

INVESTIGACIONES

Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al Otro

Narratives of affective-sexual LGBT identity in school contexts: appearing to the Other

*Narrativas de identidade afetivo-sexual LGTB em contextos escolares:
o estar perante o Outro*

Mónica Ramírez Pavelic¹, Sylvia Contreras Salinas²

¹Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Arturo Prat, 64667757, mtrapecio@gmail.com

²Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Educación, Universidad Central de Chile,
25826747- 25826770, sylvia.contreras@ucentral.cl

RESUMEN

El propósito de este artículo es dar a conocer algunos resultados de una investigación realizada en torno a las narrativas de sujetos LGTB desde la premisa que la diversidad se inscribe en la posibilidad de aparecer ante el Otro desde la propia condición. Una condición que se construye desde la norma y la resistencia. Se planteó una metodología cualitativa que empleó la entrevista narrativa para lograr apreciar la experiencia de sí mismo que configuraban dichos sujetos en los escenarios escolares. Destaca como resultado la conformación de un proceso de aparecer que contempla cinco fases que se vivenciaron con mayor o menor bienestar, además de un devenir que se tensó entre lo normado y las formas no legitimadas, anunciándose una experiencia de sí que explotó en circunstancias en que la diferencia era reprimida en pos de desarrollar una educación normalizadora.

Palabras clave: pedagogía, diversidad, LGTB, identidad, narrativas.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present some of the results of an investigation regarding narratives of LGBT individuals from the premise that diversity is part of the opportunity to appear to the other from the condition of self; condition that is built from the norm and resistance. A qualitative methodology that uses the narrative interview was implemented in order to appreciate the experience of the self that shaped individuals in school settings. A remarkable result is the configuration of a process of appearing that includes five stages experienced from the less to the more comfort, in addition to a becoming process framed among the norms and the unrecognized forms, showing a self-experience which triggered situations where difference was repressed towards the development of a normative education.

Keywords: pedagogy, diversity, LGBT, identity, narratives.

RESUMO

Apresentam-se alguns resultados de uma investigação realizada em torno das narrativas de sujeitos LGTB a partir da premissa que a diversidade faz parte da possibilidade de estar diante do Outro desde a sua própria condição. Uma condição que é construída a partir da norma e da resistência a ela. Empregou-se uma metodologia qualitativa e entrevista narrativa para conseguir apreender a experiência de si mesmo e configurada a partir de ambientes escolares. Destaca-se como resultado, a confirmação de um processo de aparecer que contempla cinco fases vividas com mais ou menos bem estar, além de um futuro tenso entre as normas e as formas não legitimadas, anunciando uma experiência que explodiu em circunstâncias em que a diferença foi suprimida após o desenvolvimento de uma educação modeladora.

Palavras-chave: Pedagogia. Diversidade. LGTB. Identidade. Narrativas.

1. INTRODUCCIÓN

“Ya no es un “parecer” que subsiste en sí mismo, sino un “aparecer” que existe en Otro; deja de ser algo interior; recónditamente oculto por la exterioridad de ese su ser inmediato, sino que pasa a ser un existente que se muestra en un Otro existente o extrínseco opuesto, no dentro de sí, sino frente”. Hegel “en línea”

1.1. PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA

Las palabras de Hegel instan a pensar en el fenómeno de la alteridad, de la presencia del Otro en el que se funda el acto de educar. Un acto que se esmera en construir educación desde una “ética desalineada”, que busca vibrar con el otro (Skliar, 2005). Una educación que frente a la diversidad y la singularidad, visualiza conceptualizaciones que hacen mención a un Otro con mayúsculas. El Otro, la otredad, el Otro constitutivo o alteridad, se concibe diferenciándose del yo. Se trataría de un ser por definición distinto a sí mismo, en directa oposición al término identidad, la cual, no obstante, se construye con los Otros y lo Otro.

Un Otro que es una apelación infinita al cual se debería responder desde la hospitalidad (Levinas, 1991), puesto que la hospitalidad trae deslocalización, y eso precisamente es el Otro, frente al que debemos disponernos “a que su interpelación sobrecoja mi seguridad, mi instalación, mi mundo, como un clamor riesgoso e inquietante de justicia” (Dussel, 1973: 55). Una desinstalación que entrega a la pedagogía la oportunidad de escapar del carácter melancólico que ha ido instalándose en la forma en que el acontecer educativo se alza contra sí mismo, en el espacio donde los acontecimientos se enraízan en lo impredecible e inmaterial. Desde aquí, la diversidad y por tanto la presencia del Otro, vendría a borrar las huellas de una pedagogía melancólica, que habita en el pozo oscuro de los que instan a vivir en un falso “hacia adentro”, que es en realidad un “hacia fuera” que lleva al ser humano a buscar y necesitar asimilarse (Contreras y Ramírez, 2014) conformando una pedagogía que niega al Otro, negando además que el Otro haya sido negado. Una pedagogía del Otro como huésped, que se propone alcanzarlo, capturarlo, domesticarlo, “darle voz para que diga siempre lo mismo”, exigiéndole su inclusión. Una pedagogía paradójica que se sustenta en la pluralización del “yo mismo” (Skliar, 2002).

En consecuencia, la diferencia se alza como el fenómeno que viene a derruir los supuestos de una paradójica, pero también melancólica pedagogía, que se conforma con identificar y apuntar al privilegio de discursos atemporales, infinitos, universales, abstractos, no situados, anónimos, como los mitos; radicando su eficacia en la capacidad de transmutar la carga de la existencia en un símbolo de esclavitud, de oscuridad y de muerte, transformándola en una pseudo-realidad (Contreras y Ramírez, 2014). Nos referimos a un acto educativo que alejado de las alteridades, se transforma en el medio de borrar, de eliminar a las otras y los otros constituidos en sus propios espacios, desvaneciéndose la experiencia, el asombro, la capacidad de renovación y sobre todo la “posibilidad” de que algo pase, algo que re-mueva.

Sin embargo, que este acto educativo pueda ocurrir, no es algo que se resuelve enunciando la diversidad y ocultando, al mismo tiempo, la mismidad que la produce, define, administra, gobierna y contiene. “No se trata de una equivalencia culturalmente natural; no es una ausencia que retorna malherida; se trata, por así decirlo, de la irrupción (inesperada) del otro, del ser-otro-que-es-irreductible-en-su-alteridad” (Skliar, 2002: 114).

Visto así, consideramos que la diversidad no debe ser relegada a un mero testimonio, sino precisamente, hemos de develar que ella es un entramado de “saberes y por tanto identidades, formas culturales, deidades, relaciones, instituciones, creencias, que desde una perspectiva intercultural deben aparecer en el espacio público” (Contreras, 2012a: 56).

De esta forma, el acto educativo debe fraguarse en la necesidad de escapar a la mismidad totalizadora de la imposición cultural, abriéndose a la diversidad de vulnerabilidades humanas que interactúan en el espacio educativo.

Todo ello, nos lleva a invocar una pedagogía afectada por el Otro y lo Otro. Una pedagogía vulnerable que reconozca las “narrativas débiles, que intentan contrarrestar la imperiosa necesidad de convertirse en saberes fuertes, que se esconden tras pesadas armaduras que no les permiten moverse al son de los pasares y decires, que escapan a los riesgos y que erigen defensas” (Contreras 2012b: 25). Una pedagogía cuyos saberes cuestionen “la idea de excelencia de la condición humana, respondiendo de manera responsable a la complejidad de las localizaciones, en especial a las preocupaciones por el ser que se formulan en y desde la experiencia de invisibilidad” (Contreras 2012b: 32). Una pedagogía que proponga un acto educativo de acompañamiento, de crianza, que considere que el Otro ha habitado y sigue co-habitando lugares en que se les induce a pensar y creer que “están de más” en el conjunto de la sociedad, o que son “anormales o enfermos”.

