

‘El que es muy diverso se va de acá’. Concepciones sobre las vinculaciones homoeróticas afectivas entre jóvenes en la escuela

Marina Tomasini. CONICET - Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. marinatomasini@hotmail.com

Paula Bertarelli Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. paubertarelli@hotmail.com

Maria Esteve Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. esteve.meri@gmail.com

Introducción

Desde los años sesenta del siglo pasado se han producido transformaciones socio-culturales que afectaron profundamente las relaciones de género y las maneras de vivir la sexualidad. La crítica feminista y de los movimientos LGTB, junto con la producción académica desde los años setenta, cuestionaron ideas universalizantes y naturalizadas sobre lo masculino y lo femenino así como la patologización y criminalización de la homosexualidad. Aunque tales críticas impactan de manera desigual en distintos grupos sociales, produciendo co-existencia de prácticas y significaciones diversas de género y sexualidad.

Como sostiene Weeks (2000), la crisis de significado sobre la sexualidad ha acentuado el problema de su control y regulación, generando variadas posiciones. Los movimientos LGTB, con sus “políticas de identidad” (Hall, 1997), luchan para que la expresión pública y abierta de sus estéticas y modos de vida no sea señalada como “la otredad”; otros grupos, si bien no asumen tales estilos y prácticas como propios, condenan el desprecio y la discriminación motivados en el género y la sexualidad. A su vez, tanto la visibilización de la diversidad sexo-genérica, asumida por algunos sujetos y grupos como formas de disidencia sexual,¹ como la aprobación de la misma en ciertos sectores sociales, provoca respuestas reaccionarias que promueven la vuelta a valores tradicionales (Louro, 2000).

En América Latina, señala Guajardo (2002), se han modificado las definiciones culturales y las normas en el campo de la sexualidad, la reproducción y las relaciones de género. Hacia fines del siglo XX, en diferentes países de la región, se observa la derogación de normas legales punitivas o restrictivas de derechos o bien la sanción de leyes garantistas. En Argentina,

¹ Para Flores (2008) “El término disidencia sexual alude a pensar acerca de la diferencia sexual no en términos de identidades naturalizadas sino como una forma de disenso, entendido no simplemente como habla, sino como una constelación de prácticas, expresiones y creencias no conformistas. Al nombrarnos disidentes sexuales se destaca la existencia de una norma de la cual nos desplazamos o alejamos”.

la Ley de “Identidad de Género” (año 2012) y la Ley de “Matrimonio Igualitario” (modificación Ley Matrimonio Civil, año 2010) fueron hitos relevantes en la lucha de los colectivos LGTB.

Sin embargo, la relación entre dichas transformaciones y los cambios en las significaciones culturales y en los comportamientos de los sujetos se presenta como algo más complejo; hay violencias cotidianas persistentes que vulneran derechos. De los datos resultantes de la encuesta aplicada en la Marcha de la diversidad en Buenos Aires de 2005 (Jones, Libson y Hiller, 2006) se infiere que en los espacios públicos las agresiones son habituales. El ámbito en que declaran ser agredidos/as con mayor frecuencia las y los más jóvenes es la escuela o facultad, siendo los agresores sus compañeras/o y profesoras/es. Le sigue su familia y sus vecinos. Los citados autores proponen que la agresión, el insulto, la denostación verbal, la burla y la amenaza se presentan como mecanismos usuales y espontáneos de diferenciación, en términos antagónicos, que suponen una delimitación de fronteras entre el campo de lo normal y de lo abyecto. En el contexto local, la ciudad de Córdoba, los espacios educativos presentan las cifras más altas de discriminación homo-lesbo-transfóbica, considerados con respecto a otros ámbitos de la vida social. En las relaciones con compañeros/as de escuela y facultad se ha experimentado la mayor discriminación (Iosa y otros, 2010). En un estudio realizado por nuestro equipo analizamos que, de un conjunto de estudiantes de ocho escuelas secundarias de Córdoba, la mitad de los encuestados reconoce que la orientación sexual ha sido motivo de burla y discriminación por parte de compañeros o compañeras (Tomasini y otras, 2014).

Llegadas a este punto nos preguntamos, siguiendo a Comejo (2010), si ante un contexto de multiplicidad de voces que pugnan por ser legitimadas y de transformación en los marcos jurídicos, las escuelas están preparadas para alojar, promover y reconocer las diferencias o si siguen anquilosando ciertas identidades o formas de deseo sexual bajo la sombra de la heterosexualidad como norma inobjetable. La escuela, como institución social, tiene una tradición normalizadora de los cuerpos y las identidades desde la norma heterosexual (Robinson, 2005; Alonso y Morgade, 2008). Warner (1993) introduce el concepto de heteronormatividad con la pretensión de ir más allá del discurso humanista psicológico del miedo personal a la homosexualidad, contenido en el término homofobia. La propuesta del autor permite pensar cómo se produce la normalidad (Preciado, 2003; Flores, 2008; Alonso, Herczeg y Zurbriggen, 2009) y cómo es inherente a ese proceso la construcción de su opuesto: lo extraño, lo raro, lo diferente. Dicho en otros términos, y siguiendo a Louro (2000), las identidades que se constituyen en norma, patrón o criterio gozan de una posición no marcada: son representadas como *no problemáticas*; es la identidad supuesta y eso la torna prácticamente invisible. Es lo que se diferencia de ella lo que se representa como *identidad*

marcada, en tanto inscripción en los sujetos y grupos de dinámicas de desigualdad y jerarquización social.

De modo que pensar la escuela como escenario de prácticas y experiencias juveniles, es pensar tanto en su tradición normalizadora como en el contexto epocal donde diferentes debates atraviesan las comunidades escolares desde discursos sociales, culturales y legales más amplios (Molina, 2012) que pugnan por visibilizar y legitimar la igualdad de género, la diversidad sexual, el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, entre otros temas.

