el análisis de la educación como práctica social. **Educación** (Revista de la Universidad de Costa Rica). Vol. 23. N. 2. P. 75-86.

Bastenier, M. (1993). Un racismo de servicio. **Revista de occidente**. N. 140. P. 143-148.

Beauvoir, S. (1989). **El segundo sexo. I los hechos y los mitos**. Buenos Aires: Ediciones siglo veinte.

Beorlegui, Carlos. (1992). Pluralidad de modelos antropológicos: hacia un humanismo comunicativo y solidario. **Letras del Deusto**. Número 54. P. 29-60.

Berger & Luckman. (1986). **La construcción social de la realidad**. P. 36-65.

Berman, Marshall. (1991). **Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad**. Madrid: Siglo XXI Editores.

Betancourt, Gilma Alicia. (2001). El adulterio masculino como forma de violencia (Cali 1850-1860). En: Castellanos, Gabriela; Accorsi, Simone (compiladoras). **Sujetos femeninos y masculinos**. Bogotá: Editorial la Manzana de la Discordia y Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad (Universidad del Valle).

Bonete Perales, Enrique. (1995). **La faz oculta de la modernidad. Entre la teoría sociológica y la ética política.** Madrid: Editorial Tecnos.

Bourdieu, Pierre (Compilador). (1999). **La miseria del mundo**. Buenos Aires: FCE.

Burgos, Elisabeth. (1991). **Mi chiamo Rogoberta Menchú**. Firenze: Giunti Gruppo Editoriale.

Bustamante tejada, Walter Alonso. (2004). **Invisibles en Antioquia 1886-1936. Una arqueología de los discursos sobre la homosexualidad.** Medellín: La Carreta Editores E. U.

Butler, J. (2002). **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo**. Buenos Aires: Paidós.

Calvino, Italo. (1993). **Le cittá invisibili**. Milano: Palomar & Mondadori Editore.

Capra, Fritjof. (1998). **La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos**. Editorial Anagrama: Barcelona.

Cartagena U., Beatriz Elena, González C., Esmeralda & Moreno B. Olga Lucía. (1996). **Necesidad de legislar sobre aspectos patrimoniales de la unión permanente y estable entre homosexuales.** Tesis. Universidad de Antioquia.

Carvajal Llamas, Diógenes. (2004). Generización del self. En: García, Carlos Iván (editor). **Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género**. Bogotá: Universidad Central (DIUC); Consejería Presidencial para la equidad de la mujer-PNUD; Siglo del Hombre Editores; Casa de la Mujer.

Castellanos, Gabriela. (1994). Desarrollo del concepto de género en la teoría feminista. En: Castellanos, Gabriela; Accorsi, Simone & Velasco, Gloria. **Discurso, género y mujer**. Cali: Editorial Facultad de Humanidades; Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad & La manzana de la Discordia.

Castellanos, Gabriela & Accorsi, Simone. (2001). Nuevas concepciones de la subjetividad como trasfondo teórico de los estudios de género (introducción). En:

Castellanos, Gabriela & Accorsi Simone (compiladoras). **Sujetos masculinos y femeninos**. Manzana de la Discordia & Centro de Estudios en Género, Mujer y Sociedad de la Universidad del Valle.

Castells, Manuel. (1998). El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información. En: Castells, Manuel. **La era de la información: economía, sociedad y cultura.** Volumen 2. Madrid: Alianza Editorial.

Castro-Gómez, Santiago & Guardiola-Rivera, Oscar. (2000). Geopolíticas del conocimiento o el desafío de "impensar" las ciencias sociales en América Latina. En: Castro-Gómez, Santiago (Editor). **La reconstrucción de las ciencias sociales en América Latina.** Bogotá: CEJA.

Castro-Gómez, Santiago. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En: Lander, E. (compilador). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) y UNESCO -Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe. P. 145-161.

Castro-Gómez, Santiago. (2005). La poscolonialidad explicada a los niños. Publicado en inglés como: "poscoloniality for doméis". En: Moraña, Mabel & Dussel, Enrique (Editores). **Poscoloniality at large**. Minnesota: University Press.