De ahí que el Otro simplemente aparece, no para ser incluido, ni para narrarnos su exclusión; simplemente irrumpe desvaneciendo las fronteras, dejando desamparada nuestra mismidad (Skliar, 2002).

1.2. EXPERIENCIA ESCOLAR

Los elementos anteriormente enunciados cobran un matiz singular al relacionarlos con la experiencia escolar, reflejando una localización que se habita en y con diversas narrativas, que se van ellas mismas conformando, ya sea en la acomodación o en el sabotaje de las subjetividades que sustentan los saberes e identidades, presentándose como opción el permitir o no a los sujetos aparecer ante el Otro como un Otro.

Entonces, el encuentro intersubjetivo que tiene lugar en los escenarios educativos va transformando a sus participantes, al tiempo que re-significa los sistemas regulativos que le dieron origen, es decir, una serie de modelos arbitrariamente definidos, los cuales suelen corresponder con las propuestas hegemónicas de los grupos de poder que operan en un determinado momento.

Por ello, nuestra trama argumental se encamina a “decir y pensar el espacio educativo como espacio de poder-saber”, para “abrirse a la posibilidad de invención de nuevas relaciones de sentido, cuya irrupción rompa la trama impuesta por el mito de la fabricación del hombre anudada al mito del futuro”. Una trama que resulta inherente a “toda pretensión prescriptiva”, lo que revelaría su “marca de la unanimidad, del mito totalitario que bajo nuevas máscaras se desliza en las prácticas educativas dominantes” (Téllez, 2003: 75).

Así, podemos adelantar en la actividad hermenéutica que realizamos desde las narrativas de los sujetos LGTB (Lesbiana, Gays, Transexuales y Bisexuales), situados en un pasado/presente, la advertencia de escenarios escolares muy constreñidos, rigurosos, homogeneizantes, cuyos efectos se hacen sentir con mayor peso en los recién llegados. De esta manera, se anuncia una experiencia de sí que explosiona en circunstancias en que

la diferencia y la visibilidad son reprimidas y subalternizadas en pos de desarrollar una educación normalizadora.

En consecuencia, muchas de las vivencias son definidas como una irrupción no deseada ni esperada, en que el retorno a sí mismo o la incerteza de tomar una tangente, está presente en la mayoría de las experiencias narradas por el principio regulador de la excelencia y el mérito, cuyos dispositivos pedagógicos se han armado en la fraudulenta idea que el ser humano es una esencia que se materializa en un sexo, en un género y en una heterosexualidad determinada de antemano. Es a este discurso que las homo/lesbo/bi/trans fobias se han arrimado para herir a todo aquel que ose aparecer frente a los otros en su diferencia y/o desde una posición divergente.

1.3. PEDAGOGÍA Y RESISTENCIA

Los nuevos discursos que claman por la visibilidad de sectores que han sido excluidos del espacio de negociación de los significados, así como la necesidad de entregar pistas en torno a la pérdida del sujeto unitario que proclama la modernidad, buscan de uno u otro modo avanzar en constructos posibilitadores de un bienestar. Un bien-estar que de cierta manera se inscribe en la posibilidad de aparecer ante el Otro, y de este modo escapar en algún grado de la confrontación en solitario, del dolor, de la violencia, y finalmente del vacío, ejerciendo su derecho a atestiguar su co-existencia y por tanto, de un bien-estar.

Bienestar que se define como una preocupación existencial que se da cita en los proyectos y trayectos vitales, que constituyen a su vez, ámbito de producción de saberes y conocimientos acerca de los procesos subjetivos e identitarios. Localizaciones que no están ajenas al ejercicio del poder, donde concurren fenómenos y significaciones que intentan modificarse mutuamente, implicando siempre un disenso.

En esta línea, comprendemos la identidad como una práctica estratégica, es decir, una noción que acoge la condición ambivalente y vulnerable en su constitución, que si bien es nómada, dinámica y relacional, se tensiona en la necesidad (natural o artificial) de una permanencia, surgiendo la figura de la identidad narrativa como mediadora de un bien-estar. Consideramos que hablar de identidad en educación es referirse a los aspectos simbólicos que contribuyen a trazar mapas de sentido, constituyendo un lugar de gran relevancia para el estudio de la conformación, dislocamiento, continuidad y discontinuidad de estas identificaciones y subjetividades. Entendiendo que la subjetividad conformaría un fenómeno ambivalente, en constante tensión entre lo socialmente convenido y la agencialidad del sujeto que busca sobrevivir desde la autenticidad, es decir, en la mismidad y alteridad.

Por otra parte, no podemos olvidar que la pluralidad como condición inherente del ser humano es un elemento imprescindible en el acto educativo que debe contemplar, a decir de Foucault, que el tema del poder está siempre presente, especialmente cuando se aplica en la vida cotidiana una categorización que “le asigna su propia individualidad, lo ata en su propia identidad, le impone una ley de verdad sobre sí que está obligado a reconocer y que otros deben reconocer en él” (Foucault, 2001: 245). Esto, teniendo como contraparte el supuesto que existirán relaciones de poder en la medida que existan seres libres. Una propuesta que se constituiría en la universalidad de dos condiciones básicas: el poder y la libertad, posibilitando la resistencia, cualquiera que sea la forma que adopte.

Así, en la co-existencia poder-resistencia se vislumbra cómo algunos grupos o colectivos construyen una manifestación que persigue, principalmente, distanciarse de

cierto grado de esencialismo, admitiendo, por tanto, una valoración positiva de la propia vida. Desde aquí, cobra relevancia la congruencia que vivencia el sujeto entre aquello que desea y lo que realmente obtiene, en aras de la consecución de su propia felicidad.

En esta línea, la perspectiva de Haraway aporta en la búsqueda de respuestas en torno a la “des-sujeción”, en especial desde su concepto de difracción, concebido éste como producto de modelos de diferencia (Haraway, 2004), un tropo que sería eficaz, desde la perspectiva de una pedagogía vulnerable que busca sanarse de la melancolía. Resultando que las estrategias de difracción y localización conforman formas de dar cuenta de la especificidad que quedan olvidadas en las narrativas universalizadas, las que con una supuesta modestia intentan ocultar la intención de esencializar. En este marco, cobra sentido el supuesto que los tropos en el acto educativo son un recurso que potencia la difracción, pues se convertirían en pensamientos que ayudan a “recordar que podríamos ser de otra manera: es más, aún podríamos serlo por una simple cuestión de hechos encarnados” (Haraway, 2004: 58).

De este modo, en la diversidad, en el acto de aparecer ante el Otro nos enfrentamos a tropos que anuncian una resistencia que valora positivamente “la naturaleza escindida de la subjetividad”, al tiempo que aprecian la potencia de una visión de sujeto en tanto configuración, trama afectiva y dinámica, es decir, estructura nómada (Braidotti, 2005: 20).

Esto significaría conformar, en y desde la pedagogía, análisis “encarnados”, es decir, figuraciones que anuncien “cartografías materialmente inscritas en el sujeto”, cuyos sentidos se originan en ejercicios “de autorreflexión y no en una relación parasitaria en un proceso de metaforización de los “otros””. Es decir, una actividad que implica la interacción en una red social de intercambios (Braidotti, 2005: 22).

