

LA ESCUELA QUE CALLA frente a los cuerpos gays ⁽¹⁾

The silences of the school and the gay bodies

Juan Fernando Báez Monsalve (2)

Resumen:

Este artículo ha buscado develar el impacto de los silencios de la escuela sobre la existencia de los sujetos gays, por medio de un análisis de la literatura de Butler y Epstein & Johnson. Para ello, la metodología consistió en el estudio de relatos autobiográficos de diez hombres gays que fueron a la escuela entre 1960 y 2016 en la ciudad de Bucaramanga (Colombia). Como un trabajo que ha querido posicionarse desde lo regional y desde las experiencias y las representaciones de los sujetos que relatan, siguiendo los postulados de Arfuch, y no desde los hechos históricos como objetivos y lineales, ha evidenciado cómo el silencio de la escuela ha significado la constante legitimación de la homofobia desde la amenaza y el castigo hacia los cuerpos gays; la naturalización de las prácticas heterosexuales por medio de los discursos reproductivos; y, por último, la imposición del silencio de los sujetos gays sobre su propia homosexualidad, en cuanto hacerla pública ha significado, precisamente, ser castigado por la homofobia.

Palabras clave:

escuela; gay; homosexual; Bucaramanga; silencio.

Abstract:

This paper shows the impact of school silence on the lives of gay people, through a theoretical analysis of the Butler's and Epstein & Johnson's literature. The methodology consisted of studying the autobiographical narratives of ten gay men who went to school between 1960 and 2016 in the city of Bucaramanga (Colombia). As a research made from regional studies and from the experiences and representations of the people who narrate their own lives, according to Arfuch, and not from historical, objective and linear facts, its results show how the silence of the school has meant the constant legitimation of homophobia as threats and punishments on gay bodies; the naturalization of heterosexual practices through reproductive discourses; and the imposition of silence on gay people about their own homosexuality, because to make it public has been to be punished by homophobia.

Keywords:

school, gay, homosexual, Bucaramanga, silence.

Introducción

Asistir a la escuela siendo un sujeto no heterosexual es saber desde siempre que lo que uno es está prohibido y que, por lo tanto, debe ser ocultado para no recibir un castigo. Los cuerpos de los niños gays que habitan la escuela (como los de las niñas lesbianas o los de las niñas y los niños trans) son constantemente amenazados por la homofobia, que les recuerda una y otra vez que no deben estar ahí, que no son reconocidos y que sus prácticas y deseos son imposibles. Además, habitar la escuela siendo gay es entender también que la institucionalidad escolar es hostil y que es un espacio en donde muy probablemente nunca nadie hablará nada sobre lo que uno es, mientras que si lo hace casi siempre será para resaltar lo anormal, lo perverso o lo disfuncional de ser gay. Así, entonces, la escuela es un lugar en donde predomina el silencio frente a las prácticas y los deseos de los cuerpos no reconocidos como posibles, un silencio que termina siendo el sustento de la homofobia y su aliado constante. En otras palabras, el silencio de la escuela funciona para recordarles a los niños gays que no pueden ser lo que son y que por ser lo que son merecen un castigo.

Pero, a pesar del silencio institucional y de la homofobia castigadora, lo cierto es que los niños gays han estado en la escuela, la han habitado y han permanecido en ella. Por eso, cabe preguntarse cómo ha

permanecido este silencio en la escuela y qué impacto ha tenido sobre los cuerpos de los sujetos gays que han pasado por ella, en la medida en que ser gay en la escuela no puede entenderse como sinónimo de un cuerpo pasivo que recibe la homofobia y el silencio institucional y que no actúa frente a ellos o no genera resistencias. Esto es importante, pues habitar la escuela abre las puertas a la formación de vínculos con los otros, que para los sujetos gays significa aprender que la homofobia amenaza y que puede castigar si la propia homosexualidad es reconocida públicamente. El silencio institucional, por lo tanto, no solo posiciona a la heterosexualidad como la única práctica sexual posible, sino que también forma al sujeto homosexual para que comprenda que debe convivir en un contexto que estará siempre vigilante de sus movimientos, de sus palabras, de sus ademanes y que, en consecuencia, debe estar alerta para no ser descubierto y para guardar silencio.

