



INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA

PERCEPCIÓN Y PRÁCTICAS SOCIALES EN RELACIÓN A LA ORIENTACIÓN SEXUAL E IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL ÁMBITO ESCOLAR



**MUNICIPIOS DE
LA PAZ Y EL ALTO**





**Investigación Diagnóstica
en el municipio de La Paz y El Alto**

**PERCEPCIÓN Y PRÁCTICAS SOCIALES
EN RELACIÓN A LA ORIENTACIÓN
SEXUAL E IDENTIDAD DE GÉNERO
EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

Título:

Investigación diagnóstica en el municipio de La Paz y El Alto sobre la percepción y prácticas sociales en relación a la Orientación Sexual e Identidad de Género en el ámbito escolar

Autor:

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación - CBDE

Director Ejecutivo:

David Aruquipa Pérez

Investigadora:

Virginia Ayllon

Diseño y Diagramación:

Jimmy Andrés Salas Vargas

Fotografías:

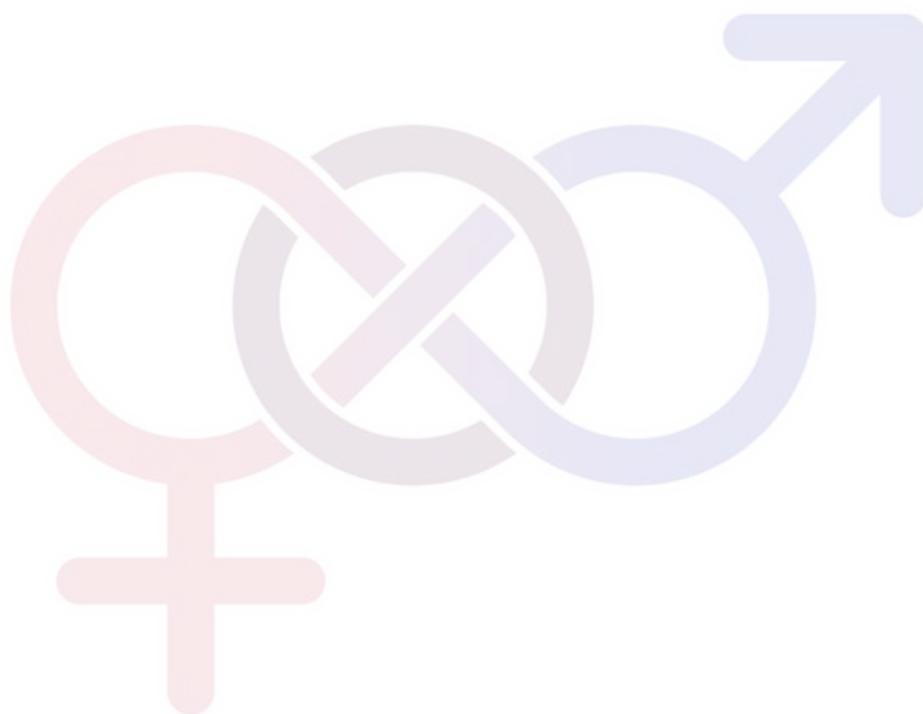
Archivo CBDE e internet

Impreso en La Paz - Bolivia

2017

ÍNDICE

1. ANTECEDENTES	5
2. METODOLOGÍA	5
3. IDENTIDAD Y ADOLESCENTES	6
4. ESTRATIFICACIÓN E IDENTIDADES SOCIALES	7
5. ESCUELA COMO MECANISMO HOMOGENEIZADOR	11
6. LENGUAJE Y CONTROL SOCIAL	14
7. MASCULINIDAD	16
8. JUEGO Y SILENCIO	22
9. PADRES, MADRES Y PROFESORES	26
10. ESTADO, GÉNERO Y SEXUALIDAD	31
11. CONCLUSIÓN: EL BULLYING HOMOFÓBICO	49
12. EJES TEMÁTICOS	53
BIBLIOGRAFÍA	55
FUENTES PRIMARIAS	62



1. ANTECEDENTES

La violencia escolar entre pares o bullying es un tema de reciente visibilización en Bolivia. Solo en la primera década de este siglo el tema se convierte en social y público porque los medios de comunicación empiezan a informar sobre casos de violencia escolar entre pares. Por su parte, el Estado a través de normas como el Código Niño Niña adolescente y particularmente los informes del Defensor del Pueblo, incluyen este tipo de violencia en sus informes sobre la situación de derechos humanos en Bolivia.

De ahí que la investigación sobre este tema es aún incipiente aunque destacan las realizadas por Karenka Flores en 2009, Germán Guaygua, el 2010. En este conjunto destaca la de Juan Mollericona en 2011, porque sobrepasa el análisis solo cuantitativo para acercarse al hecho con metodologías cualitativas y, además, analizarlo a través del discurso de la masculinidad.

2. METODOLOGÍA

Este estudio es enteramente cualitativo porque se trata de una investigación exploratoria sobre el tema; es decir, ubicar sus características específicas respecto del bullying en general, lo que solamente puede lograrse a través del acercamiento a la biografía de quienes viven o han vivido este tipo de violencia en la escuela. Asimismo se las puede ubicar a través de las percepciones de los actores escolares sobre la diversidad sexual. Las conclusiones de este estudio exploratorio pueden ser base para posteriores acercamientos cuantitativos al tema porque establecen los pedestales para los indicadores para este tipo de investigación.

Se han desarrollado dos grupos focales, uno en El Alto y otro en La Paz, con adolescentes estudiantes, varones y mujeres, de unidades educativas de esas ciudades. El objetivo de estos grupos era recrear procesos colectivos de produc-

ción y reproducción de opiniones, percepciones, imágenes, sentimientos, aversiones, simpatías, actitudes y predisposiciones sobre el bullying homofóbico.

Se ha aplicado una entrevista grupal a profundidad a tres docentes, dos varones y una mujer, de unidades educativas de la ciudad de El Alto y La Paz.

Se han recogido biografías narrativas de tres varones gay y una mujer lesbiana que han vivido la experiencia del bullying homofóbico en unidades educativas de las ciudades de La Paz y El Alto. Dos de ellos aún estudian en el colegio, otro ya pasó a la universidad y otro es un adulto quien accedió a recordar su vivencias en el colegio.

3. IDENTIDAD Y ADOLESCENTES

Las reflexiones de Mollericona sobre el bullying en unidades educativas de La Paz y El Alto son de alta importancia para la presente investigación debido a que este autor ubica con claridad los discursos de la masculinidad en los cimientos del bullying. Efectivamente, analizar los ritos de masculinidad en la adolescencia alumbra el fenómeno del acoso escolar porque se trata, precisamente de una etapa en que los adolescentes definen su estar en el mundo y, como parte de ello, definen su sexualidad.

Es en la etapa de la adolescencia y de la juventud cuando los varones tienen que demostrar que ya no son niños ni “mujercitas” y donde la masculinidad hegemónica adquiriría su expresión más desenfadada y a veces brutal de lo que es ser “hombre”. Es la etapa de las pruebas, de los ritos de iniciación —aquello que ha sido caracterizado como “de la naturaleza de los hombres”, de su corporeidad— lo que sería internalizado por los adolescentes/jóvenes como “lo masculino” (Olavarría, 2005: 53).

Lo hacen en un mercado identitario signado por las identidades de género, de clase y pertenencia étnica, entre otros. Cada uno de estos espacios identi-

tarios se convierte en un campo de lucha para los y las adolescentes quienes no escogen libremente¹ en este mercado identitario. Lo hacen presionados por la jerarquía social; es decir presionados siempre “hacia arriba”; esto es, hacia el género, la clase y la etnia dominante en el imaginario social. De ahí que la conformación identitaria en la adolescencia implica de sí las bases de la discriminación a las identidades “de abajo” y también configura el anhelo de pertenencia a las identidades socialmente calificadas “hacia arriba”.

4. ESTRATIFICACIÓN E IDENTIDADES SOCIALES

El bullying homofóbico, como cualquier otro aspecto que haga a las identidades sociales no sería lo mismo en un contexto que en otro. Es decir su especificidad se despliega en ciertas condiciones sociales y no en otras. No es pertinente, entonces, aplicar un análisis estándar, un modelo preconcebido del bullying homofóbico, independientemente de que ciertos rasgos generales se comprueben en la situación concreta. No corresponde, por tanto “aplicar” un modelo pre constituido y supuestamente universal que daría cuenta de una esencia más que de un fenómeno². Esta especificidad, además, permitiría explicar las manifestaciones concretas de la violencia contra las diversidades sexuales en el espacio escolar.

