

El inestable reconocimiento de la alteridad sexual en el contexto educativo: la escuela católica de élite y los límites al reconocimiento de la agencia personal.

Pablo Astudillo Lizama

Doctor en sociología, Universidad Paris V

Investigador Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia. Universidad de Santiago.

La “inclusión de la diferencia” es una cuestión que puede ser comprendida no sólo en relación a ciertas políticas institucionales sino también en virtud de los procesos de individuación que tienen lugar dentro de un espacio social cualquiera. Es a partir de este ángulo que queremos revisar el modo como se visibiliza un tipo de alteridad específico -la homosexualidad- en el contexto de los colegios católicos de élite de Santiago de Chile. Esto, porque dentro de dichos establecimientos de esta temática supera largamente el rechazo moral propio del catecismo para considerar otros elementos de posicionamiento individual de los distintos actores en la escuela.

Los resultados aquí resumidos corresponden al análisis de 52 entrevistas personales y 2 entrevistas grupales realizadas en 13 establecimientos católicos de élite de Santiago. Paradojalmente, en ellos la mantención de la exclusión se observa mediante el despliegue de un discurso de “aceptación” de la diferencia. Contrariamente a lo que se podría pensar en un primer momento, dentro de las escuelas que analizamos se movilizan una serie de disposiciones que sitúan la homosexualidad no en un lugar de rechazo, sino como una sino más bien de “la comprensión de lo que le pasa a un individuo”. Lo complicado de esta fórmula, sin embargo, es que abordando esta situación sólo desde el punto de vista individual y casuístico se invisibiliza la falta de reflexión respecto a cómo se reproduce socialmente la diferencia, incluyendo las formas de homofobia más sutiles que persisten en las escuelas expresadas en las formas de despojar de capacidad de agencia a los individuos que se presentan a partir de la identidad homosexual.

Consideremos como punto de partida que la cuestión de la visibilidad de la homosexualidad en las escuelas ha sido ampliamente abordada en distintas investigaciones, orientadas la mayor parte de ellas hacia la descripción de los mecanismos de reproducción de la homo, lesbo, bi y transfobia en el sistema escolar y las consecuencias que dicha hostilidad tiene sobre los individuos del colectivo LGBT (Cáceres y Salazar, 2013; Generelo y Pichardo, 2006). De la misma forma, varios son los estudios que enfatizan el modo como la homosexualidad constituye un elemento que –por oposición, por negación- construye la heterosexualidad, especialmente la masculina (Ceballos, 2012; Devis, Fuentes y Sparkes, 2005; Martino, 1999; Renold, 2004). Siendo esto así, resulta interesante analizar qué es lo que ocurre cuando se movilizan discursos que miran “positivamente” la homosexualidad en el espacio escolar. Para movilizar nuestra crítica ante aquellos, analizamos aquí tres elementos que son consustanciales entre sí: la exigencia de coherencia sexual individual, la comprensión aislada de la sexualidad individual y la definición de una perspectiva paternalista que permite adoptar un punto de vista no comprometido con la igualdad de las sexualidades no heterosexuales.

En primer lugar, debemos considerar que los procesos de construcción de la reflexividad individual, parte sustancial de la individuación contemporánea (Giddens, 2006) se manifiestan en distintos planos de la vida personal, uno de los cuales es la sexualidad. A partir de ello se entiende lo que Michel Bozon (2009) denomina la norma de la coherencia sexual. En breve, este concepto alude al hecho que las normas que regulan la sexualidad son crecientemente atribuidas y sujetas a la responsabilidad individual, lo cual ha reemplazado la antigua tutela de la Iglesia y del Estado como agentes del control del comportamiento sexual. Esta suerte de privatización normativa podría ser homologada con la necesidad que experimentarían los individuos para definir “una propia gramática sexual coherente” que ordena cuestiones como la elección de parejas, las maneras de atender al propio deseo sexual o la organización de la vida afectiva, entre otras variables.

Ahora bien, aun si esta coherencia parece ser un asunto puramente personal, en la práctica es el resultado de un proceso de socialización complejo. La aparición de múltiples estándares con relación a los recorridos afectivos y sexuales (especialmente durante la vida adulta) como también la pérdida de potestad del matrimonio como única institución que asegura el acceso a la vida sexual durante el siglo XXI ha tenido como consecuencia la incorporación de nuevas “normalidades” para caracterizar la sexualidad contemporáneas entre las cuales se incluirían las identidades LGBTI. Traducido a las escuelas que observamos lo anterior implica que ya no sea viable hablar de pecado cuando se hace referencia a la homosexualidad, reemplazando dicha retórica por un lenguaje “comprensivo” de la diferencia pues la sexualidad del individuo es un rasgo identitario innegable para su coherencia personal.