Un proceso que, no obstante, lo compacto y lo bien estructurado de la alianza escuela/silencio/homofobia, debe entenderse como histórico y contextual, pues está sujeto a cambios políticos, jurídicos y sociales internos y externos, y, por lo tanto, situado en un espacio y un tiempo determinados, razón por la que el silencio institucional de la escuela no ha sido un fenómeno incólume e inamovible, sino que ha mutado y se ha adaptado, de acuerdo con las circunstancias que lo sostienen. De ahí la posibilidad de observar, desde alcances más o menos concretos, que habitar la escuela para los sujetos gays también ha significado hacerlo de diferentes maneras, de acuerdo con las variables espaciotemporales en las que se haya vivido. Por eso, esta investigación se ha adentrado en reconocer los relatos autobiográficos de diez sujetos gays que habitaron la escuela entre 1960 y 2016 en la ciudad de Bucaramanga (Colombia), tiempo en el que se han dado múltiples cambios sociales, políticos y culturales con respecto al tratamiento público de

la homosexualidad por parte de los entes gubernamentales y, sobre todo, ha habido un lento pero constante fortalecimiento de los movimientos sociales en el país, en medio de una escuela que ha sido reticente a los cambios, pero cuyos habitantes han estado cada vez dispuestos a generar procesos de resistencia.

Esta investigación, por tanto, parte de experiencias que son subjetivas para tener una mirada amplia pero limitada de las percepciones y los significados que los sujetos gais han generado sobre sus realidades históricas en su paso por la escuela. Por eso, este trabajo no busca concentrarse en hechos puntuales ni en descripciones específicas y lineales, sino entender los relatos biográficos desde las estrategias ficcionales y de auto-representación que los sustentan, en cuanto construcciones narrativas (Arfuch, 2002). Todo esto dentro de un contexto temporal que espera recoger los cambios y las permanencias discursivas en dichas construcciones narrativas, bajo los principios descritos en el párrafo anterior; y de otro espacial, pues Bucaramanga es una ciudad intermedia de Colombia, con unos procesos políticos, sociales y económicos característicos, que la diferencian del contexto capitalino de Bogotá, razón por la que hacer este trabajo ha significado también intentar visibilizar experiencias y modos de vida desde las regiones, una meta tan necesaria para la investigación de las ciencias sociales en la centralizada Colombia.

Los cuerpos (im)posibles de la escuela

La escuela, como la familia, son instituciones en las que los sujetos aprenden y confirmar su pertenencia a una cultura determinada que, como afirma Bárcena (2012), es heredada desde unas generaciones antiguas a unas nuevas a la manera de un legado, el cual abre o cierra las puertas para que el sujeto sea reconocido como legítimo. Pero, para los sujetos gais, la cultura heredada no les da la bienvenida y, en cambio, les recuerda que no pertenecen del todo a ella y, especialmente, que no hacen parte de sus principios de reconocimiento. Como apunta Butler (2013), para que un cuerpo sea reconocido por la cultura es necesario que sea inteligible y esta inteligibilidad solo podrá ser si el cuerpo se ha adecuado a la norma de género desde la coherencia y la continuidad de su sexo, género, práctica sexual y deseo, en cuanto estas configuran la identidad. Por eso, afirmar que un cuerpo posee una identidad de género es haber comprendido primero que dicho cuerpo es inteligible, inteligibilidad que le otorga una verdad al sexo, la cual contiene las prácticas reguladoras que producen las identidades, cuya coherencia y continuidad están delimitadas por la matriz de reglas coherentes de género que es la que, después de todo, determina cuáles son las prácticas que pueden ser y cuáles las que no.

Pero, tener una identidad de género desde la coherencia y la continuidad no significa hacerlo desde cualquier posibilidad. Por el contrario, la coherencia y la continuidad solo serán si desembocan en la heterosexualidad. Una heterosexualidad que, al mismo tiempo, está sostenida por la estructura binaria que define los cuerpos: para un hombre heterosexual, una mujer heterosexual. De esta manera, entonces, hablar de un cuerpo posible es entenderlo como heterosexual y binario, en la medida en que es en la heterosexualidad binaria donde puede reflejarse una identidad de género con coherencia y continuidad. Por eso, las prácticas reguladoras del género

siempre serán heterosexuales y un sujeto solo puede ser representable en la cultura en cuanto se ajuste a estas prácticas reguladoras que lo definen como un cuerpo con género, es decir, como un cuerpo posible. Una serie de conexiones que terminan por definir lo real, si se entiende lo real como la hegemonía de lo posible mediante la naturalización de sus prácticas (Butler, 2013).

