

La diversidad en la escuela

Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior

JOSUÉ ANZALDÚA* Y TERESA YURÉN**

Este trabajo expone una investigación cualitativa sobre el tratamiento que se da en el espacio escolar a la diversidad, a partir del análisis en un caso específico: el de los estudiantes gay en una escuela de nivel medio superior. Se realizó una reconstrucción de las prácticas discursivas de normalización que encubren actos de discriminación en la escuela, así como de las estrategias identitarias que despliegan los diferentes para reivindicar su particularidad o evitar la segregación. Las técnicas utilizadas con directivos, docentes, estudiantes en general y estudiantes gay para la recopilación de datos fueron: entrevistas en profundidad y grupal, grupos focales de discusión e historias de vida focalizadas; el discurso se sometió al análisis estructural. La reconstrucción muestra los estereotipos asociados a prácticas de normalización, las estrategias identitarias vinculadas con dichas prácticas, los tipos de discriminación velada y las formas posibles de tratamiento de la diversidad en la escuela.

This article submits a qualitative research about the way in which diversity is dealt with at school based on the study of a specific case: gay students in a high school institution. The authors carried out a reconstruction of the normalization discursive practices which use to mask discrimination acts at school, and the identity strategies displayed by the people who are different in order to claim their peculiarity or to avoid segregation. The techniques that are utilized with the directive staff, with teachers, students in general and gay students for the gathering of data were the following: in-depth and group interviews, focal discussion groups and focalized life stories; the discourse underwent a structural analysis. The reconstruction shows the stereotypes that use to be associated to normalization practices, the identity strategies linked with these practices, the different kinds of veiled discrimination and the possible ways to deal with diversity at school.

Palabras clave

Identidad
Diversidad
Normalización
Diferencia
Discriminación

Keywords

Identity
Diversity
Normalization
Difference
Discrimination

Recepción: 07 de enero de 2010 | Aceptación: 13 de julio de 2010

* Doctor en Educación y profesor en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 17-A, Universidad Latina, campus Cuautla, y del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos. CE: janzaldua64@hotmail.com

** Doctora en Filosofía, profesora-investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III. Líneas de investigación: educación y valores, dispositivos de formación y filosofía en el campo educativo. CE: teresyuren@yahoo.com

PRESENTACIÓN

En este trabajo nos ocupamos del tratamiento que se da en el espacio escolar a la diversidad, a partir del análisis de un caso específico: el de los estudiantes gay en una escuela de nivel medio superior. El análisis realizado tuvo como objetivo develar las prácticas discursivas de normalización que encubren actos de discriminación en la escuela, así como las estrategias identitarias que despliegan los diferentes para reivindicar su particularidad o evitar la segregación.

El artículo está dividido en siete apartados. En el primero se expone un breve estado de la cuestión y el planteamiento inicial de la problemática. En los dos apartados que siguen se presentan las herramientas analíticas y las preguntas de investigación; el cuarto apartado describe el método aplicado y el escenario elegido. El análisis realizado se presenta en otros tres apartados y, finalmente, el artículo se cierra con conclusiones que muestran de manera sintética los principales hallazgos.

LA DISCRIMINACIÓN DE LOS GAY EN LA ESCUELA: UNA CUESTIÓN POCO TRABAJADA

La diversidad es la circunstancia de coexistir varios que son iguales en derechos, pero diferentes en múltiples aspectos; por esto, el tema de la atención a la diversidad en la escuela nos remite al problema del tratamiento del otro como igual o como diferente.

Cuando se reconocen las diferencias entre grupos de individuos y se favorece a algunos que están en desventaja sin perjudicar a otros, se dice que hay discriminación positiva; en cambio, cuando se reconocen las diferencias y se realizan acciones que perjudican a unos a favor de otros, estamos frente a una situación de discriminación negativa. La discriminación positiva se lleva a cabo con miras a lograr la equidad, pues, como decía Aristóteles, ésta consiste en la “rectificación

de la ley [es decir, de una norma aplicada de manera igual] en la parte en la que ésta es deficiente por su carácter general” (1961: 130). En contraste, la discriminación negativa da lugar a la inequidad.

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación publicada en México en 2003 se instrumentó para combatir la discriminación negativa. Dada la sanción que conlleva, cabe esperar que la discriminación negativa sea realizada de manera velada y que a ello se deba un mayor impacto del acto discriminatorio en la identidad de los diferentes.

Pese a la relevancia del tema que nos ocupa, hay pocos trabajos sobre lo que ocurre en este país en relación con el tratamiento de la diversidad en el espacio escolar. Esta afirmación se basa en la revisión que hicimos del estado del conocimiento elaborado por los integrantes del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Bertely, 2003; Delgado, 2003; Maggi *et al.* 2003), así como de las memorias de los congresos bianuales organizados por ese mismo órgano en 2003, 2005 y 2007.

Nos centramos en los rubros correspondientes a “educación y género”, “diversidad cultural” y “educación y derechos humanos” y encontramos que son muy pocos los trabajos que muestran los mecanismos de discriminación velada, y cuando esto se trabaja se ve sólo desde la perspectiva del currículum oculto, sin atender a sus efectos en la construcción de la identidad. Por otra parte, encontramos un buen número de investigaciones que ponen de relieve las representaciones y las prácticas en la constitución de la identidad, pero sin tocar la relación de esto con el problema de la discriminación. En lo tocante a diversidad cultural, los trabajos compilados en este campo se centran principalmente en la cuestión indígena, y dejan de lado otras poblaciones respecto de las cuales hay discriminación o inequidad. Además, el conjunto de los trabajos revela que, en relación con el tratamiento de la diversidad en la escuela, el grupo de los gay no está estudiado.

En suma, la revisión de lo investigado en México en las dos últimas décadas mostró que la discriminación en la escuela es un tema insuficientemente tratado. No encontramos trabajos que mostraran la relación entre la discriminación negativa y la construcción de la identidad, y por lo que toca a la discriminación de la población gay en los espacios escolares, nos enfrentamos a un gran vacío de investigación. Esos vacíos e insuficiencias nos orientaron a preguntarnos por las formas de discriminación que se dan en el espacio escolar en relación con los jóvenes gay y cuáles son las reacciones que dichas formas desencadenan y repercuten en la construcción de su identidad.

Para llevar a cabo la investigación optamos por un modo de construcción distinto al procedimiento que busca confirmar una teoría dada: seguimos la vía del descubrimiento. Esto nos obligó a ir reformulando las preguntas a medida que avanzábamos en el trabajo de campo e ir echando mano de herramientas analíticas diversas que se fueron requiriendo a lo largo del proceso, de modo que en lugar de construir un marco teórico para tomarlo como punto de partida, se fueron empleando recursos teóricos a manera de andamios, cuando éstos fueron necesarios. En consecuencia, en lugar de proceder de manera deductiva, fuimos reconstruyendo el tratamiento de la diversidad en la escuela a partir del análisis del discurso de los actores.

El supuesto que a continuación enunciamos también se fue construyendo a lo largo del proceso: la discriminación se disfraza de *trato igual* que se hace pasar como *trato justo*. En esta operación, las diferencias son ignoradas, disfrazadas o combatidas en aras de lo que se considera normal, lo cual desencadena, en quien es discriminado, estrategias que tienden o bien a reivindicar su diferencia, o bien a eludir la exclusión o segregación. Lo que se requiere, entonces, es descubrir las prácticas discursivas que ponen al descubierto los mecanismos de normalización y las estrategias identitarias.

Considerando que el orden de la exposición no es el mismo que el orden de la investigación, en aras de facilitar la lectura, presentaremos en primer término las herramientas analíticas que se fueron requiriendo y las preguntas a las que finalmente buscamos responder, para proseguir con la exposición del método y los resultados del análisis.

IGUALDAD / DIFERENCIA E IDENTIDAD / ALTERIDAD: DUPLAS PARA EL ANÁLISIS

El tratamiento de la diversidad involucra necesariamente la relación igualdad/diferencia. Por ello, resulta pertinente extrapolar al ámbito educativo la distinción que hace Ferrajoli (2004) en el ámbito jurídico respecto de las formas de tratamiento de las diferencias, que resumimos así: a) la *indiferencia de las diferencias* se da cuando éstas no se protegen ni se reprimen y simplemente se ignoran; b) la *diferenciación de las diferencias* se lleva a cabo cuando algunas identidades son valorizadas en tanto que otras son desvalorizadas; c) la *homologación de las diferencias* se realiza cuando éstas se reconocen, pero son combatidas; y d) la *valoración de las diferencias* cuya consecuencia consiste en garantizar la coexistencia efectiva de las diferencias, con base en el principio de igualdad en los derechos fundamentales.

Éticamente, esta última forma de tratamiento de las diferencias se traduce no sólo en respeto (reconocimiento de *alter* como ser humano) o en tolerancia (aceptación de que *alter* es diferente), sino demanda equidad cuando la diferencia de *alter* lo coloca en desventaja. Esto es así, porque mientras que el respeto se funda en una igualdad abstracta y la tolerancia en una diferencia abstracta, la equidad “pone remedio a la justicia cuando la norma no alcanza a prever el caso y yerra por simplificación” (Ricoeur, 1996: 285).

Reconocer la diferencia conlleva el reconocimiento del otro, pero esto no es suficiente para garantizar la comunicación, el debate y, por lo tanto, el acuerdo o el compromiso

(Touraine, 2000). En el trasfondo de toda comunicación se encuentra la construcción de la relación identidad/alteridad. Como dice Lipiansky (1990), la identidad no es, sino deviene en función de la aceptación de los otros o en negociación con ellos. Por eso, la unidad diacrónica, expresada en una historia personal, en una identidad actual y en un proyecto es resultado de un proceso de tensiones y elecciones en las que el sujeto se construye y adopta estrategias.

La relación con el otro resulta necesaria tanto para la identidad personal como para la identidad social. En relación con ésta, Laclau (1996) plantea la necesidad de comprender al otro, no como mero contexto, sino como condición fundacional y contradictoria de la identidad. Según este autor, en el proceso de identificación se generan cadenas equivalenciales, es decir, los particulares se reconocen equivalentes cuando tienen como referente un mismo universal que opera como meta, como plenitud ausente hacia la cual apuntan su búsqueda. Sin embargo, el otro de la cadena equivalencial es también el diferente. Como señala Lipiansky (1990), es en ese proceso de adhesión y diferenciación con respecto al otro que emerge la conciencia de sí. Así, el proceso de identificación se realiza como un diálogo múltiple con *alter*, que o bien incorpora a *ego* a su mismidad o bien lo estima en cuanto diferente; diálogo que asume múltiples expresiones que van desde el rechazo, la agresión y la invisibilidad, hasta la tolerancia, el reconocimiento y aun la estima. Vista de este modo, como bien dice Levinas (1998), la identidad es el camino que se recorre y no el lugar al que se llega.