Cavafis, Costandinos. (1994). **Poemas.** Bogotá: Seix Barral.

Ceballos Garibay, Héctor. (2000). **Foucault y el poder**. México D.F.: Ediciones Coyoacán.

Coffey, Amanda & Atkinson, Paul. (2003). **Encontrar el sentido a los datos cualitativos.** Medellín: Universidad de Antioquia.

Cohen, Marlene Zicchi & Omery, Anna. (2003). Escuelas de fenomenología: implicaciones para la investigación. En: Morse, Janice (editora). **Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa**. Medellín: Universidad de Antioquia.

Colorado López, Marta; Arango Palacio, Liliana & Fernández Fuente, Sofía. (1998). **Mujer y feminidad en el psicoanálisis y el feminismo**. Fomento Editorial-Dirección de Cultura: Medellín.

Constitución Política de Colombia 1991. Carlos Betancur Jaramillo (compilador). (1991). Medellín: Librería Señal Editora.

Corraze, Jacques. (1997). **La homosexualidad.** México: Publicaciones Cruz O. S.A.

Correa Montoya, Guillermo Antonio. (2001) **¿Quién controla estas ganas? Juegos de seducción, conquista y prácticas sexuales de hombres homosexuales en la Universidad de Antioquia**. Tesis de pregrado-Trabajo social: Universidad de Antioquia.

Creswell, J. (1998). **Qualitative inquiry and Research design: choosing among five traditions.** Thousand Oaks, CA: Sage. (Traducción de Zayda Sierra).

Daza, Gisela & Zuleta, Mónica. (2002). Del sujeto de la norma al individuo de control. **Revista Nómadas**. Nº 16. Bogotá. P. 52-63.

Díaz, Flor María., Londoño, Luz María L. & Duque, Beatriz. (1996). **Análisis de actitudes sexuales de un grupo de docentes del departamento de Antioquia**. Medellín: CERFAMI (Centro de Recursos Integrales para la Familia).

Dussel, Enrique. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander, E. (compilador). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) y Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe. P. 41-53.

Elias, Norbert. (1997). **El proceso de civilización, investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas**. México: F.E.C. P.47-53.

Escobar, Arturo. (2004). Más allá del tercer mundo: globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales antiglobalización. **Nómadas**. Número 20. P. 86-100.

Estrada Bedoya, Análida. (2003) ¿Por qué la homofobia? **El Ágora (USB).** Año 2. Número 3. P. 101-109.

Estrada Mesa, Ángela M. (2001). Los fragmentos de calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. **Nómadas.** Número 14. P. 10-22.

Fermoso, Paciano. (1994). Nota histórico-bibliográfica sobre la antropología pedagógica en Norteamérica y Alemania. **Anthropos (Revista de documentación científica).** Número 160. P. 78-85.

Fernández Dávila Percy & Ávila, Daniel. (2003). Indicadores de homosexualidad en el dibujo de la figura humana: comparación entre homosexuales y heterosexuales. **Revista de psicología.** Volumen XXI. Número 2. Pontificia Universidad Católica del Perú. P. 334-361.

Flórez, M. Alberto. (2002). Disciplinas, transdisciplinas y el dilema holístico: una reflexión desde Latinoamérica. En: Flórez, M. Alberto & Millán de Benavides, Carmen (Editores). **Desafíos de la transdisciplinariedad**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano. P. 128-154.

Fornet-Betancour, R. (1999). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. **Revista de filosofía**. N. 96. P. 343-371.

Foucault, Michel. (2001 b). **La arqueología del saber**. Siglo XXI Editores: México. P. 44.

Foucault, Michel. (1997). **Defender la sociedad**. Fondo de Cultura Económica: Argentina. P. 15-31.

Foucault, Michel. (2000 c). **Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber**. Siglo Veintiuno Editores: México, D.F. P. 23-111.

Foucault, Michel. (1999 b). **Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres**. Siglo Veintiuno Editores: México, D.F. P. 7-33.

Foucault, Michel. (2001 c). **Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí**. Siglo Veintiuno Editores: México, D.F.