Naturalización esta que posiciona a la heterosexualidad como obligatoria, la cual, por un lado, estructura la coherencia y la continuidad, y, por el otro, fundamenta las prohibiciones que hacen que unos sujetos estén insertos en la ley de la cultura y sean reconocidos por ella, mientras existen otros que son rechazados, en un proceso que no solamente crea a los sujetos que dice representar, sino que también prohíbe otros que se salgan de su campo de legitimación. Por esta razón, es generativa y prohibitiva al tiempo, aunque también evidencia que el género no es una condición esencial y natural del cuerpo, sino que, por el contrario, debe entenderse como una construcción que se inscribe constantemente a la manera de repeticiones naturalizadas (Butler, 2013). Y es ahí cuando la performatividad permite explicar el ordenamiento de género en el cuerpo y su naturalización. Hablar de género es hacerlo siempre desde las prácticas y los actos que son inscritos en los cuerpos y que la heterosexualidad obligatoria exige para su legitimación. Por eso, las prácticas y los

actos del género son performativos, pues necesitan repetirse una y otra vez para llegar a ser naturalizados y, de esta forma, garantizar la invención del género mismo (Butler, 2012).

Así las cosas, no existe un género real, verdadero o esencial ni tampoco un género falso. El género solamente es posible como una copia que no tiene original, sino que siempre es copia de otra copia. De ahí que sea una ficción como discurso normativo que requiere de la repetición de las prácticas para sobrevivir y mantenerse vigente, ya que para que los sujetos puedan ser inteligibles deben repetir incesantemente las prácticas que sustentan la inteligibilidad. Por eso mismo, sería más acertado hablar del género como ficción reguladora, la cual le permite al cuerpo ser parte de la cultura inteligible, pero que abre la puerta también a comprender que las prácticas performativas no son elecciones que los sujetos ejecutan deliberadamente, sino que hacen parte de un régimen que es heterosexual. Y es aquí donde aparece lo abyecto: el régimen heterosexual está rodeado de zonas que son habitadas por aquellos que no son posibles ni inteligibles y que son la antítesis de quienes sí lo son. Lo abyecto es, por lo tanto, el inicio y el fin, el límite de los que pueden ser y de los que no (Butler, 2012). Los cuerpos que pertenecen al mundo de lo abyecto configuran los espacios de la resistencia, en un proceso que nunca está acabado, pues la fuerza performativa del régimen heterosexual no puede posicionarse nunca del todo, en cuanto la naturalización de sus prácticas es una invención. Al no existir un género original ni esencial en los cuerpos, las inscripciones normativas carecen de un inicio y de un fin específicos y alcanzables. El género ideal, por lo tanto, nunca puede lograrse del todo, ya que el reconocimiento nunca podrá ser completo. Desde ahí es que se hacen posible los brotes resistentes de aquellos sujetos queer que la norma siempre necesitó y que actúan más allá de la frontera (Butler, 2012). Pero, ¿qué implicaciones ha tenido para la escuela estas

regulaciones del género inteligible y cómo se ha configurado a partir de ellos?, ¿qué ha supuesto la existencia de la escuela tal como existe hasta ahora para los sujetos gays que han pasado por ella? y, sobre todo, ¿qué impacto posee el silencio en dicho contexto y en las experiencias de los sujetos homosexuales en la escuela?

Epstein & Johnson (1994) afirman que una de las características más importantes de la escuela es la presunción de heterosexualidad sobre quienes la habitan y generan vínculos con ella y en ella, lo cual significa la no necesidad de hablar sobre la propia existencia de la heterosexualidad. La heterosexualidad no es nombrada y no necesita serlo para poder entenderse como presente y legítima. Los niños están en la escuela en la medida en 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. 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, en cuanto busca que el sujeto se forme en ellas repitiéndolas. Por consiguiente, 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, con una identidad heterosexual. Y dicha dinámica nunca tendrá que ser explicada, pues se la considera natural, original y propia del sujeto. La heterosexualidad 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 y otras construcciones ambivalentes 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. Planteado así, 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 puede ser 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 acorralla desde el castigo y la amenaza 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). Un silencio que ha marcado la cotidianidad de los vínculos y el habitar la escuela de los sujetos gays y sus propias formas de estar en el mundo.

El silencio que recorre a la escuela

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.

Por consiguiente, 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 estaba envuelta en la ilegalidad (3): “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).

