

# PRIMERAS REFLEXIONES Y CONJETURAS SOBRE LA RELACIÓN DE L@S JÓVENES NO HETEROSEXUALES CON LA CULTURA VISUAL Y SU PAPEL COMO PRODUCTOR@S: EL CASO DE GAPABLO

**LANDER CALVELHE**

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA/NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

landercalvelhe@hotmail.com

## RESUMEN

Este artículo es una primera contribución del proyecto de tesis cuyo título es: *Jóvenes productor@s de cultura visual en torno a la diversidad afectivo/sexual y de género: saberes, experiencias y políticas de identidad*. Su principal objetivo es investigar sobre cómo las personas jóvenes que están cuestionando la *heteronormalidad* (Warner, 1991), ya sea por su orientación del deseo o su identidad de género, están consumiendo y produciendo Cultura Visual (Dikovitskaya, 2005; Hernández, 2004) y qué papel tienen estas actividades en su vida cotidiana, particularmente en sus centros escolares. En este contexto, aquí se presenta una serie significativa de *conjeturas* (Sebeok y Umiker-Sebeok, 1987) recogidas durante la experiencia piloto de colaboración con GaPablo –nombre ficticio–, un adolescente de 16 años que se autoidentifica como gay.

Tras haber puesto en marcha un espacio de socialización para jóvenes LGTB y AMIG@S en la Casa de la Juventud de Pamplona en octubre del 2011, Internet fue el lugar de interacción con GaPablo hasta que accedió a quedar para realizarle una entrevista. En este primer encuentro afloraron valiosos temas como las actitudes de su familia respecto a la homosexualidad, la importancia que le da a su blog/vlog y algunas cuestiones sobre lo que significa para él Lady Gaga. Fue en ese momento en el que se mostró de acuerdo con las ideas clave que aquí publico respecto a él y también en volver a encontrarnos para seguir con esta entrevista *creativa* (Douglas, 1985) y en profundidad.

Desde un posicionamiento construccionista (Guba y Lincoln, 1994) próximo a las perspectivas feministas post-estructuralistas (Haraway, 1995; hooks, 2003), ésta investigación desea ser útil para l@s profesionales de la educación y otros tipos de comunidades de aprendizaje. De esta manera, el artículo concluye con tres puntos para pensar una Pedagogía Cultural (Steingberg, 2011) atenta a la diversidad afectivo/sexual y de género: reconociendo qué y cómo se enseñan cuestiones de sexualidad y género en los centros educativos, sobre todo a través del currículum oculto; abriendo la cultura escolar a este tipo de diversidad que el alumnado ya conoce, aunque mayoritariamente gracias a los media y dirigiendo una mirada crítica a las representaciones de las personas LGTB que hace la cultura *mainstream* poniendo especial atención a cómo el alumnado se encuentra ya cuestionando esos estereotipos.

Este proyecto de tesis está siendo posible gracias a un beca predoctoral otorgada por el Ministerio de Educación y Ciencia y está relacionado con el proyecto de investigación “*Jóvenes productores de cultura visual: competencias y saberes artísticos en educación secundaria*” (EDU 2009-13712). financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

**Palabras clave:** diversidad afectivo/sexual y de género, adolescencia, cultura visual, pedagogía cultural.

## ABSTRACT

This article is a first contribution from the Ph.D. project “Young People as Visual Culture Producers Among Affective, Sexual and Gender Diversity: *Saviors*, Experiences and Identity Politics”. The main aim of the research is to explore how young people, who are questioning *heteronormativity* (Warner, 1991) by their sexual orientation and/or gender identity, are consuming and producing Visual Culture (Dikovitskaya, 2005; Hernández, 2004) and which roles these activities are playing in coping with their everyday lives, particularly in school. In this framework, the following pages provide a significant group of *abductions* (Sebeok & Umiker-Sebeok, 1987) gathered up a long a pilot experience of collaboration with GaPablo –nick name–, a 16 years old teenager self-identified as gay.

After having launched a social club for LGTB teenagers and friends last October 2011 in the Youth Center of Pamplona (rainbowtaldea.blogspot.com), Internet interaction with him started and eventually an interview was set up. This first meeting drew out valuable issues on GaPablo’s family views on homosexuality, the importance of his blog/vlog and some insights of what Lady Gaga means to him. He agreed with the key ideas of this article concerning him and also to meet again for a second part of this in-depth and *creative* interview (Douglas, 1985).

