

Aquellos niños que yo también fui
Vínculos y resistencias de los sujetos gais en la escuela

Juan Fernando Báez Monsalve
Cód. 2018287509

Directora
Dra. Piedad Cecilia Ortega Valencia
Grupo de Investigación Educación y Cultura Política

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá
2020

*Yo, pobre mortal
Equidistante de todo
Yo, DNI 20.598.061
Yo, primer hijo de la madre que después fui
Vieja alumna de esta escuela de los suplicios
Amazona de mi deseo
Perra en celo de mi sueño rojo
Yo reivindico mi derecho a ser un monstruo
Y que otros sean lo normal*

Susy Shock

Índice

Introducción	4
Capítulo 1. La escuela y el cuerpo abyecto	10
Una escuela sin niños gais: un problema vigente.....	10
De los cuerpos sensibles: el porqué de este proyecto	14
Objetivos	15
<i>Objetivo general</i>	15
<i>Objetivos específicos</i>	15
Metodología	16
Algunas consideraciones personales	21
Capítulo 2. La escuela frente a la heterosexualidad obligatoria.....	23
La herencia cultural performativa.....	23
La escuela busca al (presunto) heterosexual	31
El cuerpo sensible.....	37
Capítulo 3. Los vínculos merecedores de castigo.....	42
Los modos abyectos de habitar la escuela.....	50
<i>La era del silencio</i>	50
<i>El cuerpo afeminado</i>	54
<i>La escuela habitada y habitable</i>	60
Las construcciones sensibles de un cuerpo amenazado	64
<i>Sobre el erotismo y otras pasiones</i>	64
<i>De los amigos prohibidos</i>	78
Las relaciones con los otros: masculinidades hegemónicas y resistencia	83
Reflexiones finales.....	94
Bibliografía	99
Anexos.....	103

Agradecimientos

Quisiera comenzar agradeciendo a la maestra Piedad Ortega por darme el ánimo y la libertad para investigar y escribir acerca de un tema sobre el que siempre he querido profundizar y que he tratado con cautela, por la reacción que pudiera suscitar entre la comunidad académica. Su apoyo intelectual y emocional ha sido determinante para llevar a buen puerto este proyecto y, sobre todo, para dejar atrás cierto temor académico a comprender que investigar sobre seres humanos pasa, precisamente, por reconocer sus subjetividades y que la investigación no es un trabajo aséptico, objetivado y carente de consecuencias sobre el cuerpo de uno mismo y el de los demás. Sin duda, contar con su presencia no es un aspecto que finalice con este escrito, pues sus palabras y argumentos me han permitido hacer transformaciones en mi propia manera de concebir el mundo, al enseñarme a entender el impacto que puede tener mi trabajo sobre las vidas de otros y otras, en cuanto mi capacidad de agencia para cambiar, de alguna manera, ese mismo mundo que habitamos.

Por eso, también quiero agradecer profundamente a Andrés Rojas, José Prieto, Julián Silva, Victoria Fernández, Diana García, Robinson Duarte, Édgar Pérez, Ángel Carreño, Vanessa Durán y a todas las personas cercanas a mi vida, así como las y los miembros de la Asociación Plataforma LGBTIQ Santander, por las largas y provechosas charlas sobre este y otros temas similares que hemos tenido durante varios años, por sus apreciaciones y críticas hacia algunos apartados de este escrito y, especialmente, por ayudarme a percibir la realidad desde lo colectivo y a dejar atrás, de a poco, algunas posturas individualistas que me caracterizan. Con ellos y ellas he aprendido que, aunque los sujetos estamos condicionados por una estructura, también tenemos una capacidad de agencia práctica con la que es posible generar cambios a diferentes niveles en diversas vidas y repensar el valor que poseen los conocimientos de otros y los de uno mismo en ese proyecto de cambio. Su cercanía me ha permitido entenderme como un cuerpo vulnerable que necesita de otros para fortalecerse y para ayudar a fortalecer, en un proceso que sobrepasa la mera comprensión tradicional de la amistad para acercarse más a esa

sororidad que el feminismo y las feministas tanto han defendido y de cuyos discursos, sin dudar, he y hemos bebido.

Y, por supuesto, quisiera expresar mi agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional por acogerme y por hacerme cambiar mis perspectivas sobre la educación y la pedagogía. Haber recibido los conocimientos y la experiencia de maestros y maestras como Jertiza Merchán, Vladimir Olaya, Gabriel Lara, José Manuel González, Carol Pertuz y otros y otras más que han hecho parte de mi proceso de formación ha sido clave para generar en mí una mirada diferente y complejizada sobre la escuela y para entender que los sujetos estamos en el mundo en un constante cambio que va y viene, que no es lineal y que las subjetividades importan como importan los datos. Pero, también, porque la universidad me permitió conocer a personas como Jeffrey Garzón, María Elena Anchico, Sonia Amézquita y Felipe Urrego, quienes me han mostrado que la educación como proyecto está en diferentes áreas, espacios, momentos y formas de vida y con quienes he creado redes emocionales en una ciudad que me era ajena en un principio y en la que me fui sintiendo cada vez más acompañado.

Por último, no quiero dejar de mencionar a la maestra Ivonne Suárez Pinzón, quien hace ya más de diez años, en una ciudad de provincia muy conservadora, comenzó a inculcarme que preguntarse por el mundo que uno habita es hacerlo siempre para querer cambiarlo, que cuando uno investiga se vuelve, de una u otra manera, activista y que los datos, los análisis y los escritos pierden fuerza si no buscan tener un impacto en el presente y en los sujetos. Sus conocimientos y experiencias personales me abrieron los ojos para entender que hay otras maneras de ser, de estar y de percibirse uno mismo y de percibir a los demás. Y que cuando existe compromiso y agrado por lo que se hace, el trabajo es inacabable, en medio de una realidad histórica que cambia de a poco, lentamente, y que eso significa construir ahora para dejar un legado que perdure en personas que, tal vez, uno mismo no llegue a conocer o de las que pierda de vista en el camino. Yo me siento heredero de ese legado.

Muchas gracias.

Introducción

Los años de escuela son un lapso que moldea buena parte de la vida de los sujetos. Incluso, para muchas personas los años de estudiante son su mejor recuerdo y su mayor añoranza. Pero, habitar la escuela siendo lo que uno tiene prohibido ser, lo que no se espera que uno sea, puede ser una experiencia compleja, muy probablemente dolorosa, aunque también una manera de reafirmar lo que uno es, así no pueda serlo ante los otros, si bien tal vez sí con algunos de ellos. Como lo ha afirmado buena parte de los trabajos previos que se han dedicado a reconocer el paso de los sujetos gais¹ por la escuela, poseer un ser sexual que se aleja de la norma y de la normalidad puede significar estar supeditado a la discriminación, a la opresión y a la soledad en los espacios escolares. Y, aunque esta afirmación es cierta e innegable y la discriminación, la opresión y la soledad han sido vividas por muchísimos, sino por todos, los sujetos gais en algún momento de su vida escolar, considero que limitar la investigación del paso por la escuela de las personas LGBT a las dinámicas negativas es restringir demasiado su habitar la escuela; cerrar las posibilidades de comprender los vínculos escolares individuales y colectivos que terminan expresándose en ella y por ella; y desconocer las posibilidades de resistencia que el ser sexual prohibido y no reconocido puede crear y desarrollar frente al patriarcado y la norma heterosexual.

En otras palabras, me cuestiono si la escuela es siempre y únicamente un espacio de restricción de las sexualidades no normativas y de imposición de las normativas o si también puede ser un lugar en donde se den experiencias de (auto)reconocimiento y afirmación del ser sexual prohibido, incluso sin negar que su función institucional y pública sea generar e implementar dichas restricción e imposición. Este interrogante nace de la reflexión de mis propias vivencias personales, pero también de la lectura, más o menos atenta, de otros autores que se han

¹ A lo largo del texto, utilizo las palabras *gay* y *homosexual* como sinónimos, aunque reconozco y valoro las posturas académicas y activistas que critican o abogan por el uso de alguna de las dos. Las utilizo, porque creo que su uso permite reflexionar sobre las propias identidades de los sujetos que han sido entrevistados y porque, inclusive, ayudan a una lectura menos redundante del argumento.

dedicado a estudiar cómo los hombres gais, en diferentes momentos de la historia y en espacios como las ciudades, han ideado y colectivizado estrategias para existir, aún bajo la amenaza de discriminación, de señalamientos e, inclusive, de muerte. Vivir, pues, una cotidianidad que ha significado apropiarse de movimientos corporales, de accesorios de vestir, de momentos específicos del día y de la noche, de otros micro-espacios (parques, discotecas, casas de citas, etc.) y de una jerga que han hecho que existan expresiones, formas de ser y cercanías con el cuerpo propio y con los de otros que han permitido la existencia y la sobrevivencia misma de los hombres gais. Por eso, considero válido preguntarse y preguntarme qué ha significado habitar la escuela para los sujetos gais y qué implicaciones ha tenido sobre la creación de vínculos con los demás, pues, sin lugar a duda, así como es imposible hablar de discriminación u opresión desde la mera individualidad, tampoco es posible estudiar los vínculos y el habitar la escuela sin entender este proceso como dinámico y relacional.

Además, mi propio trabajo como historiador me hace pensar constantemente que todas estas formas de ser y de estar en la escuela, ya sea desde la opresión o desde la resistencia (que no son antónimas ni paralelas), han poseído, tal vez, diferentes caras y maneras con el pasar del tiempo. Por eso, esta investigación se sitúa en diferentes momentos desde la segunda mitad del siglo XX hasta estos primeros años del XXI, por lo que los relatos de quienes han hecho parte de este proceso recorren este lapso, que parece lineal, pero que, en realidad, cada sujeto recrea de diferentes maneras, según sus propias dinámicas de vida. A partir de ahí, entonces, es necesario apuntar que este trabajo de tesis se concentra en conocer y analizar, precisamente, narrativas autobiográficas de sujetos gais que pasaron por la escuela durante los últimos sesenta años. Con esto, me planteo también el interrogante sobre cómo las propias dinámicas del ser gay en la escuela han cambiado en diferentes generaciones y, al mismo tiempo, si el patriarcado y la norma heterosexual lo han hecho. Nuevamente, me resisto a la idea de que el patriarcado heterosexual sea incólume y no perforable, por lo que me interesa reconocer y visibilizar sus cambios en el tiempo y en el espacio. Sin contar con que la escuela no es una institución que esté desligada de los procesos sociales y económicos del contexto en el que se

encuentra, por lo que creo indispensable posicionarla políticamente, para poder (re)conocer sus propios cambios y permanencias históricos.

Por último, esta investigación se centra en la ciudad de Bucaramanga: todas las narrativas autobiográficas que han sido tenidas en cuenta en esta investigación se sitúan en diferentes escuelas bumanguesas y de su área metropolitana, aunque sin desconocer que las dinámicas de vida de cada uno de los sujetos gays entrevistados han traspasado esta delimitación espacial, incluso durante sus años de infancia y adolescencia. Además, al igual que con la variable temporal, hablar de la escuela desde Bucaramanga tiene algunos propósitos específicos: en primer lugar, porque considero necesario estudiar y visibilizar los procesos sociales que se dan en las regiones, pues hacerlo enriquece el debate académico, pero, sobre todo, porque permite que las personas que habitan las regiones tengan la posibilidad de reconocerse y de identificarse con las experiencias de otros que se conciben cercanos, algo que siento muy necesario para los sujetos LGBTI, en la medida en que cuando nos percibimos como posibles, probables y existentes entendemos que hacemos parte de un entramado social, cultural, político y económico y que nunca hemos estado situados fuera de él, sino que somos agentes activos en sus propias configuraciones y en sus posibilidades de cambio; y, en segundo lugar, aunque muy conectado con lo anterior, porque ha sido en Bucaramanga en donde he estado buena parte de mi vida y en donde he desarrollado una fuerte apropiación del territorio, en cuanto reconozco en ella mis más importantes conexiones emocionales conmigo mismo y con los otros, a pesar de haber estado y vivido en otras ciudades y espacios.

Así, entonces, los capítulos de este proyecto de grado buscan delimitar el quehacer investigativo de este trabajo. El primero se concentra en formular una aproximación metodológica, por medio de la exposición del problema de investigación, la justificación, los objetivos y el método utilizado, la cual se sostiene desde los aportes teóricos de Leonor Arfuch sobre las narrativas autobiográficas y la educación. El segundo capítulo expone de forma más o menos extensa los principios teóricos que sostienen el argumento de esta investigación, los cuales se han sustentado en cuatro direcciones que confluyen: 1. desde los postulados de Fernando Bárcena

sobre la filosofía de la educación y, sobre todo, sobre cómo las generaciones se encuentran en la escuela; 2. desde las apropiaciones teóricas de Judith Butler y la teoría queer; 3. desde los planteamientos de Debbie Epstein y otros, especialmente sobre la presunción de heterosexualidad en la escuela; y 4. las afirmaciones de Jordi Planella desde la pedagogía sensible y los cuerpos queer. Por último, el tercer capítulo relata los resultados finales y sus análisis. Con esto, espero generar un aporte académico limitado, aunque ambicioso, con el fin de fundamentar mis propios intereses investigativos a futuro y continuar con la tarea, mucho más amplia y casi inalcanzable, de mostrar como posibles a los cuerpos y a los sujetos que viven y han vivido como imposibles.

Capítulo 1. La escuela y el cuerpo abyecto

Una escuela sin niños gais: un problema vigente

En 2016, en medio del fuerte debate que se había desatado en Colombia por las disposiciones de la Corte Constitucional sobre la necesidad de revisar los manuales de convivencia de las escuelas de todo el país para evitar que desde ellos se estuvieran legitimando la homofobia y la discriminación y que culminaron con el proyecto de generar una cartilla sobre inclusión y género por parte del Ministerio de Educación Nacional², la entonces diputada del departamento de Santander, Ángela Hernández, propuso que el Estado permitiera y promoviera la existencia de escuelas exclusivas para niños gais³. Según su alegato, estas cartillas contenían mensajes que buscaban convertir a los niños y a las niñas en homosexuales y lesbianas, lo cual era una afrenta a la familia y al devenir de la nación colombiana. En sus palabras, las cartillas hacían parte de una conspiración que buscaba *homosexualizar* a niños y niñas desde la *ideología de género*⁴, por medio de una colonización y un “adoctrinamiento hegemónico en identidad de

² Estos pronunciamientos de la Corte Constitucional se dieron debido al caso de Sergio Urrego, que se convirtió en un potente reflejo de las experiencias opresoras que las personas LGBT viven en las escuelas colombianas: el 4 de agosto de 2014, Sergio se suicidó en la ciudad de Bogotá, después de haber sido interrogado, acosado y reprimido por las directivas del colegio donde estudiaba, cuando se enteraron que era gay y que tenía una pareja dentro de la misma institución. Según se conoció posteriormente al suicidio, Sergio era observado con recelo por las directivas y algunos docentes de su colegio por ser homosexual, ateo y de izquierdas. Pero, la acción que desencadenó todo fue la exigencia de uno de los docentes de que le entregara su teléfono móvil desbloqueado, con lo que pudo ver una foto en la que aparecían Sergio y su novio besándose. Por esta razón, Sergio fue obligado a revelar su orientación sexual a otros docentes y a sus padres, pues las directivas consideraron que besarse con otro compañero era una falta a las normas escolares y a las directrices del manual de convivencia. Cuando los padres del novio de Sergio fueron informados sobre la relación que sostenían los dos adolescentes, su madre demandó a Sergio por corrupción de menores. Todo esto bajo la exigencia de la rectora de que Sergio y su novio tomaran terapia psicológica para tratar su homosexualidad y entregaran a la psicóloga del colegio un certificado que la evidenciara, certificado que el colegio mismo terminó rechazando. Sergio fue enviado por sus padres a otra institución educativa, aunque el anterior colegio se negó a dar el certificado de paz y salvo. Después del suicidio de Sergio, la rectora reprendió a los compañeros que fueron a su sepelio y los castigó con la obligación de ir a clases los sábados (Colombia Diversa, s.f.).

³ Aunque la exdiputada se refirió también a niñas lesbianas, estudiantes bisexuales y personas trans, en este trabajo me concentraré en los hombres gais, por razones que explicaré en el último apartado de este capítulo.

⁴ La noción de *ideología de género* no proviene de las ciencias sociales, sino de la Iglesia Católica. Nació como contra-respuesta a las disposiciones de la Conferencia sobre Población y Desarrollo (1994) y a la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), en donde el concepto de *género* se hizo fuerte y comenzó a introducirse

género” (Marcos, 2016). Por eso, crear escuelas exclusivas para niños gais era, a sus ojos, una solución y una medida de contención frente a la supuesta amenaza que se estaba fraguando contra la familia y los valores tradicionales del país, por la posibilidad de introducir en las escuelas *normales* unas prácticas indeseables: “si en Colombia hubiera tanto padre interesado en que sus hijos crecieran con estas prácticas, creen colegios LGBTI, a ver cuántos niños van a ser inscritos” (Semana Educación, 2016).

Pero, el alegato de Hernández no fue una mera anécdota. El 10 de agosto de 2016, miles de personas salieron a las calles en varios municipios de Colombia, en la llamada *Gran Marcha por la Familia*, patrocinada por la exdiputada misma y por varios otros políticos conservadores, en un evento que terminó teniendo múltiples objetivos y arengas: contra la *ideología de género*, a favor de la *familia natural*, contra la homosexualidad, por la destitución de la exministra de educación Gina Parody y del expresidente Juan Manuel Santos, en contra del proceso de paz, a favor de una eliminación militar de las FARC, entre otras (Guerrero, 2016). Si bien es posible hacer un análisis y ahondar en las diferentes razones que impulsaron estas marchas y el impacto político que han tenido en el país e, inclusive, en América Latina⁵, lo cierto es que

en el lenguaje técnico ya no solo del feminismo, sino de las políticas públicas. En un primer momento, fue utilizada la noción de *agenda de género* (*gender agenda*) por parte de todos los contra-discursos conservadores que estaban en contra del feminismo, del movimiento LGBT, del neomarxismo, del posmodernismo, del ambientalismo y del multiculturalismo. Pero, sería *ideología de género* el término adoptado por la mayoría de las corrientes fundamentalistas religiosas en la región, las cuales claman por una visión complementaria entre hombres y mujeres y por una familia conformada únicamente por padre y madre. Si bien es una definición poco estructurada y carente de evidencia empírica, en la academia colombiana tuvo algún reconocimiento, especialmente por parte de ciertos investigadores e investigadoras en ciencias sociales y teología de la Universidad de La Sabana. Y aunque permaneció relativamente desconocida para el público general, fue más o menos en 2016 cuando una nueva ola conservadora nació en América Latina y retomó su uso, esta vez de la mano del neopentecostalismo. Durante los últimos años, esta noción se ha hecho común en el habla de quienes están en contra de los postulados feministas y de los movimientos de disidencia sexual y de género. Incluso, varios políticos en diferentes países latinoamericanos han echado mano de la *ideología de género* para incluir sus posturas conservadoras en sus campañas electorales: en Brasil, por ejemplo, Jair Bolsonaro afirmó públicamente que una de sus propuestas era la eliminación de la *ideología de género* del país, mientras que en Colombia el partido Centro Democrático se refirió en varias ocasiones a la *ideología de género* como perversa e indeseable (Serrano, 2017).

⁵ Aunque es arriesgado afirmar que solo la *Marcha por la familia* de agosto de 2016 desató una ola conservadora en América Latina, lo cierto es que durante los meses siguientes se llevaron a cabo otros eventos en diferentes países de la región y se fortalecieron asociaciones y grupos con objetivos muy similares: en México, el 10 de septiembre de 2016 se realizaron marchas en múltiples ciudades del país, cuyo objetivo era mostrar su descontento con la posible aprobación del matrimonio igualitario y defender a la *familia tradicional*; en Perú, mientras tanto,

pusieron en la mesa un asunto complejo, aunque evidente: la escuela, a su entender, debe formar desde y para la heterosexualidad. Así, entonces, aquellos que no son heterosexuales o que no desean serlo no tienen cabida en la escuela. Pero, sobre todo, tal como lo apuntaba la exdiputada en ese convulsionado 2016, los niños gays son la antítesis de la escuela y, por lo tanto, no merecen estar en ella, al menos no en una en la que puedan ser reconocidos como no heterosexuales⁶.

Y, más allá, si se retoma la cita textual de la exdiputada expuesta líneas arriba, pareciera que la amenaza que se cierne sobre la escuela radica en las prácticas que estos niños realizan o pueden llegar a realizar. Esa afirmación posee una carga potente, en la medida en que condiciona a los sujetos a unas prácticas que Hernández parece tener claras, aunque no llega a nombrarlas: ¿cuáles son las prácticas que pueden definir a los niños como gays?, ¿les son esas prácticas exclusivas?, ¿las aprenden?, ¿podrían los niños no gays identificar dentro de la escuela las prácticas de aquellos que sí lo son y, con el tiempo, tal vez, comenzar a sentirse identificados y apropiarse de ellas?, ¿en qué se diferenciaría una escuela que solo permita estar a niños que sí las practican?, y, sobre todo, ¿ha permitido la escuela la existencia de estas prácticas desde mucho antes, de pronto sin darse cuenta? El temor de la exdiputada abre la puerta a preguntarse, precisamente, sobre los modos de habitar la escuela de las personas gays y sobre

el 4 de marzo de 2017, una marcha nacional exigió la eliminación de un programa del Ministerio de Educación de ese país para trabajar por la equidad de género en las escuelas. De estas marchas, todas promovidas por iglesias y sectores evangélicos neopentecostales, se crearon colectivos como *Con mis hijos no te metas*, que han tenido presencia en varios países latinoamericanos y han articulado acciones conjuntas para frenar avances en el reconocimiento de los derechos y las dignidades de las personas LGBT, especialmente en espacios escolares (Martínez, 2017). Además, esta ola conservadora en América Latina ha tenido réplicas en España, con grupos como *Hazte Oír*, que en 2017 puso a circular autobuses por todo el país y en América con mensajes que negaban la existencia de las personas trans y que alertaban sobre un supuesto *lobby* LGBT que buscaba insertarse en la escuela española (Gálvez & Constantini, 2017); y con partidos políticos de derecha conservadora como VOX, que en 2020 propuso e implementó el llamado *pin parental* en la Comunidad Autónoma de Murcia, una solicitud que los padres pueden hacer a las autoridades escolares para que les informen sobre talleres, actividades, charlas o asignaturas que se expresen sobre feminismo o temas ligados a la población LGBT y aprobar o prohibir que sus hijos hagan parte de ellos. Actualmente, esta estrategia conservadora está siendo impulsada en otras zonas del país y está fuertemente patrocinada por *Hazte Oír* y buena parte de los políticos españoles de derechas (Gil, 2020).

⁶ Uso la noción *no heterosexual* para hacer énfasis en que, justamente, es la heterosexualidad la única forma que la escuela permite como posible y todo lo que se salga de ella, todo lo que la niegue, merece ser ocultado, invalidado o deslegitimado.

cómo se han construido vínculos en ese proceso, en cuanto prácticas que se conforman, se moldean y terminan haciéndose (im)posibles, pues, eso sí, lo que termina afirmando Hernández, probablemente a su pesar, es que existen personas gais en la escuela y que son ambas cosas: niños y gais.

De esta manera, ¿qué ha significado para aquellos niños haber ido a la escuela siendo gais?, ¿han sido sujetos aislados socialmente por no cumplir con la norma heterosexual?, ¿qué les ha devenido por no hacerlo? Estas preguntas plantean formulaciones complejas, pues, después de todo, aquellos sujetos gais siempre han estado ahí, en la escuela, aunque solo hasta 2016 la exdiputada se hubiera concentrado en expulsarlos⁷. Han vivido la escuela, la han sufrido y se han encontrado con y en ella misma. Así, entonces, preguntarse sobre esas vivencias y experiencias del paso por la escuela de los sujetos gais es afrontar, también, las ideas conservadoras, tan fuertes en estos últimos años, como respuesta al impacto del feminismo y el activismo LGBTI en todo el mundo, que apuntan que un niño no puede ser nunca gay, porque ser gay es una condición que se adquiere en la adultez con el acercamiento al pecado y a la perversidad; y, al mismo tiempo, cuestionar si ser gay en la escuela es vivir siempre y únicamente bajo el ojo de la discriminación, aunque se entienda que no es posible olvidarse de ella. En otras palabras, como alertaba la exdiputada, es indagar si existen prácticas y formas de habitar la escuela que los sujetos gais han generado y desarrollado a lo largo del tiempo, desde su propio contexto social y personal, y bajo qué condiciones, formas y significados se han llevado a cabo. Por eso, es imperativo preguntarse, a modo de problema, *¿qué vínculos escolares han generado los sujetos gais durante su paso por la escuela?*

⁷ Si bien tomo como referencia a la exdiputada Hernández en este escrito, lo cierto es que sus afirmaciones son compartidas por varios políticos y militantes conservadores en Colombia y América Latina, tal como dejé claro en pies de página anteriores, razón por la que sus alegatos evidencian una postura política definida que ha estado tomando forma y fuerza en la región durante los últimos años.

De los cuerpos que sienten: el porqué de este proyecto

Plantear que los sujetos gais han generado vínculos en su paso por la escuela significa adentrarse en dos aspectos que, para mí, son indispensables para generar miradas críticas sobre los estudios de género y la diversidad sexual desde la educación: en primer lugar, porque abre la puerta para comprender las dinámicas y las experiencias escolares de los sujetos gais más allá de la opresión y el rechazo, es decir, aunque no es posible afirmar que los sujetos gais pueden salir de la norma heterosexual cuando han estado en la escuela (más adelante me adentraré en este aspecto), hablar de vínculos escolares es, también, reconocer la existencia de relaciones y conexiones personales e institucionales, lo que conduce a cuestionarse por las sensibilidades, los acercamientos corporales, los reconocimientos emocionales, entre otras cosas (Gómez, 2010). Así, hablar de vínculos escolares en los sujetos gais es problematizar la vida misma de personas que existen, que aprenden a relacionarse con otros, a pesar de que esas relaciones sean prohibidas o inconcebibles; y, de una u otra manera, también es problematizar a la escuela como espacio en el que dichas relaciones nacen, se manifiestan y se quiebran.

Por otro lado, indagar en los vínculos escolares de los sujetos gais plantea un reto frente a los discursos conservadores que perciben a la escuela como un lugar habitado por personas inocentes, toda vez que los niños y las niñas son entendidos como seres sin sexualidad, cuyos cuerpos no conciben ni se apropian de las sensibilidades que generan las relaciones con los otros. De esta manera, hablar de la existencia de vínculos escolares gais es nadar en medio de dos prohibiciones que el sistema educativo ha naturalizado: el niño como cuerpo que no siente placeres y el tabú de la homosexualidad. Además, hacerlo es formular argumentos frente a las tendencias políticas (también conservadoras) que han tomado auge en los últimos años en Colombia y América Latina, y que describí en el planteamiento del problema, las cuales conciben a la homosexualidad en la escuela como una amenaza e, incluso, como parte de una conspiración internacional de la izquierda. En otras palabras, evidenciar los vínculos escolares de los sujetos gais en la escuela es comprender que las prácticas, los deseos y las sensibilidades

homosexuales han estado ahí, se han desarrollado y han permanecido en el tiempo, como manifestación propia del ser sexual de los cuerpos, por lo que el objetivo no será nunca su eliminación, sino legitimar su reconocimiento.

Pero, introducirse en estos dos problemas desde una mirada histórica permite, también, comprender que los vínculos escolares, como todo lo humano, no están desligados de un contexto social ni han sido siempre los mismos. Interrogar a sujetos gais de diferentes generaciones sobre su paso por la escuela es comprender que las sensibilidades, las afecciones y las relaciones con los otros cambian con el tiempo, que la escuela no permanece inmóvil frente a lo que pasa a su alrededor, que ser gay no ha significado siempre lo mismo y que la norma heterosexual no es tan poderosa y sólida como parece ser. Ahondar en las narrativas autobiográficas de sujetos gais de diferentes edades que han vivido en la Bucaramanga que ha crecido desde la segunda mitad del siglo XX es también cuestionarse sobre las (posibles) formas de resistencia que han creado en la escuela y cómo la escuela puede convertirse en un escenario de resistencia, aunque sus objetivos institucionales vayan en la línea contraria. Y, por último, realizar este proceso desde una ciudad del interior del país es, quizá, una manera de intentar entender que fuera de las grandes ciudades también nacen y crecen formas propias de estar en el mundo que merecen ser reconocidas y visibilizadas.

Objetivos

Objetivo general. Comprender los vínculos que han creado los sujetos gais durante su paso por la escuela en la ciudad de Bucaramanga, desde la segunda mitad del siglo XX.

Objetivos específicos

- Develar los modos en los que los sujetos gais han habitado la escuela desde la segunda mitad del siglo XX en la ciudad de Bucaramanga.

- Reconocer las construcciones sensibles que, desde lo erótico, lo romántico y la amistad han creado los sujetos gais a partir de sus modos de habitar la escuela.
- Ilustrar las relaciones con los otros que han generado los sujetos gais en su paso por la escuela.

Metodología

Volver al recuerdo del pasado propio siempre es confrontarse con lo que uno mismo es en el presente, porque siempre será imposible que el sujeto regrese al pasado, pero, sobre todo, porque lo que uno era en el pasado ya no es lo que es en el presente. Como apunta Arfuch (2002), esta característica del narrarse para los sujetos puede entenderse desde la identidad narrativa, la cual se sustenta en el tiempo de la narración, en el tiempo de la vida y en la experiencia. La narrativa autobiográfica involucra, en consecuencia, al sujeto en lo que fue, lo que ha sido y lo que es, tanto para sí mismo como para el espacio social que ha habitado. Por eso, si bien la modernidad trajo consigo la idea de un sujeto que es igual a un individuo que habla para sí y sobre sí mismo, el narrarse hace entender que este es parte de un todo amplio que le da significados y que le permite significar. Sin embargo, esa misma amplitud del narrarse hace que el relato siempre se escape a la idea de una verdad histórica, en cuanto es historia y discurso a la vez. El sujeto que relata lo hace, así, desde divergencias que son temporales e identitarias: quien habla ya es otro, no puede ser el mismo que vivió el acontecimiento que relata y sostener una historia unívoca, objetiva, sin reconocer sus propias influencias temporales es una tarea imposible. La vivencia así entendida es caótica, pues es reconfigurada, y lo es porque es narrativa. De ahí que las narrativas autobiográficas posean un valor biográfico, el cual formula que “más allá de la captura del lector en su red peculiar de veridicción, [la autobiografía] permite al enunciador la confrontación rememorativa entre lo que era y lo que *ha llegado a ser*, es decir, la construcción imaginaria del ‘*sí mismo como otro*’” (p. 47).