La identidad adquiere dos formas que, siguiendo a Ricoeur (1996), conviene distinguir: a) la identidad *idem*, que remite a la mismidad, lo de mí similar al otro o diferente del otro, pero para cuya definición siempre es necesario la referencia directa y la incorporación del otro; representa la adscripción, la clasificación externa incorporada como mismidad, como atribución que me identifica en

tanto particular, y que se mantiene estable en la variación e idéntico a sí. Puede descubrirse en los hábitos, las costumbres personales, el carácter, y responde a la pregunta: *¿qué soy?*, y b) la identidad *ipse*, que es resultado de la fidelidad a sí mismo, de la afirmación de sí como acción de voluntad y de la perseverancia; responde a la pregunta *¿quién soy?*, la cual se desdobra en otras: *¿quién habla?*, *¿quién actúa?*, *¿quién se narra?*, *¿quién es responsable de...?*

Por eso, la identidad en tanto *ipse* se realiza en una intencionalidad ética, en un asumir responsabilidad para con uno mismo y con el otro. La interpretación de sí, la definición de un sentido para sí dentro de las normas de los otros, de la sociedad, se resuelve en una estima de sí, en un respeto de sí que se desdobra al mismo tiempo en la "solicitud", como reciprocidad para con el otro, y en la "igualdad" como justicia de las instituciones sociales. Sólo si se acepta al otro como igual a mí ante la sociedad, y si acepto la declaración de su diferencia como un derecho igual al mío, puedo afirmar mi diferencia y legitimarla.

Según Ricoeur (1996: 2), mientras que la clasificación "elimina las singularidades en provecho del concepto", el proceso de individualización va en sentido contrario, pues acentúa la irrepetibilidad e indivisibilidad. Por ello, la individualización descansa en procedimientos específicos de designación que son distintos de la predicación y que tienen como fin la referencia a un solo ejemplar, con exclusión de todos los demás de su misma clase. Mientras que la identidad *idem* se constituye en función de las clasificaciones de los otros, la identidad *ipse* se va construyendo gracias a la individualización. A esto hay que agregar que estas dos formas de identidad tienen una relación distinta con el tiempo, pues mientras que la identidad *idem* se expresa en hábitos, rutinas o costumbres que van configurando el carácter, la identidad *ipse* se constituye en el cumplimiento de la palabra dada y en la constancia moral. En palabras de Ricoeur:

Una cosa es la continuación del carácter; otra, la constancia en la amistad... el cumplimiento de la promesa... parece constituir un desafío al tiempo, una negación del cambio: aunque cambie mi deseo, aunque yo cambie de opinión, de inclinación, 'me mantendré' (1996: 118-119).

La importancia del otro también se revela en la *intencionalidad ética* que consiste en *tender a la vida buena con y para el otro en instituciones justas*. En este enunciado, Ricoeur (1996) condensa la eticidad (o aspiración a la vida buena) y la moralidad (procedimientos y criterios de juicio justo), así como la dialéctica universal/particular, pues la relación con y para el otro hace necesaria la prudencia o juicio en situación que se requiere en la medida en que lo universal se aplica a situaciones particulares en un contexto determinado. Entendida así, la relación con y para el otro es una relación de *solicitud crítica*, lo cual significa que no es la amistad o estima basada sólo en el afecto, sino pasada por el tamiz del juicio moral cuya aplicación ha de pasar por la prudencia.

Desde la perspectiva teórica que hemos apuntado, la *discriminación negativa* resulta de una negación de la alteridad, de transformar al otro en objeto, de subsumirlo en una categoría, de otorgarle un sentido negativo a su individualización, de alejarlo, invisibilizarlo, suprimirlo, no estimarlo, no reconocerlo en su *ipseidad*, en cuanto a diferencia. Esto es justamente lo que sucede cuando un sistema de *eticidad*, es decir, un conjunto de ideas de la vida buena para un determinado grupo, no pasa por el tamiz del juicio justo y opera como mecanismo de victimización de los diferentes. Siguiendo a Dussel (1996), puede decirse que las víctimas surgen cuando los valores del sistema establecido, o el proyecto de vida buena del grupo hegemónico, significan negación de la vida en algún sentido (corporal, social, psíquico, cultural) para algunos, a quienes se les impide su producción y reproducción.

Dada una situación de victimización, lo que procede es sacar a la luz los mecanismos, a veces sutiles o velados, por los cuales se opera el proceso de negación de *alter*.

REPRESENTACIONES Y ESTRATEGIAS IDENTITARIAS

La mirada del otro no es, entonces, algo inocuo, pues contribuye a la constitución de la propia identidad. La forma de mirar que acompaña a los procesos de exclusión, de negación de la diferencia y de victimización suele ser estereotipada. El estereotipo, como toda representación, circula y se aprende en contextos sociales, pero además produce efectos flagrantes de percepción selectiva (Amossy y Herschberg, 1997), puesto que las representaciones sirven no sólo como herramientas de cognición del mundo real, sino también como sistemas de sentido y marcadores de cohesión e identificación grupal, en virtud de que definen roles de identificación y guiones de acción para cada persona dentro y fuera de sus grupos. Esto significa que, en tanto herramientas de simplificación categorial, las representaciones si bien contribuyen a la identificación personal, con respecto a los otros pueden operar también como prejuicios, es decir, como imágenes negativas de los otros o de la realidad que son asumidas como verdaderas y rara vez criticadas. También pueden operar como estereotipos, en la medida en que a la representación negativa se le añade una explicación de sentido común en relación con los orígenes, las causas y los pronósticos de desarrollo y posibilidad de cambio de esos aspectos negativos.

El discurso estereotipado prescribe roles y guiones: mientras que el rol supone asumir una determinada actitud hacia el objeto definido que es supuestamente compartida por el grupo de referencia identitaria, el guión es la prescripción de acciones y comportamientos a seguir ante el objeto descrito; es el componente conductual. Esos roles y guiones son

relativamente estables y no sujetos a crítica, sino aceptados como parte de una adscripción social y rara vez cuestionados (Amossy y Herschberg, 1997). Los estereotipos subyacen a las operaciones de discriminación.

Identificar las representaciones presentes en los discursos de los actores del contexto escolar y sus funciones definitoria, clasificatoria, explicativa, prescriptiva y, en su caso, discriminatoria, constituyó un lineamiento metodológico fundamental de esta investigación. Este lineamiento nos obligó a buscar, para poner al descubierto, las prácticas discursivas de normalización en relación con los diferentes —en este caso los gay— que tienen lugar en el contexto escolar y que comprometen los comportamientos de los actores y sus formas de interacción.

La manera prejuiciada y estereotipada con la que se suele ver a los diferentes no sólo discrimina, sino que también los constituye. Por ello, para resistirse a la discriminación se despliegan estrategias identitarias:

Las estrategias identitarias son procedimientos que se ponen en marcha (de manera consciente o inconsciente) por un actor (individual o colectivo) para alcanzar una o varias finalidades (definidas explícitamente o situadas en el nivel inconsciente), procedimientos elaborados en función de la situación de interacción, es decir, en función de las diferentes determinaciones (socio-históricas, culturales, psicológicas) de esta situación (Lipiansky *et al.*, 1990: 7).

Dichas estrategias se concretan bajo la forma de tácticas de interacción mediante las cuales se adecua la perspectiva a largo plazo, propia de la estrategia, a las situaciones concretas, contextuales o coyunturales. En función de las finalidades que persiguen, las estrategias pueden ser de similarización o diferenciación (Kastersztein, 1990). Las de similarización se orientan a mantener la *pertenencia* a un grupo social y lograr el reconocimiento por parte

del mismo mediante: a) la *conformización* (se adaptan las acciones individuales a la norma establecida por el grupo, pero manteniendo interiormente la diferencia); b) el *anonimato* (el actor social trata de pasar inadvertido), y c) la *asimilación* (el actor minimiza o rechaza su diferencia llegando a creer y actuar en su total pertenencia al grupo). Las de diferenciación, que llamaremos “estrategias de individualización”, se orientan a valorizar la particularidad por encima de aquello en lo que son equivalentes diversos individuos, mediante: a) la *diferenciación* (se adecuan las acciones y se buscan espacios y referentes que permitan legitimar la diferencia); b) la *visibilidad social* (el actor busca ser tomado en cuenta, ser escuchado e individualizado, aunque no necesariamente por su diferencia), y c) la *singularización* (supone la afirmación de la diferencia y su manifestación pública, a veces a costa del rechazo de una buena parte del grupo social). Para sobrevivir en el espacio escolar, los gay desarrollan una serie de tácticas que obedecen a una u otra estrategia. Esas tácticas son las que el análisis contribuyó a develar.

SEXUALIDAD Y GÉNERO EN EL DEBATE TEÓRICO

Al realizar el análisis distinguimos el núcleo central de las representaciones y los elementos periféricos de las mismas (Nizet y Bourgeois, 1997). Esta distinción resulta pertinente si consideramos que, con respecto a los gay, el núcleo de la representación siempre dice referencia al sexo o al género y suele estar cargado de estereotipos y prejuicios muy antiguos que aparecen como sedimentos en las representaciones que circulan en la escuela y son actualizados por elementos periféricos.

El término *género* expresa un conjunto de características funcionales, que puede o no incluir prácticas sexuales de algún tipo pero que se define por su origen cultural, para despegarlo de su correlato anatómo-biológico que se identifica como sexo.

Butler (1999) expone que es necesario diferenciar entre el concepto de género y los conceptos de sexo/sexualidad y prácticas sexuales, e introduce una noción adicional: la *normatividad sexual*, esto es, las ideas acerca de lo que la sexualidad y sus prácticas deberían ser. Rastrea la crisis de las descripciones *naturalizadas* que identifican el género con normativas culturales —y no con elecciones personales— que se *inscriben* sobre el cuerpo y lo resignifican como límite permisible y modelo de orden social para las prácticas sexuales y eróticas.

El término “gay” que retomamos en esta investigación alude justamente a las elecciones personales, las cuales se dan en un contexto de relaciones de fuerza, como plantea Foucault (2002). Al hacer la genealogía de la sexualidad, este autor muestra las fuerzas que la moldearon hasta transformarla en un dispositivo para la construcción de subjetividades, y revela cómo la homosexualidad representa un núcleo proveedor de clasificaciones, diferencias y exclusiones en los tiempos modernos. También señala cómo la sexualidad se transformó de algo de lo que no se hablaba y se hacía libremente como cualquier función humana aceptada, en algo que debía vigilarse, controlarse y confesarse, y muestra cómo se impusieron el poder pastoral, la institución del pecado como marcador y la culpa como castigo por la violación de la norma social, así como la necesidad de la confesión como vía para redimirse.

En la actualidad existen fuertes discusiones acerca de si *gay* es realmente un género definido culturalmente o una identidad basada en prácticas sexuales diversas, en la selección de parejas o en la presencia de un deseo específico. Para algunos, como Eribon, la cuestión *gay* se resume en la necesidad de pasar “de la sujeción a la reinención de uno mismo” (2001: 22). Puede decirse con González (2002: 43) que:

...la identidad *gay* es un resultado: los roces entre la represión y la resistencia, entre los discursos y las prácticas, entre la solidaridad

y el miedo, la contestación y el orgullo, generan una red de reclusión incrustada en los poros del capital, y un proceso de liberación política y cotidiana: los modelos de convivencia y la formación del “ser *gay*”.

Desde esta perspectiva, ser *gay* es resultado de una construcción identitaria reivindicada, más que atribuida —empleando términos de Dubar (2002)— pero no ajena a la mirada del otro que también contribuye a su constitución. Esa mirada frecuentemente conlleva sedimentos de viejas representaciones que nutren los argumentos estereotipados. Así, por ejemplo, aún resuena en ciertos juicios o prácticas las sentencias de la Biblia: “Si alguno ayuntare con varón como con mujer, abominación hicieran; ambos han de ser muertos; sobre ellos será su sangre” (Levítico 20:13); “¿No sabéis que los injustos no heredarán el reino de Dios? No erréis; ni los fornicarios, ni los idólatras, ni los adúlteros, ni los afeminados, ni los que se echan con varones... heredarán el reino de Dios” (1 de Corintios 6:9-10).