Investigaciones recientes nos permiten inferir que en la sociabilidad juvenil prevalece la presunción de un mundo binario (dos sexos, dos géneros) y de la heterosexualidad como sexualidad natural y normal, con tendencias que oscilan entre silenciar, ridiculizar o “tolerar” experiencias y prácticas no heterosexuales (Bonilla Campo, 2008; Jones, 2010; Tomasini, 2013; Bertarelli, 2014). Sin embargo, trabajos etnográficos señalan que, en la experiencia escolar de jóvenes cuyo modo de habitar el cuerpo no se ajusta a las normas hegemónicas de sexo-género, conviven estrategias de ocultamiento, prácticas de hostigamiento (en particular entre varones) con ámbitos donde es posible “publicitar la diferencia” (Baez, 2014), particularmente si en ella hay adultos/as “confiables”. Guadalupe Molina (2012), en una etnografía realizada en el contexto local, analiza que la presencia de estudiantes *gays* interpela a la escuela y esta no encuentra la manera de nombrarlo sin incomodidades; profesores/as y preceptores se sienten movilizados por este hecho tradicionalmente silenciado. A su vez, algunos estudiantes, no sólo hablan abiertamente de su deseo sexual sino que manifiestan la atracción sexual hacia otro compañero del mismo sexo, de modo que se habilitan a sí mismos para decir como son y actuar con sus propios modos de hablar, de caminar o de vestir. Incluso, como se deriva del trabajo de Paulín (2013) en escuelas cordobesas, hay jóvenes que buscan diferenciarse de modelos tradicionales de género y sexualidad y su “apuesta identitaria” es asumirse abiertamente como *gays*, lesbianas, bisexuales, sexualmente indefinidos/as.

En esta ponencia abordamos las perspectivas sobre sexualidad de estudiantes y docentes de una escuela confesional católica de Córdoba; en particular analizamos sentidos sobre contactos y relaciones homo erótico-afectivas en la escuela. Interesa considerar qué discursos circulan cuando la diversidad es reconocida por docentes y estudiantes. Consideramos además la incidencia que en el caso estudiado tiene la religión así como las posiciones docentes y estudiantiles al respecto. Nos interesa considerar este contexto en tanto escenario de sociabilidad juvenil donde se construyen deseos, identidades y prácticas afectivas juveniles. La sociabilidad en la escuela no sólo es vista como ámbito lúdico sino también de reflexividad que

ofrece un espacio para conocer al otro en muy variadas experiencias de amistad, compañerismo, sexualidad y amor (Weiss, 2009).

Estrategia metodológica

El proyecto se enmarca en un paradigma de investigación interpretativo-cualitativo y se orienta a reconstruir las perspectivas de estudiantes y docentes sobre las prácticas y experiencias sexo-genéricas en la escuela secundaria. Desde tal enfoque investigativo se busca, en las prácticas y los significados subjetivos, variedad de perspectivas sobre el objeto en estudio para comprender sus interrelaciones en el contexto concreto de los casos bajo indagación (Flick, 2004).

El trabajo de campo se realizó en un establecimiento de gestión privada y otro de gestión pública con el fin de elaborar un diseño de casos múltiples que incluya distintas unidades escolares. El primero, que se analizará en esta ponencia, es un colegio confesional católico que recibe a estudiantes de clase media alta y clase alta. El segundo es un centro escolar ubicado en una zona caracterizada por la institución como: 'desfavorable' o 'periférica de ciudad'.

En ambas escuelas se realizaron observaciones de eventos escolares (talleres, festejos, recreos), entrevistas con informantes clave (preceptores, directivos, docentes) y relevamiento y análisis de documentación institucional. Luego se llevaron a cabo grupos de discusión con estudiantes. En el caso analizado en esta ponencia se hicieron dos grupos de discusión, uno con estudiantes de tercero y cuarto año; el otro con quinto y sexto. Finalmente se realizaron talleres y reuniones de presentación de los análisis producidos por el equipo de investigación. Los acuerdos de trabajo con las escuelas incluyen la preservación del anonimato de informantes e instituciones, el carácter voluntario de la participación en el trabajo de campo y la devolución de los análisis producidos.

Caracterización del caso²

La institución con la que trabajamos es un colegio de gestión privada, confesional Católico que, en la percepción de algunos agentes educativos, es una escuela 'que prepara líderes' a través de la de calidad académica que ofrece. Se trata de un colegio tradicional de nuestra ciudad (fundada a comienzos del siglo XX) que según la documentación relevada, tiene los siguientes pilares: la familia, la práctica religiosa atendiendo a la sensibilidad social y el excelente nivel científico que brinda. En sintonía con estos pilares que constituyen un ideal

² De aquí en adelante usamos comilla simple para referenciar palabras textuales de los actores estudiados y comilla dobles para llamar la atención sobre algunas concepciones naturalizadas o bien para indicar el uso irónico de algún concepto.

institucional, tanto docentes como estudiantes mencionan a las familias como parte clave del entramado escolar, donde tienen una importante participación en las decisiones institucionales relacionadas con cuestiones pedagógicas que atraviesan la oferta educativa. En las entrevistas a docentes se reitera la mención a un perfil 'conservador' y 'tradicional' del estudiantado y sus familias aludiendo con ello a tabúes, desinformación y 'negación' de temas ligados con género, sexualidad o consumo de alcohol o drogas. En un sentido similar, hay estudiantes que reconocen a las familias como productoras de matrices de pensamiento en torno a la sexualidad, que en algunos casos califican de 'homofóbicas', y que influirían en las perspectivas juveniles.