Por lo tanto, los tropos en la educación serían una expresión del materialismo corporeizado del sujeto nómada propuesto por Braidotti, al igual que el cyborg anunciado por Haraway; ambos “funcionan como personajes conceptuales”, representando ilustraciones que “encarnan materialmente las etapas de la metamorfosis que experimenta una posición del sujeto hacia todo aquello en lo que el sistema falogocéntrico no quiere que se convierta” (Braidotti, 2005: 27). Infiriendo que el acto educativo, en un contexto de diversidad, va al encuentro y tiende al cuidado de un “sujeto que no sólo se forma en la subordinación, sino que ésta le proporciona su continua condición de posibilidad”, implicando que la experiencia de sí, la revelación de sí emerge en la negación de la condición de dependencia, misma que le confiere la propia posibilidad (Braidotti, 2005: 27), siendo la verdadera amenaza en la pedagogía, la negación de dicha condición.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Si bien muchas investigaciones buscan abordar una realidad desde diversas miradas, “es importante también detenerse en ángulos puntuales, para poder comprender la complejidad y el dinamismo en la constitución de algunos procesos” (Ramírez y Contreras, 2012: 175). En esta línea, hemos de señalar que para indagar en torno a las subjetivaciones propias de los procesos identitarios nos adscribimos a un estudio fenomenológico descriptivo, cuya técnica de investigación fue la entrevista. Para ello se trabajó con las narraciones de 26 sujetos LGTB con edades comprendidas entre 18 y 46 años. En este punto, hemos de resaltar que esta investigación tuvo un carácter retrospectivo, buscando desvelar las percepciones y vivencias de nuestros entrevistados durante su período escolar.

Optamos por la entrevista en profundidad (llamada también *estudio de caso*, por algunos autores) puesto que es coherente con la idea que concibe al ser humano con la habilidad de “poder decir” y “poder contar”, entendida como la capacidad de todos en la pluralidad de lenguas, códigos, sintaxis, retóricas, de producir espontáneamente un discurso sensato y de narrar, a la vez, su vida “como un relato inacabado y abierto a la posibilidad de contar de otro modo y de dejarse contar por los otros” (Ricoeur, 2008: 4). Desde aquí, nos centramos primordialmente en la historia, en lo ya pasado. En un pasado presente que hace posible las reconstrucciones en base a narrativas, cuyas características más relevantes son la innegable existencia de un collage subjetivo de hechos. Collage que cuestiona e intenta comprender el pasado desde el presente, lo que no implica necesariamente imponer las categorías del presente sobre el pasado, sino más bien, reactivar las nociones de escolarización y discurso identitario, así como las restricciones en torno a la educación que conforman finalmente las subjetividades.

En otras palabras, definimos un análisis narrativo que toma como objeto de investigación las historias en sí mismas, las cuales pueden ser consideradas como una “performance” particular del narrador y que, obviamente, están influenciadas por el tiempo en el que se performatiza esta realidad y por los efectos de la memoria en la reconstrucción del pasado lejano o cercano (Riessman, 2002).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El aparecer frente al otro se constituye en una categoría en la que se entran enunciados que anuncian al Otro, la otredad, el Otro constitutivo o alteridad, concibiéndolo diferente al yo, atisbándolo como un ser por definición distinto a mí mismo, en directa oposición al término identidad, la cual, no obstante, ha de construirse con los otros. De esta forma, el sí mismo y el Otro se entrelazan en la realidad de la vida cotidiana, la cual se “presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros” (Berger y Luckmann, 2001: 13).

En este marco, entendemos que en el proceso de aparecer frente al Otro, en su ambivalente condición de constituirse en un sujeto singular, cuya tarea más significativa sería cuidar de sí mismo y procurarse bienestar, los sujetos LGTB van ampliando e internalizando poco a poco una visión unificadora sobre el tema de su propia homosexualidad, bisexualidad o transexualidad, asumiendo a la vez las acciones consecuentes.

Con la idea de ilustrar su aparecer frente al Otro, exponemos aquí cinco momentos que se vislumbraron en los relatos y cuya transición redundó en condiciones de mayor o menor bienestar para estos sujetos. Dichos momentos se presentan con claridad en los relatos de nuestros participantes, como un devenir que se tensa entre lo normado y las formas no legitimadas de satisfacer sus necesidades o deseos (Ramírez, 2012).

3.1. PRIMER MOMENTO: EL DARSE CUENTA

A lo largo del tiempo, múltiples vocablos han hecho referencia al darse cuenta, es así como nos encontramos con el término inglés “insight”, despertar, caer en cuenta, estar atento, ver, tomar conciencia, estar alerta, percibir o percatarse.

Al centrarnos en la experiencia del darse cuenta de nuestros entrevistados, específicamente en su proceso de identificación como sujetos LGTB, vislumbramos que las

edades en que estos comenzaron a percatarse de su condición comprende un amplio abanico que va desde los 6 hasta los 29 años, no obstante y a pesar de la dispersión de los datos, las edades en que mayoritariamente toman conciencia o se dan cuenta de su condición se sitúan entre los 13 y los 17 años. Basados en estos datos, podemos vislumbrar que el promedio de edad del “darse cuenta” se sitúa en la biografía de nuestros sujetos principalmente durante el período de la adolescencia. Por lo tanto, este sería el momento clave en que ellos empiezan a preocuparse sobre la posibilidad de ser homosexuales. Al parecer, los jóvenes comenzarían a cuestionar su orientación sexual poco antes de la adolescencia, aún cuando todo parece indicar que actualmente la edad del “darse cuenta” estaría descendiendo cada vez más. Una de las posibles razones de este descenso, podría atribuirse al fácil acceso a los *mass media* por parte de los jóvenes; es así como apreciamos que el tema de la homosexualidad se encuentra comúnmente presente en la prensa y la televisión, constituyendo además un contenido ampliamente solicitado en los buscadores de internet.

Asimismo, desde las voces de nuestros entrevistados vislumbramos que el “darse cuenta” de los sujetos transexuales ocurre mucho antes que los demás. Es el caso de Magdalena, transexual de hombre a mujer: “*yo desde chiquita supe que era distinta... se me notaba*”. Para nuestros entrevistados la experiencia del darse cuenta es vivenciada muchas veces asociada a los contextos escolares en un *continuum* cuyos extremos van desde lo menos a lo más conflictivo y abrumador.

De ese modo, podemos desvelar desde sus narrativas que el poner atención sobre sí mismo: “*yo empecé a notar*”, connotaría que la experiencia le pasa a un yo. El yo sería el lugar de esa experiencia, en sus palabras, pensamientos, en sus sentimientos, pero sobre todo, en su cuerpo. Por tanto, le pasa en su voluntad, en su saber-poder, interpeándolo a aparecer en esa singularidad. No obstante, ese darse cuenta, tal como es narrado por los participantes, no implica un hecho moral, es decir, sería puro acontecer, al punto que no demanda encasillarlo en los patrones morales del contexto en que detona la experiencia. Pareciera que sólo se experimenta como una reflexión, como un “movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, [...] un movimiento que va al encuentro con eso que pasa” (Larrosa, 2006: 58).

Así, la presencia de los efectos se irá haciendo ineludible en la medida que este darse cuenta de cabida a una afectación. Es decir, cuando caiga en la cuenta de que esa experiencia es de un alguien que es él, que es él quien la padece. Una experiencia que se intenta cercar en lo establecido, en vivir dentro de un rol prefijado, en la lógica del discurso de ser lo que se tiene que ser, inscrita en el cuerpo y, por tanto, constitutiva de subjetividades.

De esta manera, el darse cuenta, tal como lo interpretamos desde los diversos discursos, remitirá a una experiencia que se materializa en un momento, pero que sin embargo, se abre a una multitud de otras experiencias que vienen a ofrecer lo inesperado, desde lo supuestamente ya pensado o concluido, “*pero a partir de ahí, como que lo dejaba pasar, pero esto, ¿qué será?*”, planteándose nuevos dilemas, abriendo fisuras, instalando la posibilidad de que le pasen cosas al sí mismo.