En la antigua Roma se toleraban las relaciones entre personas del mismo sexo, sin embargo, como señala Guasch (2000), en la cultura romana se condenaba la pasividad del varón, pues la sexualidad estaba asociada al poder, al control y al dominio del otro. Este autor también explica que para la Roma cristianizada del siglo IV, las relaciones sexuales entre los hombres estaban codificadas como pecado de sodomía y merecían castigo. En el medioevo se continuó con la idea de que el placer sexual era pecaminoso y los sodomitas se consideraron infieles por tener relaciones *anti natura*.

Según señala Mondimore (1988), a partir del siglo XIII el pecado de sodomía es perseguido por la Santa Inquisición. De acuerdo con Guasch (2000), a principios de la Edad Moderna el pecado de sodomía se transformó en delito, junto con otros “pecados de la carne” (como el incesto, la bigamia y el estupro) así como del pensamiento (blasfemia,

perjurio y herejía). Más que una ofensa a Dios, se consideró un daño a la sociedad.

A mediados del siglo XVIII, según señala Weeks (1998), se empezó a identificar la actividad sexual no reproductiva con problemas físicos y mentales. La medicina ofreció a la burguesía del siglo XIX una nueva legitimidad para el control social; se tallaron los discursos de las “perversiones” y las “sexualidades periféricas” (el “centro” fue la heterosexualidad reproductiva); se inventaron causas y se intentaron curas y formas de prevención. Al respecto, Foucault afirma: “[la homosexualidad] fue rebajada de la práctica de la sodomía a una especie de androginia interior, de hermafroditismo del alma. El sodomita era un relapso, el homosexual es ahora [siglo XIX] una especie” (2002: 56-57).

Mondimore (1998) dice que en esa época se llegó a considerar que la atracción hacia personas del mismo sexo era algo innato y estable; era algo natural y por ende debía despenalizarse. Según Guasch (2000) se aplicó también la teoría de la degeneración, que consideraba que había anomalías del comportamiento humano cuya base era biológica. También se llegó a afirmar que la “sexualidad contraria”, al igual que el alcoholismo, la locura y la idiocia, eran el resultado de un sistema nervioso defectuoso (Mondimore, 1998).

En 1869 surgió el término *homosexual*, empleado por quien buscaba despenalizar las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo, pero en el último cuarto del siglo XIX la psiquiatría construyó el discurso de las perversiones sexuales y ahí se acomodó a la homosexualidad. A fines del siglo XIX la homosexualidad se presentó como una sexualidad invertida (Mondimore, 1998) y, con Freud, fue vista como una enfermedad mental susceptible de cura.

El término “gay”, que según Boswell (1980) tiene su origen en la palabra provenzal *Gai*, utilizada en los siglos trece y catorce para aludir al amor cortés, es empleado en la actualidad para referirse a aquellos individuos conscientes de su propia preferencia sexual y

cuyo erotismo se encuentra centrado en personas de su mismo sexo. A manera de síntesis puede decirse que el término *homosexual* alude a una identificación atribuida cuyo núcleo figurativo suele estar vinculado con la idea del castigo, la perversión o la enfermedad; en cambio, el término *gay* se refiere a una cadena equivalencial en la que cada uno de sus miembros reivindica su diferencia. Cabe esperar, entonces, que en la narrativa de quienes se asumen como *gay* la tensión entre el *idem* y el *ipse* se resuelva a favor de este último.

Las preguntas de investigación

En la investigación que aquí reportamos buscamos responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los núcleos figurativos sedimentados que predominan en las representaciones que sobre los *gay* circulan en el espacio escolar y cómo se actualizan esas representaciones en los modos de discriminación velada de los diferentes? ¿Cuáles son y cómo operan, en el juego de la relación igualdad-diversidad, las estrategias identitarias que despliegan los diferentes (en este caso los *gay*) para resistirse a la discriminación en el espacio escolar? ¿Cómo se resuelven las tensiones que genera la relación *mismidad-ipseidad-alteridad*, y las que resultan de la relación entre las identificaciones atribuidas y reivindicadas? ¿Cuáles son los mecanismos por los que en la escuela de educación media superior el patrón de valoración jurídica de las diferencias se hace operar como diferenciación jurídica de las diferencias con respecto a los *gay* y de qué manera afecta esa conversión al tratamiento de la diversidad? ¿Cuáles son los elementos del sistema de eticidad escolar (representaciones, mecanismos, estrategias) que convierten en víctimas a los diferentes?

CÓMO Y DÓNDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN

Lo que aquí se reporta es una investigación de corte cualitativo, de signo crítico,

enmarcada dentro de lo que se considera como un estudio en caso. El modo epistémico que se adoptó fue reconstructivo-analítico. A continuación nos referiremos al sentido que le damos a estos términos, empezando por el último.

La reconstrucción analítica consiste en descomponer un todo en sus partes, buscar las relaciones que existen entre ellas y, finalmente, tejer una trama que las articula nuevamente, pero cuyo resultado es una totalidad distinta a la original (Yurén, 2005). En este caso, se hizo la reconstrucción de las prácticas de normalización que conllevan homologación y bloqueo a la conformación de la *ipseidad* (Ricoeur, 1996), es decir, se hizo un trabajo de corte analítico que pasó del nivel descriptivo al explicativo cuando encontramos: a) los sedimentos representacionales que operan como condición de existencia de las prácticas discursivas de normalización mediante las cuales se opera la discriminación velada, y b) las tácticas de interacción que revelan las estrategias identitarias de los diferentes.

Se trata de una investigación de corte cualitativo en la que se analiza el discurso de los informantes con la finalidad de identificar prácticas discursivas y tácticas de interacción, tomando como unidad de análisis a los sujetos que atribuyen diferencia a otros y a los sujetos a los cuales se les atribuye esa diferencia, en un espacio escolar de nivel medio superior.

La selección de los informantes obedeció a criterios de comprensión y pertinencia y no de representatividad estadística. El camino trazado fue más bien de carácter inductivo que deductivo; es decir, a partir de los hallazgos, y utilizando la teoría como andamiaje, se realizó un análisis del fenómeno estudiado que permitió, a través de un procedimiento reconstructivo, una mejor comprensión de éste.

Es una investigación de signo crítico que, como otras de este tipo, centra su atención en el estudio de problemas que aluden

—principalmente, y entre otros— a la injusticia e inequidad sociales.

Se trata, asimismo, de un estudio en caso, pues se muestra cómo un fenómeno estructural se está dando en un caso específico (Bertely, 2000). Es decir, sabemos que hay procesos de homologación, que hay prejuicios, que hay discriminación negativa con respecto a los diferentes; sin embargo, lo que no se sabe es la manera en la que se está dando este fenómeno en el caso específico de los gay. Eso es lo que se pone al descubierto.

El trabajo de campo se realizó en una ciudad de un estado ubicado en la región Centro Sur de la República Mexicana. En ese lugar se ha estado viviendo una transición: un crecimiento demográfico acelerado;¹ de una ciudad con campos para la siembra a su alrededor y una comunidad indígena significativa, a una ciudad en donde se han asentado transnacionales tanto en el ramo industrial como en el de servicios; de un lugar visitado por turistas, a un lugar donde también la gente ha empezado a abandonar su terruño para emigrar a los Estados Unidos; de un sitio en donde la gente solía comprar en los mercados, a un lugar donde los supermercados han ganado un terreno considerable en los últimos años; de una ciudad en donde hace algunos años había pocos bares y discos, a un lugar donde han empezado a abrirse bares y discos gay. Por las calles se ven desde indígenas caminando descalzos hasta empresarios en sofisticados automóviles; desde mormones que van evangelizando de casa en casa, hasta *darketos* que evocan la imagen de Marilyn Manson. En fin, el abanico de la diversidad se ha extendido de manera notable. Y este espectro es también visible en un espacio como la escuela.

El lugar en donde se llevó a cabo el trabajo de campo es una institución pública de educación media superior de carácter propedéutico que tiene aproximadamente quince años de haberse fundado. Al momento de obtener

1 La tasa promedio anual de crecimiento de 1990 a 2000 ha sido de 3.2 por ciento, según datos del INEGI. El promedio anual del país es de 1.9 por ciento.

la información, había una población de mil 800² alumnos distribuidos en dos turnos: mil 050 en el matutino y 750 en el vespertino. Los alumnos que acuden a esa escuela provienen de las colonias aledañas, del centro de la ciudad y de algunas poblaciones vecinas. A pesar de que los alumnos van uniformados, se percibe —a través de algunos elementos materiales: accesorios y maquillaje, por ejemplo— la presencia de jóvenes que se identifican con algunas culturas juveniles³ como *darketos*, *cholos*, *skatos* y *grafiteros*.

En lo que se refiere a la planta docente, se cuenta con 60⁴ profesores, de los cuales 34 son hombres y 26 mujeres. Desde sus inicios ha habido más profesores hombres que mujeres; inició con profesores hombres y no fue sino hasta el segundo año que ingresó la primera profesora, y al tercero la segunda. Los directores y coordinadores han sido casi siempre hombres. Otro punto importante a señalar es que la institución pertenece a los subsistemas coordinados de la Dirección General del Bachillerato.

Dadas las características de la investigación se optó, consecuentemente, por un criterio de funcionalidad en la selección. Es decir, los informantes se clasificaron a partir del rol o función dentro de la institución escolar. Además, al tratarse de una investigación de corte cualitativo, no se buscó, como se mencionó anteriormente, una muestra de representatividad estadística, sino más bien una de naturaleza estructural.

A continuación se señalan los atributos que se establecieron para cada grupo funcional, así como la descripción de los informantes que lo conforman.

Para la selección de los docentes se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: campo

de conocimiento, sexo y edad. El subsistema de nivel medio superior al que pertenece la institución agrupa las asignaturas en cuatro áreas de conocimiento que son, a saber: Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Ciencias naturales e Histórico-social. De tal manera que se buscó cubrir las distintas áreas de conocimiento. Existen, además, las llamadas materias paraescolares, que son asignaturas culturales y deportivas con créditos y valor curricular. Se incluyeron, por tanto, dos profesores de estas materias: uno de deportes y otro de educación artística. De este modo, el número de docentes para esta muestra estructural fue de seis: tres hombres y tres mujeres. Se intentó también cubrir distintos rangos de la franja etaria. La edad de los profesores varía de los 30 a los 60 años, así que se procuró cubrir los rangos de 30-40, de 40-50 y de 50-60 años.

Para la selección de los estudiantes se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: sexo, opción de bachillerato, semestre, identificación con alguna cultura juvenil, algún atributo especial (promedio brillante o que se destacara en alguna actividad cultural o deportiva), disposición a participar en la investigación y facilidad para comunicar ideas. Se optó por realizar el estudio con estudiantes de 5º semestre por varias razones: la primera de ellas se debe a que conocen bien el escenario. Al haber estudiado en la institución por un poco más de dos años, tenían la oportunidad de haber vivido más experiencias en el lugar; conocían mejor tanto a sus compañeros como a los docentes, a quienes habían visto actuar en su quehacer durante un tiempo más prolongado que los estudiantes que acababan de ingresar. Los buenos informantes, nos señala Spradley (1979),

2 Los datos fueron proporcionados por el Departamento de Control Escolar de la institución.

3 Se está tomando el concepto de cultura juvenil de Feixa (1988): "...en un sentido amplio las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional" (p. 84). Y siguiendo a la misma autora, el estilo es "la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresadas en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo" (p. 79).