Al mismo tiempo, dentro del marco del catolicismo, hay sectores del profesorado que asumen como criterios orientadores de sus prácticas educativas postulados de la pedagogía crítica, lo que entraría en tensión con el supuesto perfil más conservador de las familias más influyentes del colegio. Desde ese lugar, plantean su preocupación por lo que consideran cierta indiferencia hacia las cuestiones sociales que en apariencia no afectan directamente a las/os jóvenes y su entorno, como la pobreza por ejemplo. Caracterizan el modo de sociabilidad juvenil extra escolar como 'endogámico', lo que condicionaría su 'modo de mirar el mundo', esto es, la movilidad está ligada a los lugares residenciales (barrios cerrados cercanos a la escuela), clubes de deporte y academias de idiomas.

Perspectivas docentes: entre la invisibilización, el silenciamiento y el reconocimiento

En cuanto a las perspectivas docentes sobre contactos homo erótico afectivos o sobre 'homosexualidad', 'lesbianismo' o 'travestismo', sobresalen dos aspectos: uno, se inscribe en una lógica temporal y se enuncia como una *actitud de aceptación* ante un cambio de época; el otro se inscribe en una lógica espacial y demarca entre el interior y el exterior escolar, ubicando a la *'homosexualidad' en el afuera de la escuela*; o bien cuando se la considera como una de las orientaciones sexuales posibles de estudiantes o docentes se la percibe como *silenciada al interior del colegio*.

La *aceptación*, tal como lo reconstruimos, alude a una actitud social que se produce en un contexto de transformación: 'hoy hablas de homosexualidad, lesbianismo, hay una aceptación que antes no existía'; 'hay un cambio de época donde hay mucha más libertad para expresarse y hablar y mucha más información, hay más naturalización de situaciones como el travestismo'. Estas posibilidades sexo-genéricas que 'hoy tienen más aceptación' son percibidas, por algunos/as docentes, como ajenas a la realidad de la escuela, donde 'no hay casos'. Otros/as, en cambio, refieren a la posibilidad de enunciación y manifestación en el colegio, donde sería

difícil “asumirse”; por lo cual la escuela sería un ámbito donde el clima de ‘aceptación’ social aún es difícil de lograr.

La ubicación de la ‘homosexualidad’ o ‘lesbianismo’ como algo *ajeno a la cotidianeidad escolar* se establece a partir del clivaje entre el adentro y el afuera de la escuela. Se reiteran en el discurso docente frases como ‘no hay casos’ o ‘no hemos detectado casos’; una profesora sostiene que: ‘es un tema que no les toca a ellos, no hemos detectado casos; si les toca de cerca es por alguien’ [se refiere a alguien de la familia o de su entorno]. Este conocimiento de alguien del entorno estudiantil o la posibilidad de ver manifestaciones homo eróticas en otros ámbitos parece ser importante para desarrollar una actitud de respeto y acercaría a los actores de esta comunidad educativa al “mundo real”:

‘nos hace estar más cerca de la realidad que se vive afuera, te sorprende dos chicas que se besan pero están siendo más cosas que las que uno podría haber visto y no juzgar a la persona, mientras te respete el otro, no hay que dejarlo de lado, respeto, aceptación del otro, con el mismo respeto que me gustaría que me trataran a mí’. (Entrevista con profesora).

Nos preguntamos cuánto de este no-saber de ‘casos’ de estudiantes y docentes es producto de un dispositivo de conocimiento que no permite ver o que invisibiliza. Como propone Sedgwick (en Britzman, 2016), la ignorancia no es un estado neutral u originario sino un residuo de lo conocido. Al respecto Britzman se pregunta: “¿y si leemos a la ignorancia acerca de la homosexualidad no sólo como un efecto de no conocer homosexuales o como otro ejemplo de homofobia sino como ignorancia sobre cómo se construye la heterosexualidad?” (p. 27).

Para otras docentes entrevistadas, en cambio, no se trata de la inexistencia de ‘casos’ sino del silenciamiento o de la no asunción explícita de ciertos modos – no heteronormativos - de vivir la sexualidad, tanto de profesores como estudiantes:

‘no se cuenta abiertamente, con los más íntimos, no es algo vociferado; yo no me arriesgo a contarlo, yo no me atrevo a hacer chusmerío de la sexualidad de un compañero’ [se refiere a docentes]; ‘más bien hay silencio, en cuarto año pueden empezar algunas manifestaciones’; ‘nunca ha habido alguien que se asuma, por ahí un chico con conductas femeninas se relaciona más con las chicas pero nunca he visto en el espacio del aula que lo molestaran’. (Entrevista con profesora).

Entre las ideas previas según las cuales ‘no hay casos’ o ‘no se manifiestan’ en la escuela, se cuele una percepción de prácticas de hostigamiento: ‘en caso de inclinaciones homosexuales aparecen bromas de mal gusto’; ‘ante definiciones de chicos que se declaraban abiertamente, se generaba rechazo, bromas insistentes, acoso, descalificación por este tema’. Esta visión pone en cuestión la supuesta clausura que mencionamos al inicio del apartado entre un adentro ‘sin casos’ o ‘que no se manifiestan’ y un afuera donde esto sería posible.