Y es ahí desde donde las narrativas autobiográficas se conectan con los objetivos de este trabajo, pues no se ha buscado generar un relato objetivo desde los hechos, sino entenderlos desde las estrategias ficcionales y de auto-representación que los sustentan. En otras palabras, la verdad como hecho no importa tanto, sino la construcción narrativa que permite que esos hechos sean nombrados. Como se verá a lo largo de esta investigación, los cuerpos homosexuales han dado significados propios a las vivencias que han experimentado y han sido estas las que les han permitido comprenderse como sujetos homosexuales, pero también como cuerpos que necesitan resignificar las vivencias frente a los otros para poder seguir habitando el mundo. Por eso, el valor biográfico permite entender a los sujetos desde una perspectiva dialógica, toda vez que las formas narrativas traen consigo procesos de subjetivación. Visto así, este trabajo no pretende reconstruir la vida de los sujetos homosexuales en la escuela, a la manera de hechos que van uno sobre otro en una línea cronológica, sino comprender las representaciones y los significados que estos sujetos han creado de la experiencia que ha sido ir a la escuela; y, especialmente, no es un trabajo que busca agotar las interpretaciones sobre el problema propuesto, pues no espera relatar el pasado tal como fue, sino entenderlo desde lo que ha sido para un conjunto de sujetos que permiten dar luces sobre este, aunque que no encierran la totalidad.

Pero, sobre todo, la pertinencia de los planteamientos de Arfuch (2002) radica en entender al relato biográfico como la consecuencia de lo individual y lo social, en la medida en que plantea que las vidas privadas no pueden sustraerse de las reglas comunes que ordenan lo colectivo, por medio de modelos y valores compartidos; y en afirmar que las transformaciones sociales contemporáneas hicieron que el sujeto fuera cada vez menos capaz de separar sus espacios privados y públicos, razón por la que ha terminado habiendo una intersección entre ellos que se ha entendido más como una construcción que el sujeto hace que como espacios objetivos, tal como la modernidad clásica los había dividido. De ahí la posibilidad de entender lo subjetivo de lo biográfico como intersubjetivo, pues toda narrativa autobiográfica es siempre colectiva en su esencia y expresa las dinámicas de una época específica, de un grupo de sujetos al que pertenece quien relata y que muestra rasgos de una identidad común. Esto último es esencial

para este trabajo, porque quienes han relatado sus autobiografías lo han hecho siempre desde una relación con otros. Sería imposible entender el paso por la escuela de los sujetos gays si no se mirara esta experiencia como relacional tanto con la institución como con otros cuerpos, pues la relación entre los cuerpos es lo que ha terminado por evidenciar cuáles son aquellos que han disfrutado de la posibilidad de expresión de lo público y cuáles han sido puestos en el orden lo privado, aunque, como la propia Arfuch lo apunta, la pluralidad de voces y posibilidades de las biografías y de las vidas humanas hace que hablar de lo público y de lo privado como un binomio contradictorio y singular no tenga ya mucha cabida, como sí la tiene entender estos espacios como “coexistentes, divergentes, quizá antagónicos” (p. 80) y, en consecuencia, siempre relacionados los unos con los otros.

Así, entonces, adentrarse en estos procesos es investigar desde una perspectiva comprensiva que posibilita el develamiento de unas subjetividades a partir de las narrativas y, puntualmente, sobre las narrativas autobiográficas como posibilidades para la construcción de unas rutas de indagación en torno al problema que me ocupa. Además, esta vuelta al pasado personal y la comprensión de lo relacional de la narrativa autobiográfica pueden hilarse desde la entrevista a profundidad como técnica de trabajo. Como plantea Robles (2011), la entrevista a profundidad no es una mera conversación larga, sino que busca ahondar en la existencia del sujeto, en la trascendencia de sus vivencias y en sus propias sensibilidades: “los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado” (p. 40). Al no limitar las expresiones de los sujetos, esta técnica permite que las conexiones sean más amplias, por lo que es posible transitar entre la vida pública, privada e íntima del sujeto. Por eso, para encontrar esos vínculos escolares creados por los sujetos gays, en medio de su visión presente del mundo, la entrevista a profundidad ha permitido que múltiples aspectos de sus existencias y de sus experiencias de sí mismos y con los otros pudieran revelarse, en un proceso de resignificación. Así, por ejemplo, la entrevista a profundidad ha ayudado a que los entrevistados recuerden escenas, espacios y momentos que habían quedado en el olvido; a que asociaran unas experiencias con otras, a pesar de que antes no lo hubieran hecho; y a que conceptualizaran momentos y sujetos con palabras actuales que en ese momento

no conocían, no existían o no asociaban con sus prácticas: homoerótico, *crush*, *jerking*, etc. La entrevista a profundidad ha sido esencial, pues, para el desarrollo cualitativo de las narrativas autobiográficas y para la búsqueda de los vínculos escolares de los sujetos gais en la escuela.

Un total de diez narrativas autobiográficas han sido tenidas en cuenta para esta investigación. Diez entrevistas a profundidad que han buscado generar una conexión con los pasados individuales y las relacionales de sujetos gais que han ido a la escuela en diferentes momentos a partir de la segunda mitad del siglo XX en la ciudad de Bucaramanga⁸. Estos dos últimos aspectos son esenciales, en cuanto ni el devenir de la escuela ni los relatos autobiográficos pueden desligarse de los momentos y los lugares en los que se encuentran ubicados, como situaciones que envuelven la realidad de los sujetos y de las instituciones. Si se entienden a la escuela y a los sujetos como actores políticos e históricos, situarlos en tiempo y espacio es esencial para comprender su propio estar en el mundo, pero también sus cambios y permanencias. Y, para el caso específico de este trabajo de tesis, indagar sobre el paso de los sujetos gais por la escuela, desde sus vínculos escolares, es generar una conexión con los procesos políticos que desde lo legislativo y la sociedad civil han ido modificando en el país y en el resto del mundo las propias existencias de los hombres gais.

Teniendo en cuenta lo anterior, las narrativas autobiográficas han sido registradas en cuatro tiempos diferentes, para generar no solo una comprensión situada de los relatos, sino también para formar una postura crítica sobre la escuela como espacio de socialización y de construcción de cultura política, aunque esto no signifique que el documento divida las narrativas bajo estas delimitaciones temporales, por los argumentos ya esgrimidos arriba:

⁸ A pesar de que muchos de los entrevistados tuvieron reservas sobre dar el nombre exacto de la escuela a la que asistieron, sí fue posible constatar que siete de ellos asistieron a escuelas públicas, dos a privadas (confesionales y católicas) y uno fue a escuelas privadas y públicas durante su formación básica y media. Todos los entrevistados terminaron yendo a la universidad o están cursando una carrera profesional en estos momentos.

- *Antes de 1980*: si bien el feminismo europeo, estadounidense, latinoamericano y colombiano tuvieron un auge importante a partir de 1970 y un año antes se dieron hechos históricos como la rebelión de Stonewall en Nueva York, la homosexualidad (especialmente la masculina) fue ilegal en Colombia hasta 1980, penada por el Código Penal vigente desde 1890, en un periodo en el que ser homosexual era sinónimo de delincuencia, enfermedad, pecado y desviación mental, aunque los casos de personas investigadas o sentenciadas por el sistema judicial por realizar prácticas homosexuales fueron casi inexistentes, por lo que la represión fue siempre más de tipo social (Correa, 2017).
- *1981-1991*: un segundo periodo comprende los diez años entre la despenalización de la homosexualidad y la proclamación de la nueva Constitución Política de Colombia, que reemplazó a la de 1886 y abrió el camino hacia el respeto de los derechos de las personas en el país y el reconocimiento de la diversidad como parte indisociable de la nación colombiana.
- *1992 - 2007*: estos años se sitúan entre la entrada en vigor de la Constitución de 1991 y la Sentencia C-075 de 2007, con la que la Corte Constitucional colombiana reconoció el régimen patrimonial para parejas del mismo sexo en el país y dio el primer paso para comprender a las personas LGBTI como constituyentes de familias y parte de ellas. Pero, quizá más relevante, este fue el periodo en el que se comenzaron a dar cambios importantes en educación. En primer lugar, la Ley 115 de 1994 generó las condiciones para implementar actividades sobre sexualidad y visibilización de la diversidad, especialmente desde que, en 1993, con el Plan Nacional de Educación para la Sexualidad, la educación sexual se convirtió en obligatoria para todas las escuelas del país. En segundo lugar, en el año 2000 los ministerios de Educación y de Protección Social visibilizaron la necesidad de fomentar la inclusión de las personas desde su subjetividad y sus identidades, amparados en los principios de la Constitución de 1991. Por último, en 2003, el Fondo de Población de las Naciones Unidas firmó un convenio con el Gobierno de Colombia para generar e implementar un Proyecto de Educación para la

Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC), aunque no comenzó a hacerse realidad hasta 2006 (Segura, 2011).

- *Después de 2007*: a partir de 2007 se ha intensificado el reconocimiento de los derechos y la dignidad de las personas LGBTI en Colombia, con sentencias como la C-683 de 2015, que posibilita la adopción de niños y niñas a parejas del mismo sexo, y la SU214 de 2016, que reconoce y valida los matrimonios civiles entre personas del mismo sexo en todo el país. Mientras tanto, en el plano de la educación, el Plan Decenal de Educación (2006 – 2015) fundamentó la sexualidad como un derecho, promovió el respeto de las diversidades dentro de la escuela, formuló reflexiones críticas sobre masculinidades y feminidades y, por último, se reconoció la violencia sexual y de género.

Algunas consideraciones personales

Si bien algunos amigos/as, investigadores/as y compañeros/as me han cuestionado si esta investigación debería haberse extendido a las narrativas autobiográficas de personas lesbianas, bisexuales y trans, considero, como alguna vez lo leí en alguno de los libros de Óscar Guasch, que existen unas particularidades en cada una de estas poblaciones que no merecen ser interconectadas en una única investigación, aunque la opresión, la discriminación y el miedo que experimentan provengan de una misma raíz. Creo firmemente que las realidades de las poblaciones oprimidas no pueden visibilizarse desde las posiciones y las condiciones del opresor, razón por la que estoy seguro que hacer investigaciones separadas, aunque relacionadas desde su esencia, permite una mayor comprensión de las realidades sociales de las personas LGBTI.

Además, desde un plano más cercano al activismo, es bien conocido que la mayoría de investigaciones sobre disidencia y diversidad sexual han sido realizadas por hombres (blancos) gays, razón por la que creo indispensable reconocer la importancia de una diversificación de las investigaciones, tanto desde sus planteamientos como desde quienes las llevan a cabo. Es, pues,

una manera de apostarle a las voces múltiples. Todo esto, claro está, desde una postura muy personal, en cuanto siempre reconoceré como necesarios y valiosos todos los aportes que se hagan para el reconocimiento de las vidas de las personas con un ser sexual que desafía la norma heterosexual, sin importar desde dónde provengan o quién las haya llevado a cabo.

Capítulo 2. La escuela frente a la heterosexualidad obligatoria

La herencia cultural performativa

La escuela es un lugar de encuentro. Como plantea Bárcena (2012), la educación es siempre un encuentro y una transmisión entre generaciones, lo cual sugiere una filiación temporal entre los sujetos. En otras palabras, la escuela es un espacio de encuentro entre tiempos diferentes que se condensan en un presente: el tiempo de los niños, el de los jóvenes y el de los ya viejos. Tres tiempos que permanecen juntos en el espacio escolar, que generan conflictos y hostilidades, pero que también formulan significados que son igualmente diversos. Por eso, todos los sujetos que se encuentran en la escuela y en el proceso educativo habitan en múltiples tiempos, en medio de un presente que los reúne y los ancla a una realidad interpretada desde la multiplicidad. A partir de ahí, Bárcena desarrolla los conceptos de tiempo adulto y tiempo-niño, que agrupan a esas diferentes concepciones de los sujetos sobre su estar en el mundo presente, según la generación a las que pertenezcan. Por eso, hablar de convivencia y de habitar la escuela entre generaciones es adentrarse en los enfrentamientos entre temporalidades que son siempre asimétricas, aunque inevitables.

Teniendo en cuenta lo anterior, Bárcena (2012) afirma que la entrada a la escuela de los niños debe entenderse como un rito de iniciación con el que se desprenden de su entorno familiar para entrar en lo que él llama espacio público de la civilidad, que contrasta con la educación informal que reciben en casa. A partir de ese momento, el niño comienza un proceso en el que adquirirá una madurez intelectual y emocional que lo irá haciendo sentirse bien en el mundo que va experimentando, en cuanto aprende a comprenderlo. Y eso ocurre porque existe una cercanía entre generaciones: las generaciones ya adultas son las encargadas de iniciar a quienes apenas comienzan su vida en el mundo, al legar su cultura y sus logros. Cuando el niño se educa

en la escuela, experimenta. Y en esa experimentación aprende a escuchar, a sentir, a pensar y a desear como ser humano, por lo que termina cultivándose y, desde ahí, entrando en el sistema cultural al que pertenecen las generaciones anteriores que lo inician. Por eso, este cultivo que es la cultura se inserta en el proceso educativo y hace que sea la educación la que se encargue de la transmisión y la recreación de la cultura envuelta en el cuidado.

Así las cosas, la educación posee una estrecha conexión con el cuidado de la vida desde la cultura, pues es a partir de la educación que la cultura puede entenderse como la posibilidad de formar y cultivar un tipo de vida que sea singular en el mundo. La educación, por lo tanto, es una responsabilidad que la escuela comparte: “al asumir a través de la escuela nuestra responsabilidad con los jóvenes y los aprendices –los niños y los adolescentes-, lo que en realidad hacemos es responsabilizarnos con el mundo al cual los incorporamos, acompañándolos” (Bárcena, 2012, p. 37). De esta forma, la educación es el legado de la cultura que se hace desde unas viejas generaciones a unas nuevas, a la manera de una herencia. Pero, dicha herencia no es propiedad de la escuela ni de los maestros, porque se configura en la cultura. Por eso, tal como lo deja claro Bárcena (2012), un legado pedagógico grande debe invisibilizar al maestro, pues este es un mediador pasajero. La “plena libertad” del alumno nace cuando el maestro puede ser borrado. El alumno es, así, un heredero que termina, y siempre lo hace, reafirmando su legado, aunque no sin modificarlo: “el heredero no recibe solamente, sino que escoge: reafirma su legado, su herencia, incluso cuando la desmantela, es decir, cuando la reinterpreta, la critica, la desplaza, interviene en ella y entonces asiste a cierta transformación, para no morir de un exceso de fidelidad” (p. 45).

Si lo que plantea Bárcena es cierto, parece legítimo y necesario preguntarse ¿qué implicaciones posee dicha herencia sobre la generación heredera?, ¿qué consideraciones tiene la cultura heredada sobre las nuevas generaciones? y, al mismo tiempo, ¿alcanza siempre el niño la plena libertad cuando absorbe para sí la cultura heredada desde la escuela, con el consiguiente borrado del maestro? Si una generación anterior decide legar a una nueva un tipo de cultura específico desde la transmisión escolar, a partir del momento en que se da aquel ritual de

iniciación, lo hace porque considera que esa es la cultura que los recién llegados al mundo merecen conservar. Y si, como afirma Bárcena en el párrafo anterior, el heredero siempre termina reafirmando su legado cultural, aunque no le sea tan fiel después de todo, lo que ocurre al final es que esa cultura, sea la que sea, representa al sujeto heredero en su estar en el mundo. Y lo representa en la medida en que este pasa a ser transmisor de ella, pues no permanecerá siempre en el tiempo-niño, sino que deberá dar el salto al tiempo adulto, momento en el que dejará de ser solo heredero para convertirse en transmisor de una herencia que ha aceptado y que, consecuentemente, legará bajo la representación de la escuela.

Por eso, entonces, pareciera que la cultura como herencia no es una decisión autónoma que cada individuo decide tomar o dejar pasar. Por el contrario, si existe una generación que se encuentra con otra en la escuela para legar su herencia cultural es porque esta generación de tiempo adulto considera que dicha herencia no es solamente necesaria, sino ineludible. Entonces, tanto la cultura como su posibilidad de transmisión se convierten en obligatorias, en cuanto se espera que sean ellas las que construyan al recién llegado y lo hagan portador y transmisor de sus formas, aunque existan posibilidades de resignificar ciertas cosas. La escuela y los maestros se encargarán de que sea el tipo de cultura que las generaciones anteriores poseen la que llegue a las nuevas generaciones y no otra. Esto debe derivar en un acuerdo entre las viejas generaciones y la escuela, porque la herencia cultural configura al sujeto recién llegado y lo hace ser parte de la cultura a la que pertenece la generación anterior, es decir, lo hace inteligible para la cultura a la que pertenece. Por ello, una vez el niño pasa por la escuela y se apropia de la herencia cultural que le ha sido legada, se enraíza en dicha cultura y se hace miembro de la estructura social que contiene. Es la aceptación de la herencia cultural la que termina haciendo posible al sujeto e, inclusive, la que le permite su infidelidad, pues no podría serle infiel a algo con lo que nunca se ha relacionado ni de lo que no se ha apropiado. Y el sujeto es representado por dicha cultura toda vez que ha sido formado por esta y no antes. De ahí la necesidad de entender la llegada a la escuela como un ritual de iniciación, en el que el sujeto se convierte en lo que la cultura le impone que sea.

Pero, este sujeto que la escuela crea para la cultura a la que pertenecerá abre la puerta a preguntarse qué es lo que termina legando la escuela que le permite ser representado en la cultura heredada. Como apunta Butler (2013), la representación es un aspecto problemático de los sistemas jurídicos de poder, porque exige que los sujetos deban cumplir con una serie de requisitos para poder ser representados, pues la representación crea al sujeto que posteriormente representa. Así, entonces, legar una cultura desde una generación a otra, para que esta pueda hacer parte del entramado cultural que le termina perteneciendo, es comprender que dicho proceso tiene unos objetivos puntuales y únicos, pues heredar una cultura es esperar que aflore de ella un tipo de sujeto específico que pueda ser reconocido y representado por la herencia misma y no otro. Así las cosas ¿qué concepción de sujeto con sexo y género legan las generaciones anteriores a los recién llegados por medio de la escuela y qué implicaciones tiene esa herencia sobre los cuerpos de quienes la reciben?

Para Butler (2013), un sujeto puede ser reconocido y representado toda vez que primero sea inteligible y la inteligibilidad solo es posible si dicho sujeto se ha ajustado a la norma de género desde la coherencia y la continuidad de su sexo, género, práctica sexual y deseo: “las «personas» sólo se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajusta a normas reconocibles de inteligibilidad de género” (p. 70, 71), configuración desde donde es posible concebir la identidad. Así, hablar de un sujeto con identidad de género es hacerlo siempre desde la comprensión de ese sujeto como inteligible. De esta manera, la norma que envuelve la inteligibilidad crea una verdad del sexo que condensa las prácticas reguladoras que son las productoras de las identidades, las cuales, para poder ser inteligibles, deben ser coherentes según la matriz de reglas coherentes de género, que es desde donde se conciben las prácticas que pueden ser posibles e imposibles. La matriz cultural de identidad de género, como la llama Butler, es la que termina regulando la coherencia y la continuidad, porque controla que un determinado género deba ser consecuencia de un sexo específico y que las prácticas sexuales y de deseo deban provenir de un determinado género. La matriz cultural determina al final qué sujetos pueden ser y qué sujetos no.

Esta formulación, algo compleja, de las posibilidades del género deriva en una relación política de vinculación que se enuncia a partir de las leyes culturales que instauran y regulan las maneras como la sexualidad puede significarse. Por eso, tener una identidad de género es ser de (pertenecer a) un género y un sexo específicos, en cuanto ese *ser* que le otorga la identidad al género es lo que lo hace posible. Y dicha posibilidad, al menos en las sociedades occidentales y occidentalizadas, desemboca en la heterosexualidad. Una heterosexualidad entendida políticamente y no desde una visión enciclopédica como el gusto o la atracción por el sexo opuesto (aunque ese significado esté inserto en la lógica de coherencia y continuidad), la cual es el insumo de la coherencia interna de género, pues la heterosexualidad institucional induce al nacimiento de los términos de género que permiten la estabilidad de un sistema que produce y mantiene géneros binarios y opuestos: frente al hombre heterosexual, una mujer heterosexual. Y si la heterosexualidad es la que permite la coherencia interna del género y el reconocimiento del sujeto como posible, la heterosexualidad debe concebirse como obligatoria, en tanto el sujeto es posible en la cultura solo si es heterosexual (Butler, 2013).

Por ello, las prácticas reguladoras serán siempre heterosexuales, razón por la que el sexo, el género y las prácticas sexuales y de deseo necesitan concluir en la heterosexualidad para poder ser coherentes. De esta manera, la heterosexualidad instauro el binarismo como propio de la condición del sujeto que puede ser representable por la cultura de una forma tan profunda y constante que deja de ser percibido como una construcción, para pasar a ser parte de una supuesta naturaleza:

“Instituir una heterosexualidad obligatoria y naturalizada requiere y reglamenta al género como una relación binaria en la que el término masculino se distingue del femenino, y esta diferenciación se consigue mediante las prácticas del deseo heterosexual. El hecho de establecer una distinción entre los dos momentos opuestos de la relación binaria redundo en la consolidación de cada término y la respectiva coherencia interna de sexo, género y deseo”. (Butler, 2013, p. 81)

Hablar de una heterosexualidad obligatoria para poder ser reconocido y representado por la cultura es afirmar que el sujeto es concebido desde una unidad de género que nace como consecuencia de una práctica reguladora de uniformización de las identidades de género. Configuraciones estas que permiten la existencia de *lo real*, porque lo real es la hegemonía de lo posible mediante la naturalización de sus prácticas. Pero, lo real de la heterosexualidad obligatoria no solamente genera la coherencia y la continuidad, sino que también delimita las prohibiciones que hacen que unos sujetos hagan parte de la ley de la cultura y que otros sean rechazados por ella. Y desde ahí se forma un mecanismo de represión que es, al mismo tiempo, generativo y prohibitivo, pues crea y naturaliza la heterosexualidad obligatoria y prohíbe otras formas que se salgan de sus lógicas naturalizadas, mientras las sitúa fuera cuando comienzan a aparecer. Por consiguiente, la coherencia que se da entre el sexo y el género oculta todas las demás discontinuidades que permiten entender que el género no es una condición natural del sujeto, sino una construcción, razón por la que la sexualidad no deviene del género como proceso esencial y no está inscrita de forma incólume en el cuerpo (Butler, 2013).

Aquí, Butler (2013) abre la puerta a la performatividad como concepto explicativo del ordenamiento de género en el cuerpo y, desde ahí, de su propia naturalización. Según lo plantea, es imposible hablar de género sin hacerlo desde los actos y las prácticas. Un género no puede serlo si no se practican sus reglas y coherencias. Y dichas prácticas son irremediabilmente inscritas en el cuerpo, porque es el cuerpo el que realiza los actos que suponen su legitimación. Así, entonces, el género se inscribe en el cuerpo de los sujetos y el sujeto puede serlo en cuanto su cuerpo responda a las prácticas que le exige la heterosexualidad obligatoria. La heterosexualidad obligatoria, por tanto, termina significando el cuerpo, aunque también determinando que sin prácticas no hay género y que el género puede ser resistido desde la misma configuración de las prácticas. La performatividad, entonces, plantea y asegura la invención del género, al tiempo que evidencia que lo verdadero y lo real del género no son posibles, pues tampoco puede formularse lo falso del sexo, al ser una invención. El género no tiene una posición ontológica que lo ubique en una realidad completa, sino que se mantiene por los actos propios del cuerpo en su invención performativa.

El género, bajo esta lógica, es una práctica que no posee origen más allá de la copia. Por eso, no existe una forma original de ser de un género, sino que este será siempre una copia sobre la copia y quien lo copia no podrá nunca reconocer su verdad. Pero, como sigue siendo impositiva, la práctica de género desde la copia puede definirse mejor como una ficción reguladora. El género como ficción se concibe, así, como un discurso normativo que exige la repetición de la práctica para poder sobrevivir y se mantiene vigente porque los sujetos inteligibles repiten una y otra vez las prácticas que lo sustentan. Y dicha repetición es lo que permite que haya un poder productivo que controla los cuerpos que regula, tanto desde la demarcación como desde la circunscripción y la diferenciación, por su propia necesidad de binarismo. La materialidad del cuerpo, a partir de ahí, no puede entenderse fuera de la norma reguladora, razón por la que el sexo termina siendo la manera como el cuerpo es inscrito en la esfera de la inteligibilidad cultural (Butler, 2012).

Pero ¿es, entonces, imposible pensarse otras formas de ser un sujeto más allá o fuera de las probabilidades que otorga la práctica de género y su coherencia performativa? Para Butler (2012), la construcción del género se da desde medios excluyentes, razón por la que lo humano se construye y se hace real cuando se refleja negativamente en lo inhumano. Y lo performativo de los actos de género comprenden lo humano desde lo inevitable, porque es también histórico y se revela de esta manera. En consecuencia, el ser performativo no se escoge y debe entenderse como una práctica constante y forzada (no un acto singular) que el individuo realiza, por lo que es imposible entenderlo como una mera teatralidad, como si el sujeto eligiera ser lo que es o pudiera cambiarlo si deseara hacerlo. Es posible, a partir de estas afirmaciones, hablar de un régimen heterosexual, que es el responsable de la circunscripción y el contorneo del sexo material que está sostenido en la propia materialización de las normas reguladoras.

De todas maneras, lo que sí ocurre es que toda esta configuración del régimen heterosexual es la posibilidad de lo abyecto, que Butler (2012) entiende como “aquellas zonas “invivibles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invivible”

es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos” (p. 20). Lo abyecto le permite al régimen heterosexual reconocer hasta dónde llega el sujeto y dónde comienza su posibilidad de (no) ser. Y es ahí desde donde la construcción del género posible se da por medios excluyentes, tal como fue dicho antes, lo cual es indispensable para reconocer, esta vez, que lo performativo construye primero lo que después declara ser. Por eso, hablar del sujeto performativo es hacerlo bajo la contemplación de una producción discursiva. Y como discursivo que es, también es simbólico, porque supone una dimensión normativa que construye al sujeto por medio y dentro del lenguaje a partir de “demandas, tabúes, sanciones, mandatos, prohibiciones, idealizaciones imposibles y amenazas: actos performativos del habla, por así decirlo, que ejercen el poder de producir el campo de los sujetos sexuales culturalmente viables” (p. 162).

A partir de ahí, Butler (2012) alega que dichas configuraciones lingüísticas de la performatividad se sostienen en el discurso, al que entiende como las cadenas complejas y convergentes que, en conjunto, poseen vectores de poder, el cual termina materializando sus efectos en la circunscripción de la esfera de la inteligibilidad del cuerpo desde las prácticas y los deseos coherentes. Y, por eso, afirmar la performatividad de la norma de género desde el discurso es entender que dicho discurso es histórico y que las normas que lo sostienen poseen una historicidad. De esto se deriva, pues, la posibilidad de resistencia frente a la heterosexualidad obligatoria, desde la propia configuración de lo abyecto, porque una identidad coherente de género siempre va a requerir lo que aborrece, razón por la que no puede soportar su eliminación. En otras palabras, como ella misma lo afirma, “gran parte del mundo heterosexual tuvo siempre necesidad de esos seres "queers" que procuraba repudiar mediante la fuerza performativa del término” (p. 313). La condición discursiva que posee el reconocimiento social es lo que termina por condicionar la formación del sujeto, aunque siempre sea imposible que el reconocimiento sea completo y que habite totalmente el nombre de la identidad. El discurso performativo, así, será siempre inestable e incompleto para el sujeto que se forma y desde sí sus posibilidades abyectas:

“puesto que el género es una asignación, se trata de una asignación que nunca se asume plenamente de acuerdo con la expectativa, las personas a las que se dirige nunca habitan por entero el ideal al que se pretende que se asemejen. Además, esta encarnación es un proceso repetido. Y la repetición podría construirse precisamente como aquello que socava la ambición de un dominio voluntarista designado por el sujeto en el lenguaje”. (Butler, 2012, p. 324, 325)

Pero, más allá de la explicación abstracta que supone el legado cultural que las generaciones anteriores heredan sobre los recién llegados ¿qué prácticas genera la escuela para llevar a cabo dicho objetivo que, después de todo, nunca se cumple, aunque siempre se trabaje por ello?

La escuela busca al (presunto) heterosexual

Habitar la escuela desde lo abyecto es comprender que no se pertenece a ella o que, por lo menos, habrá una confrontación con ella. Como plantean Epstein & Johnson (1994), la escuela presupone la heterosexualidad de quienes la habitan, por medio de las configuraciones y las codificaciones que se generan y desarrollan desde el lenguaje, las prácticas institucionales y los encuentros cotidianos. La heterosexualidad y quienes se ajustan a ella son sujetos no marcados con la seña de la sexualidad, en cuanto hablar de tener una sexualidad es posicionar como propio de ella al sujeto desviado. La heterosexualidad, entonces, y en concordancia con Butler, es la norma, es lo que se supone natural y posible y lo que no necesita ser visibilizado, en la medida en que se considera siempre presente. Cuando se duda de dicha construcción naturalizada por medio de la sexualidad es que el *otro* pasa a estar presente. Y desde ahí, la presunción de heterosexualidad se construye desde dos aspectos principales: el silencio y la homofobia.

Que la escuela presuponga que quienes la habitan y generan vínculos con ella y en ella son heterosexuales significa la no necesidad de hablar sobre la existencia misma de la

heterosexualidad. La heterosexualidad no es nombrada, porque no necesita serlo para poder entenderse como presente y legítima. Los niños están en la escuela puesto que son y serán heterosexuales y la homosexualidad, por el contrario, se la considera tan imposible e improbable que cualquier acto o práctica que recuerde su existencia es inmediatamente silenciado o ignorado (Epstein & Johnson, 1994). Así, entonces, desde una primera impresión, pareciera que la escuela es una institución de-sexualizada, pero lo cierto es que la ausencia de una expresión explícita de la práctica heterosexual no significa en ningún momento que no se preocupe por su imposición. Al ser el sujeto comprendido como heterosexual, la escuela mantendrá las prácticas heterosexuales como las únicas posibles dentro y fuera de ella, porque busca que el sujeto se forme en ellas desde la repetición. Por ello, la dinámica performativa que recae sobre los cuerpos de los niños espera y aspira a una identidad de género que sea coherente con su práctica y deseo, es decir, a una identidad heterosexual. Y dicha dinámica nunca tendrá que ser explicada, pues se la considera natural, original y propia del sujeto. La heterosexualidad, entonces, guarda silencio frente a sí misma para poder hacerse más fuerte y retira la mirada cuando la homosexualidad busca alguna visibilidad.