From a constructivist standpoint (Guba & Lincoln, 1994) and very close to post-structural feminism (Haraway, 1995; hooks, 2003), this research project aims to become useful to school professionals and other learning communities alike. Therefore, this article concludes with three suggestions to develop a Cultural Pedagogy (Steingberg, 2011) which would acknowledge affective, sexual and gender diversity: adjudging which and how sexuality and gender are been taught in schools mostly by the hidden curriculum, opening school culture to these diversities which students already know about probably by the media, and addressing from a critical perspective the LGTB people represented in mainstream culture by focusing on how students are challenging these stereotypes.

This Ph.D. project is possible thanks to a scholarship and its relationship with the research project “Youth as Visual Culture Producers: Artistic Skills and Savoir in Secondary Education” (EDU2009-13712) financed by the Spanish Innovation and Science Ministry.

**Key words:** affective, sexual and gender diversity, teenagers, visual culture, cultural pedagogy.

## 1. JÓVENES NO HETEROSEXUALES: EN LOS MEDIA, EN LA LEGISLACIÓN Y EN LAS AULAS

L@s jóvenes no heterosexuales aparecen por primera vez en la literatura académica contemporánea en los Estados Unidos a finales de los 60 y en relación a la medicina, especialmente en el área de la salud mental y la categoría de “riesgo de exclusión social” –eran *homeless, hustlers, dealers, ...*– (Savin-Williams, 2009). Hoy en día son diversas las fuentes que nos hacen saber que cada vez son más quienes socializan su identidad por orientación del deseo no heterosexual a temprana edad y no por ello se encuentran en situación de desamparo o necesidad de atención psiquiátrica. Este auge de la socialización de la orientación sexual en la adolescencia y su correlato identitario se comprueba con bastante asiduidad tanto en la prensa escrita (Denoit-Lewis, 2009; Flotats, 2011) como en los resultados de diversas investigaciones en ciencias sociales, ya sea en el ámbito español (Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009; Pichardo Galan, 2009) como europeo (Takács, 2006, Hunt y Jensen, 2007). Personalmente también he podido conocer diversas historias y experiencias de esta socialización gracias a docentes y trabajador@s de la educación, así como del área de la juventud y de la salud, que las compartieron conmigo al inicio de esta investigación, destacando las muy diferentes maneras de ser vividas dentro de un mismo entramado urbano, Pamplona y su comarca con una población estimada de 350.000 personas. Así pues, me atrevo a afirmar que en muchos países occidentales/occidentalizados no sólo existe un número considerable de jóvenes que se autoidentifican como lesbiana, gay o bisexual sino que son ell@s mism@s quienes nos lo hacen saber, incluso sin la necesidad de preguntar.

Ante esta corriente no hay que menospreciar cómo en los últimos cinco años hemos vivido una incremento de la cultura popular y la cultura visual que tiene a este sector de la juventud como consumidor en potencia y/o como protagonista o personaje de las historias de ficción que generan. En enero del 2011 la revista *Entertainment* publicó un reportaje especial sobre personajes *gays* adolescentes en la historia de la televisión estadounidense con un total de 25 desde el año 1992 - en los media anglosajones la palabra *gay* aglutina a todas las personas no heterosexuales. En su portada dos jovencitos barbilampiños en actitud cariñosa y vestidos con uniforme *preppy* - de colegio de clase acomodada - ilustran el titular “*How a bold new class of young gay characters on shows like Glee is changing hearts, minds & Hollywood*”<sup>1</sup> (EW, 2010).

Echando la vista atrás, en un nuestro contexto más cercano, no fue hasta finales de los 90 que una cadena privada presentó una trama de amor adolescente y homosexual con la serie *Al salir de clase*; evento que, ante la velocidad de producción de las industrias audiovisuales, ha quedado ya muy lejano. En la actualidad la juventud lesbiana, gay y bisexual es representada regularmente en películas, series televisivas, cómics e incluso *reallities/talentshows* no sin generar debates entre diferentes sectores como la misma comunidad LGTB – Lesbianas, gays, transexuales y transgenero y bisexuales (Calvelhe, 2012; Platero, 2008).