Por otra parte, algunos 'casos' habrían generado una fuerte movilización familiar y escolar y dieron lugar a distintas formas de sanción, las que indican la desaprobación de determinados modos de vivir las relaciones afectivas, más concretamente, entre estudiantes del mismo sexo. Se evoca una situación entre dos chicas que 'andaban muy juntas y los padres pidieron que las separaran'. Ante tal solicitud, que intentaría controlar los decursos de la afectividad mediante una práctica de distanciamiento físico, las autoridades accedieron y cambiaron a las alumnas de curso. Otra situación, más lejana en el tiempo, parece haber dejado una fuerte impronta en el imaginario institucional. Se trata de dos alumnos que, alrededor de diez años atrás, se 'besaron en los corredores, haciendo notar su modo de vivir la sexualidad'. Esto fue leído por las autoridades escolares de entonces como 'una provocación' y se expulsó a los estudiantes. Como analizó Báez (2014), mostrarse como gay o lesbiana en la escuela, o lo que esta investigadora reconstruyó como "hacerse notar", puede ser interpretado por el otro/a como una "provocación" y tal visibilización resulta disruptiva. En nuestro caso además, una docente de la escuela nos comenta que estos jóvenes fueron 'enviados a confesarse'. De modo que hay una doble punición, escolar y religiosa.

La religión en esta escuela es un componente clave en el dispositivo de producción de la sexualidad. Sin embargo, en las y los docentes con quiénes trabajamos se advierten sentidos en tensión sobre su rol. Por un lado afirman que, a diferencia del pasado, valores como la virginidad han perdido fuerza o temas como la masturbación pueden abordarse en espacios educativos deslindados de la connotación pecaminosa. Aunque reconocen el atravesamiento religioso que liga esta práctica sexual al pecado. Advierten además sobre la demanda de algunos padres quiénes 'piden que se marque qué es lo pecaminoso'. En conexión con ello, hay estudiantes que alojan dudas y en los talleres de Educación Sexual preguntan 'si masturbarse es pecado'. Estas cuestiones se registran, para los agentes educativos, en el contexto de una escuela 'católica confesional', con un perfil familiar predominantemente 'conservador' y con presencia de 'familias del *opus dai*'. Algunas de estas familias, por ser portadoras de un apellido 'tradicional' en Córdoba, se constituyen en grupos de presión con incidencia sobre la autoridad pedagógica, desacreditando contenidos de enseñanza por su "peligro ideológico" o por su asociación con la homosexualidad o lesbianismo. Una profesora relató que unas estudiantes se resistían a cantar en la clase de música y, ante la requisitoria docente, ellas respondieron que no iban a cantar 'una canción de lesbianas'. Calificaron de este modo el poema de Benedetti "Te quiero", popularizado por la cantante Sandra Mianovich, porque así se los había dicho la madre de una de ellas.

De modo que co-existen en este escenario escolar prácticas de docentes que intentan pensar la sexualidad desde la dimensión exploratoria y/o placentera, y que tratan de instalar espacios de escucha, con prácticas fuertemente punitivas de la sexualidad, cuya forma paradigmática se expresa en la confesión. Un profesor cuenta, a modo de anécdota, que dentro del contexto de la confirmación unos chicos le dijeron: ‘por qué me trajiste a este cura que me preguntó por la masturbación o si veo pornografía’. En cambio, el docente considera que se debe plantear ‘una situación de escucha a los jóvenes, ya que eso [masturbación] tiene que ver con la intimidad de la persona’.

Cerrando este apartado, y en función del escenario descrito, adquiere relevancia una frase pronunciada por una docente, que dio origen al título de la ponencia: ‘*el que es muy diverso se va de acá*’. El carácter opresivo y expulsivo de este contexto (que se constituye desde lo escolar, los pares y desde las familias) no implica sólo las sanciones explícitas sino, y fuertemente, la invisibilización y rechazo de gays, lesbianas o de todas aquellas expresiones genéricas y sexuales no normativas.

Perspectivas de estudiantes: homofobia, tolerancia y respeto

En este apartado desarrollamos los posicionamientos reconstruidos entre los/as jóvenes: la *homofobia*; la *tolerancia bajo condición de invisibilidad, distancia o discreción*; el *respeto por las elecciones sexuales*.

1. La *posición homofóbica* se vincula con una actitud de rechazo hacia personas gays o lesbianas, acompañada de sentimientos de asco y repulsión:

M:³ ‘Yo me creo una persona súper homofóbica. A mí esa foto me da asco (...) No puedo ver una lesbiana o un gay en frente mío porque me da repulsión, me da rechazo’

M: ‘Ay, me da muchísimo asco dos lesbianas’ (Grupo de Discusión, 3º y 4º año).

Se construye lo “homosexual” en términos de *diferencia devaluada*, como aquello distinto y extraño que provoca sentimientos negativos. La referencia al asco y la repulsión ante las personas gays o lesbianas, nos remite, siguiendo a Butler (2002), a lo percibido como abyecto. Esta filósofa plantea que se califica a un cuerpo dentro de la esfera de lo inteligible a partir del proceso de asumir una norma; el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la

³ En adelante, M referencia a mujeres y V a varones al citar fragmentos de los grupos de discusión, siguiendo en ello el modo de auto nominación habitual de los actores en los grupos estudiados.

abyección; la matriz heterosexual excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere de la producción de seres abyectos, aquellos que no son “sujetos” forman un exterior constitutivo.⁴

Sin embargo, según las concepciones juveniles analizadas, no resultaría incompatible el rechazo y la aceptación como disposiciones actitudinales hacia personas gays o lesbianas; en tal co existencia se revela como clave la categoría *acostumbramiento*, que indica un proceso ineludible en un contexto de transformaciones sociales; aquí se marcan diferencias intra generacionales entre los más grandes y los ‘más chicos’:

M: ‘es más, yo creo que la sociedad misma está estructurada y el último tiempo se pasaron esas barreras, esos tabúes, también creo que es bueno, ponele, si yo los veo, **en algún punto me causa rechazo, pero por ahí en algún punto me acostumbro también** porque ellos son libres porque, digo, que raro que ahora que sale todo el tema de la homosexualidad aparezca en los adultos y en algún punto yo siento que ellos se sienten libres porque por alguna causa pasó esta barrera que ellos tuvieron tanto tiempo por ahí oculto que tuvo que pasar esto para que los **aceptaran**’. (Reunión de devolución)

V: ‘si bien ya está la ley de matrimonio igualitario, **van a pasar varias generaciones para que se acepte** eso en la sociedad. Los más chicos lo toman con toda la naturalidad del mundo’. (GD, 5º y 6º año).