Apreciamos que la mayoría de nuestros entrevistados se refirieron al proceso del darse cuenta como una vivencia compleja y dolorosa que ocurrió principalmente y como ya lo hemos mencionado durante la adolescencia:

Yo creo que me di cuenta a partir de los 15 o 16 años, a mí me costaba bastante trabajo admitirlo, pero sí... en el fondo lo tenía bastante claro (Manuel).

Consideramos que en esta cita ilustrativa, el darse cuenta está asociado a la imagen del padecer en el sentido más dramático del término. Drama que se configura en el esfuerzo que conlleva exponerse como un sujeto que descubre que su trayecto/proyecto se orienta en los desvíos de las narrativas hegemónicas, implicando por tanto, un devenir bombardeado de sanciones, injurias, descalificaciones y apelativos que posiblemente lo situarán en la periferia, en la anormalidad, muy lejos de una situación de bienestar.

De esta manera, suponemos que el darse cuenta implica un llamado que no se puede desoír, porque desde ahí se sujeta la formación como ser. En el relato de Manuel, observamos que él rescata esta huella re-constituyendo aquello que le pasó. En términos de Ricoeur (2008), él recoge el darse cuenta como la voluntad de permanencia, es decir de su mismidad, “*en el fondo lo tenía bastante claro*”, que en el darse cuenta se reivindica.

Los avatares que narra Manuel remiten a señalar que el rol, la forma dada de cómo valorar una trayectoria distinta a la pensada, también es resistido. A fin de cuentas, tanto el rol de la heterosexualidad como el de la homosexualidad ya están inscritos. Así, lo que a primera vista pareciera una sorpresa, aparece ya escrito en algún lugar. En otras palabras, los desvíos también están descritos en la cartografía de la sexualidad, del cuerpo y la subjetividad, puesto que la metanarrativa del género y de la diferencia sexual no se ve amenazada por el desvío, sino que este más bien la confirma; remitiéndonos a presumir que el darse cuenta, aun cuando se viva en un primer momento como una sorpresa, como una ruptura, termina en mayor o menor grado por ser encarcelado en lo ya dicho y dado; quedando para el sujeto un cierto grado de resistencia, aunque al final sólo puede “admitirlo”, es decir, ha de encasillarse en alguna de las etiquetas disponibles, puesto que la novedad es obsesivamente perseguida por las instituciones, de modo que desaparezca su condición de novedad y pase a formar parte de la continuidad.

De los 13 a los 16 dudaba un montón, pero más bien tirando hacia las chicas. Es que me costó muchísimo admitir que era lesbiana, ¿sabes? (Sofi).

La afirmación de Sofi viene a ratificar la presunción que el darse cuenta es una instancia que precede al agobio de pensarse y sentirse habitando una morada que no es familiar, sino más bien inhóspita. Sofi, al igual que otros, lo apreciaría como un cerco de miedos, en medio de un escenario en que la existencia no acontece de forma descuidada o como una continuidad, sino que se vive más bien como un esfuerzo, con agencialidad e intencionalidad, lejos de la medianía de habitar en lo normado y de los espacios destinados al bien-estar; abriéndose este darse cuenta a vivenciar la existencia radicalmente condicionada, obligando a revisar las nociones en torno a la necesidad y el deseo contingentemente; experiencia que estaría más a la mano de quienes se dan cuenta que no encajan en lo que socialmente se ha definido como legítimo, conformando el fenómeno en que es valorado el negro en su color, el campesino en su labor, los bisexuales, lesbianas y gays en la elección del objeto de su deseo, y el transexual en sus formas, que no se ajustan a la construcción de género a la que arbitrariamente se le asocia.

Más o menos a los 6 años yo me di cuenta que era una niña en el cuerpo de un niño, antes siempre me sentí una niña, las fotos más de pequeña son bastante claras, tú no ves un niño allí, ves una niña (Magdalena).

Un devenir condicionado también en el lenguaje que constituye e instituye esas condicionantes.

Yo no era capaz de verbalizarlo. Yo creo que a la hora de verbalizar las cosas ayuda muchísimo a asumirlas, pero a mí ni se me pasaba por la cabeza (Carlos).

Enunciándose que el lenguaje no es sólo un bien cultural, sino más bien la forma de atestiguar la propia existencia, por lo tanto, busca comprender su significado para detonar la reflexión y la transformación desde lo que le pasa en el darse cuenta. El lenguaje, al decir de Gadamer (2007), ofrecería abrir horizontes.

No obstante lo anterior, el lenguaje también presenta limitaciones, situación que Liliana recuerda en su relato:

Es un tema del que no se hablaba, el vocabulario si es indicativo cuando haces alusión a este tipo de personas, indicativo de tu pensamiento (Liliana).

Ser indicativo es la propiedad que destaca Liliana del lenguaje, remitiendo, presumiblemente a que las palabras “tienen un significado colectivo que implica una relación social” (Gadamer, 2007: 74), conformándose también la premisa que se habita un lenguaje, el que muchas veces adopta la forma de una jaula que preinscribe los modos de ser y los pensamientos, ya que “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” (Gadamer, 2001: 298).

Le dije a una amiga que me gustaba mi entrenadora y ella me dijo, yo también y yo le dije ¿y cómo puede ser, si tú no conoces a mi entrenadora?, y ella me dijo, no, yo también soy lesbiana, entonces me di cuenta que eso era lo que me pasaba... tenía un nombre (Esther).

En síntesis, el darse cuenta en y desde los relatos de nuestros participantes sería en primer lugar eso que le pasa a cada cual; lo que significa, en su contexto discursivo y extradiscursivo, que dicha experiencia es una relación con su alteridad, de exterioridad y en ocasiones de alienación. En segundo lugar, que ese darse cuenta tiene relación con algo que ocurre en sí mismo, afectando, transformando, interpelando. Por último, que esa transformación, esa afectación, es algo que le pasa a lo Otro de mí, a lo impensado de mí, a lo reprimido en mí, a lo rechazado en mí. Algo que nos deforma y que acaece habitando un lenguaje.

3.2. SEGUNDO MOMENTO: LA DIFERENCIA

Diferente, si... a mí me llamaron maricón en el colegio, también me han discriminado a nivel social en mi círculo del colegio y del Instituto (Pablo).

Al parecer, la diferencia se encontraría enmarcada en dos polaridades ampliamente internalizadas por las personas LGTB desde edades muy tempranas. Nos referimos a los binarios igualdad/diferencia y normalidad/anormalidad. Al respecto, consideramos que el contraste entre dichas polaridades no sería neutro, sino más bien valorativo.

En segundo sí que me sentí distinta, especialmente desde que me enamoré de aquella niña, ya te digo, era distinta porque a nadie más le pasaba eso, solo a mí (Alba).

No obstante, es probable que la percepción de esta diferencia (real o imaginaria) sea la que marque el inicio de la formación de las identidades LGTB, puesto que ya de pequeños los niños la asociarían a palabras y acciones que los distinguen negativamente. Al respecto, y congruente con las narraciones obtenidas en nuestra propia investigación, diversos autores sugieren que muchos homosexuales referían a esta diferencia ya a partir de los tres años, materializándose en preferencias relacionadas con juegos y actividades asociadas generalmente al sexo opuesto.

Es importante recalcar que esta sensación de diferencia no se asociaría inicialmente por los niños y niñas al ámbito de la sexualidad, sino que esto constituye un descubrimiento que suelen ir haciendo posteriormente.

Recuerdo la sensación de diferencia, sí, especialmente... no sabía muy bien por qué, pero... sé que no sabía identificar el por qué, pero yo me decía a mi mismo que era diferente, sin saber muy bien en qué consistía esa diferencia o si era normal en todos los niños, pero si... había algo ahí (Oscar).