1 “No hay sujetos que sean ‘libre’ de eludir estas normas [de división y jerarquización de género] o de examinarlas a distancia. Al contrario estas normas constituyen al sujeto de manera retroactiva, mediante su repetición; el sujeto es precisamente efecto de esa repetición” (Butler, 2002). Esta memoria semántica se asentaría en las imágenes y las redes conceptuales (Urresti, 1999: 299).

2 Son estándares, a mi modo de ver, materiales didácticos y guías contra el bullying en general y homofóbico en particular que trabajan con el supuesto de que este fenómeno sería igual en todas las latitudes (Europa, Chile, Ecuador o Bolivia). Lo mismo sucede con investigaciones aplicadas que cuantifican los presupuestos del bullying. En ambos casos el análisis no considera la conformación histórica y social concreta en que se desarrolla este u otros fenómenos.

Retornando, el mercado identitario con el que se enfrentan los adolescentes se conforma en un complejo histórico que marca un presente social en el que se desarrollan/conforman las identidades sociales. Este complejo incluye los discursos dominantes enarbolados por los grupos dominantes y el Estado.

En este sentido las identidades sexuales en Bolivia no se establecen en el aire; todo lo contrario, se organizan en el concierto identitario punteado por la composición social general que no agota sus bases en el capitalismo sino en el entretejido de este sistema con la impronta colonial que ha signado los “mecanismos específicos de exclusión-segregación que caracterizan la estructura política y estatal del país y que están en la base de las formas de violencia estructural más profundas y latentes” (Rivera, 2010: 37).

Esta conformación y sus impactos en las identidades no alcanzan solamente a los pueblos indígenas sobre los que se ha erigido la pirámide de exclusión en el país sino al conjunto de sectores de la población.

En cotos históricos largos hay que recordar que la colonización impuso el discurso de la razón sobre el del alma (Salazar, 2006) con el arma de la cristianización. Este discurso de la supremacía del logos será la base para el proyecto nacional hegemónico que trató de implantar el nacionalismo revolucionario a través de institucionalizar al varón adulto, mestizo, castellano hablante, heterosexual, padre de familia, cristiano y propietario privado³, como el modelo de ciudadanía, apegado al ideal occidental de ciudadanía. De ahí que el etnocentrismo es consustancial a la estructura social boliviana y funciona como el

3 Olavarría (2005:52) lo pone en términos modernos: “En síntesis, se podría señalar que la masculinidad hegemónica establece una variedad de requisitos para ‘ser hombre’: responsable, trabajador, “de la calle”, racional, emocionalmente controlado, heterosexualmente activo (penetrador), proveedor, jefe de hogar y padre, aun cuando sería más hombre si además se es blanco, físicamente fuerte y deportista, adulto joven, con educación universitaria, con ahorros en el banco, dueño de propiedades, y con dominio sobre otros hombres”.

marcador de las otras formas de dominación. Este devenir histórico, ha producido el actual y complejo sistema de estratificación social o una “cadena de relaciones de dominación” en el que cada estrato se afirma sobre la negación de los de “abajo”⁴ y el anhelo de apropiación de los bienes culturales y sociales de los de “arriba” (Rivera, 2010: 77). No escapa que esta es, a la vez, la base para la violencia estructural en Bolivia.

Donde es grave el bullying es en el servicio militar obligatorio, te dicen margarita, mariquita, nena y el superior lo primero que te dice al entrar es “desde que entras aquí me perteneces, incluyendo tu culo”, además te pegan, te hacen hacer los ejercicios más fuertes, solito y a vista de todos, también he sabido que a veces les violan entre varios (GFLP).

Incluso un chico de 15 años que está en la pre, y que nos dice que con nosotros se siente más libre, puede ser afeminado, puede reír, pero una vez que entra al régimen militar ya tiene que comportarse como hombre. Dentro de los mismos militares, en ese machismo que han sido criados, ven como un objeto de ataque a esa persona que ha elegido por opción propia a la premilitar, pegándolos, dándoles maltratos. Incluso, por caminar de manera afeminada, lo retuvieron el fin de semana, y lo trataban como mujer, lo trataban de nena, incluso me comentó de que lo manosearon. Conocí a otros amigos que fueron militares, y me dijeron que si ha habido violación, que entre tres, cuatro sargentos, lo agarraban a uno, y lo violaban (E1).

Ahora bien, como a todo sistema de dominación, a este también le caben los instrumentos y mecanismos de homogenización de la población; es decir de eliminación de las diferencias, lo que supone la instauración de mecanismos de

4 “desprecios escalonados, cada cual afirmándose contra el grupo inferior” (Saignes, 1985:284, cit. en Rivera, 2010: 118).

disciplinamiento de esas diferencias en pos del ideal de ciudadanía, paradigmáticamente la escuela y el servicio militar obligatorio⁵.

Recibí discriminación, en primer lugar por el profesor de educación física, porque en los ejercicios me llamaba a mi primero, tenía que ser el primero en todo, me sacaba de lado, me trataba como nena, o sea, prácticamente el colegio ha sido como ir al cuartel (E1).

Nótese, además, que estos dos mecanismos tienen como sujetos a los niños adolescentes y jóvenes, lo que alumbra la noción de disciplinamiento.

La carga de violencia estructural que incuban estos procesos no puede ser pasada por alto. En el plano ideológico, por ejemplo, es visible el estrecho parentesco y complementariedad entre la pedagogía “consensual” de la escuela fiscal y la pedagogía coactiva del cuartel como mecanismos de disciplinamiento cultural que operan en los “bordes” de la sociedad, para “integrar” en ella a aquellos que, perteneciendo al mundo cholo-indio pre-social, debían ser enseñados a la fuerza acerca de sus nuevos “derechos” (y deberes) ciudadanos (Rivera, 2010: 100).

Efectivamente, en una sociedad como la boliviana, las identidades se despliegan, parafraseando a Rivera (2010), en cercanía o lejanía con el ideal ciudadano; la subalternidad, en ese sentido, serían aquellas alejadas del ideal ciudadano. Las identidades no masculinas, no mestizas o blancas, no propietarias, conforman las principales identidades subalternas en este concierto. Del mismo modo, el anhelo identitario estaría conformado por ser o acceder a los bienes simbólicos que poseen las identidades hegemónicas. Asimismo, no ser, o

5 A los que hay que sumar, cuando menos, los sistemas productivos, políticos, la religión y la ley. “La paradoja de la oferta liberal de ciudadanía se expresa aquí en toda su desnudez: los mecanismos integradores por excelencia del horizonte ciudadano —el mercado, la escuela, el cuartel, el sindicato— han generado nuevas y más sutiles formas de exclusión (Rivera, 2010: 90).

no tener las características de las identidades subalternas, instauro el afán de borrar todo signo de la subalternidad y, cuando eso no es imposible, se implantan sentimientos de vergüenza y auto rechazo en el recorrido identitario.

Todo ello, como se advierte, organiza la violencia en el conjunto de la sociedad boliviana, que tiene como pedestal el echar de la ciudadanía a grandes grupos poblacionales de diferentes edades, clases, adscripciones étnicas, diversidades sexuales, etc., inducidos violentamente a calzar el molde identitario hegemónico. Esta violencia se desarrolla en medio de estrategias de estos grupos, sea para ser “incluidos” en el universo identitario hegemónico, sea para resistir a la hegemonización y reclamar su derecho a la diferencia.

Este análisis permite asimismo evitar cierta esencialización de los pueblos indígenas tanto como su versión victimizadora. En realidad y como se dijo antes, la discriminación y expoliación de los pueblos indígenas asienta y explica la actual estratificación social en Bolivia, lo que implica que estos pueblos, sean rurales o urbanos, también se encuentran en medio de la lucha identitaria, sea para ser incluidos en la norma identitaria, sea para ser reconocidos como diferentes.

De esta manera, las identidades y su construcción son espacios de poder o más bien de agencia del poder, entendido éste no solamente como el poder del Estado sino como la relación misma entre los diferentes actores de la sociedad.

5. ESCUELA COMO MECANISMO HOMOGENEIZADOR

Hemos referido antes a los mecanismos y dispositivos de disciplinamiento de las diferencias en pos del ideal de ciudadanía. En ese sentido, se sabe que la escuela⁶

6 Como en el caso de Mollericona (2011) en este texto también se usa el término “escuela” y su derivado “escolar”, para designar al sistema educativo formal, específicamente al primario y secundario, que en Bolivia incluye a niños/as, adolescentes y jóvenes, aproximadamente hasta los 18 años, edad que legalmente marca la mayoría de edad.

es un mecanismo privilegiado de ciudadanía, es decir de disciplina de lo diferente.