Foucault, Michel. (1999 a). La verdad y las formas jurídicas. En: Foucault, M. **Estrategias de poder (obras esenciales Vol. II)**. Paidós: Barcelona. P. 169-268.

Foucault, Michel. (2000 a). **Los anormales**. Fondo de Cultura Económica: México. P. 13-38.

Foucault, Michel (2000 b). **Nietzsche, la genealogía, la historia**. Ore-Textos: Valencia.

Foucault, Michel (2001 a) **Vigilar y castigar**. México: Siglo Veintiuno Editores. P.137-230.

Fromm, Erich. (1990). **El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor**. Barcelona: Editorial Paidós.

Fuller, Norma. (2001). No uno sino muchos rostros. Identidad masculina en el Perú urbano. En: Viveros, Mara; Olavarría José & Fuller, Norma. **Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina.** CES. Universidad Nacional de Colombia. P. 265-370.

Gago, Francisco. (2002). Mujer y cine. El eterno femenino en el celuloide. En: González, Ana & Lomas, Carlos (coordinadores). **Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia**. Barcelona: Graó.

Galindo Cáceres, Jesús. (1998). Introducción. La lucha de la luz y la sombra. En: Galindo Cáceres, Jesús (coordinador). **Técnicas de investigación. En sociedad, cultura y comunicación.** México: Prentice; Pearson Educación & Addison Wesley. P. 9-31.

García, Carlos Iván. (2004). Introducción. En: García Suárez, Carlos Iván (editor). **Hacerse hombres, hacerse mujeres. Dispositivos pedagógicos de género**. Bogotá: Universidad Central (DIUC); Consejería Presidencial para la equidad de la mujer-PNUD; Siglo del Hombre Editores; Casa de la Mujer.

García, Carlos Iván. (2004). Acción e interacción. En: García Suárez, Carlos Iván (editor). **Hacerse hombres, hacerse mujeres. Dispositivos pedagógicos de género**. Bogotá: Universidad Central (DIUC); Consejería Presidencial para la equidad de la mujer-PNUD; Siglo del Hombre Editores; Casa de la Mujer.

García Castaño, F. Javier; Pulido Moyano, Rafael A. & Montes del Castillo, Ángel (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En: García Castaño & Granados Martínez. **Lecturas para la educación intercultural**. Madrid: Editorial Trotta.

Giddens, Anthony. (1995). **Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.** Barcelona: Editorial Península.

Gil Calvo, E. (1998). **El nuevo sexo débil. Los dilemas del varón posmoderno.** Bogotá: Planeta colombiana editorial.

Gómez, María Griselda. (1994). Representaciones y discursos acerca de la inferioridad y peligrosidad de lo femenino. Europa cristiana siglos XVI-XIX. En:

castellanos Gabriela; Accorsi, Simone & Velasco, Gloria (Compiladoras). **Discurso, género y mujer**. Cali: Editorial Universidad del Valle.

González Agudelo, Elvia María. (2002). El lenguaje estético como fuente de conocimiento. En: Noguera R., Carlos Ernesto; Jaramillo Franco, Rosario & Otros. **Investigación pedagógica en Colombia.** Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos.

González Gómez, Amparo & López Restrepo, Marleneny. (1995). **Mecanismo psíquico que origina la homosexualidad.** Tesis: Universidad de Antioquia.

Gonzáles, M.-Mar; Morcillo, Ester & otros. (2004). Ajuste psicológico e integración social en hijos de familias homoparentales. **Infancia y aprendizaje.** Volumen 27. Número 3.

Green S., Abadio. (2001). El otro ¿Soy yo? **Alma Mater. Agenda Cultural. Extensión cultural.** Universidad de Antioquia. N. 69. P. 2-5.

Guattari, Felix. (1978). **Las tres ecologías**. Pre-textos: Valencia.

Guisán, Esperanza. (1988). Immanuel Kant: una visión masculina de la ética. En: Guisán, E. (Coordinadora), **Esplendor y miseria de la ética kantiana**. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.

Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. (1994). Paradigmas que compiten en investigación cualitativa. En: Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (Editores). **Handbook of qualitative Research**. Thousand Oaks, Ca., Sage. Traducción de Anthony Sampson.

Gutiérrez Pérez, Francisco. (2003). Ciudadanía planetaria. En: Martínez Bonafé, Jaume (coordinador). **Ciudadanía, poder y educación**. Barcelona: Graó.

Halperin (2000). **San Foucault. Para una hagiografía gay**. Cuenco de la Plata: Buenos Aires.

Hall, Stuart. (1994). Estudios culturales: dos paradigmas. **Causas y azares**. Número 1.

Hernández Arroyave, Ligia & Muñoz Gómez, Bias. (1984). **Una interpretación de la homosexualidad en la teoría freudiano**. Tesis de maestría en ecuación: Universidad de Antioquia.

hooks, bell. (1999). Lo negro posmoderno. **La gaceta de Cuba**. Número 5. Septiembre-octubre. P. 20-23.

Hoyos Vásquez, Guillermo. (1994). La modernidad y posmodernidad: hacia una autenticidad. **Estudios sociales**. Número 7. P. 45-65. Faes (Fundación antioqueña para los estudios sociales). .

James, Susan. (2001). El feminismo en la filosofía de la mente: la cuestión de la identidad personal. En: Fricker, M. & Hornsby, J. **Feminismo y filosofía**. Barcelona: Idea Books, S.A.

Jaramillo Agudelo, Darío. (1999). **127 poemas.** Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Jimeno Salvatierra, Pilar. (1997). Los diarios de campo. En: Aguirre Bazán, A. (Editor). **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural**. México: Alfaomega Grupo Editor, S.A.: de C.V.

Juliano, Dolores. (1996). Antropología de la educación. En: Prat, Joan &Martínez, Ángel (Editores). **Ensayos de antropología cultural: homenaje a Claudio Esteva-Fabregat**. Barcelona: Ariel. P. 278-285.

Juliano, Dolores. (1994). Mujer y familia en España y América. En: Kottak (editor). **Antropología.** Usa: Mac Grau Hill**.**

Keller, Evelyn Fox. (1991). **Reflexiones sobre género y ciencia**. Valencia: Ediciones el Magnanim.

Kottak, C. (1994). Métodos de campo. **Antropología: una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana**. Madrid: Mc Graw Hill. P. 19-31.

Kowalesky, Mark & Say, Elizabeth. (2004). La familia y las uniones homosexuales. **Claves de razón práctica**. Número 142. P. 32-39.

Kuper, Adam. (2001). **Cultura. La versión de los antropólogos.** Paidós: Barcelona.

Lafontaine, Larry. (1999). **Cupey**. Vol. 14. Vol. Volumen especial. Págs. 89-91.

Lain Entralgo, Pedro. (1961). **Teoría y realidad del otro**. Madrid: Alianza Universal.

Lander, Edgardo. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, Edgardo (compilador). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) y Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe. P. 11-40.

Lauritsen, John & Thorstad, David. (1974). **Los primeros movimientos en favor de los derechos homosexuales (1864-1935).** Barcelona: Tusquets Editor.

Levinas, E. (1993). **El tiempo y el otro**. Barcelona: Editorial Paidós.

Ley General de Educación. (1998). Recopilación actualizada y revisada. Editorial Unión Ltda. Santafé de Bogotá.

Lobato Quesada, Xilda. (2004). Hacia una educación de equidad: la escuela inclusiva. En: García Suárez, Carlos Iván (editor). **Hacerse hombres, hacerse mujeres. Dispositivos pedagógicos de género**. Bogotá: Universidad Central (DIUC); Consejería Presidencial para la equidad de la mujer-PNUD; Siglo del Hombre Editores; Casa de la Mujer.

Lomas, Carlos. (2002). El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas. En: González, Ana & Lomas, Carlos (coordinadores). **Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia**. Barcelona: Graó.

López-Quintás, Alfonso. (1977). **Estética de la creatividad. Juego. Arte. Literatura.** Madrid: Ediciones Cátedra. S.A.