Pero, la presunción heterosexual y el silencio que la caracteriza no acarrea que las prácticas y las identidades no coherentes puedan ser y estar en la escuela. La homofobia que se produce y mantiene en la escuela parte de la necesidad de fortalecer una relación entre formación e identidades heterosexuales, lo cual significa la abyección de todo lo que parezca identidades homosexuales o cualquier ambivalencia de género. Además, la homofobia sirve también como estrategia de vigilancia de la masculinidad y la feminidad, dentro de la coherencia de género, las cuales se consideran como inevitables para que las relaciones y los vínculos heterosexuales sean viables. Por consiguiente, la homofobia no solo sirve como castigo para las personas que no se ajustan a la norma de la vida con género, sino que también es una fórmula para el fortalecimiento de la heterosexualidad: quien ejerce la homofobia no solo le está diciendo al otro que no hace parte, que no pertenece y que no es posible, sino que también se está reafirmando a sí mismo su posición, su posibilidad y su pertenencia. Por eso, mientras la escuela hace silencio frente a la existencia de la homosexualidad y la ignora, la homofobia la

acorrala desde la amenaza y el castigo para que el silencio pueda mantenerse incólume. La escuela, por lo tanto, no podría hacer silencio si la homofobia no le cerrara la boca a la homosexualidad y pudiera verse desde la misma luz con la que se ilumina la heterosexualidad (Epstein & Johnson, 1994).

Por todo esto, la escuela, en primer lugar, concibe públicamente a los niños como sujetos siempre inocentes, carentes de conciencia de cualquier norma y relación sexual, ya que se presenta como un espacio de-sexualizado. Pero, en realidad, esta presunción de inocencia, una vez más, termina siendo presunción de heterosexualidad: aunque la escuela pareciera que se olvida de la sexualidad de los niños, lo cierto es que no la nombra, porque sabe desde el principio que su consecuencia será la heterosexualidad. Por eso, la práctica de la heterosexualidad se hace desde la imposición normativa de los actos performativos naturalizados y no desde la formación explícita en el aula de clase. De esta manera, no será necesario que la escuela nombre a la heterosexualidad, que existan asignaturas concentradas en ella, para que haya seguridad de que está ahí. Y dichas construcciones, arguyen Epstein & Johnson, (1994), permean a toda la institucionalidad escolar, razón por la que la sexualidad (más allá del discurso reproductivo, que hace parte de la instauración de la heterosexualidad) se encuentra explícitamente excluida del currículo y la vehemencia con la que hacen llamados a la cautela cuando esta exclusión parece sentirse amenazada es igualmente sólida y constante. Por eso, una vez más, la heterosexualidad termina siendo la norma del currículo, mientras que, cuando llega a ser nombrada, la homosexualidad es relegada a lo efímero, lo temporal o lo indeseable:

“In every area of the formal curriculum heterosexuality is the norm [...] If (hetero) sex is difficult to talk about seriously and pleasurably at the same time, such discussion about lesbian and gay sex will be even more unapproachable and unspeakable given the heterosexual presumption of the general culture. Moreover, the terms of discourse on sexuality in schools limit the acceptable appearance and framing of homosexualities.

Gay and lesbian sexualities may appear as problems, as phases, perversions, deviances and as sources of disease”⁹. (p. 233)

Sin embargo, como afirman Epstein, O’flynn & Telford (2000), la escuela es, al mismo tiempo, el lugar donde comienza a hacerse posible la educación sexual para la mayoría de jóvenes, aun bajo los silencios y todas las restricciones que formula y practica. En realidad, la sexualidad está siempre presente en los vínculos escolares, en los lugares donde nacen y funcionan micro-espacios de culturas escolares e, inclusive, en la propia aula. Así, pues, la escuela termina permitiendo y necesitando dichas expresiones de sexualidad que, para el caso de la formación de la heterosexualidad, al menos en la secundaria, significan una explosión de formas exageradas de masculinidad y feminidad. Por eso, la homofobia (que no siempre es agresiva físicamente) se hace más fuerte contra los sujetos que tienen una masculinidad no legítima. Pero, precisamente, la existencia de esos micro-espacios permite que la escuela se convierta en un lugar de lucha, pues los discursos que se desprenden de ella no poseen una única dirección ni llegan a todos por igual. De esta manera, la escuela debería comprenderse más como un entramado de poderes, de ejercicios de poder, los cuales permiten la resistencia y la existencia de lo abyecto, a pesar de su silencio institucional y de su necesidad constante de presuponer la heterosexualidad.

Y aquí Epstein, O’flynn & Telford (2000) recalcan algo crucial: las resistencias no deben verse como paralelas a los discursos de identidad de género coherente que tiene la escuela. Al ser la heterosexualidad la forma dominante con la que la escuela espera que los niños se alíen, y al verla como la única forma de sexualidad posible, durante su paso por la escuela los sujetos aprenden las dinámicas naturalizadas de la vida heterosexual por medio del juego, las

⁹“En cada área formal del currículo, la heterosexualidad es la norma [...] Si es difícil hablar de (hetero) sexo sería y placenteramente al mismo tiempo, la discusión sobre el sexo gay y lésbico será todavía más inaccesible e indescriptible, debido a la presunción de heterosexual en la cultura general. Además, los términos del discurso sobre la sexualidad en las escuelas limitan el aspecto aceptable y el encuadre de las homosexualidades. Las sexualidades de gays y lesbianas pueden aparecer como problemas, como fases, perversiones, desviaciones y como fuentes de enfermedades” (la traducción es mía).

representaciones visuales, las tareas, los ejemplos durante las clases, entre otros aspectos. Y esto aplica para todos. Por eso, que un sujeto sea gay no va a significar necesariamente que pueda evitar los procesos de normalización de la heterosexualidad que le impone la escuela. Así, entonces, las formas de resistencia se entrecruzan con el discurso heterosexual, en medio de un proceso de reconocimiento de unos deseos y unas prácticas que, eso sí desde el principio, son concebidas por los propios sujetos que las ejecutan como prohibidas e indeseables. Esto conduce, entre otras cosas, a que los estudiantes homosexuales tengan poca información sobre su propia educación sexual, pues la homosexualidad no puede ser mencionada ni hacerse referencia a ella en ningún momento o lugar. Y cuando es nombrada, lo es desde la patologización, pues la heterosexualidad en la escuela garantiza la ausencia de palabras positivas hacia la homosexualidad y si llegan a darse, aparece la homofobia para acallarlas.

Así las cosas, Epstein, O'flynn & Telford (2000) afirman que frente a esta realidad fáctica del habitar la escuela, los estudiantes homosexuales tienden a reaccionar desde cinco posibilidades que funcionan como estrategias para generar, al mismo tiempo, vínculos escolares: acomodarse a la homofobia, contribuir a ella por medio de la repetición de acciones, la sobrecompensación desde la realidad contextual vivida, la sobre-realización según ideales a seguir, la confrontación directa y, por último, la indiferencia. Desde alguna de estas estrategias, los estudiantes homosexuales moldean sus propios comportamientos, crean sus relaciones, eligen con quiénes generar acercamientos y con quiénes no y, sin duda, reciben respuestas de la normatividad escolar y de la homofobia. La resistencia y la homofobia, por tanto, no pueden entenderse como monolíticas u homogéneas, sino que se acomodan a las realidades de los sujetos y van penetrando los espacios y los cuerpos, según las propias dinámicas que se generan en medio del habitar la escuela y de generar vínculos con ella y en ella.

Estas estrategias, además, deben jugar en medio del contexto de negociación que es la escuela, en cuanto en ella no solo converge la sexualidad, sino que también está atravesada por condiciones y desigualdades de clase, de poder, de autoridad y afectivas que configuran las maneras como se terminan desarrollando tanto las percepciones del mundo de los estudiantes

como sus propias construcciones de la masculinidad. Y es aquí donde la masculinidad hegemónica como concepto toma relevancia, porque describe al estereotipo que, desde la práctica del género coherente, termina siendo aceptado como el dominante y el deseable. Los estudiantes homosexuales deben negociar dentro de la escuela tanto con la homofobia como con el deseo de la masculinidad hegemónica incrustada en aquellos a quienes ya se les ha otorgado el privilegio de poseerla. La masculinidad gay en la escuela es, en consecuencia, una adscripción que los estudiantes gais hacen a un tipo de prácticas que han sido cuestionadas históricamente y que, después de todo, funcionan como ese *otro* de la masculinidad hegemónica, aunque terminen por concretar vínculos entre ellas. Las negociaciones en la escuela se organizan, entonces, desde dinámicas de poder en las que diferentes tipos de masculinidades conviven en medio de prácticas, fuerzas y relaciones que se instauran en los cuerpos. Esto, entendiendo, claro está, que la masculinidad hegemónica posee ventajas indudables, en la medida en que le son entregados recursos de poder por medio de la identidad de género coherente (Segura, 2014).

De esta manera, entonces, si bien la escuela presupone la heterosexualidad de quienes la habitan y se esfuerza por naturalizar dicha presuposición, lo cierto es que los estudiantes homosexuales no pueden concebirse como sujetos pasivos en su tránsito por la escolaridad. Como apunta Molina (2015), los sujetos en la escuela construyen formas de vivir la sexualidad, generan sentidos sobre su masculinidad, se mueven y disputan espacios y momentos dentro de ella, exploran sus propios cuerpos y los de los otros y, sobre todo, generan disputas colectivas entre ellos mismos y con los adultos, a pesar de la necesidad de reafirmar los modelos de disciplinamiento. En otras palabras, la escuela es un espacio activo para la construcción de subjetividades sexuadas y, de una u otra forma, se despliegan posibilidades de autonomía. Así, pues, desde lo abyecto y por lo abyecto es posible crear resistencias, en concordancia con los planteamientos butlerianos, aunque estas se entrelacen y tengan que convivir y permanecer con la heterosexualidad obligatoria.

Esto supone plantear la idea de que los estudiantes homosexuales pueden generar condiciones y posibilidades para vivir su sexualidad y construir género. Aquí se vislumbra una salida, aunque sea muy parcial, de los condicionamientos institucionales y de las propuestas pedagógicas de la escuela que los inducen a la vida heterosexual. Como sigue apuntando Molina (2015), para muchos adolescentes homosexuales, especialmente durante estas primeras décadas del siglo XXI, la escuela y los amigos que se consiguen dentro de ella son esenciales en su proceso de salida del *closet* (*coming out*), al tiempo que para muchos otros la escuela es el lugar en donde pueden contar a otros historias personales, intimidades, deseos y muchas más cosas, razón por la que la escuela significa no solo un espacio para habitar la propia sexualidad, sino para generar vínculos a partir de ella, vínculos que en otras instituciones sociales como la familia no pueden darse de la misma forma y en donde los silencios son aún más profundos. Por eso, pareciera que la escuela, a pesar de su búsqueda incesante de la heterosexualidad, termina ofreciendo, a veces, posibilidades para la propia resistencia homosexual o, al menos, para reflejarse como sujeto social con vínculos. El abyecto, entonces, termina siendo posible en la escuela, aunque ella se aferre a guardar silencio y a quitar la mirada, en un proceso que es mucho más complejo de lo que parece y que abre posibilidades para su comprensión, especialmente si se entiende al sujeto homosexual como un agente y no como un mero títere de la heterosexualidad obligatoria, aunque no pueda desprenderse nunca de ella.

El cuerpo sensible

Si bien un cuerpo con género inteligible hace parte del sistema de prácticas y deseos coherentes, también un cuerpo puede ser un espacio de resistencia. Sin cuerpo como realidad material sería imposible el ser con género y el ser abyecto. Por eso, como formula Planella (2017), el cuerpo tiene la posibilidad de generar y comprender formas diversas de entenderse, porque no es dependiente del todo de un único discurso que lo moldee. Y, al ser sensible, el cuerpo es también múltiple en sus propias posibilidades de ser en el mundo. Ya sea catalogado como inteligible o como imposible, anormal o abyecto (*queer*), el cuerpo posee sensibilidades que le permiten

reconocerse en el espacio político normativo en el que ha sido colocado y aprender a vivir en él. En otras palabras, el cuerpo catalogado como *otro* permite adentrarse en la alteridad como posibilidad de formación de los cuerpos que (no) pueden insertarse en la sociedad. Así, entonces, cuando la escuela forma para y en la heterosexualidad, cuando ignora al *otro* y lo silencia, pero también cuando permite que se exprese en las líneas de lo subrepticio, siempre lo hace teniendo a los cuerpos como propósitos. Ninguna inclusión o exclusión de los sujetos puede hacerse si no recaen los efectos sobre sus cuerpos.

El cuerpo es, en consecuencia, resistencia, lucha y subjetivación y, dentro de la configuración de la sexualidad normativa, incurre sobre él la estigmatización, entendida como la dinámica de categorización que se hace de los sujetos según sus condiciones corporales. El estigma abre la puerta para que el cuerpo sea adjetivado y dicha adjetivación se sustenta en la estereotipación social. Y en los cuerpos anormales ser los *otros* es el propio estigma, el adjetivo que describe su posición en el mundo. Por eso, hablar de un cuerpo que es *otro* es primero fijarse en el adjetivo *otro* como moldeador del cuerpo, razón por la que el adjetivo que imprime el estigma sobre el cuerpo es primario al cuerpo. Piénsese, por ejemplo, en las implicaciones que posee el adjetivo *afeminado* sobre el cuerpo que lleva el estigma. Ser un cuerpo afeminado es tener una relación con la sociedad desde el ser *otro*, desde la no masculinidad, desde un cuerpo que es negado e imposible y sin acceso a la heterosexualidad que triunfa. Esto tiene un impacto en la propia formación del cuerpo, desde su anatomía y desde la carga simbólica que ahora lleva a cuestas. Por eso, un cuerpo sensible frente al ser *otro* es un cuerpo que “se modela, moldea, forma o deforma” en un proceso constante que, sin lugar a duda, también se produce en la escuela y en los procesos escolares (Planella, 2017).

En este escenario, Planella (2017) plantea la necesidad de una pedagogía sensible, la cual comprende a los cuerpos *otros* como fronterizos, porque sobre ellos se genera una ruptura que los vuelve unos *otros*, pero que también evidencia las posibilidades no reconocidas por la norma heterosexual. Hablar de una pedagogía sensible, en línea con los planteamientos butlerianos, es permitir que los cuerpos que han sido tachados como imposibles y como no coherentes

puedan ser visibles y dignificados. Pero, también es reconocer que los cuerpos de los niños en las escuelas no son simples papeles en blanco que estas llenan libremente. En otras palabras, el cuerpo es un agente que por sí mismo crea resistencias, a pesar de lo que significa para él enfrentarse a una norma naturalizada de la que no puede escapar completamente y a la que termina adaptándose por su propia fuerza. Por ello, la escuela no recibe cuerpos neutros, sino que los ubica en una construcción constante que produce cuerpos marcados: unos ortodoxos, que son catalogados y nombrados como normales, y otros heterodoxos, que se reconocen como anormales y habitan más allá de las posibilidades de producción legitimadas. Los cuerpos ortodoxos serán, pues, aquellos que se encuentren dentro de la frontera de lo coherente, mientras que los heterodoxos pasarán a conformar el afuera y lo abyecto.

Estar fuera de la frontera, ser fronterizo, es hacer parte del margen, del desencuentro, de lo peligroso, de lo que es extraño y de lo anormal. Pero, cuando se lo comprende desde una pedagogía sensible es entenderlo, también, como un cuerpo cuyas marginación, peligrosidad, extrañeza y anormalidad se producen y desarrollan desde los placeres, las miradas, los tactos y las experiencias. Por eso, la pedagogía sensible no busca que el cuerpo *otro* sea normalizado, sino reconocido dentro de su condición de *otro*. Incluso, no desea que lo normal y lo anormal se diluyan en una sola y única forma, sino que lo anormal sea percibido y legitimado desde su propia dignidad como existente. Pero, sobre todo, es una apuesta por el reconocimiento de todos los cuerpos y no solo de unos cuantos que son coherentes con la heterosexualidad obligatoria. Así, entonces, la pedagogía sensible rehúye de la idea de cuerpos que no pueden ser y de procesos educativos que no reconocen a ciertos cuerpos como posibles. El *otro* no *está* dentro de un cuerpo, sino que *es* un cuerpo y reconocer todos los cuerpos es reconocer a los sujetos *otros*, puesto que sin cuerpos es imposible cualquier experiencia social de los sujetos (Planella, 2017).

Y el reconocimiento de las experiencias sociales de esos cuerpos *otros* significa comprender que también pueden crear y ejecutar vínculos que se fomentan y concretan por medio de sus mismas condiciones corporales (los sentidos, los afectos, las sensibilidades) y de las múltiples

interacciones que los cuerpos tienen con otros cuerpos. Por eso, si se piensa en esos cuerpos anormales como posibles y se entiende que también habitan la escuela y que están ahí siempre presentes, se pueden percibir las probabilidades de los vínculos escolares de esos cuerpos, entendidos siempre como sujetos. Es ahí donde la pedagogía sensible pone a la vivencia como lo principal del proceso de formación y no al resultado, razón por la que un reconocimiento de todos los cuerpos es también una forma de visibilizar múltiples maneras de formarse. Además, la vivencia como proceso central de la formación saca a la luz al cuerpo no como una imposición de la naturaleza, sino como una ficción, en la medida en que es construido históricamente (¿culturas heredadas por otras generaciones?) y se elabora socialmente a partir de su materialidad. No es, pues, un desconocimiento del cuerpo como realidad anatómica, sino la posibilidad de comprenderlo como un ente activo, con agencia, en la constitución del sujeto que es, al mismo tiempo, un cuerpo. A diferencia de las miradas dualistas que perciben al cuerpo como mero receptor pasivo de la mente, la pedagogía sensible lo sitúa como agente de la vivencia y del proceso de formación (Planella, 2015).

Pero, sobre todo, entender al cuerpo como activo es hacer frente a las ideas tradicionales en educación que lo ven como el instrumento predilecto del disciplinamiento, en cuanto aseguran su control por medio de la totalización, la vigilancia, la normalización, la exclusión, la clasificación, la individualización y la regulación. En contrapartida, la pedagogía sensible apunta al cuerpo aceptado, a la subjetivación y a la inclusión como estrategias para el ejercicio del poder frente a una educación que invisibiliza pero mantiene sus mecanismos de opresión hacia los cuerpos *otros*. Vuelve, así, el cuerpo a ser espacio de resistencia por medio de su habitar la escuela y de los vínculos que genera en ella mediante las sensibilidades que expresa y vivencia (Planella, 2015). A partir de ahí, es posible afirmar que el cuerpo narra sus experiencias porque es activo, recibe afecciones, las procesa, las interpreta y las reconfigura. El cuerpo que narra es, pues, un cuerpo que resiste:

La narratividad corporal permite, pues, que el educando se exprese, y esta expresión corporal textualizada sirve, entre otras funciones, para actuar en contra de la

obligatoriedad que marcan determinadas pedagogías de normalización corporal, disciplina anatomocorrectiva y silenciación de las pulsiones y deseos. Activar el cuerpo, en lugar de provocar su neutralización. La narratividad corporal es justamente lo contrario de la neutralización corporal, máxima expresión pedagógica del ejercicio de prohibición corporal (Planella, 2015, p. 239).

Cuando el cuerpo puede narrarse, y lo hace, así sea clandestinamente, afloran las multiplicidades reales sobre las que es construido, frente a las normas homogéneas de la heterosexualidad obligatoria. Incluso, permite comprender que aun los cuerpos que han aceptado la norma para poder ser posibles desde la coherencia del género también son cuerpos que se expresan más allá de la mera política identitaria. En otras palabras, la pedagogía sensible apunta que el cuerpo no es tan rígido ni tan unívoco como las pedagogías tradicionales formulan y, por el contrario, la hiper-corporalización que reclama la anormalización es irrelevante en una comprensión diversa de las formas de ser en el mundo de los cuerpos anormales. Los cuerpos son, en cambio, productores de subjetividades y, en esa medida, son espacios sociales que habitan y generan vínculos consigo mismos y con los otros. Así, entonces, el objetivo nunca será entender por qué existen cuerpos que la norma rechaza y posiciona fuera de la frontera, sino dignificarlos y preguntarse por qué tantos otros sujetos se sienten incómodos con su existencia (Pie & Planella, 2012).

Capítulo 3. Los vínculos merecedores de castigo

El proyecto conservador que triunfó en Colombia a finales del siglo XIX se preocupó más por las prácticas sexuales de los sujetos. Mientras el Código Penal de 1837, inspirado en el Código Napoleónico, fue poco específico en la condena de actos sexuales considerados anormales o pecaminosos, el de 1890 hizo especial énfasis en las prácticas normalizadas, en concordancia con las peticiones de la Iglesia Católica. En otras palabras, el Código Penal de 1890, que entró en vigencia un año después, fue claro en su necesidad de imponer una moral sexual prohibitiva, lo cual significó la institucionalización del pudor en el ordenamiento jurídico nacional y la censura de cualquier expresión corporal que recordara lo erótico y lo pasional. Así, entonces, en 1890 se instauró un periodo en el que el Estado colombiano pasó formalmente a vigilar y contralorar la sexualidad, para que desapareciera cualquiera de sus manifestaciones en lugares públicos y, sobre todo, para que se hiciera cada vez más incómodo hablar de ella o hacer alguna referencia a su existencia. Una moral prohibitiva que significó la búsqueda constante del silencio sobre el sexo y sus prácticas y el castigo sobre aquellas que se desviaran de la reproductividad íntima de la heterosexualidad matrimonial. Una censura que estuvo presente en la institucionalidad médica y en la escuela, puesto que el propio Código Penal penó cualquier manifestación sexual que se diera con los jóvenes (Correa, 2017).

Si bien es inviable apuntar que la condena de las prácticas sexuales homosexuales comenzó a hacerse efectiva con el Código Penal de 1890, lo que sí es posible afirmar es que dicha censura dejó de ser solamente un fenómeno religioso, médico o social para pasar a ser jurídico, desde el estamento republicano. El Estado colombiano comenzó a hacer parte del grupo institucional que miraba de frente y de manera desafiante a las sexualidades no normativas y, sobre todo, que buscó su persecución, aunque no fuera muy efectiva en la práctica. La llegada, pues, de la Regeneración supuso un cambio importante en la manera como el Estado observaba la sexualidad y, en especial, las sexualidades *perversas*. Como apunta Correa (2017):

“Solo en la última década del siglo XIX, durante la consolidación del poder conservador, en el cual el poder jurídico se reviste de moral y pudor, y la censura frente a cualquier manifestación de tipo personal/carnal se convierte en norma social, las prácticas eróticas entre personas del mismo sexo en el formato adulto-joven se califican como delictivas. En contravía con el pensamiento general europeo, y en sincronía con la actitud inglesa, en Colombia las prácticas sexuales entre hombres serán sancionadas y penalizadas durante casi un siglo, entre 1890 y 1980. En momentos de auge de la despenalización, la moral victoriana llegaría en formatos normativos de pudor, discreción, regulación y compostura” (p. 293).

Así las cosas, el sujeto homosexual ya no era solo el enfermo y el sodomita pecador, sino que ahora era delincuente en su esencia. Una constante que se mantuvo vigente durante un siglo, lo cual fue determinante en la concepción social de la homosexualidad en Colombia, ya que ser percibido como homosexual era no solo mantener una práctica sexual *antinatural*, sino también estar siempre bajo sospecha de cometer abuso, acoso, perversión de menores y de hacer parte de prácticas sexuales oscuras que generaban miedo entre los demás, entre quienes pertenecen a la normalidad. Pero, sobre todo, el proyecto regenerador permitió que la Iglesia Católica instaurara el silencio sobre las prácticas sexuales, lo cual, sin duda, significó el enterramiento de cualquier posibilidad discursiva de que las prácticas sexuales homosexuales pudieran ser nombradas. Una estrategia que condujo a profundizar la invisibilización de los cuerpos no normativos, en cuanto la efectividad de las medidas jurídicas no fue siempre tan amplia. Por ello, el proyecto regenerador se mantuvo legal por un siglo, pero permaneció legítimo por mucho más tiempo, en un lapso que significó, entre otras muchas cosas, la negación de una escuela laica, pues se la consideraba parte del propósito regenerador mismo y, por lo tanto, reproductora de sus principios y condicionamientos sociales (Correa, 2017). Por eso, pareciera que el destino individual del sujeto homosexual no era el cambio, sino el ocultamiento. En otras palabras, se buscaba que el sujeto no heterosexual se escondiera, permaneciera inmóvil y sus probabilidades de generar una estructura social que lo situara en el mundo como inteligible se desdibujaran, por la propia deslegitimación e ilegalización de su ser.

Cien años de censura regeneradora que ubicaron al sujeto no heterosexual como antítesis del orden social, porque las prácticas homosexuales (especialmente las masculinas) fueron entendidas como objeto de interés del Estado, en su búsqueda de preservación de la seguridad nacional. Como anormal, el sujeto homosexual fue considerado delincuente y enfermo activo si ejecutaba acciones distintas al deseo de la procreación. Este aspecto es esencial, en la medida en que el ordenamiento jurídico colombiano nunca se preocupó por la identidad de los sujetos, sino por sus prácticas. Esto supuso la persecución, mayoritariamente desde el rechazo social, de los cuerpos en relación con los espacios. Así, por ejemplo, la Ley 2277 de 1979 estipuló que la práctica del homosexualismo o de “aberraciones sexuales” debía considerarse como malas conductas o ineficiencias profesionales de los docentes en las escuelas, una medida que se mantuvo hasta 1998, siete años después de la promulgación de la Constitución Política de 1991. Una combinación de delito con rechazo social y silencio sirvió para que aun cuando las prácticas homosexuales consentidas entre adultos fueran sacadas del código Penal en 1980, continuara siendo una conducta censurable desde muchos otros ámbitos estatales. Tal vez por el poco impacto real que tenía el control punitivo y por la presión que ya se venía ejerciendo en otros lugares del mundo, fue más práctico dejar la regulación de la homosexualidad en manos de las concepciones sociales de la naturalidad religiosa y de la salud mental, aunque no sin encontrar resistencia (Cotrina, 2018).

Aunque desde los años cuarenta del siglo XX comenzaron a existir los primeros grupos de hombres que buscaron cierta visibilización de las prácticas homosexuales en Colombia, no fue hasta los años setenta que se formaron ideas críticas sobre la homosexualidad como fenómeno social y sexual y sobre sus posibilidades de existencia. Sin lugar a duda, este primer impulso estuvo sostenido por la rebelión neoyorquina de Stonewall Inn en 1969 y por el auge del movimiento feminista de segunda ola en Occidente, que permearon a ciertas líneas de la izquierda colombiana y que fundamentaron las bases del feminismo autónomo latinoamericano y colombiano. León Zuleta, pionero del movimiento gay, más tarde LGBTI, en Colombia, por ejemplo, fue muy cercano al movimiento feminista autónomo de Medellín y sus publicaciones pioneras como *El Otro* significaron un cambio en la concepción del sujeto homosexual como

agente político. Asesinado en 1993 por ser homosexual, Zuleta, junto con otros pocos activistas como Manuel Velandia que se atrevieron a dejar el silencio en Colombia, realizaron en 1982 la primera marcha del orgullo gay en el país, un evento al que asistieron casi treinta participantes y más de cien policías en el centro de Bogotá, por el miedo que generaban en el gobierno de la ciudad los posibles ataques de los transeúntes y por la desconfianza que había frente al imprevisible comportamiento de un grupo de sujetos considerados enfermos y pecadores, que no pertenecían ni al momento ni al espacio en el que se estaban manifestando (Sánchez, 2017).

También durante estos años, a finales de los setenta, apareció el Grupo de Estudio por la Liberación de los Gueis, que hacía parte del Movimiento de Liberación Homosexual de Colombia, dirigido en buena medida por Zuleta, aunque dinamizado por algunos otros participantes que, si bien no eran muchos, generaban resistencia frente a la realidad legal y social que vivía el país. Estos dos grupos tuvieron una importante conexión e inspiración en otros frentes de liberación que se habían gestado en Europa, Estados Unidos y América Latina (especialmente en el Cono sur). Posteriormente, apareció en Medellín el Grupo de Estudio de la Cuestión Homosexual, de donde provinieron las primeras publicaciones, de corto alcance, dedicadas a visibilizar teórica y críticamente las existencias de las personas gais, además de buscar ser un apoyo para ellas, dado que se esmeraban por mostrar una visión positiva del ser gay. Así se abrió paso la década de los ochenta, cuando aparecieron en el país otros proyectos como la revista *Ventana Gay* y el activismo comenzó a consolidarse, por medio de tres estrategias más o menos concretas: en primer lugar, acercar el Movimiento de Liberación Homosexual de Colombia a otros sectores sociales como el movimiento obrero, por lo que sus participantes comenzaron a hacer parte de manifestaciones colectivas como la marcha del 1 de mayo; en segundo lugar, realizar actos estratégicos e irruptores contra la vergüenza y el silencio como besos en lugares públicos; y, por último, el fortalecimiento de la movilización propia, que comenzó, precisamente, con la marcha del 28 de junio de 1982 (Caro, 2020).

Sin embargo, los años ochenta fueron un periodo de cambios importantes para el activismo en Colombia, primero por la llegada del VIH-SIDA y, segundo, por la desarticulación paulatina de

los Frentes de Liberación que estaban activos en otros países y que servían como red de contactos y apoyo para el país, cuya concreción era mucho más débil que la de otros lugares del mundo. A partir de 1983, el activismo se volcó hacia la atención y el acompañamiento de las personas con VIH-SIDA en el país, por la pobre y tardía reacción del gobierno nacional en este aspecto, tendencia que se mantuvo hasta entrados los años noventa (Caro, 2020). De ahí que la Constitución Política de 1991 llegara en un contexto complejo para el activismo gay en Colombia, pero también que significara un cambio importante en la alineación del discurso estatal sobre la posibilidad de existencia y reconocimiento de los sujetos no heterosexuales: de una Carta Magna nacida de 1886 que pregonaba los principios más profundos de la Regeneración, el país pasó a tener una Constitución que reconocía las libertades individuales y abogaba por el pluralismo. Si bien la Constitución de 1991 no hizo ninguna referencia a la homosexualidad o a cualquier otra manifestación de la sexualidad fuera de la heterosexualidad, permitió que se generaran interpretaciones y escenarios que abrieron posibilidades, especialmente, para su reconocimiento jurídico. Por eso, el activismo que siguió vigente durante los años noventa del siglo XX y principios XXI, al menos el que se encuentra articulado y financiado, se ha concentrado en ganar derechos legales, aunque no se han perdido del todo estrategias y actividades como las nombradas en el párrafo anterior (Aguilar, 2012).