En este relato, la diferencia aparece como una experiencia que no se logra materializar o conceptualizar, sin acercarse a ningún fenómeno en particular. Oscar alude a su preocupación por la diferencia y por tanto, a circunscribir sus contornos como sujeto a esa preocupación y a la búsqueda de claves para descifrarla. De esa forma, su dilema se orienta en dos direcciones, experimentar la diferencia como un acontecer excepcional que solo algunos vivencian o, por el contrario, como una experiencia universal en el sentido que expresa unívocamente y con propiedad la naturaleza humana.

Desde la perspectiva de Skiliar (2002), lo que Oscar anuncia sería una formación y experiencia de sí que no es construida desde la noción de la diferencia, pues pareciera que en el relato se da cita la narrativa propia de la pedagogía, que ha inculcado mediante sus tecnologías del yo la tarea de constituir una mismidad que es a la vez normalidad, puesto que el Otro desaparece y sólo acude la experiencia de sí mismo, la mismidad moviéndose en torno a ella al punto que ese Otro o lo Otro, es decir, la diferencia, es hostigada y reprimida.

Cuando era pequeña sentía cierta diferencia que se fue acentuando con los años, es decir, yo me sentía... y aunque yo no lo dijera, ni lo expresara, en mi interior yo sabía lo que había conmigo, entonces esa diferencia si existía (Alba).

Estimándose desde el relato, que experimentar la diferencia aparece como una vivencia excepcional en el devenir, puesto que en el trayecto/proyecto de su existencia la idea de aceptar que hay un yo, y que por ser yo no se es Otro, se valora con extrañeza, casi con culpa.

Apreciamos entonces desde los relatos, que la diferencia es una forma de nominar la experiencia de sí que irrumpe en el bienestar que ofrece la medianía de ser lo mismo. Lo complejo surge cuando los recién llegados (Arend, 2005) son formados en esta lógica de ser lo mismo y en experimentar la diferencia como una falta de disciplinamiento o autorregulación. En ese contexto, la necesidad de las personas LGTB de experimentarse o de cuidarse, conformando un estado de bienestar, es subordinada y expulsada de las rudimentarias y fabricadas formas de pensarse.

Asimismo, debido a que las tecnologías del yo han invadido las narrativas pedagógicas, estas han exiliado el pensarse en la individualidad, en su yo, catalogando la diferencia

como un indisciplina, como una falta que se expone al resto en espera de sanción.

Los profesores parece que querían que fuéramos todos iguales, recuerdo que una de mis amigas siempre estaba trayendo cosas distintas, ya sea en sus cuadernos o en la ropa. Eso a los profesores no les gustaba, le hacían quitarlo, decían que en la escuela éramos todos iguales, que por eso usábamos la ropa del colegio, que afuera podía usar esas cosas, pero adentro no. Eso me hacía pensar que ellos realmente no aceptaban la diferencia, mi diferencia por ejemplo (Carlos).

Lo que remite a suponer que la diferencia se experimenta más bien como un desvío no deseado del estereotipo del deber ser que predicen las pedagogías totalitarias. Una disparidad que se materializa en expresiones como: “*diferente a los demás*”, que remiten a la distinción, a eso que Arendt (2005) denomina la singularidad de cada ser humano en su condición de humano. Una distinción que permite que el Otro aprecie su aparecer, puesto que, como lo indica Bateson (1998), la mente opera sobre diferencias. Una diferencia que alude más bien a la singularidad, en el sentido de la constitución del sí mismo. Diferencia en términos positivos que afirma la presencia de un ser único que se distingue entre los demás y que, desde esa diferencia, busca negociar con el Otro para constituir en el mejor de los casos algo común o si no, ocupar el espacio vacío de la universalidad en las relaciones de poder, construyendo su singularidad en la norma a instalar.

Mauricio lo expresa de la siguiente manera:

Yo creo que siempre tuve la sensación de ser diferente, pero, por otra parte, siempre también he tenido una gran capacidad de adaptación... por suerte, porque de otra forma creo que no hubiese podido con esto...

Aludiendo además a la necesidad de estar sujeto, de construir y conformar algo común. En otras palabras, el asociar la diferencia con la acepción de la experiencia de sí implica que ésta demanda un vínculo con la mismidad, con lo normado. Remitiendo a que detrás de la subjetividad estaría más bien la diferencia y no la identidad de un ser variable, flexible, heterogéneo, un ser singular cuya trama teje una multiplicidad.

No obstante, la cuestión es que las narrativas de la normalidad han definido esa radical alteridad como deficiente. Desde aquí, el aparecer ante el Otro lo aleja de una posición de bienestar que le permita un adecuado desarrollo.

En síntesis, desde los relatos, la diferencia viene a ser experimentada más bien como un distanciamiento de la norma. En este contexto, la individualidad, la singularidad, se ensombrecen impidiendo que se conformen en la localización desde la cual aparecen frente al Otro. Tal ensombrecimiento debilitaría la acción y el discurso que de acuerdo a Arendt (2005) sería la forma en que aparece el ser en su condición de singular. Todo ello nos lleva a afirmar que las narrativas en las que se entretienen estos relatos sobre la normalidad y la mismidad han exiliado a la alteridad, la heterogeneidad y la diferencia como condición inmanente de la experiencia de sí. Esto implica que los sujetos LGTB valoren explícita o implícitamente que experimentar la diferencia corresponde a no ajustarse a la normatividad impuesta en los contextos heteronormativos. Esta asociación remitiría a que el estado de bienestar y/o cuidado de sí (en términos de un retorno al sí mismo) sea descartado, puesto que la tarea estaría más enfocada en encontrar los modos de formar en las filas de la anónima normalidad.

3.3. TERCER MOMENTO: CUESTIONAMIENTO Y NEGACIÓN

Fue pronto, muy pronto, digamos que hay un proceso entre los 8, 9, 10 años, de ahí hasta los 12 o 13 empieza el proceso de... me lo empiezo a plantear, pero me lo niego a mí mismo y pienso que esto se me tiene que pasar, porque a nadie más le está pasando aquí (Pablo).

Ilustrativamente, los argumentos que esgrime este relato hacen uso del tópico de lo que comúnmente acaece, así como del tópico de la universalidad de la experiencia, es decir, que por el hecho de ser humanos tenemos las mismas experiencias, anunciando a un sujeto que presupone que lo que padece es transitorio, algo así como una falla en el sistema que luego se restablecerá.

Posiblemente lo que más ha colaborado en la construcción de estos enunciados es la invisibilidad de otras formas, fruto de una educación centrada en la mismidad más que en el encuentro con el Otro. A esto se suma el hecho de que la educación básica destaca por ser altamente restrictiva, constriñendo al recién llegado al rol de estudiante, asexuado y asocial. Al decir de Freire (2012), una vasija vacía que requiere ser llenada con una serie de contenidos, entre los cuales, la heteronormatividad adquiere un rol fundamental para las personas LGTB, pues para ellos cuestionar significa dudar entre aquello que se cree que se es y lo que se cree que se debe ser.

Conocí a una niña en un chat y ella me hizo varias preguntas y todo coincidía y ella sin saber nada... y a partir de ahí me enojé con ella y le dije yo no soy ninguna lesbiana, no sé qué y le corté la conversación y me fui. Digamos que ese fue el principio de mi cuestionamiento verdadero, ¿sabes?, ¿y si soy? (Sofi).

En consonancia, en el desarrollo de la investigación se apreció en los discursos el empleo del mecanismo de defensa de la negación, el cual consiste en negar determinadas partes de uno mismo oponiendo resistencia a ser como se es, rechazando lo que no agrada de sí mismo, “ya sea porque son partes o características rechazadas por la sociedad, por nuestros padres o por nuestros amigos, y que nosotros mismos acabamos por no ver como aceptables” (Martin, 2006: 60).