4 Los datos fueron proporcionados por la Coordinación Administrativa de la escuela.

conocen bien el contexto y han pasado en él por lo menos un año. En segundo lugar, por el tema mismo de la investigación: en este semestre la edad de los estudiantes oscila entre los 17 y los 18 años, y han tenido la oportunidad de abordar con mayor profundidad —al menos en la escuela— diferentes temáticas sobre sexualidad, lo que podría hacer suponer una mayor apertura por parte de ellos. Ahora bien, el plan de estudios ofrece las opciones de bachillerato químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales; en la selección se procuró que hubiera al menos un estudiante de cada especialidad así como variedad en cuanto a la identificación con alguna cultura juvenil. Con este grupo funcional se optó por trabajar con la técnica de grupo focal y posteriormente con entrevista grupal. Se siguieron las sugerencias de Russi (1998) —quien a su vez se basa en Ibáñez— respecto al tamaño recomendable del grupo, que puede ir de cuatro integrantes mínimo a diez como máximo. El grupo quedó integrado por ocho estudiantes: cuatro hombres y cuatro mujeres. Al igual que en el caso de los docentes, se decidió acoger el criterio de máxima variedad.

Se entrevistó, asimismo, a dos informantes clave. El atributo fundamental para seleccionar a este tipo de informantes fue que se tratara de estudiantes que se reconocieran y asumieran como gay, y *ex aequo*, que estuvieran dispuestos a participar en la investigación. En este caso, a diferencia de los docentes y de los otros estudiantes seleccionados, no se trató de un criterio de máxima variedad, sino de uno intensivo; es decir, la selección se rigió por la búsqueda de sujetos, como señala Rodríguez (1996: 73): “con cierta autoridad sobre una experiencia determinada”. La posición en un grupo y el significado de la experiencia son criterios fundamentales en la selección de informantes para historias de vida.

Inicialmente no se había contemplado entrevistar a directivos; sin embargo, a medida

que se fueron realizando las entrevistas se pudo percibir que muchas situaciones de tensión y conflicto relacionadas con prácticas de convivencia entre los estudiantes que tenían como foco el ser gay eran canalizadas a la dirección de la escuela. Por esto, también fueron entrevistados dos directivos.

Las técnicas para la recopilación de la información fueron básicamente el grupo focal y entrevista grupal con los estudiantes; la entrevista en profundidad, con los docentes y directivos; e historias de vida focalizadas, con los informantes clave.

Para el análisis de los discursos se utilizó como método el análisis estructural, tal como lo trabajan Piret, Nizet y Burgeois (1996). Se trata de un método semántico-estructural (es decir, toma en cuenta tanto el sentido del discurso como la estructura de éste) que permite comprender lo expresado, atribuyendo a lo que dice el locutor el sentido que le da efectivamente y, de este modo, evitar que el investigador proyecte sus propias concepciones. También pone al descubierto los implícitos. Este método permitió poner al descubierto las representaciones de los sujetos entrevistados, encontrar las prácticas discursivas de normalización en las que se traduce la discriminación velada, e identificar las tácticas de interacción que responden a estrategias identitarias de los gay. En los apartados que siguen se exponen los resultados del análisis realizado.

LA CLASIFICACIÓN DEL OTRO: COMO TE MIRO TE TRATO

Una primera parte del análisis nos mostró cómo opera el proceso de clasificación como condición de existencia de una representación cuyo núcleo figurativo resulta clave en los mecanismos de exclusión de los diferentes. Lo que revela el análisis es que las clasificaciones del diferente no constituyen una mera operación cognitiva, sino que tienen implicaciones éticas.

La clasificación normal/anormal generadora de antagonismo

Una primera clasificación que hacen los informantes está basada en la categorización del otro como anormal. Clasificar es colocar a algo o alguien en una categoría. Como dicen Bourgeois y Nizet (1997: 69), la *categorización* está estrechamente ligada con el sistema de valores de quien categoriza y con sus identificaciones de raigambre social; es el “proceso por el cual un individuo o un grupo organiza mentalmente su ambiente físico o social asignando los objetos encontrados en categorías”. En la categorización, dicen estos autores, entran en juego la inferencia inductiva (asignar un ítem en una categoría a partir de ciertas características) y la deductiva (una vez asignada a una categoría, al objeto en cuestión se le atribuye el conjunto de características típicas asociadas por el sujeto a esa categoría). En su función de reducción de la complejidad del ambiente, la categorización procede o bien a la sobreexclusión (se amplifican las diferencias) o a la sobreinclusión (se amplifican las semejanzas entre los objetos encontrados). Lo que se hace normalmente es clasificar un objeto en una categoría de pertenencia en función de los atributos congruentes con esa categoría más inmediatamente perceptibles (heurística de la representatividad) o bien, se activa la categoría más accesible en el repertorio categorial del sujeto en ese momento (heurística de la accesibilidad). Si bien el análisis estructural no nos permite conocer los factores que condicionan la focalización preferencial del sujeto sobre ciertos esquemas o ciertas características del objeto, sí nos permite reconocer los elementos que se destacan en la representación y que revelan la categorización. Además, pone de manifiesto aquellos elementos sedimentados que persisten en las representaciones, por más que éstas vengan de lejos.

Una primera clasificación gruesa es la que divide a las personas en “normales” y “anormales”. Sea como sea, la clasificación tiende a reducir al otro a lo mismo en menoscabo de la individualización (Ricoeur, 1996), y revela el

mecanismo de antagonismo social, el cual, según Torfing (1998), no es ni una oposición real ni una contradicción lógica, sino el bloqueo de una identidad mediante efectos subversivos de la exterioridad discursiva con la cual esa identidad es confrontada.

El trabajo de campo mostró que la clasificación revela los modos de antagonismo social; también mostró que las respuestas de quienes se asumen como diferentes —en este caso los *gay*— aluden a su *ipseidad*, mientras que las de los otros informantes aluden a la pregunta por la mismidad y en esa posición tiene lugar el proceso de categorización.

Aplicando la heurística de la accesibilidad, en el espacio escolar el joven *gay* es frecuentemente clasificado por acciones y comportamientos externos, observables, evidentes. Los más señalados se refieren al timbre de voz, la manera de caminar y los afeites y adornos incorporados al uniforme escolar. En todos los casos el grupo referencial para la caracterización es el grupo femenino, que se constituye así en la primera cadena equivalencial en la que se inscribe al joven *gay*. Sin embargo, la equivalencia se reconoce como imperfecta; no es una mujer pero actúa como si lo fuera, según señalan los informantes: “Sí camina [como mujer], su forma de hablar, o sea él ya quiere ser, ¿cómo les diré? Él ya actúa como una mujer, o sea que sí es. Sí es homosexual” (EMM-6).

La diferencia culpabilizada

Otro signo de la persistencia del núcleo figurativo normal/anormal está en la idea de que hay que buscar quién tiene la culpa de que la diferencia tenga lugar. En este caso, el binomio adquiere la forma siguiente normal-bueno / anormal-malo. Puesto que hay un mal, alguien debe tener la culpa de ello.

El ¿por qué eres así?, es una de las maneras en la que los informantes intentan resolver y justificar la no aceptación de la diversidad. Una de las dimensiones más socorridas desde la modernidad —según señala Foucault (2004)— en cualquier reflexión del sentido

común, y hasta de los discursos científicos en el intento de describir un objeto, ha sido, y continúa siendo, el descubrimiento de la causa, el origen del objeto que se intenta definir, en este caso el ser gay. La asignación de un factor causal, un espacio de constitución, una matriz fundacional, permite comprender y hasta prever la dirección de evolución de los objetos de la realidad, y como ganancia adicional, releva a los agentes sociales —los sujetos humanos— de culpas, preferencias o voluntarismos. Se cumple así la función del estereotipo como sustituto de la argumentación racional: todo tiene una causa, y la explicación de la causa permite prever el hecho actual: “Porque los homosexuales no nacen. No se ha comprobado si es algo genético, sino es a partir de las conductas que ellos desde pequeños pueden aprender, y aparte de la educación que desde pequeños les den sus padres” (EMY-4).

En todos los actores del escenario escolar, la pregunta acerca del ¿qué eres?, necesita una pregunta complementaria, que muchas veces persigue más que una justificada curiosidad acerca de causas y orígenes, la búsqueda de una confirmación de las propias dudas, el argumento estereotipado, la pregunta de ¿por qué eres así?

La respuesta rápida, acrítica y definitiva de los entrevistados es: la familia. Los orígenes del ser gay —según explican algunos de los entrevistados— deben buscarse en el espacio familiar. Sin embargo, la detección del espacio de origen no supone una respuesta uniforme de la causa misma, encontrándose que en el mismo espacio, causas diversas pudieran actuar aisladas o de conjunto. La más repetida —sobre todo para el caso del estereotipo del afeminado, y asumida de manera general sin mucha reflexión— es la ubicación del varón en un mundo de niñas; la feminización del niño en prácticas y preferencias: criar a los varones con modelos femeninos, bien sea adultos, como madres y tías, bien sea compañeros de juegos, hermanas o primas, es el caldo de cultivo ideal para una posterior afiliación hacia lo femenino,

sobre todo si no existiese el contrapeso de una figura masculina presente y fuerte:

Mi papá hablaba más con él, “mira hijo, tú eres un niño, no eres una niña. Ellas se comportan de esta forma porque ellas son mujercitas, y tú no”. Entonces, poco a poco empezó a haber una comunicación mayor entre mis papás y él, y ya poco a poco lo fue recuperando y ya poco a poco fue empezando a ver que ya no era lo que él pensaba, y obviamente al crecer y al desarrollarse, ellos se van dando cuenta (EMY-4).

...los que juegan con muñecas, muchas veces sí interviene, puesto que si desde pequeños los niños están con mujeres, los niños van a adoptar esa experiencia o van a optar por ser así... Ven a sus hermanas, a su mamá o a sus tías y quieren ser como ellas (EMY-4).

Ahora bien, la mirada que se tiene de la diferencia tiene implicaciones en su tratamiento. El ¿qué siento por ti? y ¿cómo te trato?, aparece también en el discurso de los informantes. El trato hacia los gay, según se revela en las entrevistas, no pasa, la mayoría de las veces, por reflexiones racionales, por una moralidad individual pasada por el tamiz de lo universal y por un juicio en situación que llegue a tomar el cariz de una solicitud crítica, sino más bien por el sentimiento, la impresión, la emoción que despierta una forma de ser, una determinada actuación o postura que se considera como negativa o inaceptable —por tanto, mala— y que hay que negarla para normalizar al diferente, es decir, hacerlo bueno. El contexto escolar se muestra resistente y refractario a la diferencia, y la discriminación adopta diversas formas.

El sentimiento quizá más extendido es de desagrado e incomodidad, que se resuelve en acciones de rechazo. El estudiante gay es, pues, francamente rechazado por la comunidad escolar —principalmente por quienes se asumen como hombres heterosexuales— en

muy diversas acciones y discursos: "...a ti lo que te da miedo, o sea cuando te habla un homosexual, lo que da miedo es que tus amigos digan: 'Ay, a éste yo lo vi; ya eres igual que él', y lo otro" (EMM-6).