Con la Constitución Política de 1991, nació la Corte Constitucional y ha sido esta corporación la que ha permitido que el activismo LGBTI haya visto reflejados varios de sus logros en el reconocimiento jurídico de los sujetos no heterosexuales en Colombia. A partir de los años noventa, ha ido ascendiendo el número de pronunciamientos a favor de los derechos de las personas LGBTI por parte de la Corte, en un proceso que puede ser criticable en cuanto a su propuesta de normalizar las relaciones no heterosexuales, pero que, al menos para los intereses de este proyecto, han logrado que sujetos que durante más de un siglo fueron entendidos como enfermos, pecadores y delincuentes hayan empezado a ser vistos como ciudadanos con algún reconocimiento estatal. Así, entonces, destacan las Sentencias T594/93, que permitió el cambio de nombre para las personas trans; SU.623/01, que abrió el camino para la inscripción en el sistema de seguridad social de las parejas homosexuales; C-075/07, que estipuló derechos

patrimoniales entre parejas del mismo sexo; T716/11, que reconoció la existencia de las familias del mismo sexo; T-248/12, que eliminó la prohibición de donar sangre para las personas gays y lesbianas; C-683/15, que abrió la puerta para que parejas homosexuales que cumplan con los requisitos estipulados por el Estado colombiano puedan adoptar niños; y la SU214/16, que legalizó el matrimonio igualitario en todo el país, después de que el Congreso de la República discutiera el asunto sin llegar a estipular una regulación al respecto (Sánchez, 2017).

Estas decisiones de la Corte Constitucional, que han estado fuertemente conectadas con las dinámicas del activismo en Colombia, han formulado cambios importantes en la dinamización del reconocimiento y la legitimación de los sujetos no heterosexuales, dentro de una idea previa de Estado en la que las instituciones han buscado insertarlos. Un proceso que, sin lugar a duda, ha tocado de forma directa e indirecta a la educación. Así, por ejemplo, la Sentencia de Tutela T-101 de 1998 advirtió a las escuelas del país que no podían negar servicios a estudiantes que se identificaran, fueran reconocidos o fueran percibidos como homosexuales, puesto que cualquier referencia a la orientación sexual de los estudiantes como excusa para negarlos o castigarlos incurría en faltas a la tolerancia y sería violatorio del principio de la igualdad. La Sentencia de Constitucionalidad T-481 de 1998, por su parte, declaró que el artículo 44 del Decreto 2277 de 1979 era inconstitucional, por lo que permitió que las personas homosexuales pudieran ejercer la docencia, profesión que estaba regulada solamente para sujetos heterosexuales, al tiempo que apuntó que la Corte no concebía diferencias entre los sujetos heterosexuales y homosexuales para ejercer un trabajo y que cualquier interpretación contraria partía de la segregación y la discriminación, ya que la orientación sexual es un asunto que pertenece a la intimidad individual de cada persona. La Sentencia de Tutela T- 435 de 2002, por último, determinó que las escuelas no pueden indicar a la homosexualidad como una prohibición en sus manuales de convivencia ni expulsar a los estudiantes por su orientación sexual (Patarroyo & Forero, 2012).

Esta conjunción entre la fuerza del activismo y las disposiciones jurídicas impulsó a que el gobierno nacional comenzara, también, a reconocer la existencia de las relaciones y las

sensibilidades no heterosexuales, aunque, claro está, sin entenderse como un ente fuera de la normatividad heterosexual. De ahí que, en el Plan Nacional de Educación Sexual, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud (1992) aclararan que el reconocimiento de la diversidad sexual debía ser un asunto que convergiera en la escuela, en la medida en que el cuerpo y la sexualidad son fenómenos de la vida social de los sujetos que merecen ser entendidos desde la objetividad y no desde el ocultamiento:

“la identificación, aceptación y valoración del cuerpo y de la sexualidad, se convierte en uno de los objetivos centrales de la educación sexual, para dar paso a una sexualidad que permita enriquecer la existencia humana, e irradiar en las relaciones interpersonales respeto, amor, solidaridad y responsabilidad; trátense de relaciones heterosexuales u homosexuales, tengan éstas un carácter erótico o no: toda relación es sexuada, es decir, se realiza entre personas o grupos de personas que tienen y expresan su sexualidad, mas no toda relación es erótica ni conduce a la genitalidad. La educación sexual debe cuestionar valores y creencias arcaicas, mitos y prejuicios. Debe hacer de la sexualidad una realidad de la cual se pueda hablar, que no oculte, aclare que pierda su carácter de tema tabú, marginado a ciertos espacios como son el "prostíbulo", el cine pornográfico o los grupos de amigos”. (p. 29)

Este documento describía ya conceptos sobre diversidad sexual desde una mirada técnica y aséptica, común en las propuestas que buscan ser leídas de manera objetiva: *orientación, identidad y roles sexuales* fueron explicados de forma somera pero puntual, mientras parecía entender la necesidad de reconocer la influencia de la cultura y la sociedad en la educación sexual de los sujetos. Además, estipulaba lo urgente de formular, desarrollar e implementar actividades que tuvieran en cuenta conceptos similares como la orientación sexual, la identidad y los roles socio-sexuales. Todo esto en un plano en el que se intentaba comprender a los estudiantes como sujetos que poseían una sexualidad individual y que se expresaba de múltiples maneras, razón por la que necesitaba ser comprendida conceptualmente y apropiada técnicamente por los maestros y la comunidad educativa. Un proceso que mostró una evolución

temporal que ha estado sujeta a dinámicas políticas de comprensión del proceso educativo y que han moldeado en buena medida el propio discurso sobre la sexualidad de los sujetos en la escuela y desde la escuela. Así, por ejemplo, el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía del Ministerio de Educación (2007) hablaba ya de formación integral y de calidad para los estudiantes colombianos, lo cual se asociaba a un ejercicio de la sexualidad que se ampliara más allá de la prevención de los embarazos adolescentes y de las vías de transmisión del VIH-SIDA. La meta era, pues, la consolidación de una ciudadanía desde el ejercicio de derechos, al entender que la sexualidad es una construcción que sobrepasa lo genital para consolidarse como un derecho (Bedoya, 2014).

Similares formulaciones planteó el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 del Ministerio de Educación Nacional (2006), el cual utilizó conceptos como *opción sexual*, *orientación sexual*, *identidad de género* y *perspectiva de género* para explicar las prácticas e identidades que no coinciden con la heterosexualidad. Conceptos estos que estuvieron relacionados con otros como *ejercicio de derechos*, *Derechos Humanos* o *enfoque de derechos*, desde una idea de reconocimiento de la diversidad cultural y sexual. Así, por ejemplo, el documento planteaba que “el sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran” (p. 15). Al mismo tiempo, páginas después, apuntaba la necesidad de propuestas amplias desde un enfoque de derechos para el reconocimiento de la diversidad, al estipular que la escuela debe “incluir en el currículo de todas las áreas del saber el enfoque de derechos y el respeto a todas las diferencias de clase, edad, etnia, género, orientación sexual, discapacidad, origen regional rural, desplazamiento y otras” (p. 24). Si bien las referencias conceptuales son amplias a lo largo de sus páginas, es importante destacar que el documento mantuvo una estructura discursiva basada en aspectos como la inclusión, la formación de ciudadanos y la convivencia, que demarcaban en buena medida sus lineamientos políticos. Y, más allá de las críticas que puedan desplegarse de ahí, lo que cabe

resaltar es el cambio de dinámicas de la política educativa con respecto a la no heterosexualidad y el impacto que tuvo el ordenamiento jurídico en su desarrollo.

Así las cosas, en más de cien años, el país pasó de considerar al sujeto homosexual como pecador, enfermo y delincuente a percibirlo como parte del proyecto de educación de calidad en valores, para la formación en ciudadanía. Principios estos que han formulado una interpretación discursiva sobre los cuerpos LGBTI, para la construcción de relaciones sociales insertas en el tiempo y el espacio. Sin duda, entonces, es posible afirmar una necesidad de control del cuerpo, ya no desde el castigo, sino desde el moldeamiento para la ciudadanía. El cuerpo homosexual se configura desde actualizaciones discursivas que buscan otorgarle un sentido y un significado, en medio de las funciones y las intenciones de estructuras culturales que ordenan la realidad. Por eso, más allá de afirmar la carga valorativa positiva o negativa que han tenido estos cambios sobre el sujeto homosexual, este asunto plantea la necesidad de interpretar el cuerpo homosexual como parte de un proceso en el que se integran, permanecen y mutan cargas con valores, disposiciones, significaciones semánticas, fuerzas e intereses, para otorgarle una imagen y, sobre todo, para situarlo en el mundo. En otras palabras, es la necesidad constante de un borrado del cuerpo individual, para generar una vinculación desde lo colectivo, lo social y lo comunitario del cuerpo mismo, por medio del impulso de la norma (Correa, 2007). Pero, ¿sigue el cuerpo las disposiciones de la norma de forma acrítica y pasiva? y ¿cómo han vivido los cuerpos homosexuales estos cambios y configuraciones de la norma sobre su propia concepción y posibilidades de existencia?

Los modos abyectos de habitar la escuela

La era del silencio. El silencio ha sido, quizá, la característica fundamental y fundacional del habitar la escuela para los sujetos homosexuales. El silencio ha significado no solo la imposibilidad de reconocerse como tal ante los otros, sino de nombrarse a sí mismos. En otras palabras, quien ha habitado la escuela y ha sido homosexual ha pasado por un proceso de

reafirmación constante de su imposibilidad de ser, de su incoherencia y de su ininteligibilidad de género, razón por la que es silenciado por los otros y se silencia él mismo. Pero, cuando uno se silencia a sí mismo no lo hace meramente desde la incapacidad de usar la palabra *homosexual*, que se desconocía a veces, lo hace, en realidad, desde la no auto-legitimación de las prácticas sexuales y de los deseos. Poco ha importado no identificarse como homosexual o gay, en cuanto lo relevante de la función del silencio en la escuela es que ha formado al sujeto para que entienda que lo que hace y desea no puede ser reconocido ni nombrado, al tiempo que, cuando el silencio es roto por parte de los otros, lo ha sido para reafirmar la necesidad pública institucional de evidenciar la incoherencia de género y, sobre todo, lo abyecto de esta. Así ocurría en los no tan lejanos años sesenta del siglo XX, cuando la ilegitimidad de la homosexualidad estaba todavía envuelta en la ilegalidad: “la ignorancia de lo que era el mundo gay era absolutamente total. Era un tema que no se hablaba. Era un tema que no se tocaba. Y que, si se hablaba, era de cosas como de que violaron a un muchacho, de que hubo un crimen. Una cosa así” (entrevista 1).

Las prácticas incoherentes de género se han configurado desde la prohibición institucional que ha abogado constantemente por la heterosexualidad. Prohibición esta que ha estado conectada con el temor por el sujeto delincuente o enfermo. Por eso, quien se sitúa en contra de la presunción heterosexual lo hace también desde el desacato del propio ordenamiento social. Las prácticas abyectas han aparecido en el discurso público de la escuela cuando ha sido necesario recordar que deben ser castigadas. Pero, sobre todo, su alusión ha sido el recuerdo constante de que quien pueda ser proclive a ellas debe retractarse o, por lo menos, no hacerlas visibles, porque nadie va a estar dispuesto a comprenderlas ni atenderlas más allá de lo que supone su propia abyección. De esta manera, el sujeto abyecto, como los delincuentes, debe cuidarse de no ser descubierta su homosexualidad o de llegar a ser acusado de serlo, además de que era preferible acallar a quien acusa a otro de comportamientos y prácticas ilegítimas, ya que las consecuencias de demostrar la verdad de dichas presuntas prácticas era abrir la posibilidad de ubicar al sujeto en un lugar en donde, precisamente, era imposible que estuviera. El silencio, por lo tanto, era consecuencia del acallamiento, una constante que permanecía en los años

setenta: “yo diría que, básicamente, se asumía [en la escuela] que no podía existir eso [la homosexualidad] y ya. Se silenciaba todo. No se tocaba el tema. Si alguien llegaba a decir, eh, ‘Juan es marica’, [le respondían] ‘cuidado con lo que está diciendo’ y ahí moría el tema. Además, porque era todo muy estricto, todo era muy a escondidas, todo con el sigilo” (entrevista 2).

Una prohibición institucional sustentada en el silencio que ha continuado estando presente a lo largo del tiempo, por la efectividad que suponen sus principios para la escuela. Como afirma uno de los entrevistados, que fue a la escuela durante los primeros años del siglo XXI: “no recuerdo nunca que se hablara de la homosexualidad ni del lesbianismo. Ni para bien ni para mal. Era como un tema tabú. No. O sea, en mi casa tampoco. Era un tema que nunca se tocó. [...] Nunca. Ni profesores ni nada. O sea, nunca. Ni nadie fue a hablar ni nadie nos mostró nada” (entrevista 6). Esta afirmación podría derivar en una idea de neutralidad de la escuela frente a las prácticas sexuales de los sujetos, como si las nivelara a todas en un mismo estrato y, a partir de ahí, las legitimara. Pero, en realidad, es posible vislumbrar cómo la práctica heterosexual se configura como normativa, puesto que se la entiende, al menos explícitamente, como la capacidad y la posibilidad reproductora del sujeto: “ese tipo de cosas como de sexo, todo ese tipo de cosas se trataban era en la clase de biología. Y muy reproductivamente. Por ejemplo, nunca se hablaba de sexo entre hombres o sexo entre mujeres. Eso jamás. Ni se nombraba. Si casi no se nombraba el sexo entre mujeres y hombres. Y, por lo menos, en algún momento, mi percepción de la homosexualidad era que era una desviación, porque se suponía que un católico no debía serlo” (Entrevista 4). Así, pues, al encasillar a la heterosexualidad con la reproducción, la escuela ha tenido la posibilidad de educar públicamente para y desde la heterosexualidad, con el consiguiente desconocimiento de las prácticas sexuales de los cuerpos que se escapan de la norma. La negación, por tanto, del sujeto homosexual o de lo ininteligible parten de la coherencia de género que sustenta a la reproductibilidad.

Este imperativo del silencio ha marcado, entonces, la estrategia de la escuela para mantener en la ininteligibilidad a todos los cuerpos que no sean entendidos como heterosexuales. Más que atacar al sujeto homosexual de manera frontal o mostrarle las consecuencias perversas de lo

abyecto, lo que la escuela ha buscado es anular cualquier posibilidad de legitimidad de lo abyecto, en la medida en que se desconoce su existencia, para fortalecer su capacidad de dividir a los cuerpos entre normativos y no normativos. Esto posee consecuencias profundas, pues el no reconocimiento del sujeto homosexual ha conducido a la creación de una barrera que impide que se genere una relación pública entre la institución y los cuerpos no reconocidos (aunque exista), así sea desde la jerarquización explícita de las prácticas mismas. Como con el pecado nefando de la sodomía, la escuela, al callar sobre la homosexualidad y al acallar sus prácticas, las convierte en tan imposibles, tan improbables y tan problemáticas que termina por negar su propia existencia para poder continuar con su proyecto institucional, incluso si, después de todo, sepa que esa inexistencia es la que termina siendo imposible. No es, pues, que la escuela desestime la existencia real de las prácticas sexuales incoherentes, lo que ocurre es una negación de su presencia, ya que dicha negación le permite no ocuparse de ella como actor, aún ilegítimo, de la formación escolar. No es negar la existencia de la homosexualidad, es no necesitar reconocerla. La escuela sabe que la homosexualidad está ahí y que es posible que ocurra, pero calla y (se) silencia para que, si ocurre, no sea ella la que deba descifrarla. Por eso, a pesar de la negación, han existido desde siempre espacios en la escuela para palabras y actitudes homofóbicas, que tienen la misma función anuladora. Como apunta uno de los relatos: “había profesores que eran muy homofóbicos y constantemente hacían comentarios muy fuertes tratando a la población homosexual. Entonces, por ejemplo, cuando alguien hacía algo [le decían] ‘esta partida de maricones’ o cuando alguien hacía un comentario así, no faltaba el profesor que hacía como que ‘ay no, pues, ahora pártete’” (entrevista 3).

En este momento, han vuelto a coincidir silencio y homofobia. Como fue planteado en la descripción teórica, la homofobia trabaja para que el silencio pueda permanecer inalterado. Si el silencio delimita lo posible y lo imposible, la homofobia lo hace con la prohibición. Por eso, la homofobia no funciona como estrategia de visibilización de los cuerpos no reconocidos, sino, por el contrario, como medio para su anulación. Dicho de otra manera, las palabras homofóbicas no buscan que el sujeto homosexual se entienda como presente y posible en la escuela, sino, por el contrario, que se oculte y que tema a su reconocimiento propio y por parte

de los otros. Sin embargo, planteado de esta manera, pareciera que todos los cuerpos abyectos se someten de forma unánime y pasiva al silencio institucional y que, sin dudarlo, terminan obedeciendo, como si la homofobia terminara creando y manejando al cuerpo homosexual. Pero ¿es tan compacto el sistema del silencio que ha dominado la estrategia institucional de la escuela que no ha permitido que algunos cuerpos puedan expresar públicamente su ininteligibilidad y abyección? Y si han existido ¿qué ha pasado con esos cuerpos?, ¿qué ha significado para ellos habitar la escuela?

El cuerpo afeminado. Si bien la presunción heterosexual que mantiene la escuela como institución es aplicada a todos los sujetos, no todos ellos la reciben de la misma manera, incluso si esta aplicación deviene en abyección. El cuerpo que es catalogado como afeminado es uno de esos que no pueden guardar silencio del todo y se vuelven objetivo de la homofobia. Habitar la escuela para el niño que es percibido como afeminado ha sido comprender que su cuerpo posee una marca, toda vez que realiza unos movimientos, genera ciertos sonidos, crea algunas formas y mantiene determinadas posturas que parecen no corresponderle. Y es afeminado en cuanto no es masculino. Aquí se desprende un problema relevante del habitar la escuela para el niño afeminado, que parte de la idea binaria de la conformación performativa de las prácticas y de su derivación en los géneros inteligibles: el niño que no se comporta como se supone que debe hacerlo un sujeto formado para la masculinidad es inmediatamente asociado con lo femenino, pues no existe otra alternativa que lo posicione en un espacio discursivo diferente. Por consiguiente, el afeminamiento es siempre falta de masculinidad y las asociaciones femeninas que se construyen sobre el cuerpo afeminado parten de resaltar en él aquellas características que se suponen, pues, femeninas. Así, entonces, el niño afeminado lo es, porque parece ser más bello de lo que debería ser, más delicado de lo que se le permitiría ser o encontrarse más cuidado de lo que debería estar. Como apunta uno de los relatos biográficos sobre el paso por la escuela durante los años sesenta: “en el colegio lo que había era *bullying* a los que eran un poquito *consentidos*. Un poquito afeminados [...] Yo conocía a uno que era hijo único y la mamá llegaba en un cipote de carro elegantísimo y toda esa cuestión. Y le decían *turmalinda* [risas]. *Guevón*

¿no? Más bonito. Sí, entonces, había *bullying*. Pero, nunca se hablaba del tema. [...] Nunca, jamás, jamás” (entrevista 1).

Esta última parte del relato hace pensar sobre cómo han sido dinamizadas las formas de lo abyecto: mientras el cuerpo del niño percibido como afeminado es puesto públicamente en duda y sus movimientos y maneras son efectivamente feminizados para poder otorgarles un significado acorde con el binarismo del género inteligible, aunque termine sirviendo para convertirlo en ininteligible, el cuerpo homosexual no puede nombrarse. Quizá sea, precisamente, porque el cuerpo afeminado ha sido la forma como la homofobia busca encauzar al cuerpo homosexual. Ninguno de quienes relataron sus experiencias en las entrevistas niega que el sujeto afeminado sea percibido también como sujeto homosexual, pero sí han establecido diferencias entre aquellos que eran homosexuales no afeminados y los que sí lo eran. Incluso si se alega que el sujeto entrevistado ha hecho la misma división binaria y hace correspondientes al sujeto afeminado y al homosexual, lo relevante aquí es que pareciera que la homofobia se hace más pública y visible en la escuela cuando ataca al sujeto afeminado, puesto que pone sobre su cuerpo marcas femeninas que pueden ser nombradas y, de esta manera, impartirle un castigo público por su esperada homosexualidad. Por ello, la homofobia hacia el sujeto homosexual se camufla en el castigo hacia el afeminado. Y, sin lugar a duda, también funciona como advertencia para aquellos que no son percibidos como afeminados. Incluso, como lo relataba otro ejemplo expuesto párrafos arriba, cuando se usan palabras como *marica* o *maricón*, estas atañen siempre al afeminamiento del sujeto homosexual. Lo mismo ocurre cuando se acusa a alguien de *partirse*. Ninguna de estas palabras o expresiones de homofobia toca a la masculinidad hegemónica, aun cuando habite más o menos imperfectamente en un cuerpo homosexual. Así, pues, el afeminamiento como nombre termina siendo un estigma.

Sin embargo, como con el silencio, que la homofobia utilice al sujeto afeminado como objetivo para expresarse públicamente no significa tampoco que busque o permita su representación. Por el contrario, el peso que significa cargar con el estigma del afeminamiento y lo que de él se deriva hace que la estrategia de la homofobia sea acallar al sujeto afeminado, mientras sirve de

amenaza para el homosexual que no lo es. Que un cuerpo sea nombrado como *marica* o que se le acuse de *partirse* es comprenderlo, de inmediato, como un cuerpo observado, diferente y diferenciado y, sin duda, con género ininteligible. La mirada que cae sobre el sujeto afeminado en la escuela le ha enseñado a este que no puede ser lo que es y que debe ser otra cosa. De esta manera, el nombramiento y la mirada que ejecuta la homofobia pasan a ser una constante que se impone sobre los sujetos afeminados y que, si se observa desde una perspectiva de resistencia, pueden ser también un reflejo de la persistencia del cuerpo abyecto en expresarse públicamente y que, a diferencia del sujeto homosexual no afeminado, se enfrenta directamente a quien busca su silenciamiento, a la mirada constante del castigo. Como apuntaba uno de los entrevistados sobre su paso por la escuela a finales de los años ochenta: “[yo] tenía un compañerito que vivía cerca a [sic] donde yo vivía y él era muy juntito a mí. Y él era amanerado, era afeminado. Tendríamos como siete años, ocho años. Y yo sí me daba cuenta que la gente lo miraba raro. Sí me daba cuenta de eso” (entrevista 3). La mirada hacia el niño percibido como afeminado es un recordatorio de que no es heterosexual. Y el niño afeminado termina siendo, pues, la evidencia de lo que no debe ser un heterosexual. Quien comprenda esto podrá ser representado por la escuela.

Una constante que se repite en el tiempo y que ha permanecido, por la efectividad que le ha significado a la homofobia en la escuela concentrarse en el sujeto afeminado para delimitar los cuerpos que pueden ser y los que son imposibles, por medio de la prohibición y la amenaza. Una advertencia que los propios sujetos homosexuales han comprendido profundamente y que se ha insertado en sus formas de estar y percibirse en el mundo. Como apuntaba uno de los entrevistados, que terminó la escuela hace menos de cinco años:

“Sí, había un compañero que, pues, se le notaba. Era como [...] afeminado. Entonces, sí. Lo molestaban muchísimo. Pero, o sea, le hacían mucho *bullying* en el colegio y lo agredían [...] O sea, no como que ‘ay, maricón’ y le daban un puño, pero sí le daban *calvazos* y lo molestaban y se sentía mal. De hecho, yo me daba cuenta. Y yo era como

que me ponía en el lugar de él. Como que ‘¿qué pasaría si me lo hicieran a mí?’. Entonces, era como [...] era feo”. (Entrevista 10)

Esta cita trae a colación tres aspectos esenciales que ilustran el impacto de habitar la escuela desde el estigma del afeminamiento. En primer lugar, la alusión al *notarse* hace pensar en la evidencia sobre su propia homosexualidad que presenta el sujeto afeminado. Según esta lógica, la homosexualidad se delata y se hace pública en cuanto es afeminada y, al mismo tiempo, el afeminamiento es señal de la existencia de un sujeto homosexual. De ahí, pues, que haya sido el sujeto afeminado el blanco puntual y más fácil de la homofobia, pero también de la naturalización de los comportamientos posibles e imposibles del género: el sujeto homosexual ha aprendido que la homosexualidad a veces se nota, se hace pública, cuando se realizan ciertas prácticas que la evidencian y que dicha evidencia es siempre reprochable para los otros. Así, la homofobia ayuda a que el sujeto homosexual se dé cuenta cuándo llega a ser visible y, por lo tanto, merecedor del reproche. En otras palabras, ¿podría el sujeto homosexual, como ocurre con el entrevistado, advertir sobre otro a quien *se le nota* si no fuera porque ha aprendido cuáles son los actos, los movimientos, las posturas y las formas corporales que conducen a ese notarse? Si bien no es posible afirmar que sea solo en la escuela donde el niño gay aprende cuáles son las prácticas que le generarían la marca del afeminamiento, sí parece que en este espacio confirma lo que ha aprendido. Que un sujeto gay pueda identificar a otro al que *se le nota* y lo pueda situar en su individualidad para tomarlo como ejemplo de lo que él no puede ser es, sin lugar a duda, uno de los triunfos de la homofobia, un triunfo que la escuela ayuda a perpetuar por medio de su silencio institucional.

Ahora bien, en segundo lugar, vuelve a aparecer la palabra *maricón* para definir al sujeto afeminado. Pero, esta vez quien la enuncia ha dejado claro que no era común su uso entre los que ejercían la homofobia sobre el niño afeminado. ¿Significa eso, entonces, que la homofobia no ha posicionado palabras y no las ha usado constantemente sobre los cuerpos de los sujetos percibidos como afeminados como marcas de identificación pública? No del todo. Aunque es posible que la palabra no apareciera siempre y que, tal vez, fueran usados otros sinónimos, es

interesante resaltar cómo el entrevistado apunta su desuso. Dicho de otra manera, si no existiera una constante de llamar *maricones* (*maricas, locas, partidos/as*, entre otras) a los sujetos afeminados y estas formas no se hubieran insertado como nombres en la cotidianidad y como expresiones de homofobia ¿hubiera sido necesaria la aclaración? Sin duda, el entrevistado tenía claro que estos nombres han sido monopolio de la homofobia y funcionan como marcas sobre los sujetos afeminados y, por tanto, esperaba que quien escuchara su relato los relacionara con los hechos de violencia física a los que se enfrentaba aquel niño incógnito al que se estaba refiriendo. Por eso, su intención de aclarar que no le llamaban *maricón* termina por expresar cómo la homofobia ha podido generar y consolidar condicionamientos lingüísticos sobre los cuerpos que son catalogados como afeminados, que terminan por hacer creer que todo el mundo espera su uso sobre ellos con total obviedad. Pero, además, que la aclaración haya venido previa a afirmar que la homofobia ejercía sobre aquel niño violencia física ilustra también cómo la violencia verbal ha sido más intensa y desencadenante que la física en ese habitar la escuela para el niño afeminado. Aquel *calvazo* que reemplazaba al grito de *maricón* expone cómo no siempre ha sido necesario nombrar primero al sujeto abyecto para poder castigarlo físicamente después.

Pero, tal vez lo más impactante del relato aparece con la frase “¿qué pasaría si me lo hicieran a mí?”. Esta oración recoge lo dicho anteriormente, ya que la homofobia ha funcionado como instrumento de prohibición y amenaza. Así, aquel recuerdo del ejercicio constante de la homofobia que se daba en la escuela sobre el cuerpo del sujeto afeminado servía como advertencia para quien pensara en llevar a cabo las mismas prácticas que la víctima y, sobre todo, le hacía un llamado para que no fuera como ella. Este es un aspecto esencial, dado que el ejercicio público de la homofobia sobre los sujetos afeminados ha hecho que quienes no lo sean aprendan a diferenciarse de los que sí lo son y, sobre todo, a desear no serlo. Así, entonces, la amenaza que la homofobia impone sobre los cuerpos gais no afeminados genera una división entre los propios sujetos abyectos, en la medida en que guardar silencio frente a su homosexualidad y no hacerlo abre o cierra las puertas a determinadas prácticas con los otros que, siempre dentro del espacio escolar, parecieran generar ventajas para aquellos cuyos

cuerpos se esfuerzan por callar, a diferencia de aquellos que se hacen públicos y merecedores del castigo homofóbico, aspecto este que será profundizado más adelante. Por esta razón, preguntarse qué le pasaría al cuerpo de uno si estuviera en una situación de violencia homofóbica es, por un lado, tener claro que la homofobia puede recaer sobre uno mismo, pues ¿un sujeto heterosexual se cuestionaría algo similar al ver a la homofobia actuando públicamente?; y, por el otro, significa tener la esperanza de que no sea así.

En consecuencia, el sujeto afeminado ha marcado en buena medida los modos de habitar la escuela de los sujetos gais, en cuanto la homofobia les enseña lo que no pueden ser y las prácticas que no pueden llevar a cabo. Sin embargo, cabe preguntarse por qué, a pesar de la amenaza y el castigo que ejerce la homofobia constantemente sobre los cuerpos afeminados, estos cuerpos continúan siéndolo. Todos los relatos de los hombres gais entrevistados, sin excepción de los tiempos a los que fueron a la escuela, apuntan la existencia de niños afeminados que habitaban la escuela y que eran víctimas de la homofobia y que servían como ejemplo de lo que los entrevistados no debían ser. Incluso, es relevante apuntar la necesidad de varios de los entrevistados por desenmarcarse del afeminamiento en su propio relato: los sujetos afeminados casi siempre han sido otros, unos cuerpos incógnitos, lejanos y apartados. El paso por la escuela determinó en buena manera para estos sujetos que el afeminamiento no era deseable. Pero, de todas maneras, el cuerpo afeminado seguía estando ahí. En otras palabras ¿ha sido tan poderosa la homofobia como para mantener a los cuerpos afeminados siéndolo, a pesar de la violencia constante que ella misma ejerce con estos? Aunque esta pregunta no puede ser respondida en este apartado, por la misma tentación esencialista que podría desatar explicarla, sí queda claro que ser nombrado como afeminado es posicionarse también como un cuerpo en resistencia, porque no solo recibe constantemente el castigo homofóbico, sino también el miedo del sujeto homosexual no afeminado que busca desligarse de cualquier relación que lo asocie a él. En su paso por la escuela, aunque no solo en ella, el sujeto homosexual ha aprendido que la feminidad no debe desearse ni expresarse y que quien lo hace rompe con la norma y con las posibilidades de generar algunos vínculos con los otros. El cuerpo

afeminado es, entonces, el que pocos quieren ser, pero el que ha seguido existiendo, bajo el pesar de la propia escuela.