Así mismo, a estas sinergias de la cultura *mainstream* hay que sumar las diferentes legislaciones y debates políticos, tanto a nivel estatal como internacional, en torno a los derechos de las personas LGTB. Por un lado, la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo (vigente en 10 países de todo el mundo desde el 2001, 7 estados de los EEUU y 1 de México, y actualmente a debate en el Reino Unido). Y por otro, la ley de identidad de género que reconoce el derecho, entre

1 Traducción del autor: “Cómo una nueva clase de valientes personajes jóvenes y gays en programas como Glee están cambiando los corazones, la mentalidad y Hollywood.”

otras cuestiones, a la no intervención quirúrgica de reasignación de sexo para oficializar la identidad de género sentida (en España desde el 2007 y aprobada en Argentina el año pasado).

Mientras tanto en el área de la educación, la próximamente reformada Ley Orgánica 2/2006 ha sido la primera de nuestra historia en reconocer la diversidad sexual en las aulas y en alentar a su respeto y atención (preámbulo y artículos 23 y 98). No sólo no ha disfrutado del tiempo suficiente para su implantación y desarrollo sino que además muy poco de esta atención a la diversidad afectivo/sexual llegó a los currículums oficiales y menos a los libros de texto, dejando la iniciativa en manos de la voluntad del profesorado y resto de las comunidades educativas. De esta manera, lo que sabemos de su incidencia real respecto al asunto que nos concierne es muy limitado más allá de experiencias concretas que sus artífices han tenido a bien compartir (Parral Sanchez, 2011; Platero, 2008; Sanchis Caudet, 2011).

## 2. BREVES APUNTES SOBRE LA CULTURA VISUAL, LAS CUESTIONES DE IDENTIDAD Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La Cultura Visual ha sido un campo de estudios de configuración reciente en torno a la construcción de lo visual en las artes, los media y la vida cotidiana (Dikovitskaya, 2005:1) fuertemente ligado al capitalismo y a cuestiones identitarias, especialmente de la infancia y la juventud (Giroux, 1995; Aguirre, 2006; Hernández, 2004). Matthews (2005:206) identifica la emergencia de este campo con “[...] *the need to research and analyse a culture dominated by visual images*”<sup>2</sup>. Y ciertamente, dejando la alarma a un lado, es fácil percibir como la presencia, consumo y producción del mundo audiovisual ha venido ganando en complejidad con las sucesivas revoluciones tecnológicas a lo largo de la historia, por lo que, como recoge Rose (2001:2), aun queda mucho por esclarecer sobre “[...] *what might mean for what is seen and for what, how and who sees and doesn't*”<sup>3</sup>.

Al mismo tiempo que la educación formal obligatoria sigue centrada en la textualidad, la juventud occidental/occidentalizada vive en *comunidades hermenéuticas* caracterizadas por las multiplicidad de culturas audiovisuales y musicales, explica Martín Barbero (en Imanol Aguirre, 2009:57). Comparto mayormente la reflexión de Steingberg (2011:17) quien afirma que la gran mayoría de las personas menores de edad se ha liberado de lo que establecen los sistemas educativos de sus estados occidentales/occidentalizados y no se encuentran aprendiendo según los programas prefijados que pretenden exponerles paulatina y selectivamente al mundo adulto. Su complicidad con las tecnologías electrónicas, aunque tan sólo sea por la coyuntura espacio/temporal, promueve el cuestionando del binomio consumo/producción a pesar de que la gran mayoría no es consciente de ello, como está poniendo de relieve el proyecto de investigación en el que se inscribe este artículo y mi proyecto de tesis (EDU 2009-13712).

Explica el mismo Aguirre (2011) que l@s jóvenes presentan una necesidad entre psicológica, cultural y social por hacerse visibles en la acción social ya que es relevante para sus proyectos identitarios, sus formas de ser y de pensarse. Y es ahí donde me interesa indagar, entendiendo que las representaciones visuales que recibimos y producimos contribuyen a la constitución de nuestras maneras de vernos, sentirnos y actuar con quienes nos rodean, no desde una posición determinista sino

2 Traducción del autor: “[...] la necesidad de investigar y analizar una cultura dominada por imágenes visuales”

3 Traducción del autor: “[...] qué significa lo que se ve, y qué, cómo y quién ve y no ve.”

más bien de interacción entre las diferentes partes, importante, sin presuponer la misma situación e influencia de todas ellas.