Así, pues, las prácticas incoherentes de género se han configurado desde la prohibición institucional homofóbica 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 en el que se inscribe la escuela como parte del proceso de legado de la herencia cultural generacional. 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 descubierto o de llegar a ser acusado de serlo, además de que era preferible acallar a quien acusa a otro de comportamientos y prácticas ilegítimas, en la medida en 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, ha sido 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).

Este aspecto es importante, ya que no debe concluirse que la escuela ignorara la presencia de la homosexualidad en sus espacios ni la existen-

cia de sujetos gays dentro de ella. En realidad, la escuela siempre ha tenido clara una visión y una versión sobre lo que es la homosexualidad y cómo se expresa, en concordancia con un entramado social que ha determinado por sí mismo qué son los homosexuales, quiénes pueden serlo, cómo se comportan, qué expresiones hacen públicas, entre otras cosas. Dicho de otra manera, la institucionalidad escolar ha estado siempre alerta para detectar a aquellos niños que cumplen con algunos o varios de los requisitos que, según ella misma, deben poseerse para que la homosexualidad aparezca públicamente en los cuerpos.

Por eso, el rompimiento del silencio se ha dado para dejar claro a todos que la homosexualidad está prohibida y que la escuela está presta a encontrarla y a nombrarla con sus propias palabras (que son las de la homofobia), para dejarla al descubierto en quien ose hacer públicas sus prácticas abyectas. Como relataba uno de los entrevistados, que fue a la escuela a finales de los años ochenta: “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).

Aquí es interesante resaltar ese maricón y ese partirse que se usan, precisamente, para romper el silencio institucional de la escuela:

dentro de la lógica binaria del mundo, el sujeto gay puede ser percibido públicamente, pues se espera de este un afeminamiento que no puede controlar. De esta forma, lanzar sobre los cuerpos de los sujetos, sean gays o no, palabras como maricones o acusarlos de partirse hace pensar sobre la propia configuración que la escuela posee sobre qué es un cuerpo gay y hacia dónde va a dirigir su mirada y el castigo homofóbico. En otras palabras, el silencio de la escuela puede romperse para dejar en evidencia al sujeto gay, en cuanto se lo entiende como afeminado. El afeminamiento determina, así, las prácticas y los discursos de la escuela sobre la homosexualidad y, de esta forma, deja claro cuáles serán los cuerpos que podrán ser amenazados y castigados.

Por esta razón, cualquier práctica, deseo o identidad que se salga de las formas del afeminamiento como sinónimo predeterminado de la homosexualidad han permanecido en el silencio. De ahí la constante de los sujetos entrevistados de no percibirse como posibles dentro de los discursos escolares: “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 gays 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).

Pero, que la escuela haya concebido al sujeto homosexual como un sujeto afeminado no ha conducido a que quienes sean homosexuales y no se perciban afeminados puedan expresarse libremente. Por el contrario, esta significación de la homosexualidad por parte de la escuela ha derivado en dos consecuencias estructurales: en primer lugar, en que la homofobia recaiga con mucha más fuerza sobre los cuerpos de los niños que sí han sido nombrados como afeminados y que la escuela los use para romper su silencio; y, en segundo lugar, en que los niños gays no nombrados como afeminados, y por lo tanto no públicamente reconocidos, entiendan que el silencio

de la escuela significa una amenaza constante para sí mismos. Por eso, el silencio no ha sido nunca sinónimo de neutralidad por parte de la escuela ni mucho menos de flexibilidad o empatía, sino de legitimación de la violencia homofóbica. Y, sobre todo, el silencio ha hecho que, como en la familia, los niños que saben que no son heterosexuales entiendan desde siempre que esa no-heterosexualidad es negativa y que los otros no deben reconocerla en sus cuerpos ni enterarse de ella. El objetivo ha sido, por lo tanto, el desconocimiento de la sexualidad:

“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 gais 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 bullying que se le hacía a las personas por su orientación sexual” (Entrevista 8).

Dicha prohibición institucional sustentada en el silencio 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, al igual que quien apunto la cita anterior: “no recuerdo nunca que se hablara de la homosexuali-

dad 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). Un silencio que, como sustento de la homofobia, se ha mantenido como estrategia de la institucionalidad escolar para compactar la transmisión de un legado cultural que les repite a los niños gais que no desea que hagan parte de él, mientras que, por el contrario, les enseña a los niños heterosexuales que sus prácticas son naturales y propias de sus cuerpos, al tiempo que les permite hacer uso de la homofobia, a la manera de un regalo por la coherencia de su identidad de género.