Recuerdo que una vez una chica me mostró unas imágenes y me preguntó: ¿y a ti quién te gusta más el actor o la actriz?, yo le dije por decir: antes que la mujer, prefiero al hombre, entonces ella dijo: a Carlos le gustan los hombres, a Carlos le gustan los hombres, y yo: no, no, no (Carlos).

Didier Eribon (2001), destacado pensador de la temática homosexual, considera que para los sujetos LGTB el problema comienza cuando se ven enfrentados a admitir su condición y asumir que ésta ha de ser “para siempre”, situación que trae aparejada una amplia gama de consecuencias, como por ejemplo el no poder tener hijos. Este autor sugiere que dicho proceso desataría un profundo sufrimiento psicológico en dichos sujetos.

Digamos que me evadí de eso, traté de no pensar en eso y hacer una vida normal y como me iba bien en el cole y era una chica agradable, era popular, parecía que no había ningún problema. Pero llegó un momento en la vida, en el que yo tuve que afrontar que me gustaban las mujeres y que no podía seguir barriendo debajo de la alfombra (Claudia).

Vislumbramos en esta cita algunos elementos que claramente contribuyen a la polifonía de la evasión. Claudia señala que escapar era posible en su devenir, argumentando que “*era una chica agradable, era popular, parecía que no había ningún problema*”, en otras palabras se estaba formando dentro de los cánones establecidos, suponiendo que probablemente su experiencia en el escenario escolar se reducía a cumplir su rol de estudiante, un rol que se presenta como el código en el cual se subordinan las demás variables en el contexto escolar.

De esta manera, evadirse es posible si el ser se experimenta a sí mismo en una sola dimensión, una dimensión que es valorada y promovida en el contexto donde se desenvuelve, provocándole una momentánea sensación de bienestar.

A la visión restringida del sujeto como tal se suma la alta probabilidad de no contar con estrategias para alcanzar un bienestar, constituida desde la ausencia de palabras que nombren lo que experimenta, hasta la falta de medios para participar en relaciones de poder, por tanto, inevitablemente se ve amenazado su derecho a conformar relaciones de antagonismo en el que se confronten interpretaciones y significaciones puestas en juego en la vida cotidiana.

No obstante, como lo desvela el relato de Claudia, “*no podía seguir barriendo debajo de la alfombra*”, el aparecer ante el otro y la necesidad de constituir espacios comunes explosiona a pesar de la necesidad de estar protegida en el ejercicio de un rol que se cumple, pero que es sólo una cubierta, por lo tanto, no constituye la verdadera piel.

En esta línea, otra de nuestras participantes señala:

Lo niegas tanto delante de ti misma que hasta se te olvida, porque yo creo que en la adolescencia casi conseguí olvidarlo (Mary).

Se anuncia aquí con claridad que uno de los espacios de mayor complejidad (donde asumir la condición LGTB implica gran valor) es la escuela. No obstante, desde una mirada inclusiva, la escuela no debería ser “un espacio predeterminado, por el contrario, el acontecer educativo sería algo imprevisible, un acontecimiento de apertura, configurándose como una figura de la discontinuidad” (Contreras y Ramírez, 2014: 207). Sin embargo, en esta investigación pudimos apreciar que la mayor parte de nuestros entrevistados fueron seducidos por el mecanismo de la negación durante la etapa escolar, ya sea porque no tenían claro el tema de su orientación afectivo-sexual, o porque conscientemente optaron por negarlo ante los demás en los contextos escolares, siendo este uno de los principales obstáculos que impidió su bienestar emocional.

Consideramos, que esto ocurre por habitar una pedagogía que ha invadido los escenarios escolares intentando absolver al ser de un obrar humano responsable, de un aparecer frente al Otro en su singular alteridad.

3.4. CUARTO MOMENTO: LA VIVENCIA DEL SECRETO

En palabras comunes, el secreto es descrito como aquello que cuidadosamente se tiene oculto con la intención de esconderlo mientras otro indaga para desvelarlo. En palabras de Eribon, “la relación con el “secreto” y con la gestión diferenciada de ese “secreto” en situaciones difíciles es una de las características de las vidas homosexuales” (2001: 81). En consonancia, a la mayoría de nuestros entrevistados el secreto los acompañó durante bastante tiempo, hasta que llegó el momento de salir del armario; no obstante, un número

menor de sujetos que participó en esta investigación ha optado por no hacer pública su orientación afectivo-sexual en algún ámbito de su vida, permaneciendo aún en el secreto.

Desde los relatos, podemos señalar que el secreto es vivenciado por algunas personas LGTB desde los primeros niveles escolares, o al menos, así lo señala una de nuestras entrevistadas:

con seis años una niña me preguntó si quería ser su polola y yo le dije que sí, y yo recuerdo que esa niña me dijo: pero esto tiene que ser un secreto entre tú y yo (Marcela).

Eribon, señala que la base del secreto, el motivo por el cual este sobrevive y se sostiene en los sujetos LGTB es la dificultad de “escapar al único espejo disponible, el que ofrece la vida familiar –así como la escuela–, escapar a las “interpelaciones” para que uno se ajuste a los modelos afectivos, culturales, sociales de la heterosexualidad” (2001: 41).

Mi familia es muy tradicional, sobre todo mi padre, religiosos, de hecho... mi mamá si lo sabe y mi hermano, pero mi padre no, porque él es muy tradicional, por eso no se lo he comentado, no sé si lo sabrá, pero... oficialmente no, yo creo que no, que no se lo imagina. A mi madre si se lo dije hace años, pero, tampoco es una cosa que le haga mucha gracia... la verdad (Carmen).

En el discurso de una de nuestras entrevistadas, quien decide romper el secreto durante sus primeros años de enseñanza media, podemos apreciar claramente el motivo por el cual decide finalmente seguir manteniéndolo.

Yo se lo dije a mis papas a los 14 años y se montó una en casa... tremendo! Entonces yo les dije... me equivoqué, lo confundí con amistad y se quedaron tranquilos y me metí en el armario hasta los 17 y a los 17 se volvieron a enterar, ahí ya no había confusión posible, porque además me pillaron con mi polola (Esther).

En el discurso de Esther, apreciamos que terminar con el secreto pasa por hacer partícipe a sus padres de su orientación afectivo-sexual, haciéndonos suponer que “el reconocimiento público de la identidad empieza por la familia” (Viñuales, 2000: 21).

Teniendo en cuenta las dificultades existentes en la sociedad en general, y en los contextos escolares en particular, en relación a la aceptación de los sujetos LGTB, no resulta difícil entender el porqué todavía una importante cantidad de estudiantes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales deciden mantener el secreto. Lo que nos lleva a pensar que, a pesar de las medidas tendientes a entregar buenas condiciones a los sujetos LGTB en las escuelas y liceos, finalmente son ellos quienes deben evaluar los pro y los contra de la verdad, decidiéndose algunos por permanecer en el secreto. En palabras de Simmel, “no hay duda de que no sólo adquirimos la verdad necesaria para nuestra conducta práctica, sino que también conservamos la necesaria ignorancia y embolsamos el error necesario” (Simmel, 1977: 104).

Cuando por fin lo tengo claro decido callármelo, más que nada porque reunir a la familia para decírselo me iba a resultar muy violento, si sale de forma natural, yo lo digo, no tengo ningún problema en decirlo. Pienso... me verá obligado a decirlo cuando tenga una pareja estable (Oscar).