En este contexto, lo híbrido de los estudios de Cultura Visual tiene como uno de sus correlatos educativos el concepto “paraguas” de Pedagogía Cultural, aquella que comprende que la educación acontece en diversos espacios sociales incluyendo pero no limitándose a la escuela y, por supuesto, ninguno de ellos neutro ni fuera del alcance las influencias corporativistas (Steingberg, *ibid.*). De ahí que tod@s l@s autor@s citados en este apartado coincidan en subrayar que una de las principales tareas educativas más necesarias en estos momentos es aproximarse desde una perspectiva crítica a las presentaciones visuales con las que las personas menores de edad se vinculan, prestando especial atención en sus formas de apropiación y resistencia (Hernández, 2007:30). Es con esta línea con la que deseo comprometerme académicamente.

### **3. EL CASO DE GAPABLO: EXPERIENCIA PILOTO DE UNA RELACIÓN DE INVESTIGACIÓN**

Como apunta el resumen, en este artículo estoy compartiendo las primeras reflexiones y *conjeturas* (Sebeok y Umiker-Sebeok, 1987) de mi tesis doctoral cuyo título es: *Jóvenes productor@s de cultura visual en torno a la diversidad afectivo/sexual y de género: saberes, experiencias y políticas de identidad*. Parto de un posicionamiento construccionista (Guba y Lincoln, 1994; Ibañez, 2003 y 2001) próximo a las perspectivas feministas post-estructuralista (Haraway, 1995; hooks, 2003) y desde este marco introduzco el proyecto dentro las corrientes de investigación cualitativa/narrativa (Clandinin y Connelly, 2000).

La estrategia metodológica elegida es la realización de una investigación/acción crítica (Suárez Pazos, 2002) que está siendo recogida en un diario de campo al poner en marcha un espacio de socialización para jóvenes LGTB y AMIG@S en la Casa de la Juventud de Pamplona que comenzó en octubre del 2011, junto con un blog y un tuenti para su difusión ([rainbowtaldea.blogspot.com](http://rainbowtaldea.blogspot.com)), primera iniciativa de este tipo en la ciudad. Eventualmente este diario se verá enriquecido: primero, con diversas entrevistas en profundidad y *creativas* (Douglas, 1985) a l@s jóvenes participantes; y segundo, y muy especialmente, con el análisis crítico del discurso y del contenido de las imágenes compartidas por l@s jóvenes.

El caso de GaPablo es el que inicia la fase colaborativa de la investigación y en estos momentos se encuentra en pleno desarrollo. Como experiencia piloto me ayudará no sólo a profundizar en lo referente al marco teórico de la tesis sino fundamentalmente a fortalecer las metodología de la misma en vistas a las futuras entrevistas.

#### **3.1. PRIMER CONTACTO Y CONJETURAS SOBRE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DE SU PRODUCCIÓN/USO DE LA CULTURA VISUAL**

Una vez que GaPablo solicitó amistad por tuenti - la red social usada por el 69% de l@s jóvenes de entre 11 y 20 años en España según el ONTSI (Ureña, 2011:106) - y se adhirió como seguidor del blog del proyecto, tuve acceso a su perfil y a su propio blog/vlog (combinación de bitácora escrita y diario audiovisual). La cantidad ingente de fotografías colgadas o en las que estaba etiquetado, sus escritos y *videoposts* eran las pruebas visuales de la compleja tarea que tenía entre manos y de la necesidad de, al menos, un encuentro para charlar con su autor y protagonista.

Mi primera intuición fue que su producción audiovisual podía leerse como una revisión contemporánea de la corriente artística (o más bien de la educación artística) auto/expresionista (Aguirre, 2000:219). Entendí que el uso de las tecnologías de la información estaban supeditadas a la figura de GaPablo, es decir, que las producciones audiovisuales en sí mismas eran sólo la vía de expresión del autor al que hacían referencia. El vlog fue la pieza fundamental para apoyar esta primera *conjetura* ya que el mismo GaPablo lo utilizó como un espacio de reflexión sobre el porqué de su actividad en Internet: “Con el vlog no he conseguido muchas cosas generales, he conseguido más cosas personales que han sido muchas veces liberarme de todas las rayadas que me entran en la cabeza y he conseguido pasar un buen rato y ... mmm ... mi vida no ha cambiado mucho desde entonces, tengo un poco menos de vergüenza, un poco menos de la que tenía” explica tras ser *tagueado*, es decir, retado a contestar a una serie de preguntas escritas previamente por otra persona que también tiene un vlog.