[L]a función civilizadora se desplazó luego hacia la educación como vehículo de la humanización, arrogándose para sí la noción de la “perfectibilidad” que trajo consigo la ética protestante, alineada detrás de los valores platónicos y estoicos, según los cuales el autocontrol, la discreción, la firmeza en los sentimientos” (Salazar, 2006: 20).

De este modo, la escuela es el dispositivo nivelador de las diferencias, o mejor, eliminador de las diferencias en pos del ideal ciudadano. Queda claro, entonces cómo la escuela es el artilugio del Estado para la igualación social “hacia arriba”.

Pues no sólo son aspiraciones de consumo material, sino todo el bagaje de prerrogativas y privilegios que se suponen asociados al goce de los derechos ciudadanos, los que alimentan el crecimiento de expectativas individuales y colectivas, y su consiguiente frustración, al tropezar con una muralla de discriminaciones y exclusiones que para el observador externo pueden resultar imperceptibles, pero para el partícipe de la relación de dominación son completamente inteligibles, a partir de la lectura de códigos no verbales, que establecen con claridad los límites hasta donde es posible “integrarse”, “progresar” o “ascender” (Rivera, 2010: 101).

La currícula escolar es uno de los instrumentos de este componente y la insistencia de diversos movimientos por “incluir” sus demandas y conocimientos en la currícula da cuenta precisamente de la tendencia homogenizante de los contenidos curriculares. Pero donde más o además se advierte el poder disciplinante es en la organización educativa; es decir en la armazón institucional y los actores que la componen. Entre estos actores la figura del maestro es

crucial porque asume “la preparación de sujetos coherentes al nuevo orden como ciudadanos” (Salazar, 2006: 21). El profesor es, sin duda, el emblema⁷ de la institución escolar por la cercanía que tiene con los estudiantes. Esta cercanía, sin embargo, es jerarquizada ya que el Estado le dota de autoridad sobre los educandos, en similitud con la autoridad que dota al padre al interior de la familia (patria potestad).

Esta analogía entre la escuela y la familia no es solo de semejanza sino de evidente continuidad en agencia del poder del Estado a través de determinados actores que, por ese efecto, se convierten en símbolo del disciplinamiento en la sociedad. Estos agentes para estatales de la disciplina social tienen en su haber varios artefactos para el cumplimiento de su rol, todos ellos con base en la violencia. No podría ser de otra manera cuando su rol es el adiestramiento desde el dominio. De este modo, el adiestramiento y el dominio constituyen la piedra fundamental de la identidad de los actores para estatales.

[Las] operaciones ideológicas maniqueas justifican la segregación de los seres humanos en dos categorías: aquellos que acceden a los derechos igualitarios consagrados por el Estado, las instituciones y las leyes; y estos otros, los renuentes, a los que hay que “civilizar” (hominizar, salvar) (Rivera, 2010: 100).

En términos de clase, la sola existencia de colegio particular (privado) y fiscal (público) demuestra la fuerte estratificación social, tras una retórica de “mejor educación” que supuestamente brindaría la escuela privada. Y aunque así fuera, en realidad esta división tienen más bien características de segregación racista y clasista. Pero al ser parte de la estratificación social, la escuela privada se instala en el anhelo “hacia arriba” y le corresponden hechos del habla

7 Sabiendo que la institución escolar incluye también a directores, regentes, juntas escolares y otros actores con autoridad, sobre las que volveré más adelante.

propios de la segregación como “buen ambiente”, “codearse con los de arriba”, “estar con los de la high” (sic), etc.

Se veía mucho clasismo en el turno de la mañana, en el que muchos presumían tener plata, las empresas de sus papas, y como yo soy de una condición más humilde, me veían mal. En la tarde tenía la oportunidad de hablar abiertamente de mi sexualidad y me gane muchos amigos que me apoyaban, eran de diferentes clases sociales, muchos eran hijos de las vendedoras de la Franz Tamayo, Max Paredes, Graneros. Otros eran clase media, otros clase media baja. Me sentí mucho más identificados con ellos, porque no me discriminaban (E1).

De este modo, la escuela privada se dibuja como un espacio “a salvo” de los aspectos menos deseables de la diversidad, muy cuidado por sectores sociales dominantes que se imaginan “una nación ‘decente’, articulada por una economía de mercado en la que todo rastro de identidades previas debía disolverse en aras de un modelo homogéneo y occidental de ciudadanía (Rivera, 2010: 125).

6. LENGUAJE Y CONTROL SOCIAL

“lo tachaban de marica, de que esas cosas no hace un hombre, ¿no? Lo atacaba su familia, lo atacaban en la escuela sus compañeros, todos, absolutamente todos” (GFEA⁸).

Por una parte, todo sujeto social es un hecho del lenguaje que es un sistema de significados y significantes atribuidos que constituyen discursos identitarios⁹. De este modo, el lenguaje no solamente nombra sino que sobre todo califica;

8 Para las fuentes primarias, remitirse a la bibliografía.

9 El acto de nombrar, en este sentido, da existencia a aquello que nombra (Bourdieu, 1985). O, como bien metaforiza Urresti (:292) los dos terrenos donde se asienta la discriminación es en el discurso de las prácticas como en las prácticas del discurso.

esto es, el lenguaje es el poder en acción. El lenguaje, entonces, constituye a los individuos en sujetos sociales a fuerza de inscribirles contenidos, prácticas y significados sociales para “llegar a ser”, aquello socialmente le es designado. Más aún, como parte de la agencia del poder, las marcas de las operaciones del lenguaje se borran lo que produce la ficción de naturalización de estas marcas; el sujeto social es la naturalización de la violencia del lenguaje, tal el caso del insulto racializado, o de los cuerpos diferentes; el insulto marca la frontera de la exclusión.

[L]a estructura jerárquica en la que se ubican los diversos estamentos de la sociedad a partir de la posición que ocupan en la apropiación de los medios de poder —entre ellos el poder sobre la imagen y sobre el lenguaje, es decir el poder de nombrar— y que, por lo tanto, confiere desiguales capacidades de “atribuir identidades al otro”, y por lo tanto, de ratificar y legitimar los hechos de poder mediante actos de lenguaje que terminan introyectándose y anclando en el sentido común de toda la sociedad (Rivera, 2010: 67).

El lenguaje, como dijimos, es un sistema de significados que se trazan en los cuerpos que van a disciplinarse y aparte del habla incluye los significados de la vestimenta, las formas de hablar, de caminar, etc. Todos estos significados, que se convierten en atributos de lo que se espera alguien sea o deje de ser, repiten la estratificación social, por lo que a más se alejen del modelo instituido, mayor será el estigma y la humillación a las formas de vestir, ocupar el espacio, etc. Pero, al ser este también un campo de batalla, los sujetos pueden trazar su camino para amoldarse a los parámetros hegemónicos (desde la vergüenza y la autonegación) o posarse en el terreno de la interpelación y la lucha por el reconocimiento de su diferencia.

En este orden, la pollera es el mejor ejemplo de un símbolo, un lenguaje nacido

de la movilidad social “hacia arriba” (Salazar, 2006; Barragán, 1992; Rivera, 2010) y que en el devenir histórico ha adoptado significados, a veces de acomodo y otras de resistencia cultural, de acuerdo a la intencionalidad (cercanía-lejanía) con el poder de las mujeres que la usan.

“han dicho ‘ay, tan feo camina con los hombres, debe comportarse como señorita’. Ese es el comentario que nunca me ha gustado porque, el hecho que seamos señoritas no significa que nos tengamos que juntar con pura chicas, que tengamos que hablar con pura chicas, de cosas de chicas” (GFEA).

El chisme es otro mecanismo del lenguaje, esta vez del habla, particularmente femenina, un complejo constructo con base en metáforas descalificadoras. El chisme ha sido determinado como forma de control de unas mujeres sobre otras, vigilando el cumplimiento o castigando el alejamiento de la norma de género (Lagarde, 1993).

“Las chicas me decían Choqui que era muy flaquita, que tienes estito que tienes otrito, me miraban todos mis defectos a mí. Si me salía algo en la cara ya me estaban mirando la cara y era feo, para mí, yo no quería venir (GFEA)

Mas como toda pauta disciplinaria aplicada a sujetos subalternos, el chisme contiene también la posibilidad de la subversión cuando el habla femenina se despliega como alianza entre mujeres para reconocerse unas en otras y desplegar estrategias contra el dominio masculino (Reyes, 1942).