La burla y el relajó: una vía para encubrir la exclusión

Ahora bien, el insulto soez o la burla parecen ser las formas privilegiadas de rechazo abierto —sobre todo para el estereotipo del afeminado—, pero nunca, al menos en el espacio escolar, se reconoce la agresión física como expresión legítima. El hecho de que la discriminación abierta no sea sancionada parece justificarse en una aceptación de la clasificación normal/anormal; por ello, aún quienes se oponen a las agresiones parecen ver como natural la distinción normal/anormal (equivalente a lo "raro", lo otro simbolizado en la expresión "su núcleo") que justifica el repudio y la incomprensión. Tal repudio o incomprensión se reconoce como la causa del sufrimiento de aquellos cuya diferencia se castiga de manera simbólica, pero parece aceptarse como natural ese sufrimiento por el hecho de salirse de la norma. Dicho de otro modo, se reconoce una dimensión ética en el tratamiento del diferente, pero no se modifica la categorización normal/anormal, que más allá de una medida estadística, tiene una carga de valorización. Desde esa perspectiva, la dimensión ética sólo alude al respeto y la tolerancia en un nivel abstracto, pero no a la solicitud con respecto al otro.

Una forma muy común de revestir el repudio y la agresión que se funda en la clasificación normal/anormal, es el "relajó". Se trata de un juego con las palabras ya codificadas en el lenguaje popular, para caracterizar al gay como anormal pero empleando otras palabras. El relajó se presenta como una forma, como un mecanismo que tiende a suavizar, poner una sordina u ocultar la discriminación abierta, sin dejar, por ello, de excluir al diferente. A los ojos de quienes mantienen la

clasificación normal/anormal, la broma suaviza la agresión y ese hecho justifica que no se considere como discriminatoria la forma de interactuar con el diferente. La broma y el relajó son mecanismos que utilizan también los docentes para recubrir su rechazo hacia los estudiantes gay; a diferencia de los estudiantes, buscan principalmente los espacios privados para hacerlo:

Haz de cuenta que llegan a las oficinas y luego, pues ellos ya saben que este Jorge es homosexual. Y dicen: "Oye, tú, Santiago, pues llévate a Jorge una noche, llévate a Jorge un ratito que no sé qué"; "que Jorge te mandó una carta y te la tengo ahí guardada" y cosas así. Pero claro, están en confianza, puros maestros hombres (DMLC-2).

Se llegan a dar casos, en que dicen: "hagan equipos de hombres y de mujeres". Entonces, a veces hay bromas, ¿no? "Que mujeres y hombres, ¿y tú, adónde?". Y todos se ríen, ¿no? (EHG-5).

Bueno, sí se da esto, pero como bromas, no con esa agresividad del maestro que te acabo de platicar. Te digo, como bromas, quizá malintencionadas, pero no así de feas. Aquí dicen: "habla bien, no como puñal", y el otro se ríe. Pero no noto esa agresividad. Pero eso sí, si alguien habla con la voz chillona o bajito, le dicen "ay tú, qué barbaridad" (DMLC-3).

El machismo: una doble devaluación del gay

El binomio normal/anormal también se recubre de otra representación muy sedimentada en la sociedad mexicana y que se expresa en actitudes e interacciones que se califican como "machismo". El binomio queda así: macho-hembra-normal / gay-anormal. El machismo como cultura dominante y dominadora define de manera absoluta la distancia entre los géneros y castiga lo que se considera

una contaminación de uno por otro. Si en la relación macho-hembra es esta última la que debe ser sometida y cualquier insubordinación es castigada, en la relación macho/gay la distancia se acrecienta hasta el punto de no aceptarse la cercanía espacial. Quien se asume como macho, o quien ve la actitud machista como aceptable, tiende a devaluar a la mujer y, en la medida en que asimila al gay a la mujer, también lo devalúa. De este modo se encubre la discriminación del gay, en una forma de segregación más naturalizada que es la exclusión de la mujer en ciertos ámbitos que parecen reservados al varón. En este caso, en el núcleo figurativo se opera la amplificación de las diferencias mediante un procedimiento deductivo (al gay le corresponde lo mismo que a la mujer). De este modo, la devaluación del diferente se desplaza hacia otras características que no tienen que ver con el ser gay.

En síntesis, la clasificación normal/anormal se reviste de distintas formas que sirven de justificación para encubrir la discriminación negativa de los diferentes, eludir la sanción que ameritaría y exculpar la agresión y las acciones que castigan la diferencia. Así, la homologación que conlleva esa clasificación opera como un mecanismo que reviste lo inicu de inocuo, natural y normal:

Entonces, sí debe haber una preocupación, pero no para tratar de quitarlos, sino para darles oportunidad de un buen aprovechamiento, para enfocarlos. Ellos se dedican al área de la cocina, creo que es en lo que más se desempeñan y en el área de nutriología, pues bastante pueden ser útiles a la sociedad. Pero nada más es cosa de que el maestro actual y el que viene esté preparado para poder tratar a este tipo de gente y poderla enfocar, sobre todo a nivel bachillerato (DHHS-5).

El análisis que realizamos muestra por qué la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación resulta totalmente insuficiente para transformar el ambiente opresivo y

normalizador de la escuela. La norma impuesta y la amenaza de sanción (que por si fuera poco no se cumplen) no son de ninguna manera la solución para el tratamiento de la diversidad en la escuela. Esta finalidad requiere de un trabajo más consistente que apunte al cambio de las representaciones mediante el develamiento de los mecanismos de discriminación encubierta, el debate abierto sobre los temas que atañen a los diferentes, la crítica y la autocrítica y, en suma, a todo aquello que contribuya a la crítica de una eticidad deficitaria y la búsqueda de una eticidad más abierta a la diversidad.

La similarización del otro como estrategia para homologar

La tendencia de la escuela a “uniformar” suele también revestir otras formas. La más usual consiste en la premisa de que la única manera de proteger a los diferentes de los rechazos del mundo y darles una oportunidad de convivir con los que encajan en la norma es aceptar que su diferencia significa deficiencia y tratar de que se asimilen a los demás.

Lo importante no es ser, sino parecer. El carácter normativo de la escuela y su función de reproducción de esquemas sociales aparecen en las representaciones como justificación por excelencia de las prácticas y discursos legitimados. La escuela se pronuncia, así, como homologadora de las diferencias; y para cumplir con tal propósito debe aplicar la disciplina, debe corregir. La sanción normalizadora se ejerce como un mecanismo de igualación, de supresión de la diferencia que supuestamente tolera. La escuela intenta disciplinar los cuerpos ante la imposibilidad de normalizar el deseo. Fuerza constantemente a conformizarse (es decir, a actuar conforme a lo que se espera) o asimilarse; la formación, desde la perspectiva de los informantes, significa meter a la norma. En los discursos se revela una forma de pensar la formación como opuesta a la particularidad, obturando posibilidades a la conformación de la *ipseidad*; no se atiende al *quién es*, sino más bien al carácter, al *qué es*.

La discriminación velada a través de mecanismos que impiden o reprimen la particularización mediante el argumento del trato igualitario pone al descubierto el modelo homologador de las diferencias que prevalece en la escuela: se piensa que el trato desigual es injusto, como se considera justo el trato igual. El trato igual, desde los discursos de los informantes, equivale a lo justo, porque eso es lo que manda la ley; sin embargo, el trato igual al diferente funciona como mecanismo de exclusión velada: obliga —en este caso particular— a la “autoexclusión forzada” del estudiante que se resiste a asimilarse a la norma y lo hace renunciar a un espacio que por derecho había ganado. Ello nos muestra el carácter eminentemente refractario a la diferencia en el contexto escolar. De este modo, el “yo no lo saqué”, “él se salió porque quiso” permite lavarse las manos de cualquier culpa o de ser tachado de cometer actos abiertos de discriminación.

El estereotipo “afeminado” es quizá el más castigado y rechazado por su visibilidad ante la mirada de los otros. El grupo masculino lo separa tajantemente de sus filas: no son iguales, ni parecidos, ni tienen puntos de contacto, y esta brecha no puede ser cubierta de ninguna manera, como se seguirá mostrando más adelante. La escuela, por su parte, se empeña en normalizarlo forzándolo a usar constantemente tácticas de similarización, pero si éste insiste en asumir estrategias de diferenciación es excluido u obligado a autoexcluirse. A guisa de ejemplo, los siguientes fragmentos:

Vamos, estamos en una escuela, tiene normas, tiene disciplina, tiene aquello, y trata él de incluirse para no ser tan obvio. De tener una imagen, vamos, más acorde a lo que sería más un hombre... Bueno, la escuela

siempre ha sido formativa, y ellos, pues van adoptando los patrones. Por ejemplo, si el niño quiere venir con arete, pues, sabe que no se puede, porque todos los demás vienen sin arete. A lo mejor tú te lo puedes poner, pero de la escuela hacia fuera. Que se tiñan el cabello muy claro, pues aquí no se puede hacer eso... No estamos acostumbrados a ver eso. Vamos, los patrones de conducta que nos rigen son muy estrictos (DMPA-1).

Se burlaban mucho de él y ya no aguantó la presión y ya después no lo veía en ninguna paraescolar. Es más, de la mía, solamente quería hablar con él y le dije: “hijo, ¿no puedes?”, y me decía: “No, maestra, es que tengo trabajo...”. [Le respondí]: “No me digas más” (DMPA-1).

Yo iba a estar en la escolta; bueno, ya estaba, de hecho. Lo que pasa es que el profesor, no sé si le caigo mal, o no sé por qué, pero al momento de ensayar siempre me regañaba más a mí. Me decía: “No, pues es que actúa bien, actúa como lo que eres, no como lo que quieres”. Y yo le decía: “¿Pues cómo quiere que actúe?”. Y luego me decía: “No me gusta cómo vienes, cómo te arreglas, cómo te peinas, lo que traes en las manos, lo que traes colgando, el cinturón, los zapatos, el pantalón, la playera”. Todo, todo le molestaba... Y les dije [a mis amigas] que no, que para tener problemas mejor me salgo (Jorge).

LA RELACIÓN CON EL OTRO: DE LA INSTRUMENTALIZACIÓN A LA ESTIMA CRÍTICA

El ambiente de la escuela es normalizante no tan sólo vigilando y castigando, sino también instrumentalizando⁵ al otro, no estimándolo,

5 Instrumentalizar al otro es una acción que no considera el “con y para otro”; se queda en un primer momento de la eticidad sin llegar a constituirse en una estima reflexiva. Romero y Yurén (2007) hacen la distinción entre el primer momento de la eticidad, en donde se da una estima ingenua, acrítica, no pasada por el tamiz de la reflexión, y lo que llaman “estima reflexiva”, que ha pasado por el tamiz del procedimiento del juicio moral, y da respuesta al otro que nos interpela. Esta estima reflexiva no es una adhesión acrítica o ingenua al otro, por lo que no se le ve como útil o placentero para los propios fines, sino como un fin en sí mismo. La idea de utilizar en este apartado los términos de “lo útil” y “lo placentero”, fue tomada de Aristóteles. Cfr. *Ética a Nicómaco*, Libro II, parágrafo III; sin embargo, ello no significa que se estén tomando en rigor en el mismo sentido; se están utilizando en este trabajo justamente para mostrar el tipo de estima acrítica, no reflexiva, que se revela en los discursos de los informantes.

lo cual tampoco permite que emerja como otro. El tipo de respuestas y preguntas a las que respondían los informantes se refirieron principalmente a ¿para qué me sirves?, ¿cómo y cuándo te incluyo?