Además, cabe señalar que la configuración del deber ser naturalizado de la heterosexualidad ha ahondado, también, en el no reconocimiento de los cuerpos homosexuales. La heterosexualidad en la escuela, entendida como la única sexualidad posible, se ha sustentado en la posibilidad y la capacidad reproductora de los cuerpos, la cual, aunque es entendida como un posible peligro para los niños y adolescentes, delimita claramente cuáles cuerpos pueden ser nombrados y cuáles no. Esta postura ha dominado el devenir de la escuela, aun cuando desde los años noventa del siglo XX el gobierno colombiano ha impulsado, por medio de programas y propuestas ministeriales que la escuela reconozca la diversidad sexual y las orientaciones e identidades sexuales y de género como parte de una política de reconocimiento de la diversidad cultural y de la educación en valores para la ciudadanía (4). Como afirmaba uno de los entrevistados, que terminó la secundaria poco antes de 2010:

“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).

Así, pues, al unir a la heterosexualidad con la reproducción, la escuela ha tenido la posibilidad de educar para y desde la heterosexualidad, con el consiguiente desconocimiento de las prácticas sexuales de los cuerpos que se escapan de la norma. La negación del sujeto homosexual o de lo ininteligible parten de la coherencia de género que sustenta a la reproducción. Esto ha sido crucial, en la medida en que el sujeto gay ha sido comprendido por la escuela como un cuerpo que no tiene contactos sensibles con otros cuerpos o, mejor, que si los tiene a la escuela no le importa conocerlos ni entenderlos, en cuanto la posibilidad de la reproducción es la que termina por configurar la naturalización de las prácticas sexuales y sociales de los sujetos, de acuerdo con los postulados de la escuela. Por eso, entonces, no nombrar nunca a los sujetos homosexuales en las clases de biología o de educación sexual tenía un claro objetivo: negar la posibilidad de cercanía emocional, corporal o sensible de los cuerpos gays entre ellos, lo cual significaría una clara afrenta a los principios de la coherencia y la continuidad de las identidades de género. Como confirma otro de los entrevistados: “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).

De esta manera, el sujeto gay que la escuela entiende siempre como afeminado es un cuerpo solitario, cuyos movimientos, posturas, palabras y costumbres deben mantenerse fuera de la órbita de influencia de los otros niños. La posibilidad de dos cuerpos masculinos que se generan entre ellos conexiones sensibles, que se expresan algún tipo de sexualidad es percibida por la escuela como inconcebible, ya fuera desde la clase de biología o desde cualquier otra que permitiera, tal vez, hablar de ello. De esta manera, su actitud deriva ya no solo en el silencio escolar, sino también en el silencio mismo de los sujetos homosexuales, quienes aprenden a entenderse como cuerpos erróneos y, por lo tanto, cuerpos que no pueden ser públicos por ser homosexuales. Como afirmaba uno de los entrevistados, que asistió a la escuela entre finales del siglo XX y comienzos del XXI:

“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).

Este imperativo del silencio ha marcado, pues, 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 frente a los otros la posibilidad de ser de quienes se encuentran en la abyección, en la medida en que se desconoce su existencia, fortaleciendo su capacidad de dividir a los cuerpos entre normativos y no normativos. Esto posee consecuencias profundas, ya que 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, ha sabido que esa inexistencia es la que es imposible. No es, pues, que la escuela desestime la existencia real de las prácticas sexuales incoherentes, como ya fue dicho, lo que ocurre es una negación de su presencia, en cuanto dicha negación le permite no ocuparse de ella como actor, incluso ilegítimo, de la formación escolar. No es negar la existencia, es no necesitar reconocerla. La escuela sabe que la homosexualidad está ahí y que es posible que ocurra, pero calla y silencia para que, si ocurre, no sea ella la que deba descifrarla.

Y es aquí donde vuelven 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. Por eso, frente a la homofobia, el sujeto gay entiende que su objetivo deberá ser permanecer oculto, silencioso y camuflarse en medio de la masculinidad hegemónica de la heterosexualidad obligatoria. De ahí que la escuela haya sido entendida como un lugar en donde los sujetos gays aprenden a reconocer, desde muy temprano, que no son parte, que no pertenecen, precisamente por ser homosexuales y que, por lo tanto, deben resistir, ya sea desde el intento fallido siempre por parecer heterosexuales o desde el soportar el constante castigo que se les imparte a quienes osan hacer públicas sus prácticas incoherentes: “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).