La escuela habitada y habitable. El silencio de la escuela y la amenaza y el castigo de la homofobia han condicionado las posibilidades de habitar los espacios escolares para los sujetos gays, puesto que para algunos ha significado un lugar del cual huir, mientras que en otros casos ha sido un espacio desde donde expresar ciertas sensibilidades y generar determinados vínculos. De todas maneras, estas dos consecuencias no deben entenderse como contradictorias o paralelas, sino como coexistentes, en la medida en que el sujeto gay ha comprendido desde muy temprano que no pertenece al espacio escolar en el que se encuentra, aunque debe habitarlo siempre en silencio. Por eso, la escuela ha sido un lugar habitado y no habitable al mismo tiempo, pues el sujeto homosexual ha sabido desde siempre que la escuela no hace parte de los espacios en donde uno puede ser públicamente lo que es. De esta manera, ha persistido un deseo de no estar y de un futuro en el que sea posible la expresión del ser que la escuela no permite. Como apunta uno de los relatos que se sitúa a comienzos de los años setenta del siglo XX: “por eso la obsesión mía de irme para Bogotá. Yo sentía que aquí no iba a poder nunca hacer nada. Y fue muy particular, porque yo dije ‘tengo que irme para Bogotá’. Y la única manera era conseguir una carrera que no hubiera en Bucaramanga” (entrevista 1). Más allá de las posibilidades económicas de quien relata (ir a la universidad y en una ciudad diferente no ha estado siempre al alcance de todos), lo que termina por evidenciarse es el deseo de la huida, del escapar de un contexto del que el sujeto homosexual entendía que no hacía parte, precisamente por ser homosexual. Ni la escuela ni la ciudad le pertenecían ni él pertenecía a ellas, no como estudiante o ciudadano, sino como parte de quienes han recibido de manera completa y satisfactoria la cultura heredada desde la heterosexualidad. El sujeto homosexual ha terminado siendo consciente, pues, de que no es heredero total del legado que la escuela le ha ofrecido y de que será castigado si se entera que no lo ha acogido del todo.

Por eso, entonces, la escuela no ha poseído una ambivalencia sobre sus posibilidades o no de ser habitada por parte de los hombres gays, sino que ha sido siempre un lugar en donde *no se*

debería estar por ser homosexual, entendiendo esta premisa como la constante advertencia que ha hecho la escuela de que no se puede estar en ella siendo homosexual ni se puede expresar dentro de ella lo que uno es; pero, al mismo tiempo, ha sido un lugar en donde *uno está, a pesar de ser homosexual*. En otras palabras, habitar o no la escuela no ha sido una opción para aquellos sujetos homosexuales que han asistido a ella, mientras ha sido una constante el deseo de no estar en ella, aun cuando se generaran dentro de ella y por ella experiencias y relaciones con los otros, aspecto que será tratado posteriormente. Así, la escuela puede entenderse como un lugar que es habitado, pero que pocas veces se presenta como habitable para quien ose o desee expresar públicamente su homosexualidad. De ahí, pues, la repetición de una constante que se ha reflejado en la cita textual anterior y que ha continuado vigente a lo largo del tiempo. El deseo e, inclusive, la necesidad de salir de la escuela para poder expresar ciertas prácticas desde el ser homosexual es un condicionamiento que se ha mantenido a lo largo de los años que toma esta investigación como referencia. Como lo retrata uno de los sujetos entrevistados, que fue a la escuela a comienzos del siglo XXI:

“Aparte de las cosas que hacía con mis amigos del colegio, [pues] con ellos también salía y bebía y salíamos a fiestas y etcétera, pues también tenía mi otro combo, que era como la gente gay con la que me sentía bien, porque yo podía ser yo en muchos, en otros aspectos. Porque no puedo decir tampoco, así dramáticamente, que con mis amigos del colegio no podía ser yo, porque era yo también en muchos otros [aspectos]. Y mis amigos del colegio [en la actualidad] lo saben [que soy gay] y lo tomaron súper bien. Y yo digo, después de haberles dicho: ‘¿por qué carajos no les dije en el colegio si hubiera sido la misma vaina?’. Porque nos llevábamos bien por muchas cosas más, aparte de lo que yo era en cuanto a mi sexualidad”. (Entrevista 5)

Esta cita refuerza la afirmación de que la escuela no es habitable si los cuerpos homosexuales son públicos, aunque termina siendo habitada para el sujeto que es gay en silencio. Como apunta el entrevistado, ser gay, afirmarse como tal, era una posibilidad que se daba en otros espacios y no en la escuela. Y aquí aparecen de nuevo esas prácticas que se vuelven

incoherentes. Mientras que afirma poder *ser* desde otras aristas de la personalidad diferentes a lo que significa ser gay, ser gay era algo que no podía ser en la escuela o, por lo menos, que no podía ser concebido como tal. Pero ¿existen prácticas y posibilidades de ser del sujeto homosexual que se salgan de su propia homosexualidad y otras que no?, ¿puede el sujeto dividirse de esa manera? Si se profundiza un poco más sobre lo dicho por el entrevistado, pareciera más acertado alegar que las prácticas que llevaba a cabo en la escuela le eran permitidas en cuanto el sujeto negaba constantemente que eran practicadas por un cuerpo homosexual. ¿Qué hubiese pasado si quienes habitaban la escuela junto con el sujeto homosexual hubieran sabido de su homosexualidad?, ¿hubieran continuado siendo sus prácticas con ellos igualmente legítimas y posibles?, ¿se hubiese mantenido para ellos la división que el sujeto homosexual sí tenía que hacer entre el estar dentro y fuera de la escuela? Probablemente no. Y esa probabilidad se sustenta, justamente, en la imposibilidad de mostrar a los otros su homosexualidad durante aquellos años.

Aunque desde un relato y un recuerdo adultos, posteriores a la *salida del armario*, se vea como poco trascendental no haber contado a los otros que sus prácticas y deseos eran homosexuales, lo cierto es que nunca pasó mientras el sujeto entrevistado estuvo en la escuela ¿Por qué?, ¿fue un simple temor personal o, de pronto, una mera inseguridad? Pero ¿qué razones pudieron impulsar a que afloraran el temor y la inseguridad? En este punto parecen volver los fantasmas de la amenaza y del castigo de la homofobia. Aun dando por sentado que sus amigos lo hubiesen tomado bien y no hubiera habido ningún cambio en la relación entre el sujeto gay y los otros compañeros, la imposibilidad de nombrarse como un cuerpo homosexual durante los años de escuela y, unido a esto, la necesidad de expresarse como tal con otras personas fuera de la escuela y del contexto de amistad escolar de aquellos años ilustran bastante bien que las posibilidades de entender a la escuela como un espacio habitable para el sujeto homosexual como sujeto público fueron casi nulas, por no decir que imposibles, al menos hasta el periodo en el que se inserta el entrevistado. Dicho de otra manera, lo relevante de este fragmento es destacar cómo el no contar a los otros que se es homosexual (si no se es afeminado o no se ha sido catalogado por serlo) viene muy probablemente enlazado con vislumbrar la posibilidad del

castigo por parte de la homofobia en la escuela. La seguridad de tener un grupo de amigos fuera del plantel hace pensar sobre una dinámica escolar amenazante y castigadora, porque, después de todo ¿hubiera sido también posible para el sujeto homosexual hacer parte de un grupo de amigos gays dentro de la escuela sin el temor a ser reprendido?

Ahora bien, un último punto a resaltar aquí es observar cómo los movimientos para intentar alejarse de la amenaza y el castigo homofóbicos, que tanto se han repetido en la escuela, han tenido algunos cambios a lo largo del tiempo. Si se vuelve a la primera cita de este apartado, esta relataba cómo la estrategia de escape de la realidad de la escuela (y de paso de la familia y la ciudad) era irse lejos, fuera de la capacidad de sus padres y maestros de observar y vigilar al sujeto. El sujeto homosexual de aquellos años setenta parecía sentirse solo, acorralado y aislado. Por eso el recuerdo de la obsesión del entrevistado por llegar a la capital, en donde podría ser lo que siempre había sido y, sobre todo, lo que ya sabía que no iba a dejar de ser. Esto contrasta con el siguiente relato, que deja ver que a principios del siglo XXI ya las posibilidades de ser lo que uno es podían darse paralelas a los años de escuela, aún bajo la permanencia de la homofobia amenazante y castigadora. Más allá del hecho de tener que guardar silencio en la escuela, es relevante destacar cómo esa imposibilidad de entender a la escuela como habitable siendo reconocido como homosexual se suplía con la formación de grupos de amigos fuera de ella y con la conformación de vínculos con otros que buscaban marcar esa separación dentro de la misma ciudad, no saliendo de ella, como ocurría en los setenta. Una posibilidad, pues, que da luces sobre cómo las dinámicas sociales de los sujetos gays han cambiado en las últimas décadas en el país y cómo han afectado el propio estar en el mundo de los cuerpos homosexuales y de su configuración desde la abyección. Un cambio que se refleja en otro relato de uno de los entrevistados que fue a la escuela durante la última década y que, al mismo tiempo, consolida las afirmaciones realizadas en este apartado:

“Tampoco he tenido problemas así. Tampoco he tenido como ese miedo de ser yo acá en Bucaramanga. O sea, no. Igual como no soy [...] Es que no quiero sonar despectivo [...] No soy, como que no me veo, o, bueno, no me considero yo femenino ni nada así.

Entonces, como que nadie me ha dicho como que ‘no sea usted mismo’, porque yo soy como soy y como soy nunca he tenido problemas con nadie [...] en ese sentido, me he sentido como seguro”. (Entrevista 10)

Ahora bien, ¿qué ha significado para los hombres gais haber chocado con estos modos de habitar la escuela?, ¿qué han traído consigo el silencio, la amenaza homofóbica, el castigo al sujeto afeminado y la negación de la escuela para ser habitable por los cuerpos homosexuales que se reconocieran ante los otros como tal?, ¿derivó esto en una total inmovilidad del sujeto homosexual que habitaba la escuela? Como bien afirmaba un entrevistado citado previamente, aunque estar en la escuela era un proceso complejo, tampoco poseía una carga de drama tan elevada, al menos para él. Es decir, a pesar de lo que significaba reconocerse como un cuerpo abyecto, como parte de los sujetos con géneros ininteligibles, sus propias posibilidades diversas de acción le permitían al cuerpo mismo generar construcciones sensibles que funcionaban, en primer lugar, como escenarios y medios para un acercamiento con los otros; y, en segundo lugar, para formarse como un cuerpo sensible. Por ello, aunque el silencio y la homofobia estaban siempre presentes, su capacidad de permeabilidad no era infinita, en tanto sí terminaba moldeando las maneras como estas construcciones sensibles se daban desde el cuerpo homosexual y hacia los cuerpos de los otros. El siguiente apartado busca, pues, acercarse a esas construcciones sensibles que, de una u otra manera, generaban formas de resistencia en la escuela y desde la escuela.

Las construcciones sensibles de un cuerpo amenazado

Sobre el erotismo y otras pasiones. Aunque la amenaza y el castigo de la homofobia no hubieran permitido que el cuerpo homosexual pudiera reconocerse y ser reconocido públicamente, tampoco ha impedido que este mismo cuerpo sienta y, sobre todo, que genere sensibilidades al acercarse a otros cuerpos. Por eso, para los sujetos gais, su paso por la escuela ha sido un tiempo de explosión de sensibilidades corporales, por las mismas posibilidades de

interacción con los demás. Una interacción que, claro está, ha estado mediada por el miedo y, especialmente, por el silencio, pero que también ha permitido un fortalecimiento de la propia identidad y de las prácticas consideradas incoherentes. Así, entonces, a pesar de que la escuela no lo quisiera, lo cierto es que esta ha sido el espacio que ha propiciado la construcción de sensibilidades para los cuerpos homosexuales, sensibilidades que muchas veces no tenían nombre, pero que sí se sabía que estaban prohibidas. Ver los cuerpos de otros hombres, percibir su cercanía física, identificar sus zonas erógenas y, también, hacer parte de situaciones específicas han permitido que los sujetos homosexuales se sientan parte, en alguna medida, de las dinámicas sociales de la escuela, mientras generan interpretaciones propias de las prácticas colectivas. Así, por ejemplo, entre uno de los relatos de quien asistió a la escuela a finales de los años setenta se vislumbra este proceso:

“Nos bañamos todos desnudos en un mismo baño. Había un director de internos que era un señor muy estricto. Era un moreno [de cuerpo grande], moreno y chiquito y él salía sin nada, sin nada, a bañarse también. Sí, normal: ‘aquí todos somos hombres y se bañan los hombres’. Obviamente, con la mayor naturalidad, sí. Pero, iban y venían las miradas. Y venía el morbo que se sentía al ver a otro hombre ¿cierto? y el gusto de ver, porque se veían de todos los tamaños [risas]”. (Entrevista 2)

Mientras la ida a la ducha durante las mañanas funcionaba como una estrategia de disciplinamiento colectivo, en cuanto se hacía siempre a la misma hora y con los mismos objetivos, y buscaba la consolidación de una no sexualidad entre los siempre presuntos cuerpos heterosexuales, dado que no se esperaba una reacción erótica por parte de quienes hacían parte de la dinámica escolar matutina, para el sujeto homosexual esta era la oportunidad de observar dichos cuerpos, de sexualizarlos y de desearlos. Así las cosas, el silencio que le imponía la escuela y que le permitía estar ahí al cuerpo homosexual terminaba siendo la manera más efectiva para posicionar individualmente prácticas incoherentes, en este caso, por medio de las miradas. El placer que generaba observar el cuerpo de otro hombre, comparar sus partes anatómicas y desearlas se presentaba, sin lugar a duda, como una forma de reafirmar lo que el

cuerpo homosexual era y, sobre todo, como una reivindicación del deseo mismo. Y esto es esencial, porque el relato no ilustra, por ejemplo, el remordimiento o el arrepentimiento del sujeto, sino su reafirmación como cuerpo homosexual¹⁰. Dicho de otra manera, el sujeto no se arrepentía del placer que le generaba observar los cuerpos masculinos y no intentaba dejar de hacerlo. Era el potencial castigo homofóbico el que le impedía expresarse más allá de la mirada oculta y del deseo individualizado. Por ello, pareciera lógico afirmar que, si la escuela buscaba el silenciamiento de los cuerpos homosexuales, no podía garantizar su eliminación.

Los espacios escolares han sido construidos, pues, desde las posibilidades de habitabilidad o no habitabilidad de los cuerpos que la habitan. Una construcción que ha permitido que los significados varíen, en la medida en que confluyen en ellos intereses múltiples. Como continúa relatando el mismo entrevistado, desde su experiencia en una escuela que era, al mismo tiempo, internado en un lugar fuera de Bucaramanga:

“Este internado [en un municipio cerca de Bogotá] era mucho más abierto, en el sentido de que no había cuartos como en el que estaba antes, que había divisiones. Estábamos todas las camas y, entonces, todos nos veíamos. Entonces, si tú te masturbabas, todos nos dábamos cuenta [de] que te estabas masturbando. Entonces, la competencia: cuál es más duro, cuál es más fuerte. Sí, eso era la grosería más grande del mundo. Había mucha morbosidad y se prestaba para mucha morbosidad. Había, nunca lo olvido yo, a un compañero que era moreno, que él por las mañanas se levantaba y él no se colgaba la toalla en el hombro, sino él se la colgaba físicamente en el pene”. (Entrevista 2)

Para algunos sujetos, la posibilidad de tener cerca a otros cuerpos masculinos desnudos o sexualmente activos era la oportunidad para generar competencias de reafirmación de la

¹⁰ Para algunos de los entrevistados, haber crecido en familias con fuertes convicciones cristianas les hacía pensar en que las prácticas eróticas y el ser homosexual en sí mismo era un problema. Pero, casi siempre estos pensamientos se reflejaban posteriores a la práctica y eran repetidas, aún bajo el remordimiento que terminaban causando sobre el sujeto.

masculinidad hegemónica; para otros, en cambio, era también la ocasión para activar formas de deseo y prácticas sexuales que, aunque incoherentes y silenciadas, estaban presentes. Comparar los penes, su capacidad eyaculatoria, su rendimiento sexual y su propio tamaño terminaba generando escenarios duales, en los que el sujeto homosexual se encontraba, participaba, pero los significados eran diferenciados. En otras palabras, si bien parece poco probable que el sujeto homosexual no hiciera parte de los procesos de reafirmación de la masculinidad hegemónica dentro de los espacios de reunión destinados explícitamente para eso y que, efectivamente, se sintiera parte de ellos, aunque no la alcanzara del todo, lo que ocurría al mismo tiempo era un reforzamiento de las prácticas incoherentes y de los propios placeres no normativos. Esto abre la puerta para entender que el cuerpo homosexual no es un cuerpo pasivo significado únicamente por la homofobia y el silencio escolar, sino que también ha generado interpretaciones propias de las realidades que ha vivido. Inclusive, es posible afirmar que ha sido la necesidad constante de los sujetos heterosexuales de consolidar su condición masculina y sobresalir con respecto a los demás, en medio de una competencia de exhibición corporal, que el propio sujeto gay ha tenido algunas posibilidades de corroborar lo que es, incluso si la propia reacción del cuerpo puede llegar a significar la activación de la amenaza y el posible castigo homofóbicos, tal como apunta uno de los entrevistados, que recuerda sus experiencias escolares a finales de los años ochenta:

“Yo sufría cuando nos tocaba deportes y al final siempre nos tocaba bañarnos, porque estábamos todos desnudos en el baño, menos yo. Yo no me desnudaba, porque a mí me daba miedo que de pronto por ver a algún compañero tuviera una erección. Eso sería fatal. Entonces, yo sufría mucho cuando tenía deportes, porque sabía que iba a estar en una situación complicada”. (Entrevista 3)

Los deseos y los placeres se conjugaban, pues, con el miedo a ser descubierto y recibir el castigo de la homofobia. Además, el supuesto sufrimiento del por aquel entonces adolescente, que parecía más una ansiedad propia de este tipo de situaciones, era reflejo de que en la escuela era imposible la presencia pública del cuerpo homosexual, aunque sí de sus deseos silenciosos. Y

como forma de experimentar los placeres corporales, estos escenarios se han mantenido a lo largo del tiempo, aunque con diferentes matices, matices que permiten reconocer también cómo los sujetos, homosexuales y no, construyen sus masculinidades dentro de la escuela y en espacios que son propiciados por esta. Como relataba uno de los entrevistados que fue a la escuela a finales de los años noventa y principios del siglo XXI:

Sí, había mucho homoerotismo y recuerdo mucho que con mis amigos que eran totalmente heterosexuales había una [...] recuerdo que cuando eso, había de esos sitios donde tú ibas y jugabas [a la] *play station*, que tú ibas y a la salida del colegio íbamos a jugar [a la] *play station*. Resulta que había un sitio en el barrio del colegio y, esto, a parte de los *play stations*, ellos tenían cuartos que alquilaban para ver películas. Entonces, como, lógicamente, nosotros éramos como muy curiosos entrábamos a ver películas y empezamos a entrar a ver películas normales, cualquier película, sí. Y luego, pues, una vez curioseando, la señora tenía también películas XXX y una vez se nos dio por alquilar una película XXX. Pues, lógicamente, éramos adolescentes y hormonales y *pajeros*, etcétera. Y, pues, lógicamente, pues, no había un contacto de piel con piel, pero [...] nosotros hacíamos competencias de *jerking*, de masturbarnos. Poníamos dinero y, entonces, el primero que terminara era el perdedor y ganaba el que durara más [...] A mí me parecía muy homoerótico y, lógicamente, que yo ahí miraba de reojo, pues porque ellos no tenían ni puta idea de que a mí me gustaba también. [...] Ya en el momento en el que usted los ve con el pene erecto, pues, lógicamente, ya eso pasa a otra situación y usted está curioso de ver”. (Entrevista 5)

En este párrafo se vislumbran varios aspectos relevantes que ilustran algunas de las dinámicas que permiten reconocer cómo los cuerpos homosexuales terminan habitando la escuela. Como en el recuerdo del compañero que sostenía la toalla en frente de los demás en el relato de otro de los entrevistados, en esta narrativa es posible ver cómo la configuración de las masculinidades parece llevarse a cabo por medio de la exposición del cuerpo erógeno a otros. De esta forma, aquellos amigos heterosexuales no necesitaban demostrar su gusto por las

mujeres, algo que se daba por descontado, sino que, además, buscaban maneras para posicionar su cuerpo como sexualmente activo y funcional y, sobre todo, como un cuerpo que puede competir con los de otros hombres. Si bien el objetivo de este trabajo no es profundizar sobre la formación de masculinidades, este aspecto es importante, porque el sujeto homosexual que relata se encontraba inserto en esta construcción y, por eso, cabe preguntarse qué posibilitaba que lo estuviera. Como fue expuesto en el apartado anterior, no tener la marca del afeminamiento y, por lo tanto, no ser reconocido como un sujeto homosexual por los otros, le abría al cuerpo homosexual las puertas para presenciar ciertos rituales de la masculinidad heterosexual que el sujeto homosexual terminaba resignificando, aunque cumpliendo con las normas que le exigía el ritual mismo: no tocar al otro, contribuir con dinero, intentar ganar. Y es aquí donde el reajo comienza a reformular la experiencia, en la medida en que esta ya no puede entenderse solo como una mera competencia desde la masculinidad hegemónica, sino que englobaba prácticas prohibidas, pero también le recordaba al infiltrado que mientras continuara siendo concebido como un cuerpo no afeminado, es decir, no homosexual, podría seguir haciendo parte de momentos que le generaban placeres ocultos¹¹.

La mirada de reajo y la posibilidad de curiosear sobre el cuerpo del otro es, entonces, una ventaja que el cuerpo homosexual no afeminado y no público puede tener sobre aquel que sí lo es. Como será explicado de forma extensa más adelante, al cuerpo afeminado le son negados los espacios de expresión sexual de la masculinidad hegemónica y sus construcciones sensibles. Pero, si al sujeto homosexual no afeminado se le ofrecen tantas prerrogativas ¿significa, entonces, que funciona como una mera anexión de las dinámicas heterosexuales? Sin lugar a duda, poner al cuerpo heterosexual como centro del deseo significa reordenar las maneras como la sexualidad coherente se ha construido y naturalizado. Y, aunque este posicionamiento

¹¹ Sin embargo, participar de estos espacios significaba tener cierto grado de seguridad de que su homosexualidad nunca iba a hacerse pública, seguridad que no todos poseían y, por lo tanto, no estaban dispuestos a arriesgar. Uno de los entrevistados, que supo de prácticas similares que se llevaban a cabo entre hombres durante el tiempo que fue a la escuela, a principios de los 2000, relataba: “yo nunca participé [...] porque no quería que me asociaran, porque siempre estuve en el *closet* y siempre quería ocultarlo y si a mí alguien me preguntaba como ‘oye, tengo que hablar contigo’, yo de una vez lo asociaba con eso [con la posibilidad de ser descubierto como gay] y decía ‘ush, ya saben’. Entonces, yo nunca participé de eso” (entrevista 6).

se hace desde el silencio, lo cierto es que ha funcionado al final como estrategia de consolidación de las prácticas incoherentes de los cuerpos homosexuales. De esta forma, el cuerpo heterosexual observado, curioseado y deseado ha terminado siendo parte del proceso de reafirmación de los géneros ininteligibles. Esto hace que la heterosexualidad obligatoria comience a mostrar ciertas fisuras, pues los cuerpos que son considerados como improbables e imposibles también empiezan a evidenciar su capacidad de acción desde la abyección, que no lo es tanto, en cuanto las prácticas públicas que conducirían al reconocimiento de la abyección permanecen silenciadas por el mismo silencio de la escuela y por la amenaza homofóbica. De una forma menos compleja, el cuerpo heterosexual y sus rituales colectivos refuerzan al cuerpo homosexual en ese paso por la escuela, lo cual le abre las puertas a seguir por un camino opuesto al que la cultura heredada esperaba recorrer con el sujeto sobre el que está legando su herencia. Formas de la sexualidad que han continuado vigentes durante estos años del siglo XXI, como apuntaba otro de los entrevistados:

“el taller de mecánica era el taller más apartado y había una sección que no tenía vista, que era como una especie de parqueadero donde entraban todos los materiales. Y yo me acuerdo tanto que a partir como de noveno ya empecé a integrarme con unos amigos y ellos hacían concursos. [...] Y todos supuestamente heterosexuales. Pues, por ejemplo, a quién se *venía* más. [Eso lo hacían] ahí en el taller dentro del colegio. Ponle tú veinte hombres ahí rodeados y a ver cuál. Y todos ahí mirándose. Porque, en realidad, no había estímulos de una mujer ni nada de eso [...] En esos concursos, yo me acuerdo que se daba como esa exploración”. (Entrevista 9)

Sin embargo, el asunto se profundiza cuando el cuerpo deja solamente de mirar y de desear a la distancia para pasar a interactuar directamente con otros cuerpos, es decir, cuando los cuerpos de los otros pueden ser ya tocados y no solo observados. Buena parte, si no la mayoría, de los relatos autobiográficos han apuntado cómo la escuela ha sido un espacio de expresión de erotismo entre hombres, desde experiencias homoeróticas que se convirtieron en cruciales para la comprensión misma del cuerpo homosexual como un cuerpo con prácticas, deseos y placeres

sexuales. Experiencias estas que se han movido entre diferentes maneras de explorar los cuerpos y que evidencian cómo el sujeto homosexual no es un individuo pasivo que permanece inmóvil frente las prácticas reguladoras que la institucionalidad escolar concibe como naturales y únicas posibles. Así, entonces, las experiencias homoeróticas también han transitado entre los tocamientos, los roces, los besos y el sexo penetrativo. Prácticas que se daban en diferentes niveles y formas entre los sujetos entrevistados, según sus propias construcciones morales y sociales sobre el sexo y la sexualidad, pero que estuvieron presentes durante aquellos años como expresiones del deseo por otros hombres, aunque, claro está, sin dejar de estar envueltas en relaciones de poder jerárquicas y demostraciones de masculinidad hegemónica. Siempre oculto y alerta, el erotismo entre cuerpos masculinos ha estado en la escuela representado como prácticas incoherentes que permanecen vivas en su interior y que, al mismo tiempo, reconfiguran el habitar la escuela, razón por la que, aunque la escuela se entiende como inhabitable para el cuerpo homosexual público, el sujeto homosexual termina habitándola y construyendo sensibilidades eróticas que desafían su propio poder regulador. Como relataba, nuevamente, uno de los entrevistados que asistió a la escuela durante los años setenta del siglo XX, en un apartado que condensa buena parte de las historias de otros entrevistados, sin importar el tiempo en el que fueron estudiantes:

“En ese colegio sí fue evidente que hubo comportamientos de buscar a escondidas, ya con otros compañeritos, para tener intimidad. Ya intimidad a otro nivel, no solo tocarnos, sino ya ¿sí? Y, digamos que ahí se da el concepto de yo con otra persona. Sucede eso y ya tengo amigos que ya tienen la misma tendencia ¿llamémoslo [así]? Y compartimos cosas allí. Ahí ya hay una amistad que nos liga sobre el concepto de homosexualidad. Muy amigos y, sí, el beso, sí, el sexo oral y hubo la penetración de aquí para allá”. (Entrevista 2)

Pero, como en el caso del erotismo individualizado, la amenaza del castigo homofóbico seguía latente cuando los cuerpos se generaban placeres juntos, razón por la que había que crear relaciones de cooperación entre quienes habían aceptado las prácticas incoherentes como

formas de placer. Por eso, el homoerotismo entre los cuerpos masculinos también ha traído consigo expresiones de camaradería que se han construido y expuesto de diferentes maneras y que han demostrado que el silencio estaba cargado también de complicidades explícitas entre quienes sabían que estaban rompiendo con la norma institucional de la escuela, que podían ser merecedores del castigo de la homofobia, pero que estaban dando y recibiendo placeres mutuos por medio de la cercanía corporal: “llegábamos hasta el punto de tener *campaneros*: ‘pilas, usted estese allá, usted estese allá, que yo con este *man* voy a hacer esto y usted avisa si viene un profesor o viene alguno’. [...] No sé cómo llamar eso, pero era un silencio” (entrevista 2). Este fragmento hace pensar en cómo el silencio que el cuerpo homosexual ha debido guardar es un silencio que puede ser compartido: ya no solo guarda silencio el sujeto individualizado que observa a otros hombres y los desea, sino que ahora el silencio atañe a un grupo que se sabe vigilado y, por lo tanto, que crea estrategias para saltarse la vigilancia. Una vigilancia que, bajo la premisa del niño inocente cuyo cuerpo no es sexualmente activo, muy probablemente ignoraba con profundidad las prácticas eróticas que se estaban llevando a cabo dentro de la institución educativa.

Además, un aspecto que cabe mencionar en este momento es que la división de identidades y prácticas sexuales que hacen comprensible al mundo de la adultez no era tan clara durante aquellos años de escuela e, inclusive, era bastante difusa, porque las prácticas mismas de la sexualidad parecían muy volubles en algunos individuos, inclusive en aquellos que eran homosexuales. Por eso, entonces, las prácticas de la sexualidad que se daban entre hombres dentro de la escuela no reflejaban una supuesta heterosexualidad u homosexualidad del sujeto en cuanto identidad inamovible, sino que se guiaban más por el ejercicio del poder sobre los otros y de la generación de placeres. Por esta razón, muchos de quienes fueron entrevistados, especialmente los que fueron a la escuela hasta principios de los años 2000, han afirmado que algunos de sus compañeros que estuvieron dispuestos a tener acercamientos corporales con ellos durante aquellos años eran públicamente heterosexuales, tenían relaciones amorosas con mujeres dentro de la escuela y continúan teniendo prácticas sexuales heterosexuales en la actualidad, al menos hasta donde los entrevistados reconocen saber. Además, varios de los

propios entrevistados tuvieron noviazgos con mujeres durante el tiempo relatado. Si bien es complejo hacer una interpretación de estas afirmaciones (varios arguyeron que, efectivamente, se sentían atraídos por sus novias, pero que siempre fueron homosexuales), lo que es relevante apuntar aquí es que la vigilancia que ha ejercido la escuela sobre las sexualidades de quienes la habitan ha partido de unas premisas que son aplicables para las dinámicas adultas, al menos en lo que se refiere al control de la sexualidad, pero no siempre para los cuerpos niños o adolescentes. En otras palabras, las construcciones sensibles relatadas por los entrevistados no conducían a que los sujetos se posicionaran estrictamente en una esquina u otra en la denominación de la sexualidad, aunque sí funcionaban como reforzamiento de sus propios deseos y prácticas. Los sujetos sabían y confirmaban que les atraían otros hombres entre más acercamientos tuvieran a los cuerpos¹².