El otro como útil

Como se mencionó en el apartado anterior, de acuerdo con los informantes, los estudiantes gay muchas veces destacan como estudiantes por ser creativos, trabajadores, atentos y cumplidos. Los estudiantes que no son gay suelen aprovecharse de esta situación. Los discursos revelan la manera en la que éstos utilizan al otro. Se trata, de alguna manera, de una negociación de espacios de aceptación, reconocimiento —e incluso valorización, nunca amistad— ante los heterosexuales, pero, por supuesto, con un alto precio: el “ser utilizado”.

O sea, yo he dicho que, o sea, a mí me hace falta una tarea y nada más les... bueno, sí les hablo a los homosexuales, pero les hablo, o sea, yo les he dicho con piropos: “hola mi amor, cómo estás, quién sabe qué”, o sea para que me la pasen, porque si llego así: “qué onda jotito”, o algo, me dicen: “ay, nada más cuando necesitas algo, me dices”. Pero, o sea, yo, y tiene razón mi compañero, solamente, para mí, sólo cuando necesitamos algo, pues les hablo (EHE-3).

...me ha tocado ver que [alguien dice] “necesito una tarea”; “pues, dile al chavo éste”, pues como veo que los gays son responsables [recomiendo]: “dile a este chavo” (EHG-5).

Al reconocer los que no son gay que los estudiantes gay son responsables en el estudio y cumplidos con las consignas que se les encomiendan, recurren a ellos frecuentemente para pedirles que les pasen las tareas o trabajos escolares. Reconocen que únicamente les hablan a sus compañeros cuando necesitan de ellos; en caso de no ser así, los discriminan

por medio de burlas en un ambiente de bromas y relajo.

El otro como lo placentero

El grupo femenino asume una actitud muy diferente a la de los hombres que se asumen como heterosexuales. Sin manifestar un rechazo —en la mayoría de los casos— o una aceptación explícita, encuentran en los estudiantes gay —que a su vez ofrecen su cooperación con gusto— interlocutores, compañeros de relajo y hasta consejeros capaces y adecuados. Comparte con ellos tanto gustos como hábitos de estudio. El gay es aceptado, pero no como un igual, sino como una persona especial, que es capaz de mantener, como la diosa Jano, dos miradas al mundo de la sexualidad: desear y actuar como mujer, pero manteniendo su condición de hombre. La lista de cualidades que sirven de pasaporte al gay para penetrar en el mundo femenino es larga y rica: simpáticos, creativos, responsables, detallistas, cuidadosos, exigentes en el cuidado personal. La sensibilidad, la precisión por los detalles, el buen gusto en el vestir y el comportarse. El grupo femenino acepta al gay porque comparte con él ciertos gustos, sin que ello signifique —al menos así se revela en la mayoría de los casos, según los entrevistados— una estima reflexiva, crítica. Lo que se manifiesta en los discursos es más bien una estima acrítica, ingenua; una simpatía por el otro basada en el compartimiento de ciertos gustos. Asimismo, se revela también una actitud de agrado que va desde la admiración hasta el deleite y la fascinación en medio de un ambiente de bromas y relajo. El otro, desde esta perspectiva, es visto por el grupo femenino como algo placentero; y los gay, por su parte, encuentran en las féminas un grupo más metafórico que de pertenencia real. En este sentido, se pudiera catalogar como vicariante o sustitutivo: sustituye al grupo de los iguales, porque ofrece una convivencia más llevadera, más próxima y más estimulante en el contexto escolar:

...con mucha delicadeza. Sus palabras no son, podría decirse, vulgares, sino con mucha educación. ...cómo se maquilla. Me encanta cómo se delinea los labios, cómo se depila la ceja, las uñas, en fin (EMG-2).

...de este muchacho que se salió, las mujeres decían: “es que la moda que trae es la más padre, sabe vestirse”, o sea, hubo aceptación por las mujeres. En cambio, los hombres: “pinche puto, lo deberían de correr de la escuela”. O sea, los hombres, yo creo, lo rechazaban. De las mujeres era su ídolo, su forma de vestir... Sí, realmente les fascinaba, lo veían como lo máximo, como su ídolo, la verdad (DHPD-6).

El respeto y la tolerancia: el otro como fin abstracto

Los discursos de varios informantes revelan una actitud de respeto y tolerancia, sin que ello contribuya a que el otro se vea estimado. Desde la mirada de los entrevistados, se está viendo al otro desde la perspectiva de lo universal, desde el orden de lo justo y del respeto, y no desde lo particular, desde una relación de solicitud con el otro. Así, expresan respeto y tolerancia en abstracto, pero reprueban la conducta del diferente cuando se trata de verlo como un particular que tienen enfrente:

Siempre he tenido un respeto hacia esta gente; los trato como cualquier alumno; yo no soy de las personas que tenga que juzgar a nadie. Tú bien sabes que yo no soy partidario de eso, aunque sean homosexuales o lesbianas. Aquí en la escuela, he visto a chicas del turno vespertino besándose allá atrás. Y bueno, les digo que es anormal que las vean, yo por mí, no me ofende ni me molesta... sí, como te dije, los respeto como a cualquier otro (DHHS-5).

Te reconozco como ser humano, pero no te estimo

Dentro del discurso de los docentes, principalmente, el respeto al otro se presenta como una actitud con relación a una abstracción que reviste en el fondo una forma de homologación de las diferencias: un “respeto a todos por igual, pero mejor no veo sus diferencias, porque si las veo, no las soporto”. De esta manera, el “respeto a todos”, en el discurso de los informantes, es un respeto al otro como miembro del género humano, sin aludir a su diferencia. El respeto, de esta forma, se da sólo para la consideración de lo universal, en el orden de lo deontológico y dirigido más bien a seres abstractos, sin atender a la particularidad. Se revela así, en el discurso de los informantes, una nueva forma de excluir al otro: el mecanismo de exclusión velada del “particular en aras del universal”. Finalmente, el discurso del respeto no permite poner al sujeto en situación; se respeta al otro, pero no se ven sus diferencias. Para Ricoeur, la cuestión del fin, de ver al otro no como fin abstracto, debe traerse a situaciones concretas, de manera que se convierta en estima del otro, en el cara a cara con el otro que requiere mi solicitud. No es el otro como fin abstracto. El mecanismo de negación del particular en aras del universal no permite una actitud en relación con actos particulares, específicos, en los que se requiere la prudencia, el juicio en situación para manifestar solicitud y estima crítica al otro particular.

Sí. Para mí, sea lesbiana, homosexual o los problemas que tengan, por ejemplo, hay jóvenes que dicen que son drogadictos, pues yo ni en cuenta, respeto sus tendencias. Simplemente, tienen que trabajar al parejo de los demás (DHMCN-4).

Obviamente, fuera, aquellos que no son miembros de la iglesia y que son homosexuales, obviamente los respetamos; no los criticamos, ni les decimos nada. Al contrario, respetamos su forma de ser. Pero dentro de la iglesia no se aceptan homosexuales (EMY-4).

Te dejas ser, pero ignoras tu diferencia

Otro aspecto que resulta necesario poner de relieve es el referente a la manera en la que el discurso de la tolerancia se muestra también como un mecanismo de discriminación. La tolerancia entendida como un “puedes ser lo que tú quieras, siempre y cuando no te acerques demasiado a mí o no te metas conmigo”, tiene más tintes de segregación que de aceptación de la diferencia, lo que lleva a pensar que tampoco se da con esta actitud la estima del otro y, por tanto, tampoco la amistad. La relación ética con el otro queda simplemente en un “reconozco tu diferencia, pero no te estimo”. La tolerancia se vuelve una acción de posibilidad insertada en la representación que otorga visibilidad a los gay; se reconoce su particularidad, sin necesariamente estimarlos. Se presenta en los discursos como un mecanismo de coexistencia pacífica en detrimento de la diferencia: sé que existes, reconozco tu diferencia, pero no te metas conmigo. En pocas palabras: no te excluyo, pero no te estimo; no te acerques demasiado a mí.

Para concluir este apartado, podemos decir que la escuela cuida y vigila la práctica del respeto y la tolerancia, mas no la de la solicitud y la estima del otro:

A mí no me molesta nada que un homosexual me hable, o sea, no tengo nada contra ellos, pues cada quien su vida y, pues uno los respeta. Es cosa de ellos (EHE-3).

...debemos ser tolerantes. Tolerantes a aceptar de cierta forma a todas las personas, lo que crean, lo que piensan, lo que sean. Yo creo que debemos ser tolerantes, y yo lo he

sido con varios de mis compañeros. Ellos tienen su forma de ser, y yo la mía, ¿no? (EHY-4).

El respeto y la tolerancia pueden llegar a convertirse en un mecanismo de discriminación velada por homologación de las diferencias. Dicho de otro modo, se respeta a todos por igual y se tolera la diferencia, pero no se estima al otro en tanto que diferente y, por ende, no se facilita la conformación de su *ipseidad*.

La estima del otro

Ver al otro no como útil o placentero sino como valioso en sí mismo, es verlo como fin y no como medio. Para Ricoeur (1996), la estima del otro implica el deseo de la vida buena con y para otros. La estima del diferente se revela en casos muy aislados en el contexto escolar. De acuerdo con los informantes, los casos de amistad, de estima, se dan más bien fuera del contexto escolar entre iguales. Para los estudiantes gay, en la escuela, el grupo de referencia y pertenencia es el femenino; en ese grupo logran alianzas, complicidad, aliento, comprensión y algunas veces solicitud crítica y amistad. Una joven se refiere a su amigo gay de la siguiente manera:

Entonces, no es una enfermedad, no es algo psicológico, es algo que ellos quieren ser y si lo quieren ser y lo quieren dar a conocer, pues que lo hagan, porque todos tenemos derecho a ser como queremos ser y a hacer nuestra vida como también se nos plazca. No por eso vas a dejar de verlo como tu amigo que es, ¿no? (EMJ-8).

Las formas de discriminación que aparecen en el discurso de los informantes tienen que ver con la instrumentalización del diferente. La investigación reveló que los estudiantes heterosexuales instrumentalizan al otro al verlo como algo útil, es decir, alguien a quien se puede recurrir cuando les faltan

notas, cuando les falta una tarea, cuando se trabaja en equipo y hacen que aquél haga la mayor parte del trabajo. El grupo de las mujeres, por su parte, tiende a instrumentalizar al otro al verlo como algo placentero, es decir, se da aquí muchas veces una estima acrítica en la que se comparten cosas en común, y no una estima reflexiva en la que se vea al otro como un fin en sí mismo y no como medio.

El análisis realizado también puso al descubierto la manera en la que el respeto y la tolerancia se manifiestan como mecanismos de discriminación velada. El primero no permite ver y atender la particularidad del otro, pues se le ve desde la perspectiva de lo universal, desde lo deontológico, y se sacrifica al particular en aras del universal, lo cual no permite poner al sujeto en situación. La tolerancia aparece como un revestirse con un tinte moral, que reconoce la particularidad, sin que ello implique necesariamente la estima del otro, pues en el discurso de la tolerancia encuentra cobijo la falta de solicitud y de acogida.

Pese a todo, se encontró que en algunos casos, que son muy pocos, se dio la estima del gay como fin y no como medio. Esto se dio sólo en algunas integrantes del grupo de las mujeres.