Debido a que probablemente el secreto otorga alguna clase de poder a quien lo posee, para los sujetos LGTB expuestos a múltiples condiciones adversas, parapetarse tras el secreto podría entregarles la sensación de que son capaces de controlar, al menos en parte, el ambiente que los rodea, sin embargo también les obliga a vivir permanentemente con temor y en situación de alerta. De esta forma, podemos entender una temática ampliamente repetida especialmente entre nuestros entrevistados de mayor edad, en razón a que en los centros escolares toda referencia a la sexualidad era considerada perteneciente al terreno privado, lo que es explicitado incluso con esas palabras por diversos profesores a quienes les era imposible comprender que la sexualidad es tan inherente al ser humano como el color de la piel o el modo de hablar de cada uno.

En síntesis, la cuestión a la que nos remiten los discursos de nuestros participantes ilustrados en los relatos sería la disyuntiva entre la vida privada versus la pública. Asociándose comúnmente secreto a la vida privada, en un entramado en que cada vez más asuntos son de interés público, aunque la distinción y la diferencia siguen siendo asociados más bien a lo que denominamos vida privada.

Para mí no era algo... un secreto en el sentido de algo macabro, sino que era algo íntimo entre las dos, que no tenían por qué saberlo los demás, entonces en el recreo me daba una pulserita de oro que ella tenía y yo me la ponía y cuando terminaba el recreo se la devolvía y esa era la señal de que esa niña era mi polola (Claudia).

Desde la perspectiva de Arendt (2005), el problema radica en que lo público ha sido restringido a lo organizacional, donde un claro ejemplo de ello son los empleados públicos, que trabajan en un sistema público, atendiendo público; ellos serían quienes preferentemente aparecen en la vida social. Todo esto conforma un entramado de situaciones que no permite que en el real espacio público se revele el ser en su singularidad.

Al respecto, Pablo sostiene:

Yo diría que básico, básico, básico, es saber en qué lugar lo personal deja de ser personal y pasa a ser político (Pablo).

En otras palabras, saber cuándo el secreto es posibilitador, y no un dispositivo de invisibilidad y aislamiento. En el marco discursivo existe una contraposición entre el sentido de lo privado como “aquello que responde a lo individual y frente a lo cual el poder de decisión emana directamente de la constitución propia del sujeto”, y lo público, que “implicaría una noción de conjunto, una referencia a lo que es de todos, pero sobre todo una construcción abstracta que no existe por sí sola, sino que requiere de la civilidad y de los acuerdos” (De la luz Casas, 2007: 4); desprendiéndose la interrelación de estos dos ámbitos, en que cada uno existe en la medida del otro.

El año pasado nos encontramos el grupo del colegio, nos juntamos 25 personas de mi curso y fue muy emocionante y yo me mostré como gay, pero, de hecho, otro que desde pequeños sabíamos que podía ser gay porque era muy afeminado y no nos cuadraba, como que algo raro había... pero en la comida el no dijo nada, entonces yo tampoco, pero después le pregunté, ¿por qué no dices? Y me dijo: porque nadie tiene por qué saber, yo no me escondo, no hago nada malo, pero... no voy a pregonarlo (Francisco).

3.5. QUINTO MOMENTO: SALIDA DEL ARMARIO

La relevancia del concepto “salir del armario” se confirma en que la totalidad de nuestros entrevistados hace referencia a ello sin que directamente se les haya consultado al respecto. Inicialmente, la etimología del vocablo armario representa aquello que se encuentra oculto, allí donde no hay claridad, de ahí que su opuesto, salir del armario, induzca a pensar en develar algo que se encontraba escondido o sacarlo a la luz. El armario representa además un mueble, una estructura firme, en ocasiones nada fácil de abrir. Esta expresión provendría probablemente de una antigua frase que traducida al español vendría a ser algo así como “esconder un cadáver en el armario”, aludiendo a una verdad que no se desea que otros conozcan. Exportada al mundo LGTB *salir del armario* expresaría la situación de hacer pública dicha condición.

Mi gran salida del armario fue en el liceo, fue cuando tuve pareja, es decir, antes lo sabía alguna gente, lo sabía mi grupo de amigos, pero ya ahí lo supo todo el mundo (Juan).

Otra posible acepción del origen de este concepto estaría vinculada al psicoanálisis, para el cual el armario representa aquel espacio del inconsciente donde los sujetos alojan aspectos de su vida que suelen ser objeto de represión. Desde la perspectiva de Mira, “el armario favorece la invisibilidad de los homosexuales en el paisaje mediático y social, promociona la idea de que somos una minoría insignificante, borra nuestra experiencia como parte de la historia” (Mira, 2004: 622). En el marco de los escenarios actuales, Generelo sostiene que un número cada vez mayor de adolescentes optan por salir del armario, no obstante, ellos deben “enfrentarse a los esfuerzos que, con frecuencia, realizan familiares y miembros del sistema educativo para mantenerlos en los márgenes y en el silencio” (Generelo, 2009: 55).

Yo creo que empecé a trabajar con 16 años, a los 17 salí del armario, ya lo planteé claro en casa y es verdad que pasaron varios años en que en mi casa no se podía hablar del tema una vez ya planteado. Cuando empecé a trabajar se lo dije a mi madre, mi madre dijo que tranquilo, que era una fase, que no sé qué y yo dije: no, soy gay (Jesús).

Para nuestros entrevistados, la salida de sus respectivos armarios se llevó a cabo mayoritariamente entre los 13 y los 21 años, es decir, para varios de ellos durante la época de la educación básica y media. Sin embargo, la salida del armario experimentada en contextos escolares no parece haber sido una grata experiencia para algunos. En sus relatos, salir del armario es anunciar a los otros su alteridad, aparecer frente a ellos en su diferencia, en este caso comunicar cuál es el objeto de su deseo.

Bueno, me sentí discriminada cuando salí del armario. Yo en octavo, en el último curso del colegio salí del armario con algunas compañeras y sí, fue una discriminación muy directa, comentaban, insultaban... (Esther).

Todo ello presume, en este contexto discursivo y desde las proyecciones del tropo, que el armario conformaría una especie de puerta, una frontera entre lo que es íntimo y lo que es público, entre lo que se puede nombrar y lo que debe permanecer sin lenguaje que lo interprete. Salir del armario sería pasar de una individualidad a un encuentro con

el Otro, de un asunto particular-privado a un asunto colectivo. Tal salto de lo privado a lo colectivo conllevaría dos reacciones de acuerdo a los relatos: la resistencia de implicarse en lo anunciado mediante el distanciamiento o la violencia contra aquel que osa desvelar.

Así, desvelar una diferencia, un desvío, involucra la osadía de mostrar que el ser no se ha disciplinado ni ajustado a lo inculcado, visualizándose como un sujeto que se ha auto-conferido la libertad de identificarse con otros códigos que no son los que hegemónicamente se han definido.

Me parece que en la escuela se invita al armario, que cuando el armario se rompe se intenta reconstruir para ellos... y el armario es súper negativo, es algo que mina la autoestima, creo que la escuela mina muchas autoestimas LGTB (Esther).

En este contexto, y a partir de los relatos obtenidos, podemos sintetizar que quienes decidieron visibilizarse o fueron obligados a hacerlo en los contextos escolares, manifestaron invariablemente haber sido objeto de expresiones de homofobia por parte tanto de compañeros como de profesores, lo que nos obliga a pensar en las condiciones poco favorables que ofrecen los centros educativos a los sujetos LGTB.

En básica yo no peleaba, sino que me iban a pegar y yo me defendía como podía con varias compañeras, me iban a pegar, entre broma y broma, por los comentarios, porque yo no me quedaba callado, sobre todo en la época de quinto y sexto, y claro después llegaba a mi casa y no decía nada. Si se lo dije alguna vez a algún profesor, me dijo, todavía me acuerdo de la frase: esas son cosas de niños, no te preocupes. Recibí unos cuantos golpes... (Jesús).