Por eso, los acercamientos corporales eróticos entre hombres no significaron casi nunca la formación de otras construcciones sensibles, en la medida en que se entendía, como lo han relatado los entrevistados, que la interacción sexual no devenía en la posibilidad de iniciar una relación romántica o una amistad. En realidad, muchos de ellos tampoco parecían interesados en crear estos vínculos emocionales con las personas con las que llevaban a cabo prácticas homoeróticas, si bien pudieron llevarse a cabo. Pero, al mismo tiempo, quienes sí eran objeto de estos otros vínculos terminaban siendo erotizados, aunque los acercamientos homoeróticos no se dieran. Esto ocurría porque los sujetos homosexuales sabían que quienes hacían parte de los grupos o las reuniones que terminaban en actos eróticos, ya fueran desde la masturbación colectiva, los tocamientos o alguna forma de sexo penetrativo, muy probablemente no estarían

¹² Es difícil hacer un análisis amplio de este fenómeno, por la falta de información al respecto. Pero, algo que sí se ha evidenciado a lo largo de los relatos de quienes hicieron parte del proyecto es que, en primer lugar, tener novia para un sujeto homosexual en la escuela no siempre era una estrategia consciente para escapar de la homofobia, aunque puede que sí una práctica que sea consecuencia de ella; y, en segundo lugar, que los sujetos que fueron a la escuela durante el siglo XXI se han formado más fuertemente en una concepción puntual sobre su homosexualidad, razón por la que han tenido menos contactos románticos y eróticos con mujeres. Inclusive, algunos tuvieron noviazgos con otros hombres durante su paso por la escuela, aunque con la carga de castigo que la homofobia les impartía. Esto puede ilustrar en buena medida los cambios sociales que lo legislativo y los movimientos sociales han traído sobre las propias posibilidades de auto-reconocimiento del sujeto como homosexual.

dispuestos a entablar otro tipo de relaciones y preguntarles o insinuarles sobre estos asuntos podría activar la amenaza y el castigo de la homofobia. Así las cosas, a pesar de que la volubilidad de las prácticas sexuales siempre estaba presente, no ocurría lo mismo en otros tipos de construcciones sensibles, pues, por ejemplo, muchos de los sujetos que hacían parte de los grupos o los encuentros tenían claro que solo tendrían relaciones románticas con mujeres y que sus amigos no podían mostrar públicamente ninguna práctica que evidenciara su homosexualidad o, sobre todo, que hiciera dudar de su heterosexualidad.

Por eso, las construcciones sensibles desde el amor, aunque sería más preciso hablar de atracción romántica por otro hombre, se formaron y desarrollaron casi siempre desde el silencio. El gusto por el cuerpo del otro, la admiración de su belleza y la atracción física estuvieron mediadas por la erotización del cuerpo, pero no por la cercanía física hacia él. En esto, entonces, hubo una constante que se mantuvo a lo largo del tiempo y que muestra las complejidades mismas de las relaciones sociales de los sujetos homosexuales en la escuela y, tal vez, fuera de ella. Un fenómeno que ha permanecido más o menos constante a lo largo del tiempo, pero que permite evidenciar cómo los cuerpos homosexuales han aprendido a echar mano de escenarios y momentos que han estructurado sus propias construcciones sensibles, al entender bien que aquello que sentían no podían expresarlo, pero que sí les significaba placer y accedían a ellas de forma constante. Como señalaba uno de los entrevistados que habitó la escuela durante los años sesenta: “los de sexto (actual grado undécimo) ya eran muchachos de dieciséis y diecisiete años. Y, entonces, yo me acuerdo que VG me parecía una estampa. Y había cuatro o cinco de sexto que uno los veía como, obvio, súper atractivos. Es que la represión era tanta que no se permitía expresarse” (entrevista 1). ¿Qué implicaría expresarse? Claramente, la expresión del gusto hacia el otro estaba previamente menguada por la posibilidad de publicación de la propia homosexualidad. Afirmar la atracción romántica frente a otros o frente al sujeto sobre el que recaía sería, sin duda, una declaración de homosexualidad que, como se ha reafirmado a lo largo de este trabajo, se concebía por el propio sujeto homosexual como imposible.

Esta imposibilidad de expresión pública, que no ocurría con las relaciones entre hombres y mujeres, hacía que la atracción romántica fuera muy extensa en sus posibilidades y, sobre todo, que se diera como algo que parecía inalcanzable, idealizado, en cuanto a generar cercanías con los sujetos a los que se dirigía. Dicho de otra manera, el sujeto homosexual ha sabido siempre que la escuela, por su propia inhabilitación, no ha sido un lugar en donde sea probable concretar ningún tipo de atracción romántica y de prácticas públicas de esta atracción *con* otros, aunque sí *hacia* otros, pues las afecciones y las emociones sí han estado presentes¹³. Resaltar el *con* y el *hacia* permite entender la constante división entre el cuerpo homosexual público que no puede ser y el cuerpo homosexual privado que siempre hace presencia. Y, a pesar de que suene redundante, esta división ha generado las condiciones para la permanencia del sujeto homosexual como sujeto social, porque la atracción romántica hacia otros hombres ha funcionado también como forma de auto-reconocerse como cuerpo homosexual y como sujeto erótico, toda vez que la atracción romántica y el erotismo nunca han estado separados, sino que han convivido en el mismo cuerpo bajo circunstancias diversas. Por eso, no deben entenderse las construcciones sensibles románticas de los hombres homosexuales como asexuadas por el hecho de no poder ser expresadas públicamente. Probablemente, la mejor manera de explicarlas sea describirlas mediante experiencias personales, tal como lo relata uno de los entrevistados durante su paso por la escuela a principios de los 2000:

“Tal vez a los once años, que yo empecé a masturbarme pensando en otras personas, yo me acuerdo que lo hacía pensando en hombres, como en amigos que yo pensaba que eran lindos. Lo recuerdo súper bien [...] Y recuerdo a la persona. Sí, sí. Era mi amigo del colegio. Nosotros fuimos muy amigos, porque compartíamos la ruta del bus. Entonces, nos veníamos del colegio a la casa en el bus y nos veníamos hablando. [...] Aparte de que era un chico que me parecía muy guapo, no sé, pues, era como mi día a

¹³ Aunque algunos de los entrevistados afirmaron tener noviazgos durante sus años de escuela, estos noviazgos carecían de las prerrogativas que poseían los noviazgos heterosexuales. La expresión corporal de cercanía afectiva era constantemente limitada por el miedo a la homofobia y las dinámicas de la construcción de relaciones románticas partían de la necesidad de silenciarlas para que pudieran existir. Era, por lo tanto, un silencio de dos.

día ¿sabes? Ese hombre como con el que tenía intimidad. Y él es hetero, pero de mi parte yo sí lo erotizaba mucho”. (Entrevista 6)

Esta cita textual ilustra otro aspecto esencial de todo este relato: a pesar de la prohibición, de las amenazas, de los posibles castigos y de los silencios, la erotización de los cuerpos y la atracción romántica son recordadas como lapsos positivos de la vida de los hombres gais durante su paso por la escuela. Esto es relevante, pues ilustra cómo los sujetos gais se han acomodado a los contextos en los que han vivido y cómo han terminado habitando lugares como la escuela. Por eso, entonces, aunque los condicionamientos eran grandes y restrictivos y muchos quisieron haber tenido otro tipo de experiencias más profundas o, al menos, haber pasado por vivencias similares a las de los hombres heterosexuales, que podían expresar sus gustos eróticos con otros e, inclusive, tener relaciones amorosas públicas con mujeres dentro y fuera de la escuela (con las restricciones propias que la institución les imponía), lo cierto es que estos años se recuerdan también con alguna añoranza y han permanecido como episodios muy importantes para la configuración de los cuerpos homosexuales. Si bien en la escuela el sujeto homosexual aprendió que en este espacio tampoco podía expresarse públicamente, como ya lo había aprendido paralelamente con su familia, a diferencia de esta última en la escuela sí empezaron a aflorar afectos y emociones que le hicieron entenderse diferente y le permitieron reafirmarse en lo que no era posible. Y esto, sin lugar a duda, se recuerda con aprecio. Por esta razón, la escuela no debe ser entendida tampoco como una especie de cárcel en la que el sujeto gay tiene restringida totalmente su existencia, sino como un espacio de opresión en el que el cuerpo va generando resistencias que terminan convirtiéndose en expresiones que adquieren relevancia significativa para los sujetos y, al mismo tiempo, marcan la manera como perciben el mundo, por lo que pueden fluctuar entre muchas emociones como el miedo, la ternura o el propio amor. Así lo deja ver el mismo entrevistado cuando recuerda su constante atracción romántica por uno de sus compañeros de escuela:

“A mí siempre me gustó alguien [...] yo tuve como mi *crush* que fue como mi mejor amigo de la primaria. Y yo tuve como, no sé, mis sentimientos hacia él. Obviamente, no

sabía qué era, porque, igual, estaba muy pequeño. Pero, cuando ya empecé como [...] nosotros nos separamos en bachillerato, porque a él le tocó en un salón de hombres y a mí me tocó el otro. A mí me gustaba mucho, muchísimo, lo tenía súper idealizado. Yo creo que fue como mi primer amor. Claro [...] Sí, él es hetero y él nunca me demostró lo contrario”. (Entrevista 6)

La última frase de este emotivo fragmento tal vez hace pensar en que los sujetos homosexuales eran islas en sus escuelas, rodeados de sujetos heterosexuales y nunca cercanos a otros cuerpos homosexuales. A lo largo del relato, pareciera que los hombres homosexuales siempre desarrollaran atracción erótica y romántica por hombres heterosexuales o, al menos, que no se entendían como homosexuales. Pero ¿era así?, ¿estaba solo el sujeto homosexual rodeado de muchos otros cuerpos que no se identificaban con el suyo?, ¿era, pues, el sujeto homosexual entrevistado el único en su escuela? Aunque es complejo y problemático explicar por qué los acercamientos eróticos y románticos entre sujetos homosexuales no parecen tan comunes en ninguno de los sujetos ni en el tiempo recorrido en este trabajo, esto muy probablemente estaba ligado no a la posibilidad de encontrarse, sino a la de reconocerse y acercarse. Debido a la amenaza constante de la homofobia y a los posibles castigos que podría infringir sobre los cuerpos que fueran calificados como homosexuales, era poco posible que dos sujetos homosexuales no afeminados que se encontraran en un mismo escenario erótico tuvieran la oportunidad de profundizar contactos más amplios, al tiempo que las probabilidades de que un hombre le confesara o le avisara a otro que mantenía una atracción romántica hacia él eran improbables, por el propio temor homofóbico. Por eso, como fue dicho antes, lo que se ha terminado fomentando en la escuela es una individualización de los cuerpos homosexuales que se mantienen en silencio. Pero, como siempre, las situaciones no han sido tan maniqueas. Y es que algunos de los entrevistados sí reconocieron a otros cuerpos homosexuales, con quienes construyeron otras sensibilidades, a veces más fuertes que el erotismo o la atracción romántica: las amistades.

De los amigos prohibidos. Para la mayoría, ser gay en la escuela no era vivir aislado de los procesos sociales que se gestaban en su interior. Era experimentarlos sabiendo que no se podía hacer pública la propia homosexualidad a los demás. Y ese hacer público significaba un cúmulo de prácticas y modos de ser que los sujetos gais sabían que estaban prohibidos bajo la amenaza del castigo homofóbico. Por eso, construcciones sensibles como las amistades con sujetos no homosexuales eran comunes en el habitar la escuela para los entonces niños gais, aunque estas amistades poseían las mismas características que las demás dinámicas escolares: se desarrollaban bajo la presunción de heterosexualidad. Por eso, entonces, cabe preguntarse si los sujetos gais han construido también relaciones de amistad con otros sujetos gais y si estas construcciones se alejan o no de los principios que posee la presunción de heterosexualidad y, de ser así, cómo lo hacen. El trasfondo de esta pregunta desea saber si los sujetos homosexuales han creado amistades con prácticas diferentes, en la medida en que su propio habitar la escuela posee condiciones diferentes a las de quienes se han sabido heterosexuales y con prácticas coherentes y si esas diferencias pueden entenderse como formas individuales o colectivas de resistencia. Pero, si como se ha afirmado antes, la escuela persiste en la individualización del sujeto homosexual por su constante opresión, ¿cómo podían desarrollarse amistades, cuando estas se llevan a cabo desde unas cercanías corporales estrechas y, necesariamente, desde una interacción entre dos puntos y no unidireccionalmente, como ocurría cuando el cuerpo homosexual observaba a otros y los erotizaba, pero callaba y se mantenía en silencio?

Con esta pregunta es posible afirmar que las construcciones sensibles de la amistad que han generado los hombres gais en la escuela se han sustentado en estrategias que posibilitan dichas cercanías corporales, aunque bajo principios diferentes. Así, entonces, al igual que el sujeto que observa el cuerpo de otro hombre, la mirada se convierte en un instrumento indispensable para generar conexiones amistosas con otros amigos a quienes se les considera cercanos, en cuanto se ha descubierto en ellos una afinidad que en otros aspectos, como las interacciones eróticas, no era posible hallar, porque las construcciones sensibles amistosas no han pasado por una constante reafirmación del poder jerárquico mediante la exposición y el uso del cuerpo, sino que están más cercanas a la camaradería y, sobre todo, a la confidencialidad. Como recordaba

uno de los entrevistados que vivió la escuela a finales de los años setenta: “tú y yo ya sabemos qué nos gusta. Entonces, nos mirábamos [en el salón de clase] y ‘uy, vea, mire’. O sea, ya, el brillo en los ojos, la mirada, las manos. Son muchas cosas [... risas] Exacto. Sin hablar. Además, con mucha discreción, porque estamos en un salón de cuarenta, cincuenta, muchachos. Y todos estábamos pendientes que está haciendo el uno con el otro. Qué están haciendo” (entrevista 2). Esta cita vislumbra un primer aspecto crucial: el sujeto homosexual ha aprendido que el cuerpo puede expresar emociones, afecciones y palabras sin necesidad de usar el lenguaje hablado, ya que hablar puede significar abrir la puerta a que las personas equivocadas se enteren o sospechen de lo que no puede ser público. Para interactuar con otros amigos que se sabían homosexuales como él, el sujeto gay echa mano de un lenguaje que se vuelve subrepticio, que entienden solo aquellos que han aprendido sus códigos y que se lleva a cabo, inclusive, bajo la mirada ignorante de quienes no lo entienden o no perciben su existencia.

Pero, además, cuando han aparecido las palabras habladas, estas han sido codificadas y siempre bajo el matiz de la confidencialidad que la amistad gay necesita para existir. Así lo dejaba claro el mismo entrevistado, quien afirmaba que “con los amigos que manejábamos el mismo concepto de que hubiera [...], de que nos gustara que fuéramos gais, que nos gustara la homosexualidad, que la disfrutáramos [más que gustar es que la disfrutemos], de pronto con ellos sí hablábamos. O sea: ‘oiga, *marica*, tan divino este *pelao*’ ¿cierto? lindo. Pero, hasta ahí llegaba. O sea, ya de ir allá a decirlo, no” (entrevista 2). ¿Significaba esto que la amistad entre sujetos homosexuales estaba siempre supeditada al silencio? Sin lugar a duda, no. Lo que el silencio ha cubierto son las prácticas que se consideran incoherentes. Todas las demás que la escuela y quienes la habitan han entendido como coherentes y públicas han sido expresadas bajo las mismas lógicas sociales de las que el cuerpo homosexual también ha hecho parte para poder estar en el mundo y vivir en él. Sin embargo, es por esta misma razón que los sujetos recuerdan con más claridad dichos episodios prohibidos. En otras palabras, se recuerdan con mayor insistencia, y hasta con mucho cariño, todas las experiencias que los sujetos homosexuales han comprendido como fuera de las reglas propias de la vida heterosexual, de la naturalización de las prácticas normales y reconocidas, prácticas estas que tienen una carga

afectiva importante, por lo que han significado para los sujetos mismos en su propia construcción de sensibilidades. Como afirmaba uno de los entrevistados, que relató la formación de amistades en su paso por la escuela durante la primera década del siglo XXI:

“Tengo para ese año [octavo grado] un mejor amigo, al que adoro muchísimo. Y, pues, que ya veníamos de constituir una amistad de hace años. Siento que de fondo yo estaba muy enamorado de él y no lo sabía. Entonces, cuando pasan todo ese tipo de cosas, en el barrio se presenta una situación mía muy personal, pues tengo mi primera relación homosexual y eso en el colegio me generaba mucho temor, de si el colegio, que era como el círculo más importante, se terminaba enterando de esto y tal. Y empiezo a descubrir que muchas de las cosas que habían pasado, tal vez no acercarme a muchos de los chicos, era porque me daba miedo que tuviera que afrontar esa situación (ser reconocido como homosexual) y mi mejor amigo, pues, termina enterándose de eso y, pues, me confiesa que él también es gay y, entonces, los dos comenzamos a crear un código para comunicarnos, para hablar, para un montón de cosas que ya nos hacían sentir seguros, mucho más seguros en el entorno”. (Entrevista 8)

Y es que los amigos gays han sido también un soporte emocional, pues han pasado por experiencias similares y, por lo tanto, generan configuraciones sociales parecidas, razón por la que contar con amistades que se perciban a sí mismas como gays ha traído consigo procesos de fortalecimiento colectivo. Pero, esta afirmación solo es posible hacerla si se entiende que la formación de amistades ha sufrido cambios más profundos a lo largo del tiempo que otras construcciones sensibles como las eróticas o las románticas para los hombres gays. Dicho de otra manera, mientras que en los años setenta y ochenta del siglo XX las amistades gays tenían unas posibilidades mucho más clandestinas, razón por la que, entre otras cosas, la cercanía corporal entre amigos era igualmente más restringida, en el siglo XXI parece que ha sido ya más probable que un sujeto gay se encontrara y se acercara a otros y formaran una amistad que pudiera servir como soporte, incluso bajo la amenaza de la homofobia. Como relataba uno

de los entrevistados, que asistió a la escuela entre la primera y la segunda décadas del siglo XXI:

“Como a mitad de noveno sí comencé a involucrarme más con un grupito como de, tú ponle, como de ocho personas, que eran dos mujeres y el resto sí eran hombres gais y con ellos sí ya comenzamos a hablar muchas cosas. Pues, me comenzó a llamar la atención, porque no sé, básicamente comencé a dudar más de mis cosas, a preguntarme más por mis cosas y con ellos estuve los últimos dos años, o sea, décimo y undécimo. Entonces, con ellos sí compartí. De hecho, yo creo que gracias a esa parte yo creo que en décimo no fue tan duro [...] O sea, sí fue duro [que se enteraran que tuve que salir del *closet*]”. (Entrevista 9)

Esta cita resalta varios aspectos que los entrevistados que reconocen haber construido amistades gais durante sus años de escuela confirman. Por un lado, ser parte de un grupo de amigos, ya sea clandestino o no, ha posibilitado a los sujetos gais dar nombre a sus emociones y afecciones. Esto, sin duda, ha posicionado a la escuela como escenario en donde los sujetos homosexuales aprenden que lo son, en cuanto se ven reflejados en otros que son y sienten igual que ellos y que se recogen en una identidad común. Una identidad que, al mismo tiempo, se ha concebido como prohibida e imposible. Aunque haya habido algunas diferencias a lo largo del tiempo, los sujetos homosexuales en la escuela han seguido reconociéndose como cuerpos que tienen algún problema, que no pertenecen, que deben callar y que no deben expresarse públicamente. El cambio ha devenido, por tanto, en que las amistades han permitido un poco de legitimidad para sí mismos. Encontrarse con otro igual a lo que uno es da alas para entenderse como posible uno mismo. Frente a los sistemas de control que le recuerdan una y otra vez al sujeto homosexual que es enfermo, delincuente o pecador, las amistades gais le han ayudado a comprender que sus deseos, prácticas y placeres han estado ahí siempre y que hay otros cuerpos que acceden a sensibilidades semejantes a las propias. Y aunque dar nombres a lo que uno es puede significar encasillar el cuerpo en lógicas binarias, tal como ocurre en el mundo adulto, también es la posibilidad de no sentirse aislado y, sobre todo, de no auto-

concebirse como un error que no puede ser nombrado. Encontrar a otros es, pues, encontrarse con una mayor fortaleza para enfrentar la opresión que sería mucho más dura si tuviera que hacerse en solitario.

Y era dura especialmente para aquellos como el entrevistado que habla en el apartado anterior, quien tuvo que ver directamente el castigo de la homofobia por haber osado a salir del *closet*. Si bien este episodio marcó la vida de quien relataba por el impacto emocional que le suscitó en sus relaciones familiares, lo que importa aquí, más allá de la propia experiencia personal, es resaltar cómo la amistad gay puede significar un soporte emocional para los sujetos, en medio de la soledad que le supone su cuerpo con prácticas incoherentes. Y estas construcciones sensibles ocurren en la escuela, puesto que es en ella donde se desarrollan estos procesos sociales de cercanía entre los sujetos y los cuerpos. Por eso, la escuela termina siendo no solo un espacio de represión, que lo es, sino también un lugar en donde se crea y se ejerce resistencia, muy a su pesar. No es posible, pues, entender a la escuela siempre desde una única orilla, en la medida en que en ella transcurre buena parte de la vida en la niñez y la adolescencia de quienes la habitan y los cuerpos que son marcados o amenazados con ser marcados por la incoherencia aprenden a sobrellevarla, a sobrevivir a sus consecuencias, dentro del mismo contexto que la escuela les presenta. Por eso, las propias dinámicas escolares han fomentado las resistencias, que no siempre son recordadas desde el dolor o la rabia, sino que también pasan por la añoranza del haber apreciado, amado, querido, deseado y erotizado el propio cuerpo y el cuerpo de los otros.

A diferencia de otras instituciones como la familia, en la escuela han existido más probabilidades de darse fisuras que generan resistencias, porque siempre será posible saltarse un poco la autoridad: miradas, palabras, gestos, lugares escondidos, silencios y placeres se conjugan en medio de muchos cuerpos que la vigilancia y la amenaza del castigo intentan moldear, pero que terminan siempre haciéndolo de manera parcial, por su propia ignorancia de las diversas formas como se expresan los cuerpos. La presunción de heterosexualidad que invade la escuela no ha impedido que los sujetos homosexuales refuercen la existencia de su

propio cuerpo homosexual y comprendan que no hacen parte del todo de la herencia que imparte la escuela, pero que ese no hacer parte también puede desencadenar placeres y gustos que toman forma y terminan por tener un nombre. De esta manera, es relevante destacar que lo compacto de los sistemas opresores de género no siempre lo es de la forma como se presentan, ya que son procesos históricos que han tenido cambios a lo largo del tiempo por las influencias políticas que los delinear, cambios que se evidencian en sus mismas fisuras. Por eso, entonces, si bien la coherencia del género necesita de lo abyecto para serlo, lo abyecto no siempre es dependiente y pasivo ante las disposiciones de lo coherente. Las prácticas y los deseos abyectos tienen también un margen de posibilidades que terminan por generar formas invisibles a los ojos públicos de la norma y por crear resistencias. Pero, las construcciones que han creado los cuerpos homosexuales en la escuela siempre se hacen con otros y hacia otros, razón por la que es indispensable comprender las relaciones con los otros que se han desprendido de esas dinámicas y, de esta manera, vislumbrar las formas en las que se estructuran los vínculos en la escuela.

Las relaciones con los otros: masculinidades hegemónicas y resistencia

Como cuerpo predilecto para el castigo de la homofobia, el sujeto afeminado ha tenido que hacer frente a las formas de las masculinidades hegemónicas dentro de la escuela, que han visto en él a un sujeto sobre el cual potenciar su hegemonía y ejercer su poder dominante. Esto ha hecho que el sujeto afeminado haya aprendido que no puede hacer parte de muchas de las formas de socialización de los hombres que se saben heterosexuales o de los que son aceptados por ellos, porque ignoran que son también cuerpos homosexuales. A partir de ahí, los niños afeminados han generado construcciones sensibles que han derivado en relaciones con los otros que parten, en primer lugar, del aislamiento hacia otros hombres y, en segundo lugar, de la feminización de sus relaciones sociales. Pero, este aislamiento y esta feminización no han significado que no haya existido un acercamiento entre los sujetos heterosexuales y el niño afeminado, sino que la cercanía se ha dado casi siempre para demostrar a los otros el poder de

la masculinidad hegemónica. Por eso, las relaciones con los otros que los niños marcados con el afeminamiento han tenido en la escuela han estado dinamizadas por la violencia constante hacia ellos, entendida como prácticas y experiencias con las que se les ha recordado que, para la heterosexualidad obligatoria y la homofobia que se desprende de ella, sus cuerpos son inferiores, incorrectos e incoherentes en cuanto a sus prácticas y su género.

Como fue planteado antes, la mayoría de quienes fueron entrevistados negaron ser cuerpos afeminados. Por lo tanto, los recuerdos expresados sobre las relaciones con los otros de los cuerpos afeminados casi siempre han partido de lo que el sujeto ha observado, ha comprendido y ha percibido sobre la existencia de lo afeminado en la escuela, mas no de sus propias vivencias. Sin embargo, lo cierto es que estos sujetos afeminados siempre han estado en la escuela y han generado construcciones sensibles por su propia condición de seres sociables. Podría decirse, entonces, que la homosexualidad como construcción social y lingüística ha estado siempre presente de manera pública en la escuela con los sujetos afeminados, lo cual les ha significado ser cuerpos en constante resistencia, aunque, tal vez, muchos de ellos no hubiesen querido que fuera así. Y en esta resistencia es que se ha hecho evidente cómo ha funcionado el aislamiento al que los cuerpos afeminados se han acostumbrado sobre las relaciones con otros hombres, pero también refleja cómo la resistencia crea nuevos nichos de sobrevivencia que los abyectos y públicamente castigados terminan habitando. Como afirma un entrevistado que recordaba a uno de sus compañeros de clases que era nombrado como afeminado ya en los años setenta: “todos estábamos alejados de él. Lo apreciábamos y lo queríamos, porque él era una buena persona ¿vale? Pero, decirte yo ‘no, éramos súper amigos con él’, una mentira. Porque, él normalmente estaba con sus amigas ¿vale? O sea, él tenía amigas. Él se la pasaba con las niñas. [Eso hacía que nosotros dijéramos] ‘no’” (entrevista 2).

Dos cosas caben rescatar de este relato que confirman lo dicho arriba: en primer lugar, que el sujeto afeminado era apartado de las dinámicas grupales de la masculinidad y que se le prohibía entrar en ellas, aunque esto no significara que se le tratara como un excluido social; y, en segundo lugar, que este apartarse le suponía integrarse en los círculos femeninos, ya que se lo

consideraba parte de ellos. Aunque estas dos afirmaciones pueden ser ciertas en alguna medida, parece más lógico pensar que el cuerpo afeminado es apartado del grupo solamente cuando los sujetos masculinos heterosexuales buscan demostrar a los otros que su propio cuerpo es digno de la masculinidad hegemónica. Como ocurría en los círculos de masturbación, la masculinidad hegemónica al interior de la escuela ha buscado espacios en donde demostrar públicamente su coherencia y entre ellos está la exhibición del cuerpo que se piensa como coherente ante los otros, con el fin de reclamar un puesto entre aquellos cuerpos que son posibles. Y es ahí donde el sujeto afeminado no ha tenido cabida, en la medida en que su cuerpo ha sido rechazado desde antes. No puede reafirmar su masculinidad ante los otros ni querer hacerlo, pues de antemano estos otros le han situado en el lugar de los incoherentes. Como el mismo entrevistado afirmó sobre la posibilidad de que hubiese un sujeto afeminado entre aquellos encuentros que para los sujetos homosexuales no afeminados eran percibidos y tomados como eróticos: “no. No hubiera llegado a tener las experiencias que tuvimos [si fuera afeminado]. No fuimos así y, todos, ninguno era así. [...] fíjate que él se la pasaba con las niñas y, la verdad, nunca supimos que él tuviera experiencias o algo con alguno de los que estábamos ahí en el salón. Nunca” (entrevista 2).

Aquí nuevamente aparecen las niñas como parte de la construcción de amistades del sujeto afeminado. Si bien esta cercanía entre los grupos de niñas y los cuerpos afeminados ha sido una constante que se ha mantenido a lo largo de todos los relatos, sin importar los años en los que los entrevistados fueron a la escuela, es necesario preguntarse si las niñas han terminado siendo un refugio a donde la homofobia no llega y, por consiguiente, un espacio libre de ella. Es relevante esta pregunta, pues pareciera que los cuerpos afeminados han poseído una cercanía casi natural a las *cosas de mujeres*, razón misma de que la marca termine siendo, precisamente, la del afeminamiento del cuerpo masculino incoherente. Y aunque intentar responder a esta pregunta excede los alcances de este trabajo, sí sería más correcto afirmar que el sujeto afeminado ha terminado acercándose a las niñas dado que la construcción binaria de los cuerpos y de las relaciones sociales impide que se generen otras formas de relacionamiento que salgan de la dicotomía hombre/mujer y macho/hembra. El sujeto que es catalogado como

afeminado, al no poseer la legitimidad de un cuerpo masculino coherente, pasa sin más a hacer parte de los cuerpos que se asocian con lo femenino y, de esta manera, se convierte en abyecto. La cercanía del sujeto afeminado con las niñas y su aparente bienestar con ellas no es, pues, consecuencia de unas prácticas o deseos *naturales*, sino más bien de la misma matriz que le impide generar relaciones más profundas con otros hombres. No es que el sujeto afeminado sintiera una afinidad en su esencia por los grupos de niñas y ninguna por los de otros niños, lo que ocurría era que el binarismo le impedía estar en uno y le empujaba hacia el otro. Lugar en el que, de todas maneras, podía sentirse relativamente seguro y bien recibido, porque han sido las lógicas binarias las que han excluido, no los cuerpos en sí mismos.