LA MIRADA DEL DIFERENTE DESDE SUS PROPIAS NARRATIVAS

Para los estudiantes gay, la conformación de la *ipseidad* se desliza del ¿qué soy?, que supone la descripción y hasta la sanción del otro, hasta el ¿quién soy?, que expresa aquello que define al sujeto en su particularidad personal, una posición ante uno mismo, una responsabilidad con la propia persona, en síntesis, el *ipse*. El proceso de conformación de la *ipseidad* transcurre en el doble juego dialéctico del *idem* y el *ipse*.

Para reconstruir la narración de sí, que revela ambos aspectos de la identidad, nos basamos en las historias de vida focalizadas, que resultan de las respuestas a preguntas como:

¿cómo supo que era gay?, ¿cómo llegó a tal convicción?, ¿qué vicisitudes debió afrontar? Algunas respuestas son las siguientes:

Es una forma de ser y ya. ...yo siempre supe que era distinto a los demás (G 1).

Tenía la preferencia, ya desde pequeño me maquillaba, me vestía también (G 2).

Ser gay, para quien se asume como tal, no es un atributo externo, sino una posición personal ante uno mismo; es una forma de ser y pensarse a sí mismo. En el discurso de los informantes no es necesario buscar causas, porque no existe necesidad de corrección o modificación. Es una elección que demanda perseverancia a pesar de los obstáculos enfrentados. Esto se aprecia en las historias narradas por quienes reivindican su identidad gay.

Uno de nuestros informantes relata que en los juegos infantiles él era la mamá. Aún cuando su comportamiento fue reprimido en algún momento, persistió en su diferencia. Cuenta: “Ya en la Secundaria... no le hablaba a nadie... ni hombres o mujeres, me aislé... un cuate... se acercó a mí, me imagino que se dio cuenta... fue mi pareja durante tres años, toda la secundaria” (G 2). Otro informante muestra cómo esa perseverancia en su ser gay significa renuncias: “No, pues yo no le hice caso y mejor me salí [de la escolta]. Yo no iba a ser como él quería que yo fuera” (G 1).

Frente a la tentación de homologar que suele dominar el ambiente escolar, el gay despliega diversas tácticas de interacción que le permiten perseverar en su elección. Mientras que el enunciado anterior muestra una táctica de diferenciación, el siguiente relato ilustra una táctica de singularización.

Bueno, de hecho lo organizamos [un show de travestis] con X; la idea fue por mi parte, ...y así fue como me empecé a involucrar con los muchachos, de hecho el principal con el que me involucré fue con X, yo le dije

todo acerca de mí, ...y pues ahí los dos nos apoyamos. ... Al principio, mucha burla. Los chavos se burlaban principalmente de mí... y me empezaban a gritar “¡Talía, Talía!”. No querían que me acercara a ellos. Ya ahorita, han pasado ocho o nueve meses del evento, los chavos son más abiertos conmigo, ya te puedes acercar, ellos mismos te preguntan... acerca de ti mismo, cómo te iniciaste, si tus papás saben... Preguntas duras inclusive, que tienen que ver con la confianza; es más, hay gente que ya también se ha acercado a mí y me ha dicho “pues yo también, fíjate que yo también soy” (G 2).

La última afirmación de este relato pone de manifiesto que en el ámbito escolar hay quien desarrolla tácticas de conformización consistentes en cumplir con el orden social impuesto, pero manteniendo interiormente la diferencia, que sólo emerge cuando hay espacios, referentes o circunstancias propicias. Mientras que para algunos la familia es un espacio propicio, para otros no lo es:

Mis amigos van a mi casa y todo esto; van travestis a mi casa y se llevan bien con mi mamá y todo esto, nada más que luego mi mamá se enoja, porque luego dice: “Ah es que vienen muy noche y me desvelan”, “Lo que pasa es que tienes que pararte temprano” ... Pero así que hable con mi mamá y le diga, no pues soy gay, o eso, no. No he tenido esa oportunidad. Y luego mis amigas me dicen: “Ay, es que tu mamá ha de estar esperando a que tú le digas”, y yo les digo: “No, pues a lo mejor yo estoy esperando a que ella me diga”. Pero no, nunca me dice nada. ... Una vez un amigo les dijo en su casa que pues era gay, y la abuelita, no sé que le pasó, pero la tuvieron que llevar al hospital y estuvo ahí internada como una semana. Y pues mi amigo se sentía, ponle tú, pues como culpable de lo que había pasado. Y otro amigo también, cuando dijo en su casa que era así, pues el papá casi se muere no sé

si del coraje o de... cómo te diré, pues, como de decepción o algo así, ...mi amigo me dijo que su papá se echaba la culpa de que él fuera así (G 1).

Los relatos de los gay permiten suponer que hay algunos que siguen la táctica del anonimato. Uno afirma: “Muchos nos buscan y ya aquí se hacen los muy hombrecitos con sus novias y toda la cosa. Y yo le podría dar nombres de los chavos de aquí que son así, pero que se hacen como que no les gusta, pero bien que nos buscan” (G 1). Otro dice: “Gente que no sospechaba. Se veía igual, normalita, se veía como hombre, pues se van abriendo, homosexuales” (G 2).

Si bien el carácter se va configurando gracias a que la identidad *idem* asume, procesa y transforma los marcadores y las clasificaciones de los otros contenidas en las representaciones que circulan en las redes sociales, paralelamente se sigue un recorrido que culmina en una mirada hacia dentro, en la formación del sí mismo, de la identidad *ipse* que se hace cargo de sus elecciones y su posición en el mundo. Las expresiones siguientes dan cuenta de ello.

Demuestro lo que soy; si no te quieren como eres pues [levanta los hombros]. Es algo que tiene que ver contigo mismo, si no estás bien contigo mismo pues tu autoestima va a estar muy abajo (G 2).

Lo que al principio me detenía era mi familia, que me pudieran aceptar o no... finalmente pues tú eres responsable de tus actos y te arriesgas; no importan las consecuencias (G 2).

Pues siendo como tú eres aunque tengas problemas. Porque sabes que va a ser difícil, pero enfrenas lo que sea y ya (G 1).

Las tácticas de interacción les permiten a los gay lidiar con el rechazo sin asimilarse.

Algunas suponen negociaciones puntuales y personalizadas que, de alguna manera, hacen posible las estrategias de mayor alcance. Las tácticas de diferenciación frecuentemente se revisten con el relajado a veces teñido de vulgaridad, que aminora la mirada reprobatoria de los otros. Los siguientes fragmentos ilustran esto:

Bueno, luego estamos, ponle tú, platicando mis amigas y yo, y lo abrazan [a un profesor] y yo les digo: “Por favor, ya déjenlo porque es mi marido”. Y él les dice: “¿Ya ven? que ya me dejen” (G 1).

Otra forma de revestir esas tácticas consiste en “no hacer caso”:

Vengo a la escuela con el uniforme y todo, pero traigo mis estoperoles, que luego la profa nos anda diciendo que no podemos traer tantos accesorios y cosas así, pero pues yo no le hago mucho caso (G 1).

Sí, me decían “eso no se hace”, “tú eres hombre”; ...también insistían “habla como hombre” pero no les hacía caso, mientras más me lo decían, menos [les hacía caso] (G 2).

La diferencia reclama su visibilidad y su reconocimiento a través de diversas vías. Como otros grupos discriminados, los gay aprenden a luchar por un lugar bajo el sol, en cada contexto específico en donde se mueven. Los estudiantes gay de la institución estudiada parecen haber ganado en autoestima ejerciendo el derecho de buscar aceptación y evitar la segregación; pero esto no sería posible si éstos no encontraran “grietas” por donde penetrar la arquitectura monolítica, normalizadora, homologadora y vigilante de la escuela. En opinión de los estudiantes gay, en la escuela “todo como que es más estricto y supuestamente ahí pues te debes de portar bien. ...como que por eso no nos entienden bien (G 1); “quieren que seamos iguales a los demás, a los heterosexuales” (G 2). Los agentes

normalizadores son, principalmente, pero no exclusivamente, los maestros y directivos. Las acciones de discriminación son diversas, y para los entrevistados son situaciones repudiables en sí mismas, porque establecen un régimen de persecución, de enfrentamiento, de no aceptación:

No, pues no lo aceptan las autoridades o más bien la directora. Una vez un chavo de una generación delante de la mía estaba con su novio... sólo estaban agarrados de la mano, y que pasa un profe y que les dice: “Oigan, ustedes no pueden estar aquí adentro de la escuela haciendo eso” y que va y que los acusa en la dirección... [La directora] les dijo pues que eso no se podía hacer en la escuela... les dijo que no era necesario que estuviera escrito en algún lado, que eso ya se entendía por sentido común que no estaba bien, y que si los volvían a ver haciendo eso que los iban a expulsar de la escuela (J 1).

Llegan a dominar mucho, como la profesora que me conoce hace cinco años. Cuando ya supo que yo había hecho esto [travestirse], se molestó mucho, lo tomó personal (G 2).

Los estudiantes aducen falta de conocimiento, de preparación para comprender y orientar a los estudiantes sobre temas de sexualidad. Uno cuenta: “Dijo una profesora ‘como está de moda, ahora, como hay muchos saliendo del closet, pues vamos a hablar’, pero habló muy poquito, lo único que hizo fue hablar ella, y no dio oportunidad a que más personas hablaran” (G 2).

Existe una conciencia clara y numerosos ejemplos de la represión y discriminación de los gay en distintos espacios, pero quien se asume como gay pese a las estrategias que despliega para sobrevivir en su medio social, lo que busca finalmente es ser aceptado:

Que me acepten, es algo que todos queremos. La sociedad no pasa, que te acepte. Lo

otro es el nivel académico. Espero llegar a mi profesión. No sé qué voy a hacer. Si seguirlo tapando o seguir así, que todos sepan. No sé, porque va a ser muy escandaloso. No es una gripe, siempre va a estar ahí (G 2).

El ser gay es, para quien así se asume, un modo de ser que es elegido y reivindicado, a pesar del rechazo:

Pues yo me siento a gusto así como soy... pues trato de cómo te diré, de hacer lo que a mí me gusta, y cuando algo no me parece o más bien no le parece a la gente, pues ni modo (G 1).

La escuela, pese a ser un espacio en el que no debiera haber discriminación, ni rechazo o exclusión de los diferentes, sigue siendo un espacio en el que la diversidad encuentra múltiples obstáculos. Parece, entonces, que el respeto o la tolerancia abstracta pueden encubrir

formas de discriminación velada que revelan que el espacio escolar no es todavía un espacio en el que emerja y se promueva la diversidad.