Sistemáticamente, el trabajo de campo arrojó que cuando se trata de abordar la homosexualidad de algún sujeto en la escuela, la actitud esperada es la “acogida”, la “comprensión”, el “cuidado” términos que se ubican en un opuesto semántico al “rechazo”, el “castigo” o la “corrección”. Este tipo de discurso es presentado como una prueba del ajuste personal profesional y del proyecto educativo de una institución con “la realidad del mundo” y un sinónimo del propio progresismo frente a un pensamiento conservador que negaría totalmente la existencia de sexualidades no heteronormadas. En relación a este último punto es interesante constatar que sistemáticamente el conservadurismo está puesto siempre en una suerte de “más allá” lo que demuestra que esta categoría de posicionamiento político pierde capacidad descriptiva, lo que invita a mirar otros detalles del discurso para realmente comprenderlo.

Así por ejemplo aparecen cuestiones interesantes al observar como los establecimientos analizan la capacidad de agencia del individuo homosexual. La forma como el mismo decide revelarse –si es a través de una conversación privada o de una presentación pública de una pareja– es calificada dentro de un marco normativo que muestra algunas fisuras del discurso aceptador (la última alternativa, por ejemplo, no duda en ser calificada como problemática por varias escuelas). Aquí el rechazo no es explícito, pero de algún modo subsiste en la desvalorización de las decisiones que toma un individuo para presentarse. En un contexto de escuelas centradas en la

formación del carácter (Thumala, 2007) el tratamiento de la sexualidad se articula bajo la idea de construir un individuo responsable de sí mismo y reflexivo lo que en este caso impone una norma adicional de integración social a todos los individuos en la escuela. Luego, El tratamiento cuidadoso o comprensivo de la homosexualidad contrastado con esta sospecha frente a la agencia personal del individuo homosexual, termina por crear una inequidad en el posicionamiento de los distintos sujetos en la escuela.

Esto tiene consecuencias importantes sobre el segundo aspecto que examinamos. En el plano institucional las operaciones que hemos descrito se consolidan mediante una lógica de personalización de la sexualidad que deja de lado toda reflexión respecto a cómo se construye socialmente la norma. En dicha lógica convergen tanto la política pública de educación sexual (que entiende la educación sexual como la formación de individuos informados) como también del discurso magisterial sobre el sexo (articulados en función de una ética personalista construida especialmente durante el pontificado de Juan Pablo II). En la práctica, esto permite comprender la tendencia descrita por Cáceres y Salazar (2013) quienes señalan que en las escuelas chilenas siempre se habla de la homosexualidad como una “cuestión de individuos” —es decir de modo encapsulado o remitido a casos que suceden a sujetos particulares- respecto de los cuales además hay un discurso ambiguo de tolerancia que se traduce en que acepta una orientación sexual no heterosexual siempre y cuando no sea demasiado evidente o problemática. En el caso de los colegios que examinamos, la homosexualidad tiende siempre a ser presentada como un “tema”, como una “distinción” sobre la cual se puede abrir un debate que contrapone información con posiciones morales (asegurando de paso la autoimagen progresista del establecimiento). Ahora bien, aun cuando exista un consenso respecto a evitar la discriminación esta manera de abordar “la realidad del sujeto homosexual” al final plantea una alternativa que podríamos denominar “inestable” pues no logra validar del todo la experiencia del individuo homosexual, al aislarlo de los procesos de socialización que influyen sobre las propias estrategias para asegurar la coherencia sexual.

Añadimos a esto que en el contexto que observamos los proyectos educativos (así como también los planes de educación sexual) asumen que la mejor manera de transmitir valores es asegurando la coherencia del formador, elaborando “modelos de persona” a través de una lógica testimonial donde el sujeto de alguna manera debe encarnar un ejemplo (Lacroix, 2010) teniendo efecto sobre los demás no solo por lo que dice sino también por “cómo es él/ella como persona”. Para tener autoridad se debería ser creíble, y de allí que a veces se manifieste una tensión entre lo que se piensa personalmente sobre el tema y lo que exige el proyecto institucional (que no puede abandonar del todo la idea de transmitir la sanción del comportamiento homosexual que viene de la mano del discurso magisterial). Luego, la forma de solucionar este inconveniente es adoptar un tratamiento paternalista de la diferencia, puesto que al establecer una distancia moral con el “sujeto de cuidado” se vuelve posible hablar sobre la homosexualidad sin que la misma comprometa al hablante.