Respecto a la relación de estas producciones con su identidad por orientación sexual, en aquel momento no pude dejar de preocuparme por mi mirada prejuiciosa e intencionada hasta tal punto de desestimar ciertas evidencias audiovisuales. Aún así creí no errar al encontrar vinculaciones que apuntaban significativamente en esta dirección. GaPablo colgó en su blog un vídeo/montaje –no sé si realizado por él– dedicado a la historia de amor de los personajes de ficción Fer y David de la serie de televisión *Física o Química*. En su cuenta de tuenti tiene abierto a todos sus contactos un álbum titulado *tatus* con una larga serie de fotografías de pequeños “tatuajes” a rotulador con los colores del arco iris y símbolos masculinos enlazados que se había dibujado en diferentes partes de su cuerpo. Y por finalizar de enumerar, su nick hace referencia a Lady Gaga, *Mother Monster* como la nombra normalmente<sup>4</sup>.

### 3.2. PRIMER ENCUENTRO Y LEGITIMACIÓN DE LAS IDEAS CLAVE

Tras un intercambio algo vago de mensajes a través de tuenti GaPablo se acercó al espacio cedido por la Casa de la Juventud de Pamplona que acoge a RainbowTALDEA una vez al mes. Sabía que le quería preguntar sobre sus imágenes y blog pero él tenía una agenda clara en este encuentro, básicamente quería hablarme de su situación familiar que calificó de “*desastre*”. Respecto a lo audiovisual: Lady Gaga y el cibermundo, cosas con la “*que pasar el rato*” e ilusionarse “*ya estoy ahorrando para ir al concierto*”. Y fue en este contexto que GaPablo me autorizó a publicar su nick y edad, 16 años.

Confirmó y constaté que el mayor número de “*las rayadas*” que comentaba en aquel post del vlog son debidas a un ambiente familiar, si no homófobo ya que él no utilizó esta palabra, sí dudoso sobre el nivel de tolerancia respecto a este asunto. Y es que, a pesar de los cambios acontecidos en los últimos años y que he sintetizado al inicio de este artículo, un estudio realizado por el INJUVE en el 2010 (con una muestra de 1411 entrevistas a jóvenes de entre 15 a los 29 años) recoge que un 62,2% de la juventud piensa que le resultaría muy difícil contarle a su padre que siente atracción por personas de su mismo sexo (un 54,3% piensa lo mismo respecto a su madre) y un 36% dice que su relación paterno-filial cambiaría si lo se lo contara, con un 9,1% que prevé la ruptura de la relación con su progenitor en tal caso (Santoro y Gabriel, 2011:54-56). Así GaPablo parece estar lejos de ser un caso aislado y de que su “*desastre*” sea causa de sus circunstancias personales. Un 51,2% de

<sup>4</sup> Nótese que este mismo año la cantante ha puesto en marcha una fundación contra el acoso **homofóbico** con el mismo nombre que una de sus canciones Born This Way Foundation (<http://bornthiswayfoundation.org/>) y cuenta con la colaboración, entre otras entidades, del Centro Berkman Internet y Sociedad la Universidad de Harvard.

la juventud europea LGTB que participó en el estudio de ILGA-Europe y IGLYO (con una muestra de 754 entrevistas a jóvenes de una media de edad de 22 años de 37 países europeos) expresó que había experimentado discriminación y prejuicios respecto a su orientación del deseo en su entorno familiar (Takács, 2006:40). A riesgo de caer en un racismo de nuevo cuño, cabe tener en cuenta una cuestión que apuntan ambos estudios citados anteriormente y que el militante LGTB y profesor universitario José Ignacio Pichardo Galán ha calificado como “*el desafío de la inmigración*” (2009:95), la homofobia tiende a agravarse en el caso de que familias provenientes de países de África, Europa del Este y Latinoamérica, esta última de donde procede la familia de GaPablo.