Teniendo en cuenta esto, los grupos de niñas en los que el sujeto afeminado es insertado y en donde él mismo ha creado nichos de bienestar para poder estar en el mundo, vivir en él y habitar la escuela se han convertido también en espacios que refuerzan la propia resistencia del cuerpo que es nombrado como afeminado. Que todos los sujetos entrevistados apuntaran que los sujetos afeminados vivían su estancia en la escuela con las niñas y que estos permanecieran con ellas hace pensar que estos sujetos nunca dejaron de serlo, que no pudieron ser reconocidos de otra manera y que mantuvieron sus prácticas corporales abyectas y públicas. Así, entonces, que la heterosexualidad obligatoria y la homofobia empujaran a los sujetos afeminados a los grupos de niñas terminaría siendo la manera como el propio afeminamiento seguiría existiendo en la escuela tal como él era, a pesar del castigo del aislamiento hacia los otros hombres (cuando ellos se trataban como iguales) al que estaba condenado. Y aunque la homofobia necesitara de esta misma existencia de cuerpos afeminados para amenazar a quienes no lo eran pero que podrían llegar a serlo, puesto que eran silenciosamente homosexuales, sería difícil afirmar que fuera la homofobia la que terminara convenciendo al niño afeminado de serlo y que este último se comportara como un sujeto pasivo frente a la norma que lo aislaba y lo violentaba, pues, después de todo, ¿quién desea ser aislado y violentado? Entender al sujeto afeminado como un mero títere de la homofobia sería desconocer sus posibilidades de acción y, sobre todo, su capacidad de hacer pública su propia abyección, en cuanto prácticas y deseos que se manifiestan como incoherentes y, desde ahí,

como resistencias, que en los grupos de niñas han terminado por consolidarse. Una constante que permaneció aún a comienzos del siglo XXI:

“Lo que pasaba en el colegio, casi siempre, era que los chicos que se les notaba mucho que eran gais se hacían con niñas. Entonces, siempre estaban con niñas: cuatro niñas y un niño o tres niñas y el niño gay. [...] Pero, nunca se hacía un grupo de chicos que se supiera o se hablara o se rumorara que eran gais. Eso es algo que se da más acá, ahorita en esta época”. (Entrevista 5)

Pero, como fue dicho antes, que los sujetos afeminados fueran empujados hacia los grupos de niñas no significaba que no tuvieran ningún tipo de relación con los sujetos que mantenían en sus cuerpos a la masculinidad hegemónica. Por el contrario, el ejercicio de la homofobia hacía que esta tuviera que demostrar su presencia dominante sobre los cuerpos que consideraba abyectos, por medio de prácticas que partían de lo abstracto y que tenían también un impacto físico en los sujetos. Que un sujeto percibido como afeminado creara nichos sociales con niñas y conviviera con ellas no conducía a que dejara de entenderse como hombre. Su problema radicaba, precisamente, en que, en realidad, no debía estar ahí, en que no debía hacer parte de los grupos de niñas y quienes lo entendían ejercían sobre él un poder sancionatorio, castigador, que se legitimaba bajo la demostración de la masculinidad dominante, entendida esta como la masculinidad correcta, aunque este poder no pareciera a primera vista cargado de odio o mezquindad, sino que tuviera elementos que lo hicieran parecer, incluso, deseable. Prácticas que han sido más visibles en la medida en que el tiempo de ir a la escuela ha estado más cercano al siglo XXI. Según puede vislumbrarse en los relatos de los entrevistados, mientras que en la segunda mitad del siglo XX las reacciones de los otros frente al sujeto afeminado eran de distancia y, por tanto, de aislamiento hacia las dinámicas grupales de los otros hombres, ya llegados los años 2000 ha sido más evidente el ejercicio de la homofobia por medio de la agresión física y de la demostración de que un cuerpo es dominado y manipulado por otro. Y esto ha ocurrido, probablemente, porque el sujeto afeminado ha sido cada vez un actor más presente en las dinámicas escolares, a diferencia de las décadas previas, en las que aparecía

como un espectador relativamente pasivo durante su paso por la escuela. Como afirmaba uno de los entrevistados, que habitó a escuela durante la segunda década del siglo XXI:

“Los más grandes. Pero, no tanto los más grandes, sino como los más machos, [de los que] no se dudaba por nada, tenían o protegían mucho y molestaban al tiempo a los más afeminados. Sí. Entonces, por ejemplo, yo tenía un compañero [afeminado] que él tenía, o sea, él tenía glúteos muy grandes y [...] el *macho alfa*, llamémoslo así, a mi compañero no lo podían tocar. Solo él podía joderlo, solo él podía molestarlo, decirle cosas y si alguien más se metía con él, él lo defendía. Y, por ejemplo, cuando el muchacho iba pasando [...] y [...] quien decía que era el *macho alfa* le metía nalgadas y le decía que él era de él. O sea, delante de todos, en risas, en juego. Pero, nunca se llegó a pensar que había una relación, sino, era como un abusivo [*sic*] (abusado) con un abusador. Esa relación [...] era muy dominante”. (Entrevista 9)

Esta relación de posesión de un cuerpo sobre otro ilustra claramente cómo las masculinidades hegemónicas han comprendido al sujeto afeminado como un instrumento para mostrar su poder dominante y, sobre todo, posicionar su propia heterosexualidad. Aunque es arriesgado hacer una comparación entre las relaciones de hombres y mujeres y las de masculinidades hegemónicas y masculinidades afeminadas, lo cierto es que en ambas es posible evidenciar cómo un cuerpo que se considera superior toma posesión de otro que es percibido como inferior. La diferencia radica en que mientras el cuerpo de las mujeres ha sido históricamente poseído y desde ahí reafirmada su feminidad (con toda la crítica que pueda desprenderse de ese proceso, sin duda envuelto en la opresión patriarcal), la toma del cuerpo afeminado se hace para reafirmar su propia falta de masculinidad. Que un cuerpo considerado hegemónico tome la custodia de un cuerpo afeminado, lo utilice con exclusividad y lo *proteja* es un reflejo, pues, del castigo que la homofobia ejerce sobre el sujeto que ha osado presentarse públicamente como homosexual y contrariar las prácticas y los deseos que se consideran coherentes. De esta manera, la relación con los otros del sujeto afeminado pasa por la sensación de sentirse inferior, por ser consciente de que otro ejerce autoridad sobre su cuerpo y que dicha autoridad es

aprobada por los demás mediante la risa, la broma y la parodia. La nalgada frente a los demás no es sinónimo de ternura, que nunca lo es, sino la confirmación de la pertenencia de un cuerpo sobre otro y la posibilidad de este cuerpo dominante de acceder al cuerpo dominado.

Sin embargo, una vez más, el cuerpo que ha sido nombrado como afeminado no debe entenderse como un cuerpo dócil, siempre dispuesto a ser dominado y carente de cualquier capacidad de agencia dentro de la construcción de relaciones con los otros. Como el mismo entrevistado relata, frente a la homofobia constante el sujeto afeminado responde creando sus propias formas de protección que en muchas ocasiones terminan por enfrentarlo directamente con la necesidad de la masculinidad hegemónica de mantener control sobre los cuerpos que considera inferiores y merecedores del castigo público. El cuerpo afeminado, entonces, también se ha rebelado y, nuevamente, ha fomentado espacios y momentos que le han supuesto resistencia:

“En mi colegio, había una dinámica y era que en los descansos [...] el rector compró guantes de boxeo y los prestaba [risas]. Entonces, en los descansos, en el colegio había una zona donde había mucho bambú. Entonces, se hizo como una especie de *ring* y yo recuerdo que a *P.* (sujeto concebido como afeminado) ese día *Pa.* (sujeto con masculinidad hegemónica) le dijo ‘vamos a ver qué tan hombre es’, porque *P.* se le comenzó a enfrentar, diciéndole que él era hombre, que dejara de tratarlo como mujer. Dijo, ‘pues, vamos a ver qué tan hombre es’ y se lo llevó al *ring* y le pusieron los guantes. Casi lo mata. Le tocó esa vez al rector separarlos. Porque, claro, *P.* trataba de no dejarse, de ya estar cansado, saturado, de tanto acoso por parte de los más grandes y también le dio. Eso terminó casi en la enfermería”. (Entrevista 9)

En esta cita confluyen dos cosas que se unen en una sola: tanto el sujeto que ha sido nombrado como afeminado como aquel que ejerce masculinidad hegemónica saben que un hombre que es feminizado pierde legitimidad frente a los demás hombres. Por eso, el cansancio de quien debe soportar el castigo homofóbico constantemente y el deseo de quien dice poseer la masculinidad

hegemónica de corroborar que él tiene la razón y que tiene la posibilidad de ejercer un rol dominante sobre los cuerpos de los otros. De esta manera, las relaciones que se forjan entre los sujetos parten de una jerarquización que, como en la vida diaria, define quiénes tienen la capacidad y la posibilidad de ejercer opresión sobre los otros y quiénes deben supeditarse a ella. Pero ¿qué impacto poseen las experiencias escolares de los sujetos afeminados sobre los cuerpos de los sujetos homosexuales que no son percibidos como tal? Claramente, las dinámicas públicas y visibles del ejercicio de la homofobia que recaen sobre los cuerpos afeminados también tienen consecuencias sobre los cuerpos homosexuales no afeminados, en cuanto la construcción de masculinidades hegemónicas pasa por la jerarquización de los sujetos. Y si bien algunos sujetos homosexuales no son catalogados como afeminados y no son percibidos como homosexuales ¿cuántos de ellos terminan forjando una masculinidad hegemónica en la escuela? Aunque esta pregunta es arriesgada, porque el ejercicio de la hegemonía no debe entenderse como algo compacto, sino relacional, pues un sujeto puede poseer prácticas hegemónicas en un espacio o momento y prácticas no hegemónicas en otros, de acuerdo con sus condiciones personales y sociales, lo que intenta hacer es detenerse en las posibilidades que han tenido los sujetos homosexuales en la formación de relaciones con los otros en medio de esa construcción constante de masculinidades hegemónicas en la escuela que los relatos de los entrevistados parecen resaltar a lo largo de sus líneas.

Como fue expuesto en el apartado anterior, las construcciones sensibles que los sujetos homosexuales han forjado durante sus años en la escuela se han caracterizado por el silencio y por la volubilidad de las prácticas e identidades. Pero, al mismo tiempo, estas no pueden entenderse sin comprender que las relaciones con los otros han estado sujetas a las construcciones de masculinidades hegemónicas, sobre las que se asienta la homofobia y su ejercicio constante de amenaza y castigo. En este punto, entender al cuerpo afeminado como una *primera línea* de resistencia que enfrenta este proceso que siempre termina siendo opresor, más que hablar del sujeto afeminado como tal, lo que intenta es comprender cómo esa masculinidad hegemónica que se construye en la escuela entiende y actúa frente a lo que ella considera como homosexual. En otras palabras, las relaciones entre los sujetos homosexuales

y las masculinidades hegemónicas, en donde se resguardan la presunción de heterosexualidad que mantiene la escuela y las prácticas y deseos coherentes, pueden observarse con mayor claridad si se posiciona al sujeto afeminado como aquel que pone a la homosexualidad como una realidad visible, que habita la escuela y que permanece a pesar del castigo que se le da constantemente. No es, sin embargo, pensar que los cuerpos homosexuales no afeminados son tan invisibles que no pueden generar resistencias, pues en apartados anteriores se ha definido cómo estas se llevan a cabo, sino, por el contrario, entender que dichas resistencias se dan en cuanto, de una u otra manera, los sujetos comprenden cómo la masculinidad hegemónica entiende qué es ser homosexual, qué prácticas implica y qué consecuencias debe tener sobre quienes la poseen.

Por eso, las relaciones con los otros que los sujetos homosexuales no afeminados han generado a partir de la inminencia de la masculinidad hegemónica han terminado casi siempre por potenciar aspectos como la discreción, el miedo a ser descubierto y la creación de códigos y símbolos para comunicarse con otros que puedan ayudar a dejar de lado un poco la opresión y la presión que la hegemonía heterosexual ejerce sobre los sujetos. Así, por ejemplo, la necesidad constante de la masculinidad hegemónica de posicionar su cuerpo como dominante ha hecho que muchas formas de la homofobia terminen siendo aplicados a los sujetos homosexuales, como ejercicios de poder que se cristalizan sobre los cuerpos, en una lucha por la hegemonía masculina que el sujeto homosexual casi siempre ve perdida, aunque se esmere por no ser reconocido como tal. En esta medida es que es posible hablar de relaciones con los otros desde la resistencia: mientras el cuerpo afeminado resiste desde el aislamiento y el castigo homofóbico, el cuerpo homosexual no afeminado formula su resistencia porque, casi siempre, debe preocuparse más por la amenaza homofóbica que por embarcarse en el complejo objetivo de triunfar en la masculinidad hegemónica, lo cual le generaría otros inconvenientes más, pues es consciente de que prácticas incoherentes le acompañan, aunque intente ocultarlas. A partir de ahí, para ambos sujetos homosexuales el poder de la masculinidad hegemónica los termina alcanzando, aunque para unos parezca ser más sutil. Como apunta uno de los entrevistados,

quien recordaba su paso por la escuela durante la primera década del siglo XXI y las dinámicas escolares que reflejaban estas experiencias:

“Él enmascaraba todo como [en] ‘uy, te estoy *bulleando*, te la estoy montando’, pero [...] se me sentaba encima, [...] nosotros a veces dormíamos en los pasillos. Entonces, yo me acostaba boca abajo y él se me acostaba encima y quedaba como, no sé, como si me estuviera penetrando, pero sin penetrarme, claro. Pues, estaba encima mío [*sic*] y él forzaba mucho como esos acercamientos corporales como de [...] Y hasta cierto punto era como abuso, porque en mi *closet* yo siempre lo rechazaba y yo decía ‘ay, no me joda, no me moleste’, [pero] me encantaba. Y si él se lo hacía a otras personas, me daba celos [...] Es como si él supiera que con nosotros no pasaba nada”. (Entrevista 6)

El ejercicio de la masculinidad hegemónica no supone siempre y en todo momento un ataque frontal o doloroso. También puede estar cargado de algunos placeres, como ocurre con la construcción de las sensibilidades en los cuerpos, razón por la que se complejizan mucho más sus dinámicas y terminan naturalizándose algunos de sus principios. Y esa constante del *closet* impide que el sujeto homosexual pueda expresarse de otras maneras y, tal vez, resignificar públicamente a la masculinidad hegemónica. Porque, el *closet* siempre ha estado. Ya sea para el sujeto afeminado o para quien no ha sido nombrado así, el cuerpo homosexual ha pasado y se ha mantenido en el *closet* casi siempre a lo largo del tiempo, lo cual ha configurado su relación con los otros en la escuela, en la medida en que funciona como un impedimento para hacer frente a quien ejerce dicha masculinidad hegemónica que, en cambio, sí es siempre pública y necesita serlo para poder legitimarse ante los demás. Por eso, las resistencias, que siempre existen también, recaen sobre el propio cuerpo del sujeto homosexual, pero no buscan, no pueden, cambiar las dinámicas de la masculinidad hegemónica. La resistencia no espera que el sujeto reconocido como legítimo y posible cambie su estar en el mundo, lo que intenta es hacer que el sujeto con prácticas incoherentes pueda permanecer en él, habitarlo como se habita la escuela y tener márgenes de acción ante la presunción de heterosexualidad que le acompaña y le oprime.

Así las cosas, las relaciones con los otros han evidenciado las formas como los sujetos homosexuales habitan la escuela y generan construcciones sensibles, porque hacerlo es chocar sin duda con la construcción misma de masculinidades hegemónicas. Y es ahí cuando el sujeto homosexual como cuerpo ha tenido que buscar estrategias para poder cohabitar el mundo y la escuela con esta hegemonía y lo que le significa la homofobia, además de entrar en escenarios y momentos constantes que le representan placeres, sensaciones, afecciones y recuerdos que quedan también incrustados, tal como permanecen las señas de los golpes, el dolor y las marcas que terminan acompañando a estos cuerpos para siempre. Porque, después de todo, ser gay, junto con sus prácticas incoherentes, no es algo que acaba en la escuela ni la homofobia ni la presunción de heterosexualidad se quedan en ella. Por eso, en un contexto constante en el que el sujeto homosexual debe sortear múltiples situaciones para poder existir como cuerpo no reconocido a lo largo de su vida, la escuela termina siendo un espacio que se recuerda con cierta nostalgia acompañada de dolor impotente. Como afirmó la gran mayoría de los entrevistados, en la escuela fue posible explorar formas de la sexualidad corporal, de los placeres y de los encuentros con otros y hacia otros. Pero, sobre todo, para muchos fue el tiempo en el que pudieron entender que no eran los únicos, que la anormalidad era compartida, aunque darse cuenta de eso significara intentar hacer siempre el quite a la homofobia. La escuela, por lo tanto, puede convertirse en el espacio donde uno entiende que lo que uno es también es el ser de otros. Y no hay nada que fortalezca más a quien se sabe homosexual que entender que no está solo en el mundo.

Reflexiones finales

Ser un sujeto gay en la escuela es ser aquel infiel que Fernando Bárcena relataba al comienzo de este trabajo. Y es infiel a la cultura que le ha sido heredada, porque a veces su cuerpo se expresa y se mueve como no debería; porque a pesar de que pueda naturalizar los condicionamientos performativos que le son enseñados en la escuela, termina practicándolos con los cuerpos equivocados; y porque, si bien se esperarí­a que se formara para ejecutar la homofobia (y a pesar de que efectivamente lo haga sobre otros cuerpos) va a terminar siendo también amenazado y castigado por ella. Los vínculos que el cuerpo gay crea en la escuela están cargados, pues, de infidelidad. Por eso, encontrarse con los otros en la escuela es para aquel sujeto hacer una reinterpretación del legado generacional al que debería obedecer, reinterpretación que le acarrea sufrimiento, pero también un encontrarse con lo que uno mismo es. Y aunque no es posible afirmar que exista una esencia homosexual que esté inserta en unos cuerpos y en otros no, como apuntaba uno de los entrevistados sobre lo que él percibía de su propio ser, “uno desde que es niño se sabe diferente. Lo que pasa es que no le tiene nombre a esa diferencia. Pero uno sabe que es diferente al resto de la familia, al resto de los compañeritos del colegio, de vecinos. [...] Pero, sabe también uno no solo que es diferente, sino que esa diferencia es castigada” (entrevista 3). Los vínculos que los sujetos homosexuales generan en la escuela han sido, por lo tanto, expresiones mismas de unos cuerpos que se niegan a seguir la norma, aunque sepan que deben habitar el mundo con ella, una negación que se da a pesar de que el propio sujeto muchas veces no la desee.

De esta manera, entender los vínculos que los sujetos homosexuales han creado en su paso por la escuela no debe hacerlos ver como un deseo que se expresa de manera caprichosa. En realidad, un deseo (a veces un sueño) que sí ha sido constante en los sujetos gais es, justamente, pertenecer a la normalidad, en cuanto ella trae consigo dejar la pesada carga que le impone la homofobia al cuerpo homosexual, una carga que ha sido llevada casi siempre por el resto de la vida. Por eso, los vínculos escolares de los sujetos gais están atravesados por esa misma carga

y se definen desde ella. Vínculos que forman al sujeto, pues no solo le enseñan que el habitar la escuela, las construcciones sensibles y las relaciones con los otros van a estar mediados por condicionamientos sociales que siempre conducen a la prohibición, sino también a entender que deberá moverse y vivir el mundo bajo dicha prohibición. Y es aquí donde cabe preguntarse si la única forma de entender a la escuela es hacerlo desde su necesidad de implementar prácticas reguladoras de género que conduzcan a cuerpos con prácticas y géneros coherentes y a otros cuerpos como abyectos.

Dicho de otra forma, ¿qué le ha significado a la escuela ser transmisora de esa herencia cultural a la que el sujeto homosexual termina siéndole infiel? Sin duda, su rol de supuesta desconocedora de la homofobia real que se ha fraguado a su interior la ha convertido en su aliada. Una aliada que se tapa los ojos y los oídos para no escuchar ni ver lo que ocurre y que cuando hace uso de ellos termina dándole la razón a quien ejerce la opresión. Por esta razón, la escuela no solo permite que la homofobia encuentre en ella un lugar para habitar y habitable, sino que ha terminado compartiendo sus propios rasgos. Por eso, si bien las políticas públicas educativas de las últimas décadas en Colombia se han dirigido hacia el reconocimiento de la sexualidad *diversa* y hacia la necesidad de nombrarla, dentro de una postura política específica que condiciona sus usos técnicos, pocas veces este reconocimiento ha significado sentar una postura clara y puntual sobre la homofobia en la escuela. En otras palabras, el Estado se ha preocupado, desde lo jurídico, por introducir conceptos positivos a las prácticas de los cuerpos homosexuales, con lo cual se supone que se dará un cambio sustancial en la manera en que la escuela y la sociedad colombiana entiendan la vida de estos sujetos, pero no se ha posicionado explícitamente en contra de la homofobia. De esta manera, puede que en los lineamientos formales de las escuelas se evidencien actividades y proyectos que cumplen con la normatividad estatal vigente (que, según los entrevistados, casi siempre terminan por no llegar a los estudiantes o por hacerlo de manera sesgada), pero han sido casi inexistente las estrategias para poner de frente a la escuela y la homofobia. Así las cosas, y parafraseando un poco a Angela Davis, si bien el Estado ha buscado la forma de que la homofobia se diluya en la escuela, no ha existido el impulso de convertir a esa misma escuela en un lugar anti-homofóbico.

La homofobia, por tanto, también se ejerce bajo el silencio y su ejercicio supone enseñarla, moldearla y fortalecerla. Y mientras no exista una postura anti-homofóbica en la escuela que la desmantele, sus integrantes continuarán entendiendo a la homofobia como un rasgo *natural* de las relaciones humanas. Una constante escolar que refleja las dinámicas mismas de la sociedad, pero que no debe servir como explicación o excusa para su perpetuación. La opresión de los cuerpos homosexuales ha sido percibida como una necesidad para la construcción de las masculinidades y las feminidades binarias y los sujetos han sido formados bajo sus principios, en un proceso que es alentado e, incluso, celebrado por docentes y directivas en la escuela, así dicho parezca ciego y mudo. Pero ¿cómo hacer frente a una institucionalidad escolar que se ha mostrado renuente a cambiar y, sobre todo, que está siendo cobijada cada vez con más fuerza por discursos conservadores? Aquí es donde la insistencia por entender a la homofobia como permeable y a los cuerpos homosexuales como agentes sociales activos, y no como títeres de la homofobia, cobra mayor sentido: los movimientos sociales deben fortalecer los procesos de reapropiación y reconocimiento de los cuerpos homosexuales con el uso de las herramientas jurídicas existentes, no para una mera aplicación técnica en la escuela, sino para la reconfiguración de las prácticas naturalizadas que devienen en opresión hacia los cuerpos abyectos. En otras palabras, para que exista una escuela anti-homofóbica es necesario que los propios sujetos homosexuales que la habitan y que la piensan se entiendan a sí mismos como anti-homofóbicos.

Esto no supone aumentar la carga de los sujetos gais en su paso por la escuela, en cuanto se espere que, además de tener que resistir a la homofobia, deban también ser los responsables de eliminarla. Por el contrario, los movimientos sociales necesitan compactar su trabajo presente y futuro sobre la escuela, porque el impacto que esta tiene sobre los sujetos homosexuales es muy amplio. Por eso, son positivas las manifestaciones cada vez más ruidosas y visibles (frente al silencio y la sordera de la escuela) de individuos y grupos jóvenes, en edad escolar, que apuntan a defender, criticar y proponer desde el aprendizaje constante de los (trans)feminismos, de los movimientos queer, de las posturas no binarias, de los lenguajes inclusivos, entre muchas otras manifestaciones sociales, que no solo les hacen frente a la

homofobia y a todo el sistema de coherencias de la heterosexualidad obligatoria, sino también que comienzan a funcionar como medios de cercanía e identificación para aquellos sujetos que se sienten solos, atrapados en discursos que los anulan y que los posicionan como cuerpos imposibles. Así, entonces, es esencial que las ideas de tolerancia y respeto que han estado tan presentes en los discursos inclusivos de las últimas décadas se conviertan en anti-homofobia. Una anti-homofobia que debe ser también anti-transfobia, anti-racismo, anti-aporofobia y anti-misoginia. Porque, aunque este trabajo se ha centrado en sujetos gais, la resistencia y las propuestas de cambio frente a la homofobia deben sustentarse en proyectos conjuntos transversales. Ante una escuela que calla es necesaria una respuesta social que hable fuerte y que permita que los sujetos sobre los que cae la homofobia puedan también hablar, ojalá gritar, y no vuelvan a sentirse solos en un mundo que les es hostil. La anti-homofobia es retar al silencio encubridor, por medio de unos sujetos formados para hablar.

Así las cosas, comprender los vínculos que los sujetos homosexuales han creado en la escuela y entender las dinámicas institucionales que los han permeado es también apuntar la mirada hacia el impacto que posee la formación de una cultura política que el sujeto homosexual ha interiorizado en la escuela, como primer paso para entender al propio cuerpo homosexual como un fenómeno y como agente social que no se queda en la escuela, sino que reproduce lo que en la escuela ha aprendido a lo largo de su existencia consigo mismo y con los otros, pero que también comprende que otra escuela es posible y que lo que fue vivido pudo haberlo sido de otra manera: ¿qué pasaría si el sujeto que se percibe homosexual no hubiese tenido que ocultar constantemente las construcciones románticas hacia otros hombres en la escuela?, ¿cómo hubiera sido la vida de aquellos niños marcados como afeminados si la escuela no hubiese permitido ni ejecutado el castigo público de la homofobia sobre sus cuerpos?, ¿cómo serían las relaciones de los hombres homosexuales consigo mismos y con los demás si no hubieran tenido que pasar por años de corrección y miedo por las prácticas reguladoras escolares que les advertían que sus cuerpos, con sus movimientos y formas, eran imposibles?, ¿qué sería, pues, de los cuerpos homosexuales si no hubieran sido entendidos por la escuela como un error? Aunque la escuela no puede verse como el germen de la homofobia, el desarrollo de los vínculos

escolares de los sujetos homosexuales sí evidencian que, así como el cuerpo del sujeto gay lo termina haciendo, la escuela también debería comenzar a ser un poco más infiel, pues el proyecto a futuro no debería quedarse solamente en responder a estas preguntas, sino en no tener que volver a hacerlas.

Bibliografía

Aguilar, J. (mayo de 2012). La independencia de los diferentes: las personas con sexualidad diversa visibles en Colombia desde 1991. *XII Congreso Internacional de Geocrítica*, Bogotá.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En M., Southwill. *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens Editores, 15-47.

Bedoya, C. (2014). Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. *Sophia*, 10(1), 95-106. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734078009.pdf>

Butler, J. (2012). *Cuerpos de importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2013). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Caro, F. (2020). Más allá de Stonewall: el Movimiento de Liberación Homosexual de Colombia y las redes de activismo internacional, 1976-1989. *Historia Crítica*, 75, 93-114. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/histcrit75.2020.05>

Colombia Diversa. (s.f.). Sergio Urrego. Recuperado de <https://colombiadiversa.org/casos/sergio-urrego/>

Correa, G. (2007). *Del rincón y la culpa al cuarto oscuro de las pasiones: formas de habitar la ciudad desde las sexualidades por fuera del orden regular*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Correa, G. (2017). *Raros. Historia cultural de la homosexualidad en Medellín, 1890 - 1980*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Cotrina, Y. (2018). Diversidad sexual en la historia jurídica colombiana. *Pensamiento jurídico*, 47, 149-165.

Epstein, D. & Johnson, R. (1994). On the straight and the narrow: the heterosexual presumption, homophobias and schools. En D. Epstein. (ed.). *Challenging lesbian and gay inequalities in education*. Buckingham (Reino Unido): Open University Press.

Epstein, D., O'Flynn, S. & Telford, D. (2000). "Othering" education: sexualities, silences, and schooling. *Review of Research in Education*, 25, 127-179.

Gálvez, J. & Constantini, L. (2017). Madrid inmoviliza el autobús de la campaña contra los transexuales. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2017/02/28/actualidad/1488285088_623918.html

Gil, R. (2020). ¿Qué es el 'pin parental' que quiere Vox en los colegios? *Radio Televisión Española* (RTVE). Recuperado de <https://www.rtve.es/noticias/20200214/pin-parental-quiere-vox-colegios-implica-para-ninos-lgtb/1995665.shtml>

Gómez, I. (2010). *El vínculo escuela y comunidad: itinerarios de una articulación*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Guerrero, C. (2016). Los temores detrás de la marcha por la familia. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/los-temores-detras-de-marcha-familia-articulo-648506>

Marcos, A. (2016). Unas falsas cartillas sobre educación sexual culminan en marchas en defensa de la familia en Colombia. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2016/08/10/colombia/1470835286_954924.html

Martínez, M. (2017). “¡Con mis hijos no te metas: no a la ideología de género!”. *Dejusticia*. Recuperado de <https://www.dejusticia.org/con-mis-hijos-no-te-metas-no-a-la-ideologia-de-genero/>

Ministerio de Educación & Ministerio de Salud (1992). *Plan Nacional de Educación Sexual de la República de Colombia*. Bogotá. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/47999/1/plannacionaldeeducacionsexual.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *El PNDE 2006-2016 y las instituciones educativas de preescolar, básica y media*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf

Patarroyo, S. & Forero, N. (2012). La Corte Constitucional frente al derecho a la educación para la población LGBTI. *Revista Via Iuris*, 12, 67-80.

Planella, J. & Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/159/122>

Planella, J. (2015). *Pedagogías de lo sensible. Cuerpo, cultura y educación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>

Sánchez, E. (2017). El movimiento LGBT (I) en Colombia: la voz de la diversidad de género. Logros, retos y desafíos. *Reflexión Política*, 19(38), 116-131. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/110/11054032009.pdf>

Segura, J. (2014). Masculinidad gay en la escuela. Educación, sujetos y subjetividad. *Nova et Vétera*, 23(67), 104-113.

Semana Educación. (2016). ¿Colegios para homosexuales y colegios para heterosexuales? En: *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/polemica-colegios-para-homosexuales-en-colombia/483401>

Serrano, J. (2017). La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos. *Sexualidad, salud y sociedad*, 27, 149-171.