Loynaz, Dulce María. (1995). **Poemas Escogidos** (selección de Pedro Simón). Visor Madrid: Madrid.

Llamas, Ricardo & Vidarte, Francisco Javier. (2001). **Extravíos**. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A.

Llamas, Ricardo. (1998). **Teoría Torcida.** Madrid: Siglo XX Editores.

Maldonado Gómez María Cristina. (1994). Relaciones De dominación en la familia. En: Castellanos, Gabriela; Accorsi, Simone & Velasco, Gloria. **Discurso, género y mujer**. Cali: Editorial Facultad de Humanidades; Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad & La manzana de la Discordia.

Martínez, Miguel. (1989). **Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación**. Editorial trillas: México.

Martínez, Miguel. (2000). **La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico**. México: Editorial Trillas.

Martínez Bonafé, Jaume. (2003). La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación. En: Martínez Bonafé, Jaume. **Ciudadanía, poder y educación**. Barcelona: Graó.

Mate, Reyes. (1993). Identidad y alteridad en la cultura europea. **Revista de Occidente**. Nº 140, Madrid. P. 59-69.

Matsumoto, D. (2000).**Culture and psycology: people around the world**. Belmont, CA: Wadsworth. (Traducción: Zayda Sierra).

May, Katharyn A. (2003). Conocimiento abstracto: un caso a favor de la magia en el método. En: Morse, Janice. **Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.** Medellín: Universidad de Antioquia.

Meil Landwerlin, Gerardo. (2001). Nuevas formas de pareja: las parejas del mismo sexo. **Ábaco.** Número 29/30. Segunda época. Gijón (España).

Mejía Correa, Giovanni & Velasco Tumiñá, Isabel. (2003). Vivir la cultura, una propuesta pedagógica para la diversidad: niñez indígena en Medellín, ¿Qué pasa con su identidad cultural? **Códice. Boletín científico y cultural del Museo Universitario Universidad de Antioquia.** P. 14-25.

Merleau-Ponty, M. (1964). **La fenomenología y las ciencias del hombre**. Buenos Aires: Editorial Nova.

McNeill. John. (1979). **La iglesia ante la homosexualidad**. Barcelona: Grijalbo, S.A.

McLaren, Peter. (1998). Pánico moral, escolaridad e identidades sexuales: la pedagogía crítica y la política de resistencia. En: McLaren, Peter. **Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo.** Homo Sapiens Ediciones: Rosario.

Molano, Alfredo. (1990). Reflexiones sobre historia oral. **Gaceta**. Número 7. P. 11-12 .

Molano, Fernando. (2000). **Un beso de Dick**. Bogotá: Proyecto Editorial.

Molano, Fernando. (1997). **Todas mis cosas en tus bolsillos**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Morse, Janice (editora). (2003). La investigación cualitativa: ¿realidad o fantasía? En: Morse, Janice. **Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.** Medellín: Universidad de Antioquia.

Morse, Janice M. (1994). Designing funded qualitative research. En: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of qualitative research.**

Montessori, María. (1997). **La mente absorbente del niño**. México: Editorial Diana. P. 181-200.

Mosquera, Sergio Antonio. (2004). **La carimba. La carimba candente, la carimba sobre la piel**. Quibdó: Universidad tecnológica del Chocó.

Mott, Luiz. (1997). Etno-historia de la homosexualidad en América latina. **Historia y Sociedad**. Número 4. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. P. 123-144.

Muñoz Onofre, Darío Reynaldo. (2004). Imaginarios de género. En: García, Carlos Iván (editor). **Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género**. Bogotá: Universidad Central (DIUC); Consejería Presidencial para la equidad de la mujer-PNUD; Siglo del Hombre Editores; Casa de la Mujer.

Nicolas, Jean. (1995). **La cuestión homosexual.** México D.F.: Fontamara.

Nieto, Mauricio. (1995). Poder y conocimiento científico: nuevas tendencias en historiografía de la ciencia. **Historia Crítica.** Número 10. P. 3-13.

Nieto, Mauricio. (1996) ¿De quién es la ciencia? Género y raza en la historia de la ciencia. En: **Memoria sobre el primer coloquio sobre ciencia, tecnología y cultura.** Bogotá: Academia de ciencias exactas, físicas y naturales. P. 67-72.