7. MASCULINIDAD

Entre los discursos hegemónicos uno que cruza varios espacios y momentos del mercado identitario es el de la masculinidad. Incluida en las identidades de género, la masculinidad es un discurso que esquemáticamente y en versión del

chileno Olavarría (2005:50) se asienta en las siguientes cuestiones: “qué pasa conmigo como hombre, padre, hijo menor o mayor; qué es lo que permite en las relaciones que se establecen en esta sociedad que no sea lo mismo ser hombre o ser mujer; qué lleva a algunos varones a tener poder sobre otros varones y sobre las mujeres”. El mismo autor, con base en un amplio estado de arte concluye que en Latinoamérica se ha establecido “una masculinidad autoritaria, dominante, que se impone sobre otras formas de ser hombre a la que se le ha dado el nombre de masculinidad hegemónica, porque hegemoniza la forma aceptable de ser varón”.

Para el caso del bullying homofóbico y tal como acertadamente lo hace Molleicona en su estudio del bullying en La Paz y El Alto (2011), nos parece muy acertado enfocar el análisis a través del discurso de la masculinidad porque: i) la escuela, particularmente (aunque no solamente) la secundaria es el espacio que alberga al adolescente en su etapa primordial del aprendizaje masculino, ii) la mayoría de los hechos de bullying refieren a la construcción de la masculinidad, incluyendo el bullying a mujeres jóvenes y, iii) la masculinidad destaca un discurso sobre la homosexualidad, femenina y masculina.

Ciertamente y con el análisis previo de la estratificación cultural y social boliviana, la escuela es un espacio privilegiado de discursos identitarios, entre los que destaca el de la masculinidad. Destaca porque lo masculino está en el centro, en la cúspide de la pirámide social y su construcción impacta en todas las otras identidades, no sólo las de género. Genéricamente, la escuela sería el espacio en que el individuo se performa socialmente, es decir, se dibuja como sujeto de la prescripción social. En este sentido, la metáfora de la educación como formación, es totalmente válida.

Cuando llegué, lo vi, completamente ensangrentado, mal, no podía caminar, lo lleve a un centro familiar, y lo llevaron a un hospital, en el

hospital me dijeron que tenía que hablar con su familia, y yo tenía miedo. Porque me conto que toda su familia lo golpeo, sus hermanos, sus tíos, mayormente la familia masculina, los hombres, porque llego borracho, y no podía más ocultar su orientación sexual, él les dijo yo soy gay, soy así, y ahí lo golpearon (E1).

Pero el escolar llega a la escuela habiendo ya aprendido la primera norma social en la familia, en la que ha detectado los roles de género, el discurso hegemónico del pater familias y también la violencia de género, étnica, de edad, etc. El mandato que la familia entrega al niño que asiste a la escuela es su “formación” como ser social para lo que, además, le adjudica un conjunto de deseos “hacia arriba”; es decir la familia espera que concluido el ciclo escolar el niño se haya convertido en el modelo socialmente hegemónico. En ese sentido, la función de la escuela es consolidar los conocimientos y prácticas de la hegemonía social, aprendidos ya en la familia, por eso decimos que los roles de género, asignados y practicados en la familia se extienden a la escuela. La obediencia a las autoridades y profesores, por ejemplo, es una extensión de la obediencia a las madres y padres, estableciendo la vivencia de la subordinación como parte del deber ser. Esta obediencia es un mandato social que es la base de la disciplina familiar y escolar (también la política y productiva) que habilita al individuo a la obediencia a la autoridad en general, encarnada en el Estado. La obediencia se convierte, de ese modo, en un atributo que promueve el deseo no de obedecer sino de ser obedecido, es decir promueve el deseo de ejercer el poder sobre otros.

El niño, por otro lado, ha aprendido que las madres deben obediencia a los padres por lo que la noción de las mujeres como subordinadas también se extiende a la escuela, cruzada con imágenes de pocas mujeres con autoridad (profesoras, algunas directoras y muy pocas regentas).

En el caso de las niñas, los mandatos de género que las han signado en la familia son parte del estatuto de la formación escolar. De todos ellos (abnegación, cuidado, hablar bajo, ocupar poco espacio, demostrar afectos, etc.), posiblemente el de la aceptación del otro masculino sea el que más se manifiesta en esta edad, en su forma de amor romántico¹⁰, o más bien en cómo acceder a este tipo de amor. De ahí que la feminidad es consustancial a la masculinidad e instituye un campo de batalla identitaria de las jóvenes que incluye el dispositivo de la enemistad femenina¹¹, uno de cuyas formas de control, como ya se dijo, es el chisme.

Asimismo las prerrogativas masculinas han sido también vistas, aprendidas y practicadas en la familia y se extienden a la escuela. Pero la escuela, especialmente la secundaria es un nuevo campo en la constitución de la masculinidad: es el campo de los ritos de paso, organizados por la demostración. Estos ritos no solo tienen por objetivo demostrar lo que se es o cuánto se es sino también demostrar lo que no se es. Las acepciones de la palabra demostrar: manifestar, declarar y probar, ilustran lo que suponen estos ritos ya que no se limitan a manifestar o declarar lo que se es o no es sino y sobre todo a probarlo. De todos estos ritos dos sobresalen: la fuerza y la sexualidad y en ambos casos el rito es asimilado al juego.

10 El amor romántico o cortés es una ideología formada en el siglo XVI y captada por el capitalismo en el siglo XIX en su necesidad de familia nuclear como base de la producción o reproducción del capital. Ello que ha creado la industria del amor romántico a través de implantar una vasta parafernalia de lo que se debe entender por amor y de la cual bebe la cultura popular y sus industrias (Illouz, 2009).

11 La enemistad femenina o enemistad entre mujeres (cuyas formas paradigmáticas son la enemistad entre la suegra y la nuera, entre la esposa y la amante y entre todas las mujeres y las prostitutas) ha sido determinada como forma de control patriarcal. El feminismo considera que reponer la amistad entre las mujeres socapa las bases del patriarcado (Lagarde, 1993).

Los ritos de fuerza tienen como presupuesto la manifestación de reciedumbre y vigor del cuerpo masculino, la prueba, en tanto, incluye un amplio espectro que va desde la destreza en los deportes hasta la brutalidad en las peleas con otros jóvenes. En tanto, las de la sexualidad son el soporte de la declaración de la heterosexualidad, en primer lugar, y luego de la conquista de las mujeres. Los ritos de prueba de la heterosexualidad suponen probar que se es heterosexual y, a la vez, que no se es homosexual. Por tanto, el discurso heterosexual interpela al sujeto, a los otros varones y a todas las mujeres porque es en todos ellos que se prueba la heterosexualidad del sujeto. De ahí que estos ritos, a diferencia de los de fuerza, se operan sobre otros sujetos y, lo mismo, incluyen una amplia gama de manifestaciones, declaraciones y pruebas propiamente dichas, desde hechos del habla (insultos, chistes y también chismes), pasando por la conquista “amorosa”, llegando a la violencia física.

“Ah, nos parece un chiste que a alguien lo peguen, que lo manoseen”
(GFEA)

Los ritos de la heterosexualidad, de este modo, se conjugan con otras identidades. Por ejemplo, los ritos de fuerza rememoran la “fuerza bruta” de los indígenas, aludiendo al estigma colonial de ser sujetos destinados a la fuerza de trabajo por tratarse de sujetos carentes de razón (la escuela, precisamente se atribuye la tarea de dotar de “razón” a los indígenas). Este trasfondo racista está presente en los ritos masculinos de fuerza porque las pruebas de potencia física en la escuela no toman en cuenta los “trabajos duros”, allí nadie prueba su fuerza en trabajos de agricultura, albañilería o similares; esos no cuentan. Tales ritos, entonces, se circunscriben al ámbito de la fuerza en y con los cuerpos de su pares, lo que explica el por qué el deporte es un ámbito privilegiado de estas pruebas, junto a la violencia directa con otros, pero no con otras. El que las pruebas masculinas de la fuerza no incluyan a mujeres trasluce el ideario de las mujeres como débiles y del honor masculino de “no tocar a las

mujeres”. Más abajo se verá, sin embargo cómo este criterio de honor se rompe, precisamente con las indígenas y otras mujeres subalternas.

Un componente central de los ritos de fuerza es la agresión a quien se declara o parece homosexual.

Algunos de mis compañeros se enteraron de mi orientación sexual, y me golpeaban entre 3 a 6 chicos, los que veían se apartaban y luego todos me pedían que me vaya del colegio (E2)

La golpiza al homosexual funciona igual que el chisme femenino que opera como norma de control sobre mujeres que se salen de los límites de los atributos de género femeninos. La homosexualidad se torna en afrenta al modelo hegemónico de ser varón y de ser ciudadano por lo que la agresión al homosexual es la prueba por excelencia de la formación del varón como custodio del modelo hegemónico de la sociedad; esta es la operación que hace evidente cómo el Estado deviene en varón o, para decirlo de otro modo, cómo el varón encarna al Estado.