CONCLUSIONES

La investigación realizada vino a reforzar los hallazgos de algunos investigadores en el sentido de que la escuela es una institución normalizadora, refractaria a la diferencia, que busca moldear a los individuos de acuerdo con un perfil determinado. En tanto que instancia homologadora, la institución educativa encasilla a los estudiantes dentro de un patrón estándar. La diferencia es ignorada y ello opera como condición de formas de discriminación velada que obedecen a representaciones cuyos núcleos figurativos se revelan como sedimentados pero actualizados por elementos periféricos. La Tabla 1 contiene los estereotipos que aparecen en el discurso de los informantes:

Tabla 1. Estereotipos, base de normalización y estrategias propiciadas

Estereotipos	Base de la normalización	Estrategias identitarias y tácticas propiciadas por la escuela
Afeminado	Anormalidad/transgresión de género	Similarización: conformización
Cuerpo equivocado	Anormalidad/naturaliza errónea	Similarización: conformización y anonimato
Agente pasivo	Anormalidad/cuerpo sometido	Similarización: conformización y anonimato
Enfermo	Anormalidad/trato como enfermo	Similarización: asimilación
Perverso	Anormalidad/trato como enfermo	Similarización: asimilación
Pecador	Anormalidad/transgresión a la ley divina	Similarización: asimilación

Entre las tácticas de interacción que utilizan los estudiantes gay para eludir la segregación se encontró la de mantenerse anónimo como diferente, compensando esto con destacar académicamente, pero también se da la conformización. Aunque en el discurso analizado no se revelaron las tácticas de asimilación, no es difícil que éstas estén presentes, ya que es una táctica eficaz para evitar ser tratado como enfermo, perverso o pecador. También encontramos que las tácticas de individualización (diferenciación, visibilización

y singularización) se revisten con el relajo o la agresión en la búsqueda de aminorar el rechazo, con el “no hago caso”, o la demanda del reconocimiento del ser sí mismo.

En la medida en que la escuela favorece acciones que castigan la diferencia y segregan al diferente, sin que esta segregación se vea como injusta, se cultiva una eticidad deficiente y ajena a la equidad. Esto muestra cómo falla en los agentes escolares el juicio en situación (o juicio prudencial) y las acciones de solicitud que derivarían de éste y que irían más allá de

la simple aceptación de la existencia del otro diferente, para reivindicar junto con el otro la diferencia.

Las prácticas de discriminación negativa se dan más de manera velada que abierta en virtud de existir un marco normativo que prohíbe de manera explícita dichas prácticas. Al aplicarse la ley se obtiene un efecto perverso: se asume que no se discrimina cuando se tolera la existencia del diferente, aunque se le discrimine de manera velada, se antagonice con él forzándole a desplegar tácticas de similarización, y se le convierta en víctima. La interpretación que se hace de esa ley en el ámbito escolar refuerza la tolerancia y el respeto que por mantenerse en la universalidad abstracta no se oponen a la clasificación normal/anormal y coinciden con la actitud homologadora. Con ello se facilita la construcción de la identidad *ídem* (en la medida en la que el sujeto se ha similarizado), al tiempo que se obtura la construcción del *ipse*. Cuando esto opera con grupos vulnerados y colocados en desventaja por la sociedad, lo que se echa en falta es la actitud de solicitud crítica, cuya condición es el juicio en situación (Ricoeur, 1996), con miras al logro de la equidad.

La investigación muestra, pues, que el discurso que se pronuncia a favor de la diversidad a través de leyes y normativas para evitar la discriminación es insuficiente, pues en los hechos se cuelan elementos contrarios a lo establecido en tales discursos. De esto podemos desprender que trabajar en la dimensión jurídica es insuficiente y que se requiere atender la dimensión ética de las interacciones en las escuelas.

En el escenario estudiado encontramos siete formas de discriminación velada por las cuales queda mediatizado el patrón de valoración de las diferencias haciendo operar en los hechos el de diferenciación de las diferencias. Las prácticas discursivas mediante las que se realizan estas formas son: a) homologación de las diferencias y reconversión de la ley; b) contraposición entre lo normal y lo anormal (como enfermedad, vicio o deformación del espíritu); c) exclusión fundada en el sometimiento del cuerpo (de donde deriva la práctica de vulnerar al vulnerable, de victimizar a la víctima); d) mecanismo de coexistencia pacífica, que se basa en la premisa “te respeto y te tolero en tanto no te metas conmigo” (lleva implícito el sentido de la segregación: “ustedes por allá y nosotros por acá”); e) instrumentalización o cosificación del otro; f) consideración del otro como un fin abstracto, eludiendo ver al “otro particular”, con rostro (sacrificio del particular en aras de lo universal); g) injuria recubierta bajo la forma de relajo.

En suma, lo que nos reveló la investigación es que la interpretación de la ley que se hace en el espacio escolar permite a los sujetos decir: “no discrimino”, aunque en sus prácticas se esté excluyendo al diferente, devaluándolo o antagonizando con él.

Aunque las formas de discriminación velada que aparecieron a lo largo de la investigación surgen en relación con la población que específicamente estudiamos, encontramos un patrón que puede aplicarse al tema de la diversidad en la escuela, y que sintetiza nuestros hallazgos (Tabla 2).

Tabla 2. Formas de enfrentar la diversidad en la escuela en función de tres dimensiones

Dimensiones Formas	Jurídica	Ética	Relación identidad / alteridad
A. Diversidad cancelada	Discriminación abierta, sancionable a partir de la publicación de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.	Intolerancia con respecto al diferente	Exclusión abierta del diferente. Antagonismo radical <i>ego-alter</i> . Hace a alter víctima y combate su existencia.
B. Diversidad combatida y revestida de “orden justo”	No se discrimina, según una peculiar interpretación de la Ley. Se aplican criterios de normalización en nombre de un “orden justo”.	Hay tolerancia del diferente (se coexiste con él) y puede haber respeto (reconocimiento de que es un ser humano), pero hay carencia total de solicitud y elusión de la equidad.	Exclusión velada del diferente. Antagonismo radical que se reviste con la idea del trato justo e igual. Vulnera de manera soterrada, y castiga la diferencia.
C. Diversidad tolerada en un orden justo	Procurando un orden justo, no hay discriminación.	Hay tolerancia y respeto del diferente, en aras de un orden justo, pero no hay solicitud con respecto a él.	<i>Ego</i> incluye a <i>alter</i> en su mundo. No hay antagonismo, en la medida en que hay equivalencias. Se procura la homologación.
D. Diversidad reivindicada con equidad	Procurando la equidad, no hay discriminación.	Hay solicitud con respecto al otro, además de respeto.	La única equivalencia que organiza las interacciones es el igual derecho a ser diferente. <i>Alter</i> y <i>ego</i> reivindican sus mutuas diferencias.

La investigación mostró que en el ámbito escolar se traslapan estas distintas formas de enfrentar la diversidad, predominando la forma B y, en menor medida, la C. Lo hallado nos permite suponer que cada escuela se constituye en un sistema de eticidad en el que las representaciones, prácticas discriminatorias y estrategias identitarias de los diferentes funcionan de manera tal que la vulneración del diferente se reproduce de forma cotidiana. También mostró que para que el ámbito escolar pueda dar lugar a la diversidad con equidad se requiere trabajar las representaciones de los agentes escolares y hacerles reflexionar sobre las implicaciones éticas de las prácticas que responden a esas representaciones.

La eticidad escolar se presenta como un eje temático con un gran número de vías aún por transitar. Otra vía por transitar es de corte sociolingüístico, pues los recursos lingüísticos y paralingüísticos que entran en juego —desde recursos retóricos como metáforas, metonimias y sinécdoques, hasta mimo-gestualidades— para excluir de manera velada al otro, constituyen una posibilidad para un amplio trabajo. Futuras investigaciones sobre estos temas habrán de arrojar luz sobre los múltiples mecanismos de exclusión y victimización de los diferentes que operan en sentido contrario de una escuela para la diversidad.

REFERENCIAS

- AMOSSY, A. y Anne Herschberg (1997), *Stéréotypes et clichés*, París, Éditions Nathan.
- ARISTÓTELES (1961), *Ética nicomaquea*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- BERTELY, M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós Mexicana.
- BERTELY, M. (coord. Parte I) (2003), "Educación y diversidad cultural", en M. Bertely (coord. vol. 3), *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México, 1992-2002*, México, COMIE-SEP-UNAM, vol. 3, tomo I, parte I, pp. 3-240.
- BOSWELL, J. (1980), *Christianity, Social Tolerance, and Homosexuality*, Chicago, University of Chicago Press.
- BOURGEOIS, E. y J. Nizet (1997), *Apprentissage et formation des adultes*, París, PUF.
- BUTLER, J. (1999), *El género en disputa*, México, Paidós.
- DELGADO, G. (2003), "Educación y género", en M. Bertely (coord. del vol. 3), *Educación derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México, 1992-2002*, México, COMIE-SEP-UNAM, vol. 3, tomo II, parte I, pp. 467-594.
- DUBAR, C. (2002), *La crisis de identidades*, Barcelona, Ediciones Bellarrera.
- DUSSEL, E. (1996), *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, México, Trotta-UAM-UNAM.
- ERIBON, D. (2001), *Reflexiones sobre la cuestión gay*, Barcelona, Anagrama.
- FEIXA, C. (1988), *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel.
- FERRAJOLI, L. (2004), *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Madrid, Trotta.
- FOUCAULT, M. (2002), *Historia de la sexualidad*, vol. I, México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2004), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.
- GONZÁLEZ Villarreal, R. (2002), *Después de la liberación*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- GUASCH, O. (2000), *La crisis de la heterosexualidad*, Barcelona, Laertes.
- KASTERSZTEIN, J. (1990), "Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités", en C. Camillieri, *Stratégies identitaires*, París, PUF, pp. 27-42.
- LACLAU, E. (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- LEVINAS, E. (1998), *Totalidad e infinito*, Madrid, Visor.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2004.
- LIPIANSKY E.M., I. Taboada-Leonetti y A. Vasquez (1990), "Introduction à la problématique de l'identité", en C. Camillieri, J. Kastertzstein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti y A. Vasquez, *Stratégies identitaires*, París, PUF.
- MAGGI, R., A. Hirsch, M. Tapia y T. Yurén (coords. parte II) (2003), "Educación, valores y derechos humanos", en M. Bertely (coord. del vol. 3), *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México, 1992-2002*, México, COMIE-SEP-UNAM, vol. 3, tomo III, parte II, pp. 923-1080.
- MONDIMORE, F. (1998), *Una historia natural de la homosexualidad*, Barcelona, Paidós.
- PIRET, A., J. Nizet y E. Bourgeois (1996), *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, Bruselas, De Boeck & Larcier.
- RICOEUR, P. (1996), *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ Gómez, G., J. Gil y E. García. (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- ROMERO, C. y T. Yurén (2007). "Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación", en *Reencuentro*, núm. 49, agosto, pp. 22-29.
- RUSSI, B. (1998), "Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva", en J. Galindo (1995), *Técnicas de investigación*, México, Addison Wesley, Longman, pp. 75-115.
- La Santa Biblia*, Antigua versión de Casiodoro de Reyna (1569), revisada por Cipriano de Valera (1602) con otras revisiones (revisión de 1960), México, Sociedades Bíblicas Unidas.
- SPRADLEY, J. (1979), *The Ethnographic Interview*, Belmont, Wadsworth Group.
- TORFING, J. (1998), "Un repaso al análisis del discurso", en R. Buenfil (1998) (comp.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés, pp. 31-54.
- TOURAINÉ, A. (2000), *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WEEKS, J. (1998), *Sexualidad*, México, Paidós.
- YURÉN, T. (2005), "Enfoque y vía metódica", en *La asignatura "Formación cívica y ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el estado de Morelos*, México, SEP, Colección Programa de Fomento a la Investigación Educativa. Informes finales de investigación educativa (convocatoria 2002), volumen IX (disco compacto), en: <http://basica.sep.gob.mx/DGDGIE/evalinv/fondosectorial/pdfs/9TeresaYuren.pdf> (consulta: 26 de enero de 2008).