Comprender el modo como opera el paternalismo, el tercer elemento que queremos observar, nos permite evitar reducir lo que hemos expuesto hasta ahora a un comportamiento hipócrita por parte de los actores observados. Abordando las experiencias del hablante dentro del marco de posibilidades que brinda el entorno podemos entender que la inestabilidad de la aceptación de la homosexualidad es una respuesta a la necesidad de adoptar una posición personal no comprometedora para no ser posicionado en un lugar problemático (aceptar la igualdad de la homosexualidad) pero tampoco desadaptado en relación a las reglas sociales vigentes (no se le puede prohibir al individuo ser quien es). Si consideramos la definición de paternalismo por Magni-Berton (2011) -una forma de ejercicio político donde quien ocupa el poder asume para sí la responsabilidad que los individuos tengan una “buena vida” al mismo tiempo que sospecha sistemáticamente que aquellos cuentan con la capacidad suficiente de tomar buenas decisiones- podemos comprender como es posible conciliar el respeto de la diferencia con la idea que el sujeto homosexual no toma las mejores decisiones respecto de sí mismo (decisiones que no podría tomar de la misma manera que el individuo heterosexual). La buena vida homosexual pasa aquí por tratar de manera cuidadosa pero sin validar del todo esta experiencia de alteridad.

Dubet y Martuccelli (1996) sostienen que dada la función socializadora de la escuela, la separación de saberes y la multiplicación de ejercicios, premios y exámenes se desarrolla siempre dentro de relación definida por la asimetría entre profesor y estudiante. Este carácter jerárquico, unido al funcionamiento disciplinario de la institución la convierten en un lugar propicio para paternalismo, o lo que es igual, para el no reconocimiento del otro. Siguiendo a Le Mat (2014) este tratamiento inestable y casuístico de la homosexualidad termina por perpetuar el privilegio escondido de la heterosexualidad en la escuela, cuestión que se profundiza si se recupera la idea pesquisada por Cáceres y Salazar (2013) respecto a que se hace referencia a la homosexualidad permanentemente como una “cuestión privada” tematizando la diferencia solamente en relación a la orientación sexual (las conductas íntimas) y no a la cuestión de la identidad sexual (el reconocimiento social de la homosexualidad, la cuestión que aparece tematizada finalmente en el debate). Luego, raramente se hacen explícitas las condiciones que facilitan o impiden la “salida del clóset” de un estudiante en la escuela o porque la homosexualidad es presentada de manera completamente desvinculada a la heterosexualidad, a pesar de que ambas están relacionadas y se producen mutuamente entre sí (Bozon, 2008).

La aceptación de la diferencia homosexual entonces sigue inestable pues se entiende aislada de todos los demás mecanismos que producen normas sobre la sexualidad en la escuela católica.

Referencias

- Bozon, M. (2008). Les minorités sexuelles, sont-elles l'avenir de l'humanité? En V. Descoutres, M. Digoix, E. Fassin y W. Rault, (Coords.), *Mariages et homosexualités dans le monde. L'arrangement des normes familiales* (pp. 190-202). París: Autrement.
- Bozon, M. (2009). *Sociologie de la sexualité*. París: Armand Colin
- Cáceres, C. y Salazar, X. (2013). *Era como ir todos los días al matadero... El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Lima: UNESCO.
- Ceballos, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del "deber ser hombre". *Última Década*, 36(20), 141-162. doi:10.4067/s0718-22362012000100007
- Devis, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto en el currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Generelo, J. y Pichardo, J. (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Giddens, A. (2006) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacroix, X. (2010). Autorité et affectivité dans la famille. En D. Avanzini (Coord.), *Affectivité et autorité en éducation*, 43-64. París: Don Bosco.
- Magni-Berton, R. (2011). Care, paternalisme et vertu dans une perspective libérale. *Raisons Politiques*, 44(4), 139-162. doi:10.3917/rai.044.0139
- Martino, W. (1999). 'Cool boys', 'party animals', 'squids' and 'poofers'. Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239, 263. doi:10.1080/01425699995434
- Renold, E. (2004). 'Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-266. doi:10.1080/09540250310001690609
- Thumala, M.A. (2007) *Riqueza y piedad. El catolicismo de la élite económica chilena*. Santiago: Debate.