“*A veces me gustaría hacer cosas ... como ir a una persona que no conozco y decirle que soy gay*” me comentó tras explicarme que en su casa no sabían nada, tan sólo que le habían “*pillado*” en un par de ocasiones y que su madre lloró como “*si se hubiera muerto alguien*”. Recuperando del apartado 2 de este artículo la necesidad de visualización, de socializar nuestros proyectos identitarios, es fundamental en la vida de todas las personas pero de mayor importancia si cabe en las menores de edad, principalmente porque es un periodo vital en el que las herramientas para contarse/narrarse son significativamente precarias debido al “*adultocentrismo*” que intenta ejercer un fuerte control sobre todos los recursos materiales e inmateriales. En este sentido, y a la espera de un segundo encuentro con GaPablo, quisiera interpretar su producción audiovisual y actividad cibernética como muestra de lo que la psicología positiva a denominado *resiliencia* (Gómez Arias, 2009:48) y las teorías feministas post-estructuralistas como *capacidad de acción (agency)* (Pujal, 2003:138), lo que viene a entenderse por sobreponerse a las circunstancias, independientemente de su grado de adversidad, para encontrar la manera de llevar a cabo, al menos, un proyecto de mejora en la calidad de vida, principalmente individual pero por supuesto con implicaciones sociales.

#### **4. PENSANDO EN LAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE UNA PEDAGOGÍA CULTURAL QUE ATIENDA LA DIVERSIDAD AFECTIVO/SEXUAL Y DE GÉNERO**

Cuando GaPablo me contaba su situación familiar sólo puede echar mano de mi experiencia como adolescente homosexual en una familia aparentemente tradicional. *Paciencia, cabeza fría y estudios* era básicamente todo lo que tenía para aconsejarle como estrategia a medio/largo plazo y le expliqué que la situación mejoraría en cuanto consiguiera emanciparse y su respuesta fue: “*Yo no me voy a poder independizar en la vida*”. De repente entendí que la recesión económica y sus repercusiones en la situación laboral aguardan consecuencias imprevisibles también en lo personal, lo que me animó a continuar pensando en el reto que todo ello supone a la labor educativa.

En estos tiempo de declive, entre otros peligros corremos el riesgo de dejarnos llevar por la idea capitalista neoliberal de que una educación de “*éxito*” es aquella que trabaja por una serie concreta de competencias cuantificables que el alumnado deberá demostrar que está adquiriendo también de manera muy particular. A mi entender el peligro no residiría en otorgar competencias al alumnado –cuánto mejor sería empoderar además de “*encompetenciar*” – sino en lo que hay detrás de esos deseos de altos standards y sacrificio y que estudios como el de Gillborn y Youdell (2000) en el Reino Unido han venido a demostrar; una agenda conservadora que no quiere saber nada de las diversidades y sus complejidades socioculturales en las que vivimos, ni siquiera de la igualdad real entre mujeres y hombres. Su intención es sencillamente fortalecer el sistema educativo para hacer de él el perfecto mecanismo de exclusión social, mecanismo sobre el que Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991) ya escribieron en *Arqueología de la escuela* y que vuelve a ser de imprescindible lectura, si lo dejó de ser alguna vez.

En este contexto de encrucijada sociocultural y económica, me atrevo a apuntar tres primeras cuestiones, más bien provisionales y por tanto deseosas de ser cuestionadas, sobre lo que puede conllevar una pedagogía cultural atenta no sólo a la diversidad afectivo/sexual sino también a la de género:

- Es principal reconocer que “*en las escuelas la sexualidad está a la vez por doquier y en ninguna parte*” (Epstein y Johnson, 2000:122), que las aulas, pasillos, libros de textos, profesorado y resto de la comunidad educativa enseñamos sobre cuestiones de género y sobre sexo aunque no lo pretendamos. Es decir, que forma parte del currículum oculto. Es en ese decir-y-no-decir que la heteronormalidad deviene en presunción de heterosexualidad del alumnado, profesorado y familias, con lo que a su vez la homofobia y sus variantes campan a sus anchas y son usadas como armas arrojadas. Un 80% de l@s jóvenes encuestados por el INJUVE dice haber presenciado conductas homofobas en sus centros de estudios aunque paradójicamente los mismos resultados recogen una extendida tolerancia y respecto a la diversidad afectivo/sexual entre la juventud española. (Santoro y Gabriel, 2011:72-75).
- Al reconocer que enseñamos, no siempre queriendo, sobre cuestiones género y sexo, es importante asumir como nuestra tarea educativa el dar a conocer este tipo de diversidad en su misma diversidad e incluyendo sus implicaciones respecto a las múltiples formas de familias. Este dar a conocer debe ser entendido como una aproximación a las complejidades del mundo actual a la cultura escolar, realidades que una gran parte del alumnado ya conoce pero que probablemente no hayan sido reconocidas, y por tanto legitimadas, como objeto de enseñanza/aprendizaje y de esta manera se encuentren fuertemente influenciadas por los medios de comunicación y sus producciones audiovisuales. Boris Izaguirre, Jesús Vázquez y Jorge Javier Vázquez fueron las tres personas más nombradas por la juventud de la consulta citada anteriormente al preguntarles por la primera personas LGTB que les viniera a la cabeza (Ibid. p.34).
- Como explicaba en el punto 2 de este artículo, una de las tareas educativas que más preocupan a numerosos profesionales de la educación actual es la de aproximarse desde una perspectiva crítica a las presentaciones visuales con las que las personas menores de edad se vinculan, prestando especial atención en sus formas de apropiación y resistencia. Así, respecto a la diversidad afectivo/sexual y de género y con el objetivo de darla a conocer en su diversidad, el esfuerzo recaería en cuestionar y ver como el mismo alumnado cuestiona, los estereotipos que han venido representando a las personas LGTB en la cultura mainstream (principalmente con carácter cómico o victimista) abriendo paso a otras referencias más plurales y por tanto más respetuosas y enriquecedoras para todas las partes.

## REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, I. (2000). El arte como expresión. La educación artística como autoexpresión creativa. En AGUIRRE, I. (2000) *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la expresión estética* (219-248). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- (2006) Los imaginarios visuales y musicales de los jóvenes. Datos para una cartografía de la experiencia estética juvenil y la educación. En *Actas del International INSEA Congreso "Interdisciplinary Dialogues in Art Education"*. Viseu (Portugal): Edición Digital en CD-ROOM.
- (2009) Culturas juveniles y ambientes escolares. En JIMÉNEZ L; AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L.G. *Educación artística, cultura y ciudadanía* (45-58). Madrid: Fundación Santillana-OEI.
- (2011) El mercado mediático y la configuración de los criterios y experiencias estéticas de los adolescentes. En VIADEL, M. (coord) *Infancia, mercado y educación artística* (41-58). Granada: Dykinson.
- ÁLVAREZ-URIA, F. y VARELA, J. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta D.L.
- DENIZET-LEWIS, B. (2009). Coming Out in Middle School. En *The New York Times*, Septiembre 27, 2009. [Consultado el 20/08/2011: <http://www.nytimes.com/2009/09/27/magazine/27out.html?pagewanted=print>]
- DIKOVITSKAYA, M. (2005). *Visual Culture. The Study of the Visual After the Cultural Turn*. Cambriedge, MA: MIT Press.
- DOUGLAS, J. (1985). *Creative interviewing*. Beverly Hills, CA: Sage.
- CALVELHE, L. (2012). Gay Teen Boom, drama y medias naranjas. Los productos culturales en torno a la diversidad afectivo/sexual y de género en la adolescencia reproducen la vieja historia del amor romántico. Pikara Magazine Online, 12 de marzo. [Consultado 11/03/2012: <http://www.pikaramagazine.com/?p=5216>].
- COLL-PLANAS, G.; BUSTAMANTE, G.; MISSÉ, M. (2009). *Transitant per les fronteres del del gènere. Estratègies, trajectories i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciudadania. Secretaria de Joventut. [Consultado el 29/09/2011: [http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col\\_Estudis/estudis25.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col_Estudis/estudis25.pdf)]
- CLANDININ, J. & CONNELLY, F. M. (eds.) (2000). Narrative Inquiry. Experience and Story. En *Qualitative Research* (pp. 139-168). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid/A Coruña: Ediciones Morata/ Fundación Paideia.
- EW – Entertainment Weekly (2010). *This week's cover: How "Glee" is leading TV's gay-teen revolution*. 20 de enero. [Consultado el 13/04/2011: <http://popwatch.ew.com/2011/01/20/glee-gay-teens-ew-cover/>]
- FLOTATS, A. (2011). "Por fin puedo celebrar lo que soy" Loren Svoba y Fermín Gómez cuentan a Público cómo vivirán su primer Orgullo Gay. *Publico.es*, 2 de julio. [Consultado el 10/07/2011: <http://www.publico.es/espana/384940/por-fin-puedo-celebrar-lo-que-soy>]
- GILLBORN, D. y YOUDELL, D. (2000). *Rationing Education. Policy, Practice, reform and equity*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- GIROUX, H (1995) Animating Youth: the Disnification of Children's Culture. *Socialist Review*, 24:3, (23-55).
- GÓMEZ ARIAS, A. B. (2009) Adolescentes lesbianas y gays frente a la homofobia. En PICHARDO GALÁN, J. I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en centro educativos* (37-52). Madrid: Catarata.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En DENZIN & LINCOLN (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (105-118). London: Sage Publishers.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, Cyborg y Mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