Así las cosas, habitar la escuela para los sujetos gays ha significado enfrentarse a un silencio institucional y a un silencio propio que ha girado siempre en torno a la vigilancia que tiene la escuela sobre los cuerpos y al (no) reconocimiento de las prácticas y los deseos, en la medida en que dicha vigilancia no ha buscado entender a los sujetos gays, sino castigarlos, siempre y cuando sean descubiertos. Por eso, la resistencia frente al sistema opresivo de la escuela, tal vez como ha ocurrido con la familia, ha pasado necesariamente por el miedo, por el miedo a la mirada de los otros, a su juicio y a las posibles consecuencias negativas que devinieran de todo ello. De ahí, probablemente, el deseo de huida de algunos, tal como relataba uno de los entrevistados: “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). El silencio, por tanto, más que hacer que los cuerpos gays dejen de serlo, termina generando una resistencia que permanece a lo largo de la vida, dentro de un legado cultural del que se sabe, desde muy temprano, que nunca los recibirá con los brazos abiertos.

Reflexiones finales

Si bien es arriesgado afirmar que la escuela ha sido una institución monolítica, parece que, al menos en lo referente al silencio, su estrategia ha sido constante y ha permanecido más o menos invariable, por lo menos durante los últimos cuarenta años dentro del contexto que ha sido estudiado en esta investigación. El silencio le ha permitido a la escuela no tener que ahondar en la existencia de prácticas e identidades de género no reconocidas y despreciadas por la normalidad, pero que existen y han estado siempre presentes. En otras palabras, aunque la escuela ha buscado naturalizar la heterosexualidad como referente para los cuerpos que la habitan y ha sido bastante permisiva en el ejercicio castigador de la homofobia, lo cierto es que los sujetos gays, al menos los entrevistados, recuerdan claramente que esta estrategia falló en algunos de sus objetivos, en la medida en que aun cuando el silencio ha derivado en el miedo constante de la amenaza homofóbica y en la aceptación del silencio propio por parte de los cuerpos homosexuales, estos mismos cuerpos han permanecido resistentes y, después de todo, han seguido siendo.

Así las cosas, la propia presencia y la persistencia de los cuerpos gays por existir es evidencia de que el silencio de la escuela y el su proyecto normalizador fracasa constantemente, razón por la que sus alcances terminan teniendo mayores consecuencias en el hecho de que la formación escolar

de los sujetos gays continúa sustentándose en la ignorancia y en el aprendizaje fuera del acompañamiento institucional. Dicho de otra manera, mientras la escuela se niega a hablar de la homosexualidad, aunque sea consciente de su existencia, los sujetos gays deben aprender sobre construcciones sensibles, vínculos y placeres por medio de otros contextos en los que no son concebidos como un error o producto de una desviación, de una enfermedad o del pecado, lo cual puede derivar en múltiples falencias y peligros sobre el propio cuerpo y sus posibilidades de relacionarse con los otros. La constante del silencio de la escuela y de la homofobia ya no puede mantener, pues, el fracasado proyecto de eliminar a los cuerpos homosexuales y naturalizar la heterosexualidad, sino, por el contrario, evidencia la necesidad urgente de su legitimación, aún bajo lo ineludible del régimen heterosexualidad en la existencia de todos los cuerpos.

Referencias bibliográficas

- 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.
- 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.
- Correa, G. (2017). Raros. Historia cultural de la homosexualidad en Medellín, 1890 – 1980. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Epstein, D. & Johnson, R. (1994). On the straight and the narrow: the heterosexual presumption,

homophobic and schools. En D. Epstein. (ed.). *Challenging lesbian and gay inequalities in education*. Buckingham (Reino Unido): Open University Press.

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.mineducacion.gov.co/1621/articles-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.

Notas:

1. Buena parte de este artículo deriva de la tesis titulada *Aquellos niños que yo también fui*. Vínculos y resistencias de los sujetos gays en la escuela, presentada como requisito para obtener el grado de Magíster en Educación ante la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

2. Historiador de la Universidad Industrial de Santander (Colombia), Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Ha investigado por más de cinco años en temas de

género y LGBT en Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-9421-0815>
ferbm23@gmail.com

3. En Colombia, la homosexualidad fue sancionada y perseguida por el Código Penal de 1890, que se mantuvo vigente hasta 1980 (Correa, 2017).

4. De estos, es importante apuntar el Plan Nacional de Educación Sexual, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud (1992), la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía del Ministerio de Educación (2007) y el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 del Ministerio de Educación (2006).