2. La *tolerancia bajo condición de invisibilidad, distancia o discreción* se expresa como una actitud favorable hacia las relaciones homo erótico-afectivas siempre que no se manifieste públicamente (invisibilización), o bien que se manifieste moderadamente (discreción), y que no se produzcan cercanías interpersonales (distancia). Junto con la expresión pública de afectos, lo que “incomoda” o “molesta” es la cercanía de personas homosexuales en la medida que puede hacerlos/as sentir interpelados/as o deseados/as. Reconocen manifestar rechazo con mayor vehemencia los varones hacia parejas de hombres que de mujeres, incluso se justifican reacciones violentas como el insulto ante lo que algunos interpretan como una posible “insinuación” de un chico a otro. Como señala Jones (2010), a partir de su estudio con jóvenes en la ciudad de Trelew, pareciera que una situación intolerable para muchos heterosexuales es cualquier acercamiento erótico de un homosexual, ya que consideran que sus intenciones siempre tienen un carácter sexual por lo que experimentan temor y rechazo a que “se metan” con ellos.⁵

⁴ Dicha matriz funciona como un modelo discursivo/epistémico de inteligibilidad de género; para que las personas se vuelvan inteligibles y los cuerpos coherentes, “tiene que haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad” (Butler, 2001:38).

⁵ Esto fue explicado como parte del proceso de construcción de masculinidad. Para Kimmel (1997: 59) “Las mujeres y los hombres gay se convierten en el otro contra los cuales los hombres heterosexuales proyectan sus identidades”. Connell (1997) señala que la masculinidad homosexual se ubica en la parte más baja de una jerarquía de género entre los hombres; es la depositaria de todo lo que es

V: O sea, que esté un chico gay con el novio, perfecto, que estén juntos. Ahora, ya pasar a este extremo, que estén de la mano o a los besos, no, dejá, paso, porque me da asco.

V: Es depende el punto de vista: por ahí un hombre piensa que dos hombres está muy mal y que con las mujeres te diga "bueno"

V. 'Yo una vez estaba en el Tokyo, ahí donde era (...) y una vez un gay me quiso tirar la cara y le metí la mano en la cara porque (--- risas) (GD, 3º y 4º año)

M: Claro. Hay discriminación adentro de la homosexualidad. Como que las chicas pueden estar con(...).

V. 'si una pareja del mismo sexo, perfecto, los respeto hasta ahí, mientras que no me molesten a mí en el sentido de que no ocupen mi espacio, perfecto. Sí, los vi, listo, chau, me voy para otro lado'. (GD, 5º y 6º año).

El citado autor analiza que, en las dinámicas de relación juvenil, el rechazo se "gestiona" mediante una especie de pacto tácito que permite recorrer caminos paralelos: no se ataca a los homosexuales pero tampoco se les permite acercarse. Son los heterosexuales quienes plantean este pacto, porque la tolerancia siempre es un acto de poder que supone una concesión a los "más débiles". Se desarrolla en un campo de fuerza desigual, donde los más poderosos crean un estado de cosas legitimantes de lo existente que imprime en la conciencia de algunos sujetos el deber de tolerar y en otros la necesidad de ser tolerados. Para gozar de esta indiferencia tolerante además de la distancia se les exige discreción. El pacto implícito sería: "tolerancia social a cambio de discreción e invisibilidad", como señala Jones.

En nuestros estudios previos (Tomasini y otras, 2014), a partir de la aplicación de una encuesta, indagamos las actitudes hacia estudiantes afeminados, lesbianas o trans y más de la mitad de las respuestas indicaban que no tendrían problemas para ser amigos/as pero sí tendrían problemas para abrazarse, andar en los recreos o juntarse en la escuela, señalando la exposición del vínculo ante los/as demás como motivo de vergüenza. De modo que el foco del problema parece ser la *mirada social* en la escuela. Esto se conecta con la noción de *tolerancia cínica*: "se tolera, previa confesión, a la lesbiana o gay mientras no se note, mientras no se exhiba abiertamente; en una suerte de aprobación condicionada a una cierta dirección..." (Alonso y otras, 2009:235).

Durante la reunión de devolución, los/as jóvenes exponen nuevas nociones para explicar que la tolerancia o el rechazo se vincula con la falta de acostumbramiento, tanto individual como social, ante la visibilización de expresiones homo erótico afectivas. Las

simbólicamente expelido de la masculinidad hegemónica. Renold (2001) analizó que, en la escuela, la subordinación y patologización de posiciones subjetivas femeninas o masculinas alternativas son parte de las dinámicas predominantes de constituirse en varón masculino.

transformaciones sociales y las diferencias generacionales harían transitar por un proceso de habituación que produciría finalmente la aceptación:

V: y en la segunda opción de tolerancia, particularmente a mí no estoy acostumbrado a ver que una pareja homosexual esté frente mío, calculo que gran parte de la sociedad no está acostumbrada, es nuevo, que está surgiendo mucho ahora; que antes no se veía, era raro ver una pareja homosexual. Ahora si bien es más normal pero yo creo que gente de mi edad no está tan acostumbrada y por eso creo que causa rechazo, y me incluyo, y seríamos tolerantes. Pero nos causa cierto rechazo ver... que si lo hace una pareja heterosexual...y por eso me genera rechazo

M: claro, es como que estamos en proceso de aceptación por decirlo, no sé si es un rechazo pero un proceso que de a poco se tiene que ir aceptando. (RD)

Ligado a lo anterior, algunos/as consideran que las personas homosexuales 'son muy sensibles' y que ellos/as deberían 'aceptar' ciertas violencias (como los chistes) para ser aceptados; esto último pareciera ser el costo de expresar su sexualidad en una sociedad que aún no está 'acostumbrada'. En un grupo de discusión se manifiestan dos posiciones sobre los motivos de la conflictividad en encuentros interpersonales: *la sensibilidad de la persona o lo agravante que pueden ser los insultos*. Esto se expresa paradigmáticamente en dos frases: 'El homosexual tiene que saber que(...)si vos querés ser aceptado y ser una persona normal, vas a tener que aceptarte los chistes como los que tu pa' [papá] haga en la mesa' (V); 'Pero la gente a vos no te anda gritando por la vida "hetero", pero sí "puto" (M).