Las pruebas de la sexualidad, como se ve, se engarzan con las de la fuerza en correlato con los atributos masculinos de género, que se engancha, a su vez, con otros parámetros sociales como el racismo, clasismo, etc. Ciertamente, los ritos de conquista de las mujeres apuntan tanto al conjunto del género femenino como a las mujeres concretas y el discurso que la soporta es diferente en ambos casos. Así, la conquista del género femenino es un atributo fundante de lo masculino, en tanto, la conquista de las mujeres concretas está soportado por el discurso del amor romántico (cfr. supra), y a ambos los sustenta el paradigma de la familia monogámica heterosexual. Del mismo modo que en el caso de las pruebas de fuerza, la conquista de las mujeres también está cruzada por otros elementos de la diferenciación social y también instala el deseo “hacia arriba”. Esto comprueba que el amor es también un constructo social situado

en medio de la estratificación social. La conquista amorosa, en ese sentido, tiene cierto alcance endogámico aunque también instala el deseo “hacia arriba” que significa acceder, mediante la pareja, a los bienes simbólicos y materiales de las clases y grupos sociales dominantes. Ello no obsta a que la conquista se dirija a mujeres de estratos sociales devaluados social y culturalmente y ello se da, históricamente, a través de la violación, como signo de inscribir la razón falogocéntrica en el conjunto del género femenino.

8. JUEGO Y SILENCIO

Ahora bien, todas las pruebas de masculinidad que son base del bullying en general y homofóbico en particular se desarrollan en dos ambientes casi opuestas entre sí: el juego y el silencio.

Desde la psicología y la filosofía “el juego es el preejercicio de funciones necesarias para la vida adulta” (Groos, 1902, cit. en Gutiérrez, 2004) o para el psicoanálisis, la manifestación de tendencias o deseos reprimidos y ocultos. Piaget, por su parte, devela la relación entre juego y comprensión del mundo a través de la conformación del juego simbólico y el pensamiento representativo (Id.). Para Huizinga, así como es sinónimo de libertad, busca crear un orden por lo que el juego genera reglamento y se rodea de misterio (1984, cit. en Gutiérrez, 2004). Desde la sociología Spencer y Veblen han determinado que “un juego en un momento determinado y practicado en una determinada situación puede conseguir la integración, la solidaridad, la tolerancia, el orden, etc., mientras que por otro y en otras circunstancias puede favorecer lo contrario, la marginación, la violencia, el engaño, etc.” (1979, cit. en Gutiérrez, 2004: 175).

Luego eran las fiestas del colegio, y como era alumno nuevo, querían hacer el famoso bautizo, al cual yo me negaba, pero los profesores me decían, “ay este maricón, que cosa se cree...” (E1)

De esta manera, el juego en el que se desarrollan los ritos de masculinidad en la escuela, en verdad, son una pre práctica de la vida adulta para los adolescentes y al realizarse en circunstancias de formación de la masculinidad, más que simular el mundo adulto, lo disimulan, entendiendo que la simulación refiere a algo distinto de lo que se es, en tanto que el disimulo oculta lo que no se quiere mostrar. Esta operación de disimulo supone que el juego de la violencia escolar incluye dos significantes; el evidente y el inmanente, el primero vela y el segundo devela. Así, las operaciones lúdicas ocultan la violencia, en primera instancia, pero lo que en realidad nublan es el mecanismo de control hegemónico en la construcción de identidades. Por tal efecto, la más inocente burla¹² o el juguetón empujón son parte de un acervo violento de vigilancia, en el que el robo de material escolar del compañero, el chisme, o la brutal golpiza son manifestaciones diferentes solo por la intensidad del daño provocado, más no tienen diferencias cualitativas.

También hay agresiones sexuales en el baño, te bajan el pantalón, te tocan las nalgas (E2).

El silencio, por su parte, es constitutivo de los juegos violentos de la conformación de la masculinidad, especialmente los de la demostración de fuerza porque refiere a la capacidad de aguante, contraria a la “queja” que remite a las figuras del soplón y del traidor. Por eso este silencio está muy ligado al secreto, es decir a un discurso destinado a ser un no-discurso, o un discurso velado. En ese sentido, este tipo de silencio es un silencio activo, no pasivo, porque funciona en el ámbito de la agencia del poder: “Sin embargo el silencio funciona como un discurso oficial y cultural que opera a niveles materiales, simbólicos

12 Los chistes son “formas negativas de nombrar identidades (que) se realizan como prácticas discriminatorias en tanto canalizan una violencia que ubica al otro como una presencia social ilegítima respecto del nosotros (...) el chiste discriminatorio cobra relevancia en tanto revela y reproduce modos de designar a otro discriminado” (Edelstein, 1999:267 *itálicas originales*).

y políticos” (Rutter-Jensen, 2008: 473). En otras palabras, el silencio de la violencia escolar es un significante inmanente de las pulsiones sociales sobre la masculinidad. Pero al igual que en los otros casos analizados, el rompimiento de la norma del silencio constituye la transgresión a la norma homogeneizadora e instaura el discurso de la diferencia.

Un mecanismo más tosco y de efectos devastadores es la indiferencia o el “ninguneo” que apunta a la aniquilación del otro porque se enuncia su inexistencia.

Algunos de mis compañeros se enteraron de mi orientación sexual, no me hablaban, me raleaban (E2).

Si como dice la psicología la adolescencia es la etapa en la que el sujeto organiza su identidad en relación con sus pares y en ese sentido la pertenencia al grupo es fundamental, el ninguneo no solo significaría el exilio y el destierro sino también quitarle al sujeto la plataforma de su constitución. Apartarle, no dirigirle la palabra, excluirle, se convierten, en este sentido, en las operaciones más segregacionistas en este sistema de la violencia escolar. Como producto, el segregado es echado al campo de la soledad en el que muy posiblemente aumenten los sentimientos de autorechazo y/o resentimiento.

En mi curso había dos compañeras lesbianas que eran raleadas (E2)

La rudeza de esta violencia, como se dijo, se asienta en la negación de la existencia del individuo y el mensaje es que al no ser considerado como parte del grupo, no existe. La misma expresión “ninguneo” es clara: eres nadie, ninguno, no existes. De hecho las relaciones violentas son una forma de relación entre pares y por eso es el campo de la identificación por la presencia de “otro”. El exiliado, en tanto, es impar, lo que rememora la noción aymara de persona, jaqi, que designa no solo la pareja, sino también la persona social (Rivera, 2010: 182). Extrapolando este concepto, el individuo solamente deviene en ser social cuando se reconoce/ opone/ enfrenta/ complementa con otro. El exilio a la sole-

dad socaba las bases mismas de la construcción del individuo en sujeto social.

Luego de salir del colegio, en el ambiente gay, nos reconocieron con 6 chicas y 3 chicos de la promoción, también gays. Nos contamos nuestras historias, las agresiones que sufrimos cada uno. Si hubiéramos hablado, hubiéramos tenido más herramientas y no sentirnos tan solitarios. Cada quien vivió su infierno solo (E3).

Algunas investigaciones (UNESCO, 2013) consideran este tipo de violencia como la base del intento de suicidio o suicidio en adolescentes escolarizados en general y que han sufrido homofobia en particular.

Cuando estaba en la promoción, estaba pasando una depresión por separación con mi pareja y porque se enteraron. Mucha presión en mi colegio y familia, intenté suicidarme y estuve en el hospital. Este hecho me ayudó a aceptar mi opción sexual (E3)

Recuerdo que hace 5 años un joven se ahorcó por acoso homofóbico en el Colegio Bolívar de La Paz (E2).

Cuando yo estudiaba discriminaban a un compañero muy inteligente y amanerado, llegó al suicidio. No se tocó el tema en el colegio, él era alegre, divertido, si le molestaban se reía, era colegio de varones, era el punto blanco para hacerse la burla, tenía plata. En la pre promoción se suicidó (E5).

Un chico murió por el tremendo acoso del colegio Simón Bolívar, nos encontrábamos aquí por el prado paceño, y nos enteramos que se murió, se suicidó cortándose las muñecas. Tenía tendencias trans, se dejaba crecer el pelo, las uñas se arreglaba, pero por el constante bullying en su colegio se suicidó. Lo que supe por parte de sus primos fue que se cortó las venas. Él tenía 14 años y su familia no dijo nada, lo mantuvo en secreto (E1).