Para Pichardo *et al.* la homofobia sería una actitud que “señala la orientación sexual homosexual como contraria, inferior, peor o anormal y a las personas que la practican como pecadoras, enfermas, malas, delincuentes, criminales o desequilibradas, llegando incluso a despojarles de su condición de seres humanos” (Pichardo *et al.*, 2008: 7).

4. CONCLUSIÓN

Hemos realizado un recorrido por las principales etapas por las que consideramos pasaría la mayoría de los sujetos LGTB en su experiencia de aparecer frente al otro y lo Otro, la misma que transcurre mayoritariamente en los contextos escolares. Es así como podemos rescatar (al pensar la educación en contextos diversos) que este aparecer frente a los otros no es una tarea fácil para los sujetos LGTB, menos aún cuando esto debe hacerse a edades muy tempranas en las aulas escolares. Siguiendo a Foucault (2001), no cabe duda que los contextos educativos representan importantes focos de poder. Espacios donde los jóvenes LGTB deben cuidarse no sólo de los compañeros o profesores intolerantes, sino de aquellos que compartiendo su orientación afectivo-sexual han internalizado también la homo/lesbo/bi/transfobia (Ramírez, 2012).

Pensamos que parte del problema radica en que si bien mucho se habla y teoriza sobre educación, dicha teoría llevada a la práctica no logra satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, quedando los sujetos LGTB entre los grupos minoritarios cuyas necesidades no se puede (o no se quiere) atender. Todo ello conlleva, a su vez, a que se vulneren sus derechos en la tarea de ser reconocidos. De este modo, la educación actual estaría más

cercana de las palabras de Bourdieu, quien plantea que la escuela “sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal (basada en la homología entre la relación *hombre/mujer* y la relación *adulto/niño*), y sobre todo, quizás, los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales” (2000: 108). Parece ser que en la práctica, el binario *heterosexual/homosexual* se cumple rigurosamente en los contextos escolares, donde un indeterminado número de sujetos heterosexuales actúan como si fueran moralmente superiores a las personas LGTB, situación que se ve claramente reflejada en los actos de homo/trans/bi fobia.

En esta línea, quisiéramos pensar, al igual que Wenger, que la educación debería “esforzarse por abrir nuevas dimensiones para la negociación del yo. Colocando a los estudiantes en una trayectoria de salida dirigida hacia un amplio campo de posibles identidades” (Wenger, 2001: 311). Desde aquí, la diferencia presentada por nuestros entrevistados podría ser vista como un elemento potenciador en las aulas, transformándolas en espacios vivos, pletóricos de diversidad, una visión muy distinta a la recogida en el curso de esta investigación, donde algunas voces manifiestan: “*parece que querían que fuéramos todos iguales*”.

Por otra parte, en el desarrollo de nuestra investigación pudimos constatar que inevitablemente la sexualidad es marcada –de una u otra forma– durante el paso de los sujetos por los colegios y liceos, espacios donde el heteropatriarcado se ha empeñado en buscar la normalización como una manera de eliminar las diferencias que son inherentes a todos los seres humanos. Es así como apreciamos que en las escuelas no se abrirían espacios para que los sujetos LGTB puedan expresarse libremente, lo que desde el punto de vista de nuestros entrevistados es percibido como acciones que los limitan, como por ejemplo, no poder formarse en la fila del sexo opuesto, no poder disfrazarse de princesa si son varones o que se cuestionen las manifestaciones de afecto LGTB, mientras que las heterosexuales son permitidas o ignoradas. De esta manera se devela que existen grandes problemas entre los profesores, quienes parecen no estar preparados para afrontar el desafío de las minorías LGBT, como también entre los propios jóvenes, quienes enfrentan múltiples dificultades para asumir una orientación sexual distinta a aquello establecido como “normal”, situación que se ve refrendada en diversos estudios que dan cuenta de altas tasas de suicidio o intentos de suicidio en jóvenes LGBT, producto de la violenta imposición de roles y prácticas sexuales definidas arbitrariamente durante el período escolar.

Desde aquí, la escuela, en su silencio y en su afán homogenizador, no parece estar formando en la capacidad de ser lo que realmente se es, sin tener que esconderse o utilizar máscaras. Al parecer, no habría un espacio –en el sentido más amplio– para aparecer en la escuela, es decir, un espacio donde surgiera la mismidad y la alteridad, un espacio donde los sujetos no existieran “meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hicieran su aparición de manera explícita” (Bourdieu, 2000: 108). Frente a todo esto, se les estaría despojando de un imprescindible estado de bienestar, ya que al privárseles del aparecer, se les priva también del Ser.

Finalmente, nos parece importante reiterar lo que ha señalado Merleau-Ponty, “la historia sexual de un hombre da la clave de su vida, es porque en la sexualidad del hombre se proyecta su manera de ser respecto del mundo” (1945: 175), demandando la reflexión y deconstrucción de la supuesta normalidad, eliminando los binarios anteriormente mencionados y que tanto parecen gustarle al constructo patriarcal, adulto/niño, hombre/mujer, heterosexual/homosexual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Contreras, S. & Ramírez, (2014). ¿Es posible pensar en una melancólica pedagogía?. *Revista Enclaves del pensamiento*. En prensa.
- Contreras, S. (2012a). Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural. *Estudios Pedagógicos*, vol.38, n.1, 367-381.
- _____. (2012b). Pedagogía vulnerable y diálogo de saberes. *Revista Integra Educativa*, vol.5, n.3, 77-94.
- De la Luz Casas, M. (2007). Entre lo público y lo privado. Un espacio para la convivencia social a través de la comunicación. *Revista Razón y Palabra*, n. 55, 1-21.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación Latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Eribon, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (2001). *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2007). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- _____. (2001). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Generelo, J. (2009). *Lesbianas, Gays, Bisexuales o Transexuales: Adolescentes que no botan*. En J. Pichardo (Ed.), *Adolescentes frente a la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos* (pp. 53-70). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Haraway, D. (2004). *Testigo Modesto@ Segundo Milenio. HombreHembra@_Conoce_ Oncorotón Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hegel, G. (2000). Hegel, Marx y la dialéctica. Consultado: 12 de Octubre de 2014, en: <http://www.marxismoeducar.cl/nodo50.htm>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. *Educación y Pedagogía*, vol. 18, n. 46, 43-67.
- Levinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Antonio Machado.
- Martín, Á. (2006). *Manual práctico de Psicoterapia Gestalt*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Mira, A. (2004). *De Sodoma a Chueca*. Barcelona: Egales.
- Pichardo, J., Molinuevo, B., Rodríguez, P., Martín, N. y Romero, M. (2008). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Madrid: FELGTB.
- Ramírez, M. (2012). *La experiencia escolar en las narrativas de identidad sexual LGTB: un estudio fenomenológico retrospectivo*. Tesis para optar al grado de doctor. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: UAM.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2012). Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural de Chile. *Revista Psicoperspectivas*, vol.11, n.1, 158-179.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Riessman, C. (2002). *Analysis of personal narrative*. En Gubrium, J. & Holstein, J. (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 695-710). London: Sage
- Simmel, G. (1977). *El secreto y las sociedades secretas*. En G. Simmel (Ed.), *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización* (pp. 102-131). Madrid: Revista de Occidente.
- Skilar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y pedagogía*, vol. 41, 11-22.
- _____. (2002). *Entre el ¿Y si el otro no estuviera ahí? y la atención a la diversidad: notas para una*

- pedagogía (improbable) de la diferencia*. Barcelona: Miño y Dávila.
- Téllez, M. (2003). *Educación: la trama rota del sentido*. En González, L. (Ed.), *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas* (pp. 52-78). Barcelona: Miño y Dávila Editores.
- Viñuales, O. (2000). *Identidades lésbicas*. Barcelona: Bellaterra.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.