Desde otra versión se relativiza el rechazo a las expresiones erótico afectivas por el mero hecho de que sea entre personas del mismo sexo. En cambio, lo crucial sería la delimitación entre lo público y lo privado y lo que se considera "apropiado" o "normal" para un ámbito u otro. La normalidad estaría ligada a mantener en la intimidad, fuera del ámbito de lo público, algunas de dichas expresiones. En cuanto al ámbito escolar, tanto docentes como estudiantes manifiestan su incomodidad o desagrado ante demostraciones de afecto, nombradas como 'chapar' o 'apriete', que se perciben excesivas; una preceptora comentaba que 'el apriete *furioso*' motiva un llamado de atención y cuando esto no sucede las o los estudiantes reclaman una sanción, aunque esto consista en 'decirles algo'.

Weeks (1998) señala la existencia de reglas complejas implícitas, métodos informales de reglamentación de las sexualidades que limitan lo que puede y lo que no puede hacerse. Elias (1993) describe que a lo largo de un proceso que abarca del siglo XI al XVII, las coacciones sociales externas van convirtiéndose en coacciones internas y se produce, lentamente, un proceso de exclusión de ciertas funciones corporales en la vida social, una autodominación continua de la vida impulsiva y afectiva: la decencia y el pudor ordenan cubrir todas las partes del cuerpo, no es correcto tocar o ver a otra persona en especial si es del sexo

contrario. Se van intensificando los sentimientos de pudor y vergüenza en relación a la sexualidad, los impulsos sexuales y a las relaciones sexuales entre las personas.

3. El *respeto por las elecciones sexuales* aparece como una noción que puede tener un tono condescendiente de quien lo concede, aunque se diferencia del discurso de la tolerancia señalado en el apartado anterior porque no exige condiciones a cambio:

M: 'yo estoy completamente a favor de las personas(-) que cada uno elija su sexualidad, cómo quiera, con quien quiera (se escucha una chica que dice 'yo también'). Me parece perfecto, lo respeto y(-)' (GD, 3 y 4° año)

V: Cada uno hace de su culo un florero. A ver, a mí no me interesa saber qué hace él con su novia, ella con su novio, cada uno con su respectiva pareja. A ver, yo no te voy a andar preguntando a vos a ver qué hacés o qué no hacés y con quién lo hacés. Pero por cuestiones que creo que(---) por respeto. (GD, 5° y 6° año)

Tal noción de respeto se acerca a una posición que reconoce el derecho a vivir la sexualidad de la forma 'elegida' sin merecer sanciones por ello. De todos modos cabe seguir explorando qué sentidos se entraman, ya que tal noción puede anclar en un paradigma de tolerancia, formulado como respeto a una diferencia esencializada que no rompe jerarquías de sujetos o bien en un paradigma de reconocimiento de las diferencias y singularidades. En el ámbito de la escuela este último marco supone visibilizar, nombrar, hacer existir las identidades sexuales, las distintas formas de vivir los cuerpos, las distintas configuraciones familiares, de docentes y estudiantes, en sus especificidades y diferencias; al mismo tiempo implica desmontar las relaciones institucionalizadas de subordinación social (Fraser, 2000).

Conclusiones

A lo largo de esta ponencia presentamos distintos sentidos sobre los contactos homoerótico afectivos y las manifestaciones de sexualidades no heteronormadas, que los actores estudiados han denominado recurrentemente como 'homosexualidad' o 'lesbianismo'. En las perspectivas docentes reconstruimos una posición que se sustenta en el desconocimiento de 'casos' de 'homosexuales' o 'lesbianas' junto con la proyección de su existencia en el afuera de la escuela; otra perspectiva se centra en el reconocimiento de un contexto escolar específico, fuertemente atravesado por lo religioso, que lleva a silenciar u ocultar. Se rememoran sanciones disciplinarias extremas, acompañadas de la confesión, cuando en la historia del colegio se hicieron visibles relaciones erótico afectivas entre estudiantes del mismo sexo. Se reconocen además acciones de hostigamiento en las relaciones entre compañeros/as. A ello se suma la percepción de las presiones de familias consideradas 'conservadoras', ya sea para incidir en ciertos contenidos de enseñanza o para demandar que se remarque el carácter pecaminoso de

ciertas prácticas sexuales. Sin embargo, en este contexto, hay docentes que impulsan acciones de educación sexual tendientes a promover la escucha de las inquietudes juveniles, el cuidado y la autonomía para vivir la sexualidad.

En las perspectivas estudiantiles analizamos tres posiciones: la *homofobia*, asociada a una actitud de rechazo y con un sustrato emocional basado en el asco y la repulsión. Señalamos en este punto que no se presenta como contradictorio el rechazo y la aceptación en tanto se explica por estar transitando un proceso de acostumbamiento social que culminará en una aceptación más acabada de expresiones diversas de sexualidad. Otra postura es la *tolerancia bajo condición de invisibilidad, distancia o discreción*, donde se vuelve crucial la dicotomía público y privado. Desde tal posición se construye una legitimación de ciertas violencias: quien decide hacer pública su sexualidad, cuando esta se sale de los parámetros heteronormativos, debe “pagar un costo”, ‘bancarse cargadas, chistes o comentarios’, en una sociedad que aún no está ‘acostumbrada’. Finalmente, hay un posicionamiento centrado en el respeto a la libre elección pero que no supone, al menos explícitamente, reconocimiento cultural y de derechos sociales.