De manera similar que en los otros espacios de la violencia escolar, el ninguneo puede ser espacio de transgresión a través de armar espacios diferentes de relacionamiento. Tal el caso, por ejemplo de la amistad de estudiantes gay con estudiantes mujeres.

O sea ese chico que es gay está con nosotras, con las chicas, porque le comprendemos y le protegemos (GFLP).

En el colegio mis amigas eran sobre todo las mujeres, las chicas del curso, ellas son más comprensivas, me acerco más a ellas (E2).

Este tipo de amistad es contestaría a la lógica hegemónica de la masculinidad que suele establecer estamentos separados entre hombres y mujeres. Esta división no es casual porque remite a la estratificación social ya que la cercanía a las mujeres generalmente será para efectos de conquista y pocas de amistad, por eso es mucho más rara la amistad entre estudiantes lesbianas con los varones del colegio. Hay un cierto signo maternal en la aceptación del gay en los grupos de mujeres por lo que no es raro que esta amistad, a veces, se adjudique para sí misma un carácter “correctivo” de la “desviación” en que ha caído el compañero.

Mis compañeras me decían “se ve mal”, “no me gustan esas cosas”, “no le has encontrado el gusto a las mujeres”, “eres gay, te respeto pero hasta ahí no más”. (E2)

Sin embargo y aun sea de manera inconsciente, estas mujeres y estos gay están interpelando la norma hegemónica.

9. PADRES, MADRES Y PROFESORES

Como se ha visto, padres, madres y profesores arman su identidad, entre otros, en el mandato de “formar” a niños, adolescentes y jóvenes en la norma social,

o el imaginario hegemónico de ciudadanía. Pero, a la vez, su propia identidad se conforma en el marco de la estratificación social y el deseo “hacia arriba”. De ahí que la tarea formadora supone el desarrollo de habilidades para “encaminar” a niños, adolescentes y jóvenes hacia su constitución como seres sociales; esto es enmarcados en el parámetro social hegemónico.

Fui a la dirección a quejarme, en la dirección solo me decían que yo no tomaba atención a lo que hacía, que era un mal alumno, que si soy gay, que lo deje ahí, que me comporte como hombrecito (E1)

Considerando que la estratificación y la misma determinación del modelo social hegemónico son esenciales para el Estado y su desarrollo, padres, madres y profesores forman parte de la estructura institucional del Estado. A estos actores el Estado les otorga determinados atributos y condiciones para el cumplimiento de su función formadora, atributos de autoridad.

Cuando se enteraron de mis opción sexual, un día mis papas me agarraron y le mandaron a mi hermanita, a casa de mi abuelita. Me encerraron en mi cuarto, recibí mucha discriminación psicológica por parte de mis papas, incluso casi llegamos a los golpes. Mi papa es una persona machista, ya no es como antes, pero sigue siendo machista (E1).

Ya se ha dicho sobre cómo las figuras legales de la patria potestad y del pater familias materializan la razón de Estado en la figura del padre. La madre, a la par de su situación de subordinación de género respecto del padre, comparte ciertas atribuciones de autoridad con la prole, con base en la cultura adultocentrista propia de la sociedad estratificada. De esta manera se explica la violencia familiar, especialmente la de padres y madres contra los hijos. Lo propio sucede con los profesores quienes también han sido dotados de autoridad para formar a niños, adolescentes y jóvenes. En los tres casos, insistimos, estos actores participan de la estratificación social y el deseo “hacia arriba”,

componentes que dulcificados en la retórica oficial y comercial, “transmiten” a los individuos a su cargo.

De ahí que el “hacia arriba” es tanto función como deseo y ambos se aúnan en las tres figuras formadoras. Esto quiere decir que en cumplimiento de su función y su deseo, madres, padres y profesores son agentes disciplinarios y, por lo tanto, homogenizadores. Más aún, su función homogeneizadora no puede realizarse sin su contrapartida de la eliminación de la diferencia. En este sentido, padres, madres y profesores actúan de la misma forma que cualquier otro mecanismo del Estado porque en cumplimiento de su función recurrirán a la violencia, recurso consustancial a la discriminación. Esta violencia, por tanto, de hecho es legitimada por la propia función formadora y por el ente, el Estado, que dota de autoridad a estos autores.

Mi mundo de folclorista, hasta que mis papas ya se dieron cuenta, su misma familia, sus compadres. Y me prohibieron hacer esto, me encerraron, estaba más controlado en mi casa, no me dejaban salir.

Pero esta autoridad también se despliega en la sociedad estratificada por lo que sus prácticas específicas revelan el cruce del mandato con la ubicación en la sociedad. Así, el bullying en general y el homofóbico en particular no es privativo de los grupos sociales dominantes, todo lo contrario, niños, adolescentes y jóvenes de estos sectores son activos en este tipo de violencia escolar. En el caso de padres y madres de estos sectores, el deseo “hacia arriba” puede disparar conductas violentas con el hijo o la hija de diferente opción sexual, o pueden consentir acciones violentas de sus hijos e hijas en la escuela porque, en ambos casos, madres y padres declaran su adscripción al imaginario hegemónico.

La llamaron a mi mamá, como que le reprocharon y ella no entendía lo que pasaba porque en mi casa no se hablaba de eso. A partir de eso el bullying comenzó, me apartaban, no me hablaban. La profesora detonó

y las compañeras me hicieron bullying. Me aislaban y raleaban desde eso. Mi mamá se preocupó y me cambió a un colegio mixto y me pidió que no tenga compañeras mujeres y se sentía feliz y cuando llevaba compañeros varones a la casa (E5).

La vergüenza por ser parte de un grupo subalterno por razones económicas o de pertenencia étnica, puede a la vez extenderse frente a la noticia de la opción sexual diferente de un hijo o hija porque su sola existencia aumenta la vulnerabilidad social de la familia que lucha “hacia arriba”.

Una profesora, amiga de mi madre, le habló dos veces a mi madre para “advertirle sobre la tendencia sexual de su hija”, por este acoso en el colegio y el miedo a mi familia decidí tener un chico para aparentar, creo que eso me salvó (E3).

En este caso el miedo al “qué dirán” parientes y vecinos revela también la apuesta de la familia por el “éxito” en la sociedad estratificada, además del juicio de “fracaso” en su función formadora.

La apariencia también es una presión social, en la zona los vecinos conocen a mi abuela y todos los vecinos, por eso se me fui a un colegio lejos de mi zona (E3)

Hasta que decidí dejar el colegio, porque no podía, no podía con ese machismo que vivía con mi papa especialmente. Mi mama con esa necesidad, del qué van a decir, qué va a decir nuestra familia, tuve que dejar el colegio. Me escape un tiempo, me fui de mi casa, eso fue hasta el año pasado, que me puse mal, me enferme, estuve en el hospital (E1).

Este medio a la ignominia ha estado relacionado con la homosexualidad desde muy atrás. En un estudio sobre las relaciones entre la homosexualidad y la cultura popular en relación con los derechos humanos y la administración de

justicia durante 1790 y 1820 en audiencia de Guadalajara, México, Miranda (2002: 275) indica que:

En esa sociedad estamental, el respeto de los derechos morales y naturales descansaba en la fama y honor públicos. Los individuos bajo la presión de la vecindad vigilada le temían al escándalo. El escándalo, estar en boca de todos, significaba infamia (...) [P]ara las autoridades evitar el escándalo era una de sus principales tareas.

En el caso de los profesores, su función le otorga tanto mayores espacios de autoridad y, en la misma medida, espacios de contención de esa autoridad. Su dictamen puede expulsar al estudiante de la unidad educativa, pero a la vez debe cumplir órdenes de la jerarquía educativa como responder a la presión de padres y madres individuales o sus asociaciones, y también a las presiones estudiantiles.

Si yo ayudo, ahora con la participación popular, el padre me diría, “usted está induciendo mi hijo para que sea gay” y lo diría a la Junta Escolar que norma en el colegio. Nos dicen que con menores no podemos meternos porque el problema lo hacen los padres a nosotros (E5).

El director no me permitió bailar de china morena con el argumento de que hay niños de cinco años, hay padres evangélicos y de otros lados, y yo le decía que la Familia Galán bailaba en el Gran Poder delante de todos y él me ponía paredes, “en este colegio hay normas”, y no pude bailar (E1).

Entre estos flancos y ante la violencia escolar el profesor suele acudir a “no ver” estos hechos o a disfrazarlos como “juegos de los chicos”¹³. De ese modo, la

13 “La lógica que organiza el despliegue de multiplicidad de ‘programas’ destinados a reducir la violencia escolar se asienta en la negación de las transformaciones correlativas de lo que fue el Estado nación y las formas de subjetividad vinculadas y producidas a partir de este modo de organización institucional. Principalmente, el modo de subjetivación que ha sido nombrado como

función formadora de los profesores generalmente se limita a la transmisión de conocimientos.