Noguera R., Carlos Ernesto. (2002). La investigación educativa y pedagógica en Colombia durante la última década. En: Noguera R., Carlos Ernesto; Jaramillo Franco, Rosario & Otros. **Investigación pedagógica en Colombia.** Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos.

Olavarría, José. (2001). Invisibilidad y poder. Varones de Santiago de Chile. En: Viveros, Mara; Olavarría José & Fuller, Norma. **Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina.** CES. Universidad Nacional de Colombia. P. 153-264.

Olivé, León. (2000). **El bien, el mal y la razón. Facetas de paciencia y de la tecnología**. México: Paidós.

Ortner, Sherry B. (1979). ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En: Harris, Olivia & Young, Kate (editoras). **Antropología y feminismo**. Barcelona: Editorial Anagrama.

Oslender, Ulrich. (2004). Geografías del terror y desplazamiento forzado en el Pacífico colombiano: Conceptualizando el problema y buscando respuestas. En: Restrepo, Eduardo & Rojas, Axel. **Conflicto e (in) visibilidad. Retos de los**

estudios de la gente negra en Colombia. Popayán: Editorial Universidad el Cauca.

Palacio, María Cristina & Valencia Hoyos, Ana Judith. (2001). **La identidad masculina: un mundo de inclusiones y exclusiones**. Manizales: Universidad de Caldas.

Patton, M. Q. (1990**). Qualitative evaluation and Research methods.** Newbury Park, CA: Sage. (Traducción de Zayda Sierra). P. 182-184

Peláez, Margarita. (2000). Los estudios de género: balances y perspectivas. **Entre los límites y las rupturas**. Medellín: Universidad de Antioquia. Número 2. P. 47-61.

Phoenix, Ann. (2002). Cómo se negocia una posición de sujeto intermedia: muchachos entre once y catorce años, masculinidades y educación escolar. **Nómadas**. N. 16. P. 28-39.

Ravarotto, Efrem. (1989). **Grammatica elementare greca per lo studio del nuovo testamento.** Roma: Editrice Antonianum.

Ray, Marilyn A. (2003). La riqueza de la fenomenología: preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas. En: Morse, Janice. **Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.** Medellín: Universidad de Antioquia.

Restrepo, Eduardo. (2004). **Teorías contemporáneas de la etnicidad. Stuart Hall y Michel Foucault**. Cauca: Editorial del Cauca. P. 34-72.

Richard W., Paul. (1991). Teaching critical thinking in the strong sense. En: Acosta, Arthur. **Developing minds Alexandria**, VA (EU) ASCD. P. 77-84. (Traducción de Zayda Sierra).

Rodríguez Pereyra, Ricardo. (2003). Cine y homosexualidad en la Argentina. **Cuadernos hispanoamericanos**. Número 632. Madrid. P. 89-96.

Rodríguez Magda, Rosa María. (1999). **Foucault y la genealogía de los sexos**. Barcelona: Anthropos.

Rojas, Alejandro. (2003). Etnoeducación y construcción de sentidos sociales. En: **Memorias 2º Congreso Nacional de Etnoeducación, Popayán, junio de 2000**. Popayán: Universidad del Cauca.

Rovaletti, María Lucrecia. (1997). La angustia o la palabra hecha síntoma. **Revista de filosofía** (Universidad iberoamericana-México). Año XXX. N. 89. P. 188-214.

Román, M., Carlos Eduardo. (2000). Movimiento de mujeres y movimiento gay: en lo público por la intimidad. En: Urán A., Omar Alonso (coordinador). **La ciudad en movimiento. Movimientos sociales, democracia y cultura en Medellín y el área metropolitana del Valle de Aburrá.** Medellín: I.P.C. de la Corporación de Promoción Popular.

Sacristán, José Gimeno. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En: Martínez Bonafé, Jaume. **Ciudadanía, poder y educación**. Barcelona: Graó.