- HERNÁNDEZ, F. (2004). Mapping Visual Cultural Narratives to explore Adolescents' Identities. En HERNANDEZ, F. y GOODSON, I. (Eds.) *Social Geographies of Educational Change* (91-102). UK: Kluwer Academic Publishers.
- (2007) *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- hooks, b. (2003). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- HUNT, R. y JENSEN, J. (2007). *The school report: The experiences of young gay people in Britain's schools*. London, UK: Stonewall.
- IBAÑEZ, T. (2001). *Municipiones para disidentes. Realidad - Verdad - Política*. Barcelona: Gedisa.
- (2003). La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. *Política y Sociedad*, 40 (1), (155-160).
- MATTHEWS, J. (2005). Visual Culture and Critical Pedagogy in Terrorist Times. *Discourses: Studies in Cultural Politics of Education*, 26 (2), (203-205).
- PARRAL SÁNCHEZ, V. (2011). Contra la homofobia y la transfobia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 414 Monográfico, (72-74).
- PICHARDO GALÁN, J. I. (coord.) (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en centro educativos*. Madrid: Catarata.
- PLATERO, R. (2008). Las lesbianas en los medios de comunicación: madres, folclóricas y masculinas. En PLATERO, R. (coord.) (2008) *Lesbianas. Discursos y representaciones* (307-338). Barcelona: Melusina.
- (2007). ¡¡Maricón el último!! Docentes que actuamos ante el acoso escolar. *Revista d'Estudis de la Violència* 3 (Julio-October).
- PUJAL, M. (2003). La tarea crítica: interconexiones entre lenguaje, deseo y subjetividad. *Sociedad y Política*, 40(1), (129-140).
- SANCHIS CAUDET, R. (2011). Pero, ¿esto no iba de sexo?. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 414 Monográfico, ( 54-57).
- SANTORO, P. y GABRIEL, C. (coords.) (2011). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. INJUVE - Instituto de la Juventud de España. [Consultado el 09/11/2011 en: <http://www.injuve.es/contenidos.item.action?id=1484465735&menuId=2104203924>].
- SAVIN-WILLIAMS, R. (2009). *La nueva adolescencia homosexual*. Madrid/A Coruña: Ediciones Morata/Fundación Paideia.
- SEBEOK, T.; UMIKER-SEBEOK, J. (1987). *Sherlock Holmes y Charles S. Pierce. El método de la investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- STEINBERG, S. R. (2011). Kinderculture: Mediating, Simulacrazing, and Pathologizing the New Childhood. En STEINBERG S. R. (coord.) (2011) *Kinderculture – The Corporate Construction of Childhood* (1-55). Boulder: Westview Press.
- SUÁREZ PAZOS, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, Nº 1, (40-56).
- TAKÁCS, J. (2006). *Social Exclusion of Young Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGTB) Oeople in Europe*. Bruselas: ILGA Europe.
- TALBURT, S.; STEINBERG, S. R. (2005). *Pensando Queer – Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- UREÑA, A. (coord.) (2011). *Las redes sociales en Internet*. ONTSI – Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de las SI. Fondo Europeo de Desarrollo Regional [Consultado el 01/12/2011: <http://www.ontsi.red.es/media/2011-12/1322729705471.pdf>]
- WARNER, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text*, 9 (4 [29]), (3-17).