Los docentes no tenemos los recursos para defender a estos estudiantes de forma sustentada, en algún caso nos podrían a nosotros tildarnos de lo mismo, hay temor. Cuando queremos ayudar lo hacemos por cuestión personal, no sabemos cómo se debería manejar estos casos, los directores tampoco (E5).

Ello no obsta, sin embargo, para que la autoridad del docente se exprese en actitudes violentas con base en la norma hegemónica. Esta violencia puede incluir actos como “elegir” como mejores estudiantes a quienes mejor cumplen la norma, y la discriminación y humillación para quienes se escapan de ella, lo que puede incluir, la violencia física y, en casos extremos el acoso sexual y la violación.

Como se verá más abajo, docentes que quisieran desplegar acciones inclusivas pueden encontrarse con limitaciones legales y, sobre todo, con la censura de las autoridades educativas y sobre todo de padres y madres. De ahí que los docentes inclusivos deben actuar “en clandestinidad”, lo que revela que la inclusión es un acto contra hegemónico.

10. ESTADO, GÉNERO Y SEXUALIDAD

Todo el entramado que se ha descrito en las páginas anteriores, tiene en el Estado al actor central. El Estado moderno en Bolivia, como voluntad política del modelo hegemónico en la sociedad, deviene históricamente del hecho colonial, esto es, se conforma a partir de la implantación de la razón eurocéntrica “adoptada por los grupos dominantes como propia y [que] los llevó a imponer el modelo europeo de formación del Estado nación para estructuras de poder

“individuo-ciudadano” (Zerbino, 2004: 96).

organizadas alrededor de relaciones coloniales” (Quijano, 2000: 144). Esta colonialidad del Estado asienta su poder en (Fabri, 2014):

1. La privatización y explotación de la tierra y la explotación de la mano de obra.
2. El control de la autoridad (virreinos, estados coloniales, estructura militar).
3. El control del género y la sexualidad (la familia cristiana, valores y conductas sexuales y de género).
4. El control de la subjetividad (la fe cristiana, la idea secular de sujeto y ciudadano) y el conocimiento (principios de teología, filosofía secular, concepto de razón, derecho y medicina).

En términos de género, estas características habrían instalado:

- ❑ Jerarquización de la familia como institución clave para asegurar la transmisión de la propiedad y la reproducción de la fuerza de trabajo.
- ❑ La devaluación del trabajo femenino reduciendo a las mujeres a no-trabajadores, a través de su exclusión de aquellas ocupaciones que habían sido prerrogativas suyas, la prohibición estatal de su representación y protección gremial, la desposesión de la tierra, la masificación y posterior criminalización de la prostitución (tiempo atrás promovida desde el Estado), la aparición de la ama de casa y redefinición de la familia como lugar de producción de la fuerza de trabajo.
- ❑ Intervención del Estado en la supervisión de la sexualidad, la procreación y la familia, combinando el comienzo del registro demográfico, el surgimiento de las políticas de asistencia social, el agravamiento de las penas por anticoncepción, aborto e infanticidio, y el quiebre del control de las mujeres sobre sus cuerpos y su reproducción a través de la demonización

de toda forma de control de la natalidad y de la sexualidad no procreativa, librada principalmente a través de la caza de brujas (Id. *itálicas originales*).

Pero el hecho colonial y el colonialismo, que norma la sociedad boliviana hasta hoy porque prácticamente la ha constituido, se estableció sobre el dominio de los pueblos indígenas por lo que el Estado y la conformación social boliviana tienen en el centro la discriminación racial.

En ese sentido, el Estado boliviano y la estructura social de Bolivia son intrínsecamente coloniales, por lo que lo que se ha venido en llamar “el problema del indio” o lo que se podría llamar actualmente la situación de los pueblos indígenas, no alcanza solo a estos pueblos sino al conjunto de la sociedad. De ahí que es incorrecto analizar la sexualidad al margen de esta impronta, como también lo es analizar las construcciones de género al margen de la colonialidad del Estado y la sociedad bolivianos.

Por lo tanto, «colonialidad» no se refiere solamente a la clasificación racial. Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder y, como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, y la subjetividad/intersubjetividad, y la producción del conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas (Lugones, 2008: 79).

En ese mismo sentido, es también incompleto el análisis de las relaciones de género y clase sin considerar el colonialismo donde se desarrollan. El hacerlo significaría “implantar” un razonamiento estándar, sin asidero en la realidad, al menos boliviana. Por ejemplo, solo de este modo se puede comprender ciertos elementos de la intersección entre género y sexualidad ya que la noción occidental de género considera que las mujeres son construidas como frágiles. Con esta característica, sin embargo no fueron dotadas las mujeres indígenas a quienes se las construyó como fuertes para el trabajo. De ahí que el colo-

nialismo convirtió a las indígenas en mujeres, a la imagen de la mujer blanca europea, pero con un estatus inferior, sin derecho a los limitados privilegios de la “mujer” occidental.

Entonces la colonialidad asienta la organización de toda la sociedad boliviana en base al ideal occidental, incluido, por supuesto el de género, pero al crear una sociedad estatificada, las categorías de género y también de sexualidad no son las mismas para todos los estratos de la sociedad.

Respecto de la sexualidad, a varones y mujeres indígenas colonizados se les atribuyó o una sexualidad inexistente o una hipersexualidad. La hipersexualidad es un dispositivo que en el imaginario acerca a los colonizados a la categoría de animales, es decir más cercanos a la naturaleza que a la cultura. El actual mito occidental del/a amante latino o africano, aludiendo precisamente a su hipersexualidad, tienen su bases en esta categorización. Así, de la mujer blanca o mestiza se espera su “recato” sexual, que no de las mujeres de sectores inferiorizadas.

La hipersexualización se extiende también a otras opciones sexuales, como la homosexualidad, transexualidad, etc.

El nuevo director no quiere saber nada de sexualidad, que no se les hable a los estudiantes de eso porque se les incita a tener relaciones sexuales, menos de homosexualidad (E5).

Pero yo no trabajo del lado de la prostitución ni nada de eso, pero por el simple hecho de ser gay, nos ven con esa mentalidad, que estamos en prostitución, esa visión de que los queremos para algo sexual (E1).

El imaginario occidental colonial de la hipersexualización tienen su base en el miedo al otro desconocido y sobre el que se arman imágenes aterradoras y sobre todo amenazadoras, lo que impele el funcionamiento de mecanismos vio-

lentos de control. El miedo masculino a la sexualidad femenina, por ejemplo, está históricamente probado en distintas culturas¹⁴ y es espacio privilegiado del estudio sicoanalista. En la Edad Media este miedo produjo lo que se conoce como la caza de mujeres, o la masacre de más de 50 mil mujeres europeas (Levack, 1995: 249), poniendo en el centro de su condena sus conocimientos médicos, sus ritos, pero también su hipersexualidad. Este miedo acrecentó la mirada esquizofrénica sobre la mujer que se expresa en dos discursos dicotómicos. Por una parte el culto a las mujeres mediante la ideología del amor romántico o cortés (cfr. supra) y también la igualación con la imagen de la Virgen María y, por otro, la represión a las mujeres salidas de la norma, o brujas. La colonialidad europea trajo consigo esta esquizofrenia, confirmando el primer rasgo a las mujeres blancas o mestizas y el segundo a las indígenas (Calvo, 1995: 73). De ahí que la hipersexualización expresa el miedo a las mujeres “otras”, pero a la vez instala la “necesidad” de su disciplinamiento. El discurso que sostiene esta necesidad es que el Estado tiene la función de sacar a los individuos de su estado animal para llevarlos al de la razón, vía la escuela, por ejemplo.

[L]a sexualización exagerada de las mujeres y los negros —las brujas y los demonios— también debe estar enraizada con la posición que ocupaban en la división internacional del trabajo que surgió a partir de la colonización de América, la trata de esclavos y la caza de brujas. La definición de negritud y feminidad como marcas de bestialidad e irracionalidad se correspondía con la exclusión de las mujeres en Europa, así como de las mujeres y los hombres en las colonias, del contrato social

14 Aquí también se instala el miedo la menstruación mitificado como peligro en varias culturas. En Bolivia, por ejemplo en los distritos mineros se suele escuchar “la mina no muestra la veta cuando en presencia de mujeres, por eso se les prohíbe su entrada a la mina”. Más bien pareciera que este mecanismo aleja a las mujeres de las principales fuentes de trabajo extra doméstico, como si se tratara de mantener la exclusividad masculina de ese trabajo.

implícito en el salario, con la consecuente naturalización de su explotación (Federici, 2011:275).