Sáenz O., Javier; Saldarriaga, Óscar & Ospina, Armando. (1997). **Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946**. Vol. II. Medellín: Universidad de Antioquia.

Sánchez Moncada, Marlene & Quijano S. María Solita. (2002). Feminismos, género y escuela. En: Noguera, Carlos Ernesto & otros. **Investigación Pedagógica en Colombia.** Medellín: Maestros gestores de Nuevos Caminos.

Sandelowsky, Margarete. (2003). La prueba está en la alfarería: hacia una poética de la investigación cualitativa. En: Morse, Janice (Editora). **Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.** Medellín: Universidad de Antioquia.

Sedgwick, Eve Kosofsky. (1998). **Epistemología del armario**. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

Serrano Amaya, José Fernando. (2002). Ni lo mismo ni lo otro: la singularidad de lo juvenil. **Nómadas**. N. 16. P. 10-25.

Serrano, José Fernando. (1997). Entre negación y reconocimiento. Estudios sobre homosexualidad en Colombia. **Nómadas**. N. 6. Pp. 67-79.

Schopenhauer, Arthur. (1975). **Metafísica del amor sexual**. Buenos Aires: Editorial Gancourt.

Sierra, Francisco. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En: Galindo Cáceres, Jesús (coordinador). **Técnicas de investigación. En sociedad, cultura y comunicación.** México: Prentice; Pearson.

Sierra, Restrepo Zayda; Rodríguez, Hilda Mar & López Rozo, Gustavo. (2005). Escuela y diversidad cultural: ¿Un contrasentido posible? En: Lopera, Egidio & Otros. **Escritos sobre aprendizaje, enseñanza y diversidad cultural**. Medellín: Gobernación de Antioquia; Universidad de Antioquia; Grupo de Neurociencias-Facultad de medicina-Universidad de Antioquia.

Sierra Restrepo, Zayda & Otros. (2004). **Voces indígenas universitarias**. Medellín: Universidad de Antioquia.

Sierra Restrepo, Zayda. (2003). Una deuda con la historia. **Agenda Cultural. Alma Mater**. Número 90. Universidad de Antioquia. P. 2-4.

Sierra Restrepo, Zayda. (1998). **"Que tu eras una tortuga y que yo era un diablo". Aproximaciones al estudio del juego dramático en la edad escolar.** Bogotá: Universidad de Antioquia-Colciencias.

Sierra Zayda y Runge, Andrés Klaus. (2003). Un recorrido introductorio por las diversas corrientes y epistemologías feministas. **Mesa de Trabajo en Género y Ciencia, Simposio Internacional 200 años: "hacia un nuevo contrato social en ciencia y tecnología para un desarrollo equitativo"** (formato CD). Medellín: Universidad de Antioquia.

Sierra, Zayda & Runge Klaus. (2004). Propuesta para la creación de la línea doctoral en estudios interculturales. En: Sierra, Zayda (coordinadora). **Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños.** Medellín: Universidad de Antioquia. P. 521-567.

Simón Rodríguez, María Elena. (2003). "¿Sabía usted que la mitad de los alumnos son ciudadanas?". En: Martínez Bonafé, Jaume. **Ciudadanía, poder y educación**. Barcelona: Graó.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (2002). **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada.** Medellín: Universidad de Antioquia. P. 3-16.

Stromquist, Nelly. (2004). Género, educación y la posibilidad de un conocimiento transformativo. **Nómadas**. Número 20. P. 56-64.

Suárez Pazos, Mercedes. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. **Revista de Educación.** Número 335. Madrid. P. 429-443.

Subirats, Marina & Brullet, Cristina. (2002). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En: González, Ana & Lomas, Carlos (coordinadores). **Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia**. Barcelona: Graó.

Stanley, J. (1995). El sexo y la alumna tranquila. En: Woods, P. & Hammersley, M. (editores). **Género y etnia en la escuela. Informes etnográficos**. Barcelona: Paidós.

Tenorio, María Cristina. (2002). **Las mujeres no nacen, se hacen**. Cali: Universidad del Valle, Colciencias.

Todorov, Tzvetan. (1999). **La conquista de América**. México: Siglo XXI.