La idea que más insiste en el análisis que realizamos gira alrededor de la tolerancia o aceptación condicionada: al acostumbamiento social que llegará con el paso del tiempo y a la privatización de la vida sexo afectiva. En particular nos interesa señalar que el cambio o transformación social es utilizado en una retórica que reclama comprensión para quienes aún “aceptan a medias”. La reversión del rechazo social se construye así como un proceso lento y difícil para quienes no tienen esquemas de percepción ajustados a una realidad de creciente visibilización de experiencias y prácticas sexo genéricas diversas. De modo que tal proceso de aceptación estaría ligado principalmente a la idea de tolerancia. Baez (2011:11,13) sostiene que ‘los diversos’ acceden al espacio de lo políticamente correcto donde el discurso de los DDHH ha calado, y donde tal diversidad no resulte ‘evidente’ (...) mientras se construye un discurso tolerante de lo diverso se intensifica el sexismo que redundará en un refuerzo heteronormativo”. Si bien la idea de tolerancia parece asumirse como “discurso progresista”, la etimología de la palabra viene de **"tolerare"**, haciendo referencia a la aptitud para soportar. Esta noción, junto con la de “aceptación”, no rompe con la jerarquía que supone sujetos moralmente superiores y moralmente inferiores. No altera la “otredad” en tanto identidad sexo-genérica “anormal”.

Pensamos que es imperativo transformar la mirada que construye a determinadas identidades u orientaciones sexuales como problema y señalar los efectos de tal construcción, en particular en términos de padecimiento subjetivo:

«la 'orientación sexual' no es en absoluto marcadora de enfermedad mental pero, sin embargo, las personas sometidas a discriminación y estigmatización permanente pueden llegar a desarrollar diversas afecciones relacionadas con estos procesos de vejación, como le ocurriría a cualquier otrx ser humanx avasalladx por estas condiciones incesantes de violencia y descredito social». (Guía de Salud trans, CAPICUA)

Lo expuesto nos lleva a reparar en la vulneración de derechos de jóvenes estudiantes y docentes que no se ajustan a la norma heterosexual. Siguiendo a Butler (2003), lo común de “lo humano” es la vulnerabilidad, que es el resultado de nuestros cuerpos socialmente constituidos y que se exagera bajo ciertas condiciones sociales y políticas. Para esta filósofa aquellos que no viven sus géneros de una manera inteligible entran en un alto riesgo de acoso y violencia (Butler, 2009). Las normas obligatorias condicionan al género, lo hacen definirse en uno u otro sentido dentro de un marco binario y establecen quién será reconocible y quién no (Butler, 2009b). En este punto, surge la pregunta acerca de lo que sucede en la escuela estudiada con aquellos y aquellas jóvenes que no se ajustan a las normas sociales que otorgan reconocibilidad. Lo que parece primar es la invisibilización, el silenciamiento y el rechazo a expresiones erótico afectivas disidentes. Tal escenario es el trasfondo operante en las violencias interpersonales; aunque no podamos predecir cómo actuará en cada caso, al menos podemos reparar en que tales violencias no pueden reducirse a meras reacciones individuales sino que se producen en una trama relacional e institucional en la que se construyen identidades y modos de relación a partir de regulaciones y marcos de inteligibilidad culturales.

En el marco de nuestros análisis revalorizamos herramientas legales y técnicas, como la ESI⁶, para trabajar en prevención de violencia y discriminación por orientación sexual. No solo sustenta actitudes de respeto por la diversidad y reconocimiento de derechos sino que propone trabajar sobre una concepción amplia de salud, promoviendo el cuidado integral de la misma, desde lo físico, psíquico y social (Marina, *et. al.*, 2014). Del mismo modo, la Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, plantea la importancia de que la diversidad, en ningún caso implique situaciones de discriminación, acoso, exclusión ni rechazo. Se sostiene que desde las escuelas es imprescindible, entre otras cosas: trabajar en favor de la valoración positiva de las diferencias; construir espacios de reflexión en torno al respeto a la diversidad y la no discriminación y a las categorías con que se nombran; no naturalizar chistes, bromas, sobrenombres que

⁶ La ley 26.150, sancionada en el 2016, creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (comúnmente llamada ESI).

estigmaticen, ofendan, degraden, agredan a las personas por su orientación sexual o identidad de género, interviniendo en la situación para evitar que persista; incluir en las normas de convivencia institucionales el respeto a la diversidad y la identidad de género.

Tal como planteamos en otro trabajo (Tomasini y otras, 2014), la construcción de una convivencia democrática en la escuela supone, entre otras cosas, el desafío de transcurrir nuestra cotidianeidad de estudio y trabajo en y con las diferencias. Es decir, en un marco de reconocimiento de la diversidad, donde se asegure el respeto por las distintas expresiones de género y sexualidad y no meramente “se tolere” como si se tratara de algo que, visto como de menor valor, debe ser soportado. Pensar en términos de reconocimiento es pensar en términos de una “política de la identidad” (Hall, 1997) desde la cual la expresión pública y abierta de estéticas, éticas y modos de vida disidentes de las normas de género y sexualidad heterosexual no sean señaladas como “la otredad”, ya que mientras se sigan construyendo “otros de menor valor” seguirán vigentes las matrices simbólicas que habilitan y justifican las violencias, sutiles y tenues o brutalmente explícitas y abiertas.