Anexos

Anexo 1. Apartados de entrevistas

Objetivo	Entrevistas
<p>Develar los modos en los que los hombres gays han habitado la escuela desde la segunda mitad del siglo XX en la ciudad de Bucaramanga.</p>	<p>“La ignorancia de lo que era el mundo gay era absolutamente total. Era un tema que no se hablaba. Era un tema que no se tocaba. Y que, si se hablaba, era de cosas como de que violaron a un muchacho, de que hubo un crimen. Una cosa así” (Entrevista 1).</p> <p>“En el colegio lo que había era <i>bullying</i> a los que eran un poquito <i>consentidos</i>. Un poquito afeminados [...] Yo conocía a uno que era hijo único y la mamá llegaba en un cipote de carro elegantísimo y toda esa cuestión. Y le decían <i>turmalinda</i> [risas]. <i>Guevón ¿no?</i> Más bonito. Sí, entonces, había <i>bullying</i>. Pero, nunca se hablaba del tema. [...] Nunca, jamás, jamás” (Entrevista 1).</p> <p>“por eso la obsesión mía de irme para Bogotá. Yo sentía que aquí no iba a poder nunca hacer nada. Y fue muy particular, porque yo dije ‘tengo que irme para Bogotá’. Y la única manera era conseguir una carrera que no hubiera en Bucaramanga” (Entrevista 1).</p> <p>“Yo diría que, básicamente, se asumía [en la escuela] que no podía existir eso [la homosexualidad] y ya. Se silenciaba todo. No se tocaba el tema. Si alguien llegaba a decir, eh, ‘Juan es marica’, [le respondían] ‘cuidado con lo que está diciendo’ y ahí moría el tema. Además, porque era todo muy estricto, todo era muy a escondidas, todo con el sigilo” (Entrevista 2).</p> <p>“En ese entonces, tú no veías en una institución a un muchacho con esa condición ¿sí? Ni que se comportara como tan [...] ni que tuviera esos comportamientos ni que se pintara. Nada. Pero, en el trasfondo, de pronto, sí estaba la condición” (Entrevista 2).</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p data-bbox="842 280 1894 472">“Había profesores que eran muy homofóbicos y constantemente hacían comentarios muy fuertes tratando a la población homosexual. Entonces, por ejemplo, cuando alguien hacía algo [decían] ‘esta partida de maricones’ o cuando alguien hacía un comentario así, no faltaba el profesor que hacía como que ‘ay no, pues, ahora pártete’” (Entrevista 3).</p> <p data-bbox="842 521 1894 670">“[Yo] tenía un compañerito que vivía cerca a [sic] donde yo vivía y él era muy juntito a mí. Y él era amanerado, era afeminado. Tendríamos como siete años, ocho años. Y yo sí me daba cuenta que la gente lo miraba raro. Sí me daba cuenta de eso” (Entrevista 3).</p> <p data-bbox="842 719 1894 792">“Realmente, pues, era quedarte callado. Esa era la opción que tenías. Quedarte callado y esperar a salir del colegio para poder comenzar a vivir” (Entrevista 3).</p> <p data-bbox="842 841 1894 914">“Nadie ve, nadie sabe. Y, en general, bueno, en general, en el colegio era nadie ve, nadie sabe nada” (Entrevista 4).</p> <p data-bbox="842 963 1894 1190">“Ese tipo de cosas como de sexo, todo ese tipo de cosas se trataban era en la clase de biología. Y muy reproductivamente. Por ejemplo, nunca se hablaba de sexo entre hombres o sexo entre mujeres. Eso jamás ni se nombraba. Si casi no se nombraba el sexo entre mujeres y hombres. Y, por lo menos, en algún momento, mi percepción de la homosexualidad era que era una desviación. Porque se suponía que un católico no debía serlo” (Entrevista 4)</p> <p data-bbox="842 1239 1894 1352">“Es que decirle a alguien gay era una ofensa. [Menos autodenominarse], claro. Por ejemplo, C., él sí, claro, abiertamente gay. Y sí, o sea, los comentarios y todo y todo el mundo era como [expresión con las manos de silencio]” (Entrevista 4).</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p data-bbox="842 240 1894 313">“Era más el miedo. Era muchísimo miedo, muchísimo miedo a ser gay” (Entrevista 4).</p> <p data-bbox="842 362 1894 516">“Para mí, el colegio fue algo muy aparte de lo que yo era, porque, en cuanto a que ellos supiesen que yo era gay o algo así, no. En el colegio siempre tuve amigos muy heterosexuales. En el colegio siempre andaba con gente muy heterosexual” (Entrevista 5).</p> <p data-bbox="842 565 1894 946">“Aparte de las cosas que hacía con mis amigos del colegio, [pues] con ellos también salía y bebía y salíamos a fiestas y etcétera, pues también tenía mi otro combo, que era como la gente gay con la que me sentía bien, porque yo podía ser yo en muchos, en otros aspectos. Porque no puedo decir tampoco, así dramáticamente, que con mis amigos del colegio no podía ser yo, porque era yo también en muchas otros [aspectos]. Y mis amigos del colegio [en la actualidad] lo saben [que soy gay] y lo tomaron súper bien. Y yo digo, después de haberles dicho: ‘¿por qué carajos no les dije en el colegio si hubiera sido la misma vaina?’. Porque nos llevábamos bien por muchas cosas más, aparte de lo que yo era en cuanto a mi sexualidad”. (Entrevista 5)</p> <p data-bbox="842 995 1894 1230">“No, realmente no había, absolutamente, en cuanto a la metodología que se usaba en ese tiempo, era totalmente ignorado. No había absolutamente nada que tuviera que ver con tener en cuenta o algún tipo de inclusión con respecto a personas gais o algo así. No. O sea, si lo había, era muy de puertas para adentro, porque nunca se tocaban casos ni tampoco se acercaba nadie a decirle a uno [nada]” (Entrevista 5).</p> <p data-bbox="842 1279 1894 1417">“Por lo menos en el colegio donde yo estaba, en el ambiente en el que yo estaba, no se tocaba el tema para nada ni teníamos clases de sexualidad ni teníamos clases ni charlas d absolutamente nada al respecto. [...] Era un tema más echo [sic] a un lado que <i>baneado</i>, que prohibido, que yo haya visto, porque yo creo</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p>que la mayoría de muchachos que yo notaba que también eran gais, que yo decía ‘este chico es gay’ y que en algún momento me los encontré y supe que eran gais después de que salí del colegio, yo creo que esos chicos también hacían lo mismo que yo hacía: vivir sus cosas aparte del colegio. Sí, totalmente” (Entrevista 5).</p> <p>“Yo creo que hasta más o menos en la época en que yo salí fue una época totalmente de silencio en la que se sabía, pero no se hablaba al respecto. Y los chicos que estaban asociados con la feminidad estaban con sus chicas y tampoco se les tocaba más allá de [su carácter afeminado]” (Entrevista 5).</p> <p>“No recuerdo nunca que se hablara de la homosexualidad ni del lesbianismo. Ni para bien ni para mal. Era como un tema tabú. No. O sea, en mi casa tampoco. Era un tema que nunca se tocó. [...] Nunca. Ni profesores ni nada. O sea, nunca. Ni nadie fue a hablar ni nadie nos mostró nada” (Entrevista 6).</p> <p>“Nos mostraban videos de abortos y del feto, así, muriendo [...] Sí nos hablaban de educación sexual, pero se limitaban a, no sé, ‘usen condón, porque les da SIDA’ [...] Sí, definitivamente [era una educación sexual heterosexual]. Nunca se tocó el tema gay. En absoluto” (Entrevista 6).</p> <p>“A ver, pues, se tocó el tema de la reproducción. Pero, pues, hablar de qué era el sexo anal, de qué era el sexo vaginal, eso se aprendió empíricamente [risas]” (Entrevista 7).</p> <p>“El contexto era, pues, un contexto de unos estudiantes de clase media-baja, la mayoría venía de barrios populares, de sectores muy vulnerables. Entonces, un contexto más bien hostil, poco abierto a la diversidad y demás, con una sexualidad absolutamente mal manejada desde la institución” (Entrevista 8).</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p>“El colegio como tal nunca nos habló del tema. Era más, como, ‘manejemos una postura silenciosa con respecto a los chicos que evidentemente son homosexuales, partiendo del hecho de que son afeminados’. Pero, las personas que no demostraban su homosexualidad, que eran, pues, un montón y que ya en los últimos años se sabía o sabíamos entre nosotros los gays quiénes éramos, en su gran mayoría, pues era como ‘pues, ellos no tienen la necesidad de ser de alguna forma protegidos’. Pero, más bien, el colegio manejaba como un silencio cómplice con el <i>bullying</i> que se le hacía a las personas por su orientación sexual” (Entrevista 8).</p> <p>“Como el tema no se hablaba, era mejor que los estudiantes manejaran eso de la forma clandestina en la que se manejaba. Sí, nunca hubo una charla sobre el tema de la diversidad sexual ni ese tipo de cosas. Hubo, creo, que una sola charla en todo el colegio sobre el uso de preservativos, el uso responsable de preservativos, y el uso responsable de preservativos se resumía en el uso del condón. Entonces, esas eran todas las formas de prevención que había y, más que todo, era enfocado al tema de prevenir embarazos. Nunca se habló de ITS. Entonces, creo que el colegio no tenía postura con respecto a la homosexualidad y como institución nunca se habló del tema ni para bien ni para mal” (Entrevista 8).</p> <p>“Sí, había un compañero que, pues, se le notaba. Era como [...] afeminado. Entonces, sí. Lo molestaban muchísimo. Pero, o sea, le hacían mucho <i>bullying</i> en el colegio y lo agredían [...] O sea, no como que ‘ay, maricón’ y le daban un puño, pero sí le daban calvazos y lo molestaban y se sentía mal. De hecho, yo me daba cuenta. Y yo era como que me ponía en el lugar de él. Como que ‘¿qué pasaría si me lo hicieran a mí?’. Entonces, era como [...] era feo”. (Entrevista 10).</p> <p>“Tampoco he tenido problemas así. Tampoco he tenido como ese miedo de ser yo acá en Bucaramanga. O sea, no. Igual como no soy [...] Es que no quiero sonar</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p>despectivo [...] No soy, como que no me veo, o, bueno, no me considero yo femenino ni nada así. Entonces, como que nadie me ha dicho como que ‘no sea usted mismo’, porque yo soy como soy y como soy nunca he tenido problemas con nadie [...] en ese sentido, me he sentido como seguro” (Entrevista 10).</p>
<p>Reconocer las construcciones sensibles que, desde lo erótico, lo romántico y la amistad han creado los hombres gais a partir de sus modos de habitar la escuela.</p>	<p>“Los de sexto (actual grado undécimo) ya eran muchachos de dieciséis y diecisiete años. Y, entonces, yo me acuerdo que VG me parecía una estampa. Y había cuatro o cinco de sexto que uno los veía como, obvio, súper atractivos. Es que la represión era tanta que no se permitía expresarse” (Entrevista 1).</p> <p>“Nos bañamos todos desnudos en un mismo baño. Había un director de internos que era un señor muy estricto. Era un moreno [de cuerpo grande], moreno y chiquito y él salía sin nada, sin nada, a bañarse también. Sí, normal: ‘aquí todos somos hombres y se bañan los hombres’. Obviamente, con la mayor naturalidad, sí. Pero, iban y venían las miradas. Y venía el morbo que se sentía al ver a otro hombre ¿cierto? y el gusto de ver, porque se veían de todos los tamaños [risas]” (Entrevista 2).</p> <p>“Este internado [en un municipio cerca de Bogotá] era mucho más abierto, en el sentido de que no había cuartos como en el que estaba antes, que había divisiones. Estábamos todas las camas y, entonces, todos nos veíamos. Entonces, si tú te masturbabas, todos nos dábamos cuenta [de] que te estabas masturbando. Entonces, la competencia: cuál es más duro, cuál es más fuerte. Sí, eso era la grosería más grande del mundo. Había mucha morbosidad y se prestaba para mucha morbosidad. Había, nunca lo olvido yo, a un compañero que era moreno, que él por las mañanas se levantaba y él no se colgaba la toalla en el hombro, sino él se la colgaba físicamente en el pene” (Entrevista 2).</p> <p>“En ese colegio sí fue evidente que hubo comportamientos de buscar a escondidas, ya con otros compañeritos, para tener intimidad. Ya intimidad a otro nivel, no solo tocarnos, sino ya ¿sí? Y, digamos que ahí se da el concepto de yo</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p>con otra persona. Sucede eso y ya tengo amigos que ya tienen la misma tendencia ¿llamémoslo? Y compartimos cosas allí. Ahí ya hay una amistad que nos liga sobre el concepto de homosexualidad. Muy amigos y, sí, el beso, sí, el sexo oral y hubo la penetración de aquí para allá” (Entrevista 2).</p> <p>“Llegábamos hasta el punto de tener <i>campaneros</i>: ‘pilas, usted estese allá, usted estese allá, que yo con este <i>man</i> voy a hacer esto y usted avisa si viene un profesor o viene alguno’. [...] No sé cómo llamar eso, pero era un silencio” (Entrevista 2).</p> <p>“Tú y yo ya sabemos qué nos gusta. Entonces, nos mirábamos [en el salón de clase] y ‘uy, vea, mire’. O sea, ya, el brillo en los ojos, la mirada, las manos. Son muchas cosas [... risas] Exacto. Sin hablar. Además, con mucha discreción, porque estamos en un salón de cuarenta, cincuenta, muchachos. Y todos estábamos pendientes que está haciendo el uno con el otro. Qué están haciendo” (Entrevista 2).</p> <p>“Yo sufría cuando nos tocaba deportes y al final siempre nos tocaba bañarnos, porque estábamos todos desnudos en el baño, menos yo. Yo no me desnudaba, porque a mí me daba miedo que de pronto por ver a algún compañero tuviera una erección. Eso sería fatal. Entonces, yo sufría mucho cuando tenía deportes, porque sabía que iba a estar en una situación complicada” (Entrevista 3).</p> <p>Sí, había mucho homoerotismo y recuerdo mucho que con mis amigos que eran totalmente heterosexuales había una [...] recuerdo que cuando eso, había de esos sitios donde tú ibas y jugabas [a la] <i>play station</i>, que tú ibas y a la salida del colegio íbamos a jugar [a la] <i>play station</i>. Resulta que había un sitio en el barrio del colegio y, esto, a parte de los <i>play stations</i>, ellos tenían cuartos que alquilaban para ver películas. Entonces, como, lógicamente, nosotros éramos como muy curiosos entrábamos a ver películas y empezamos a entrar a ver películas normales, cualquier película, sí. Y luego, pues, una vez curioseando, la señora</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p>tenía también películas XXX y una vez se nos dio por alquilar una película XXX. Pues, lógicamente, éramos adolescentes y hormonales y <i>pajeros</i>, etcétera. Y, pues, lógicamente, pues, no había un contacto de piel con piel, pero [...] nosotros hacíamos competencias de <i>jerking</i>, de masturbarnos. Poníamos dinero y, entonces, el primero que terminara era el perdedor y ganaba el que durara más [...] A mí me parecía muy homoerótico y, lógicamente, que yo ahí miraba de reojo, pues porque ellos no tenían ni puta idea de que a mí me gustaba también. [...] Ya en el momento en el que usted los ve con el pene erecto, pues, lógicamente, ya eso pasa a otra situación y usted está curioso de ver” (Entrevista 5).</p> <p>“Yo tuve mi <i>crush</i> y sabía que era heterosexual totalmente. Y yo, o sea, tenía malos pensamientos con él, etcétera, pero, no, yo era muy respetuoso en ese sentido. Realmente, siempre fui muy respetuoso con eso ni tampoco toqué el tema en ningún momento ni me insinué ni absolutamente nada” (Entrevista 5).</p> <p>“Si yo le hacía una carta o un papelito a alguien era matarme socialmente [...] Yo me imagino que si en algún momento un hombre le hubiese mandado una carta a otro chico ahí mismo en el salón sí hubiesen llegado a la violencia, porque, pues, ahí se veía mucho. Ya como que ‘si me toca, entonces yo sí lo golpeo’” (Entrevista 5).</p> <p>“Tal vez a los once años, que yo empecé a masturbarme pensando en otras personas, yo me acuerdo que lo hacía pensando en hombres, como en amigos que yo pensaba que eran lindos. Lo recuerdo súper bien [...] Y recuerdo a la persona. Sí, sí. Era mi amigo del colegio. Nosotros fuimos muy amigos, porque compartíamos la ruta del bus. Entonces, nos veníamos del colegio a la casa en el bus y nos veníamos hablando. [...] Aparte de que era un chico que me parecía muy guapo, no sé, pues, era como mi día a día ¿sabes? Ese hombre como con el</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p>que tenía intimidad. Y él es hetero, pero de mi parte yo sí lo erotizaba mucho” (Entrevista 6).</p> <p>“A mí siempre me gustó alguien [...] yo tuve como mi <i>crush</i> que fue como mi mejor amigo de la primaria. Y yo tuve como, no sé, mis sentimientos hacia él. Obviamente, no sabía qué era, porque, igual, estaba muy pequeño. Pero, cuando ya empecé como [...] nosotros nos separamos en bachillerato, porque a él le tocó en un salón de hombres y a mí me tocó el otro. A mí me gustaba mucho, muchísimo, lo tenía súper idealizado. Yo creo que fue como mi primer amor. Claro [...] Sí, él es hetero y él nunca me demostró lo contrario” (Entrevista 6).</p> <p>“Es que antes era como tan clandestino que, si tú encontrabas el momento de tener algo gay, lo cogías porque era como tan difícil y tan escondido. Es como el hecho del <i>cruising</i>, o sea, pues la gente lo hacía porque no había otra forma de que tú encontraras a un gay ¿sí? [...] Era ese o nada. Entonces, a mí me pasaba lo mismo” (Entrevista 6).</p> <p>“Yo recuerdo el típico juego de la galleta. No sé, como que todos se masturbaban y el último en acabar se la tenía que comer. Sí, sí [...] A los niños, a los chicos les gustaba. [...] Es como un compartir muy tímido de la sexualidad, como ‘hay que hacerlo porque tengo que’. Y existe también la curiosidad” (Entrevista 6).</p> <p>“Yo nunca participé [...] porque no quería que me asociaran, porque siempre estuve en el closet y siempre quería ocultarlo y si a mí alguien me preguntaba como ‘oye, tengo que hablar contigo’, yo de una vez lo asociaba con eso [con la posibilidad de ser descubierto como gay] y decía ‘ush, ya saben’. Entonces, yo nunca participé de eso” (Entrevista 6).</p> <p>“Yo recuerdo que había un chico [...] Ese tipo me encantaba, sí. Yo lo erotizaba muchísimo [...] Por ejemplo, estábamos en el baño y él era de los que, si</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p>veníamos de hacer deporte o algo, él se desnudaba para que todos lo vieran” (Entrevista 6).</p> <p>“Nosotros siempre hablábamos de otros hombres. Lo que pasa es que como todos estábamos en el <i>closet</i>, nunca [...] Lo que pasa es que hablábamos ‘oye, si tienes a estos tres chicos ¿cuál te gusta más?’. Entonces, ‘a mí me gusta este, no me gusta este’ y el otro decía ‘me gusta este’. Pero, si tú le preguntabas [a mi amigo] si era gay, él te decía que no ¿sabes? Porque ya afirmarlo era como otro nivel [...] Claro, entonces nosotros como en ese nivel sutil de homosexualidad sí hablábamos de quién nos gustaba. Yo creo que hasta hablábamos de a quién nos comeríamos” (Entrevista 6).</p> <p>“Siempre fue unilateral. O sea, siempre fue de mi parte queriendo hacerlo. Pero, nunca se dio, porque, pues, no estaba permitido ¿sabes? No estaba bien, no. La gente no se arriesgaba a hacerlo. Y yo siempre viví como enamorándome o queriendo a algún chico que al final no me ponía cuidado, porque, obviamente, el ser gay estaba muy mal” (Entrevista 6).</p> <p>“Había un compañero que a mí me gustaba muchísimo, muchísimo. [...] Y me atraía mucho y siempre tenía la suerte de, cuando salíamos de educación física o algo, siempre tenía la suerte de encontrármelo en bóxer. [...] Uno siente el gusto, pero no sabe qué es. [...] Hablábamos como compañeros, como amigos, pero no. Nunca nada” (Entrevista 7).</p> <p>“Eran muy humillativos [<i>sic</i>]. Yo recuerdo que una vez, un mariquita jugando fútbol se cayó y el otro se le sentó encima y le restregó el pene en la cara. [...] [situaciones que pasaban] ocasionalmente y el docente se hacía el loco o no miraba” (Entrevista 7).</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p data-bbox="842 240 1894 509">“En sexto había un niño que me parecía [...] en esa época yo no decía que me parecía lindo, decía que me parecía como buena gente. Me parecía un niño como muy juicioso. Entonces, como que siempre estaba limpio, como que siempre se veía muy bien, todo eso, y me parecía [...] Hoy en día, digo que me parecía súper lindo. Pero, yo lo miraba y me daba como tranquilidad, como ganas de estar a su lado y tal, pero, pues, no entendía en ese momento qué era y yo me negaba a entender que era también” (Entrevista 8).</p> <p data-bbox="842 558 1894 630">“Había un muchacho que me gustó todo el colegio. De ese sí creo que tenía consciencia de que me gustaba” (Entrevista 8).</p> <p data-bbox="842 678 1894 1187">“Tengo para ese año [octavo grado] un mejor amigo, al que adoro muchísimo. Y, pues, que ya veníamos de constituir una amistad de hace años. Siento que de fondo yo estaba muy enamorado de él y no lo sabía. Entonces, cuando pasan todo ese tipo de cosas, en el barrio se presenta una situación mía muy personal, pues tengo mi primera relación homosexual y eso en el colegio me generaba mucho temor, de si el colegio, que era como el círculo más importante, se terminaba enterando de esto y tal. Y empiezo a descubrir que muchas de las cosas que habían pasado, tal vez no acercarme a muchos de los chicos, era porque me daba miedo que tuviera que afrontar esa situación (la homosexualidad) y mi mejor amigo, pues, termina enterándose de eso y, pues, me confiesa que él también es gay y, entonces, los dos comenzamos a crear un código para comunicarnos, para hablar, para un montón de cosas que ya nos hacían sentir seguros, mucho más seguros en el entorno” (Entrevista 8).</p> <p data-bbox="842 1235 1894 1416">“El taller de mecánica era el taller más apartado y había una sección que no tenía vista, que era como una especie de parqueadero donde entraban todos los materiales. Y yo me acuerdo tanto que a partir como de noveno ya empecé a integrarme con unos amigos y ellos hacían concursos. [...] Y todos supuestamente heterosexuales. Pues, por ejemplo, a quién se <i>venía</i> más. [Eso lo</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p>hacían] ahí en el taller dentro del colegio. Ponle tú veinte hombres ahí rodeados y a ver cuál. Y todos ahí mirándose. Porque, en realidad, no había estímulos de una mujer ni nada de eso [...] En esos concursos, yo me acuerdo que se daba como esa exploración” (Entrevista 9).</p> <p>“Como a mitad de noveno sí comencé a involucrarme más con un grupito como de, tú ponle, como de ocho personas, que eran dos mujeres y el resto sí eran hombres gays y con ellos sí ya comenzamos a hablar muchas cosas. Pues, me comenzó a llamar la atención, porque no sé, básicamente comencé a dudar más de mis cosas, a preguntarme más por mis cosas y con ellos estuve los últimos dos años, o sea, décimo y undécimo. Entonces, con ellos sí compartí. De hecho, yo creo que gracias a esa parte yo creo que en décimo no fue tan duro [...] O sea, sí fue duro [que se enteraran que tuve que salir del <i>closet</i>]” (Entrevista 9).</p>
<p>Ilustrar las relaciones con los otros que han generado los hombres gays en su paso por la escuela.</p>	<p>“Todos estábamos alejados de él. Lo apreciábamos y lo queríamos, porque él era una buena persona ¿vale? Pero, decirte yo ‘no, éramos súper amigos con él’, una mentira. Porque, él normalmente estaba con sus amigas ¿vale? O sea, él tenía amigas. Él se la pasaba con las niñas. [Eso hacía que nosotros dijéramos] ‘no’” (Entrevista 2).</p> <p>“No. No hubiera llegado a tener las experiencias que tuvimos [si fuera afeminado]. No fuimos así y, todos, ninguno era así. [...] fíjate que él se la pasaba con las niñas y, la verdad, nunca supimos que él tuviera experiencias o algo con alguno de los que estábamos ahí en el salón. Nunca” (Entrevista 2).</p> <p>“Entre todos se tocaban, sí, y molestaban y jodían y todo. Pero, con C. jamás. Porque sí sabían que él sí iba a reaccionar de alguna u otra forma. No, nada, nada [de tocamientos] Él siempre era [...] Por eso, por ejemplo, la pareja de él fue de otro colegio, porque en el colegio no, jamás. Nadie. O sea, cero, cero” (Entrevista 4).</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p data-bbox="842 280 1894 431">“En los cursos inferiores, ya, por ejemplo, digamos, había un chico que él era bien afeminado. Entonces, él se la pasaba era con las chicas. Pero, ellos eran, no sé si por el hecho de ir dos cursos inferiores, ellos eran un poquito como más abiertos, que los que estábamos un poquito más arriba” (Entrevista 4).</p> <p data-bbox="842 480 1894 670">“Lo que pasaba en el colegio, casi siempre, era que los chicos que se les notaba mucho que eran gais se hacían con niñas. Entonces, siempre estaban con niñas: cuatro niñas y un niño o tres niñas y el niño gay. [...] Pero, nunca se hacía un grupo de chicos que se supiera o se hablara o se rumorara que eran gais. Eso es algo que se da más acá, ahorita en esta época” (Entrevista 5).</p> <p data-bbox="842 719 1894 870">“No era tan de golpearlos ni de maltratarlos físicamente ni de hacerlos sangrar ni absolutamente nada. Lógicamente, los chicos machos alfa del salón tendían siempre a burlar[se] o a separarse de los chicos que eran más afeminados y etcétera. Y yo creo que por eso el tema era echo [sic] a un lado” (Entrevista 5).</p> <p data-bbox="842 919 1894 1070">“Lógicamente, donde ellos hubiesen medianamente sospechado que a mí me gustaban los hombres, ellos no hubiesen accedido. Estoy completamente seguro. O sea, no me hubiesen rechazado, pero tampoco me hubiesen invitado a ese tipo de <i>parches</i> [de masturbación colectiva]” (Entrevista 5).</p> <p data-bbox="842 1118 1894 1383">“Él enmascaraba todo como [en] ‘uy, te estoy <i>bulleando</i>, te la estoy montando’, pero [...] se me sentaba encima, [...] nosotros a veces dormíamos en los pasillos. Entonces, yo me acostaba boca abajo y él se me acostaba encima y quedaba como, no sé, como si me estuviera penetrando, pero sin penetrarme, claro. Pues, estaba encima mío [sic] y él forzaba mucho como esos acercamientos corporales como de [...] Y hasta cierto punto era como abuso, porque en mi <i>closet</i> yo siempre lo rechazaba y yo decía ‘ay, no me joda, no me moleste’, [pero] me encantaba. Y si</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p>él se lo hacía a otras personas, me daba celos [...] Es como si él supiera que con nosotros no pasaba nada” (Entrevista 6).</p> <p>“Ellos [los chicos afeminados] se la pasaban entre ellos y con las mujeres” (Entrevista 6).</p> <p>“Todo el mundo sabía que eran gais y, pues, ellos tuvieron que armar su círculo aparte para poder llevar la vida, porque, si no, hubiera sido [muy difícil]. O sea, siempre fueron aislados y siempre los molestaban como que ‘ay, ferchis’, tal cosa. Y siempre era como que los trataban con cierta feminidad y, obviamente, iba cierta discriminación ¿no? Por lo menos, declarados, declarados, había tres. Pero, siempre había como la mofa, porque siempre se asume que el gay es como una mujer frustrada, [un intento de mujer], exacto. [...] Entonces, le dan cierta feminidad, cierta delicadeza, cierta burla” (Entrevista 7).</p> <p>“A un compañero le decían V. [...] Entonces, él en broma se bajaba el cierre sacaba, o sea, sacaba el pene, pero dentro del bóxer. O sea, sacaba el <i>bulto</i>, digámoslo así. Decía ‘mire, aquí le tengo’ y a cualquiera se lo hacía. De hecho, a veces, él mismo molestaba y decía, le decía, ‘mire F. (sujeto nombrado por otro como afeminado) estoy depilado’ y se bajaba el pantalón y le mostraba que tenía la pubis [sic] rasurada y le decía ‘si quiere, pase los labios para que mire’ y todo el mundo, pues, toteado de la risa. Y, pues, casi que lo mostraba en público. Pero, era como una reafirmación de la masculinidad. Nadie le vio malicia” (Entrevista 7).</p> <p>“Sí siento que había un tema muy fuerte, muy violento. Toda una carga. Sobre todo, creo que había mucha soledad. Por lo menos en el colegio, que tenían unas amigas que eran los únicos que los defendían y pocos amigos. Los amigos que lograban tener eran como más los afeminados”. (Entrevista 8).</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p data-bbox="842 240 1894 391">“Después de eso [de que un amigo afirmó públicamente ser gay], la mayoría de los manes, muy curiosos, se le sentaban en las piernas o hacían que él se sentara en sus piernas, cuando estaban erectos le cogían la mano y hacían que él se los cogiera, cosas así” (Entrevista 8).</p> <p data-bbox="842 440 1894 708">“Eran muy cerrados. O sea, en el sentido de que se prevenían de que de pronto no fuera a entrar alguien que fuera abiertamente homosexual. No, no. No, porque yo me acuerdo que habían [sic] varios chicos de varias edades que eran abiertamente homosexuales o, por lo menos, si no eran abiertamente homosexuales tenían algún signo, o sea, eran afeminados o algo así. Entonces, no. A ellos no los dejaban entrar [a los círculos de masturbación entre hombres]” (Entrevista 9).</p> <p data-bbox="842 756 1894 1187">“Los más grandes. Pero, no tanto los más grandes, sino como los más machos, [de los que] no se dudaba por nada, tenían o protegían mucho y molestaban al tiempo a los más afeminados. Sí. Entonces, por ejemplo, yo tenía un compañero [afeminado] que él tenía, o sea, él tenía glúteos muy grandes y [...] el <i>macho alfa</i>, llamémoslo así, a mi compañero no lo podían tocar. Solo él podía joderlo, solo él podía molestarlo, decirle cosas y si alguien más se metía con él, él lo defendía. Y, por ejemplo, cuando el muchacho iba pasando [...] y [...] quien decía que era el <i>macho alfa</i> le metía nalgadas y le decía que él era de él. O sea, delante de todos, en risas, en juego. Pero, nunca se llegó a pensar que había una relación, sino, era como un abusivo [sic] (abusado) con un abusador. Esa relación [...] era muy dominante” (Entrevista 9).</p> <p data-bbox="842 1235 1894 1385">“Yo ahorita, imagínese ¿qué?, ya siete años después, yo puedo analizar de que [sic] era más como un dominio. Algo así como esa relación en la cárcel, de que hay una persona que humilla a otra para ejercer poder [...] Entonces, la parte de afeminación era como una cosa de burla, pero al mismo tiempo era como, eh,</p>

Objetivo	Entrevistas
	<p>como ‘usted es de nosotros, no se vaya a ir tampoco tanto’. Pero, sí había una dinámica un poco extraña” (Entrevista 9).</p> <p>“Él era el más afeminado y siempre andaba con mujeres y con un primo que también era gay” (Entrevista 9).</p> <p>“En mi colegio, había una dinámica y era que en los descansos [...] el rector compró guantes de boxeo y los prestaba [risas]. Entonces, en los descansos, en el colegio había una zona donde había mucho bambú. Entonces, se hizo como una especie de <i>ring</i> y yo recuerdo que a <i>P.</i> (sujeto concebido como afeminado) ese día <i>Pa.</i> (sujeto con masculinidad hegemónica) le dijo ‘vamos a ver qué tan hombre es’, porque <i>P.</i> se le comenzó a enfrentar, diciéndole que él era hombre, que dejara de tratarlo como mujer. Dijo, ‘pues, vamos a ver qué tan hombre es’ y se lo llevó al <i>ring</i> y le pusieron los guantes. Casi lo mata. Le tocó esa vez al rector separarlos. Porque, claro, <i>P.</i> trataba de no dejarse, de ya estar cansado, saturado, de tanto acoso por parte de los más grandes y también le dio. Eso terminó casi en la enfermería” (Entrevista 9).</p>

Anexo 2. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

_____ de _____ de 2020

Yo, _____, identificado con cédula de ciudadanía número _____, confirmo que he sido entrevistado por JUAN FERNANDO BÁEZ MONSALVE, identificado con cédula de ciudadanía número 1095797427, como parte del trabajo para su tesis de grado de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Confirmo, además, que he sido informado de que la información dada por mí ha sido grabada en un dispositivo de audio y que se mantendrá en él hasta que surta efecto todo el proceso de presentación, aprobación y sustentación del proyecto, además de que será transcrita completamente o por apartados dicha información, dentro de la escritura final del proyecto de grado mismo.

Por último, el autor me ha informado, también, que toda la información que he suministrado será utilizada única y exclusivamente para fines académicos y que cualquier dato personal o privado que haya dado dentro del desarrollo de la entrevista se mantendrá en completa confidencialidad.

Sin más, firmamos a continuación las dos partes interesadas.

Juan Fdo Báez M

Nombre: Juan Fernando Báez Monsalve
C.C: 1095797427

Nombre: _____
C.C: _____