Toíbín, Colm. (2004). **El amor en tiempos oscuros. Y otras historias sobre vidas y literatura gay.** Bogotá: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

Torres Santomé, Jurjo. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En: Martínez Bonafé, Jaume. **Ciudadanía, poder y educación**. Barcelona: Graó.

Turbay, C. (1991). Resultados del análisis de las relaciones de género en el manual: 12 cartillas de un programa gubernamental. En: Turbay, C. & Rico de Alonso, A. **Construyendo identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia**. Bogotá: UNICEF.

Tusón Valls, Amparo. (2002). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. En: González, Ana & Lomas, Carlos (coordinadores). **Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia**. Barcelona: Graó.

Valencia, Alexander & Marín, Nelson. (2001). **Situación jurídica de3l homosexual a la luz de la nueva constitución.** Tesis: Universidad de Antioquia.

Vásquez P., María Eugenia. (1998). Diario de una militancia. En: Arocha, Jaime & Otros. **Las violencias: inclusión creciente.** CES.

Vélez G. Sandra Milena. (2002). **Homosexualidad y estructura de personalidad**. Tesis: Universidad de Antioquia.

Vidal, Gore. (1992). La dictadura heterosexual. **Mujeres en acción.** Número Págs. 44-49.

Viñuales, Olga. (2000). **Identidades Lésbicas**. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Viveros, Mara. (1997). Los estudios sobre lo masculino en América Latina. Una producción teórica emergente. **Nómadas**. Número 6. P. 55-65.

Viveros, Mara. (2001). Masculinidades. Diversidades regionales y cambios generacionales en Colombia. En: Viveros, Mara; Olavarría José & Fuller, Norma. **Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina.** CES. Universidad Nacional de Colombia. P. 35-152.

Viveros, Mara; Olavarría José & Fuller, Norma. **Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina.** CES. Universidad Nacional de Colombia.

Waldenfels, Bernhard. (1997). **De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología**. Barcelona: Paidós.

Wallerstein, Immanuel (coordinador). (2001). **Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales**. México: Siglo Veintiuno editores.

Walsh, Catherine. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la Universidad. En: Restrepo, Eduardo & Rojas, Axel. **Conflicto e (in) visibilidad. Retos de los estudios de la gente negra en Colombia**. Popayán: Editorial Universidad el Cauca.

Weber, Max. (1985). **La ética protestante y el espíritu del cristianismo**. Madrid: ORBIS.

Whitman, Walt. (1994). **Canto a mí mismo**. Bogotá: El Áncora Editores.

Whitman, Walt. (1975).**Hojas de hierba**. Barcelona: Organización Editorial Novaro.

Wilde, Oscar. (1994). **De profundis.** Roma: Tascabili Economici Newton.

Wolcott, Harry F. (2003). **Mejorar la escritura de la investigación cualitativa.** Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Woods, Peter. (1998 a). **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.** Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1998 b). **Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación**. Barcelona: Paidós. P. 64-65.

Wulf, Christoph. (1996). Antropología histórica y ciencia de la educación. **Educación.** Tübingen. Vol. 54. P. 84-92.

Wulf, Christoph. (1999). **Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica.** Facultad de Educación (U. de A.) y ASONEN: Medellín.

Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg. (2001). Antropología pedagógica en Alemania: retrospectivas y perspectivas. En: Echeverri S., Jesús Alberto. **Encuentros pedagógicos transculturales.** Medellín: Universidad de Antioquia. P. 69-80.

Wulf, Christoph. (2002). El Otro como punto de referencia para la educación en Europa. **Revista Española de Pedagogía**. Número 221. P. 5-25.

Yourcenar, Marguerite. (1998). **Memorias de Adriano.** Buenos Aires: Editorial suramericana.

Yourcenar, Marguerite. (1995). **Fuegos**. Madrid: Alfaguara.

Yourcenar, Marguerite. (1995). **A beneficio de inventario**. Madrid: Santillana, S. A. Págs. 187-232. (1ª edición, 1978).

Yutang, Lyn. (1943). **Una hoja en la tormenta**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.