Referencias

- Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, Sexualidades, Géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Alonso, G. y Morgade, G. (Comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad a la disidencia”* (pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, G., Herczeg, G. y Zurbriggen, R. (2009). Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia. En Alejandro Villa (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 213-239). Buenos Aires: noveduc.
- Baez, J. (2011). Injusticias de género, tolerancias sobre la diversidad: lo “trans” en la experiencia educativa. *Actas de la VI Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-093/244.pdf>
- Baez, J. (2011). Acerca de lo “trans” en la escuela media: algunos aportes desde el trabajo de campo. *Anuario de Investigaciones*, 468-475. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/34.Baez.pdf
- Báez, J. (2014). “Hacerse notar”. Lxs jóvenes, las sexualidades y los avatares escolares. *Actas del 3º Congreso Género y Sociedad. Voces, cuerpos y derechos en disputa*. Córdoba, septiembre de 2014. Recuperado de <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/3gyc/paper/view/2661>
- Bertarelli, P. (2014). Regulaciones de género y sexualidad en los entramados relacionales de jóvenes estudiantes. En *IV Reunión Nacional de Investigadores/as en juventud Argentina. Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente*. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de <http://www.redjuventudesargentina.org/attachments/article/10/GT%205%20Indice%20y%20Ponencias.pdf>
- Bonilla Campos, A. (2008). Género, identidad y violencia. En *Imaginario cultural, construcción de identidad de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* (pp. 15-34). Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Igualdad.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2003). Violencia, luto y política. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*. 17, 82-99. Recuperado de <http://iigg.sociales.uba.ar/files/2011/03/dcdi.pdf>

- Butler, J. (2009), Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, volumen 4, (3), 321-336. Recuperado de <http://www.aibr.org/OJ/index.php/aibr/article/view/78>
- Britzman, D. (1995; 2016). ¿Qué es esa cosa llamada amor?. Córdoba: ediciones bocavulvaria
- Connell, R. (1997) La organización social de las masculinidades. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. (pp. 31-47). Santiago de Chile: Ediciones de las mujeres.
- Cornejo, J. (2010). Jóvenes en la encrucijada. *Última década*, 32, 173-189. Recuperado de <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=2100&sid=51>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, V. (2008). Potencia Tortillera: un palimpsesto de la perturbación. En blog «<http://escritoshereticos.blogspot.com>». Consultado el 12 de junio de 2014.
- Fraser, N. (2000) *Nuevas Reflexiones sobre el Reconocimiento*. Revista *New left* pp. 55 – 68
- Guajardo, G. (2002). Contexto cultural del sexo entre varones. En F. Cáceres, M. Pecheny y V. Terto Júnior (Eds.), *SIDA y sexo entre hombres en América Latina: Vulnerabilidades, fortalezas, y propuestas para la acción - Perspectivas y reflexiones desde la salud pública, las ciencias sociales y el activismo* (pp. 57-79). Perú: Red de Investigación en Sexualidades y VIH/SIDA en América Latina. Facultad de Salud Pública y Administración de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Hall, S. (1997). *Identidades culturales na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Iosa, T.; Rabbia, H.; Sgróruata, M. C. Faúndes, J.; Morán, M.; Vaggione, J. M. (2010). *Políticas, sexualidades y Derechos*. Informe de la primer encuesta marcha del orgullo y la diversidad. Córdoba, Argentina. Recuperado en <http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Pol%C3%ADtica,%20sexualidades%20y%20derechos%20-%20Marcha%20C%C3%B3rdoba.pdf>
- Jones, D., Libson, M. y Hiller, R. (Eds.). Sexualidades, política y violencia. *La marcha del orgullo GLTTBI Buenos Aires 2005, segunda encuesta*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Jones, D. (2008). Estigmatización y discriminación a adolescentes varones homosexuales. En M. Pecheny, C. Figari, D. Jones (comp.), *Todo sexo es político: estudios sobre sexualidad en Argentina*. (pp. 47-71). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Jones, D. (2010) *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CICCUS – CLACSO.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.). *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 49-63). Santiago: Isis Internacional.
- Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. (2000). Pedagogias da sexualidade. En *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp.4-24). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Louro, G. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 2, (56). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>
- Marina, M., et al. (2014). Clase 2: “Los ejes de la ESI”, Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Molina, G. (2012). Emociones, sentimientos y sexualidad en la experiencia escolar de los estudiantes adolescentes. Algunas notas para el análisis. *Cuadernos de Educación*, 4 (4), 341-349.
- Paulín, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Preciado, B. (2003). Multitudes queer. Notas para una política de los anormales. *Revista multitudes*, 12. Recuperado de http://www.multitudes.net/?id_rubrique=141
- Renold, E. (2001). Learning the ‘Hard’ Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22, (3), 369-385.
- Robinson, K. (2005). 'Queering' gender: Heteronormativity in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 30, (2), 19-28.
- Tomasini, M. (2013). *Hacerse el malo*. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 15, 86-112. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/issue/view/621>
- Tomasini, M., Bertarelli, P., Beltrán, A., Ceccoli, P., Córdoba, M. y Del Campo, V. (2014) Género y escuela media: un análisis de las violencias en las relaciones entre estudiantes de primer año. En *V Coloquio*

Internacional Interdisciplinario. Educación, Sexualidades, Relaciones de género. Mendoza, 11,12 y 13 de junio de 2014.

Tomasini, M. y Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicologia*, 16, (1), 181-199. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/psicologia.1999>

Warner, M. (1993). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Warner, M. (1993b). Something Queer about the Nation State. *Alphabet City*, 3,14-17.

Weeks, J. (2000). O corpo e a sexualidade. En Louro, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 35-83). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Weiss E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 32, 83-94. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/18.pdf>