De este modo, la hipersexualización de los sectores subalternos en la trama social es discurso subsecuente del discurso de la heterosexualidad, base de la familia burguesa, instaurada como imaginario en las sociedades colonizadas como Bolivia.

[L]a heterosexualidad característica de la construcción colonial/moderna de las relaciones de género es producida, y construida míticamente. Pero la heterosexualidad no está simplemente biologizada de una manera ficticia, también es obligatoria y permea la totalidad de la colonialidad del género, en la comprensión más amplia que le estamos dando a este concepto. En este sentido, el capitalismo eurocentrado global es heterosexual (Lugones, 2008: 92).

De ahí que la heterosexualidad obligatoria y la hipersexualización de los grupos subalternos son componentes de un mismo modelo.

Con estos antecedentes se comprende el por qué algunos discurso indígenas indican que el género, como categoría de lo social ha sido transferido a las comunidades indígenas. Esto no quiere decir que estas sociedades carecieran de una estructura de género, sin embargo es muy posible que ésta no fuera dicotómica y jerarquizada, al menos de la forma en que prescribe la estructura de género occidental. Además es muy posible que el género no fuera un principio ordenador de las sociedades precoloniales. Ese discurso indígena, en realidad, es un reclamo también por la diferencia, un rechazo a la imposición de una sola forma, estándar, de comprender la noción de género en la estructura social, una forma hegemónica al fin de cuentas¹⁵, que no casualmente es la forma occidental.

15 Martha Lugones (2008) toma el análisis de Oyéronké Oyewùmi (1997) sobre la construcción de género entre los yoruba nigerianos para ejemplificar lo dicho. En el caso de Bolivia,

Asimismo, es también importante indicar que los estudios y análisis históricos suelen indicar que en la imposición colonial, incluida la noción de género en su forma hegemónica, contó con la aquiescencia masculina indígena (Rivera, 2010; Lugones, 2008, etc.) y que en esta complicidad se encontrarían algunas bases de la inferiorización femenina en el mundo indígena actual y también la violencia de género.

[L]a violencia conyugal crece en espiral, al intensificarse las presiones aculturadoras sobre las familias, donde la autoridad y el modelo pasan a ser regidos por la imagen masculina aculturada, que reniega de lo suyo a través del desprecio por su propia compañera o madre. Se produce así un doble proceso de colonización, cultural y de género, que ha de marcar a hierro a todas las generaciones del “mestizaje colonial andino” (Rivera, 2010: 194).

Empero, este proceso no concluyó en la conquista colonial, todo lo contrario, continua vigente. Con base en una investigación etnográfica Denise Arnold y Juan de Dios Yapita (1996) concluyeron que occidentalización y masculinización son dos procesos que van de la mano:

[Ellos] han mostrado cómo la “modernidad” (que llegó en los años 70 al ayllu Qaqachaka por la vía de los “clubes de madres”), contribuyó a crear una imagen maternalizada de las mujeres, en la que resultaban desvalorizados sus saberes como pastoras, tejedoras y ritualistas. Como resultado de ello, las nuevas generaciones Qaqa se casan mucho más temprano, y las mujeres se han dedicado a tener más hijos para obtener

la compilación de Denise Arnold y Juan de Dios Yapita de 1997 incluye los más valiosos ensayos sobre las especificidades de la construcción de género en los Andes. Ina Rössing (1997), por ejemplo, detalla las diez formas de género entre los quechuas de Amarete. Para el caso de Tierras Bajas, Zolezzi (2003) analiza la condición de género marcada por la acción colonial de las mujeres chiquitanas.

el apoyo y reconocimiento social que han perdido por la crisis del pastoreo, el deterioro de la actividad textil y la dispersión de las familias. Además, en vista del creciente impacto de la emigración, una estrategia “patriarcal” de los migrantes Qaqa a las ciudades o al Chapare consiste en dejar preñadas cada año a sus cónyuges para mantener el control sobre su fertilidad (Arnold y Yapita, 1996 cit. en Rivera, 2010: 205).

Este ejemplo ratifica cómo la razón colonial es sustancial a la dinámica de género y no la simple suma de género y etnia; todo lo contrario, están entramadas, siguiendo el léxico del tejido.

Ahora bien, cuando de Estado se trata, todo este entramado deviene en sus mecanismos legales y de políticas públicas, como de instituciones de control de la ciudadanía.

Las leyes que devienen en o son consecuentes de las políticas públicas se han convertido en el espacio de mayor planteamiento de demandas de la sociedad civil, todas quieren tener “su política pública” e invierten recursos y tiempo en proponer al Estado proyectos, leyes, etc. Desde la implantación del modelo neoliberal en Bolivia (década de los 80) y con especial fuerza en los últimos diez años (excepción hecha de los movimientos indígenas de las Tierras Bajas), esta fruición por la política pública parece haber remplazado la movilización social directa, hecho que llama la atención porque habría sido remplazada por el “trabajo de gabinete”.

En realidad esta fe en la política pública demuestra la confianza que tiene la sociedad en el Estado y sus mecanismos para incluir sus demandas específicas. Esta fe, por otra parte, tiene su trasfondo en las políticas del multiculturalismo¹⁶ o la forma liberal de inclusión del “otro” en las políticas

16 “El multiculturalismo no es solamente un conjunto de leyes, decretos y proyectos ‘inclusivos’ para las minorías culturales, es también una formación discursiva que ha imprimido trans-

públicas, propias del ciclo neoliberal¹⁷.

A pesar de ello, la lógica hegemónica no escapa y más bien es explícita en las leyes y/o políticas públicas. Así, de la declaración del reconocimiento a la diferencia, muy rápidamente se instala, por ejemplo, la lógica binaria sexual y la eliminación de otras identidades sexuales. Sucede ello con la actual Constitución Política del Estado Plurinacional (2009), cuya redacción coincide con la siguiente cita:

[E]n la mayoría de las situaciones, las instituciones legales continúan basando la asignación sexual en las presuposiciones tradicionales sobre el sexo como algo binario y que puede ser determinado, con facilidad, sólo con el análisis de factores biológicos (Greenberg, 2002:119, cit. en Lugones, 2008: 85).

No podría ser de otra manera porque, como se dijo, el Estado no solo marca la norma social sino que la concentra.

[L]a nueva Constitución aceptó la inclusión de términos como “orientación sexual” e “identidad de género”, sobre todo en algunos de los primeros artículos del texto, aunque de manera tramposa, ya que luego no desarrolló ningún régimen que pudiera permitir hacer efectivo este reconocimiento. Nuestra Constitución es homofóbica, reflejo de los resabios de la colonialidad de género que aún perviven agazapados en el actual Estado colonial Plurinacional (Aquim, 2012:218).

Sin embargo, la acción política de los grupos subalternos impacta y presiona formaciones sobre el régimen de representaciones de los bolivianos respecto al mundo indígena” (Laguna, 2016).

¹⁷ Pamela Calla (2004) critica la forma y especialmente las bases teóricas en que se “transversaliza” el género en las políticas públicas de educación, específicamente en la Reforma educativa neoliberal de 1994.

en el Estado —de hecho el multiculturalismo puede comprenderse de ese modo, aunque no escapa su carácter de discurso políticamente correcto que tiene como efecto simular incluir para realmente no incluir. Tal como afirma Rivera (2010:133), en el fondo de este planteamiento está el “colonialismo interno” o el proceso que acepta sólo para excluir, que afirma con la condición de negar. Con todo, las necesidades del Estado moderno de adecuarse a los cambios sociales, junto a la tenaz resistencia de los grupos subalternos han creado espacios de interpelación a la norma hegemónica que se han traducido en políticas públicas y, sobre todo, en modificaciones en el imaginario social sobre los otros. En Bolivia, se puede decir, por ejemplo, que el multiculturalismo ha inscrito cambios en las representaciones sobre lo indígena lo que, en realidad vela las luchas indígenas como base de estos cambios; de ese modo, el multiculturalismo (y sus variantes, el interculturalismo y el pluriculturalismo) devienen en a históricos.

En el caso de las sexualidades diversas, el recorrido es similar, ya que la presión de los movimientos internacionales de las diversidades y de los organismos internacionales sobre la necesidad de su inclusión, ha producido algunos cambios en las políticas públicas del Estado boliviano. Pero creo que al igual que en el caso indígena estas políticas velan las luchas de las diversidades sexuales contra su exclusión. La política pública, en este sentido, convierte a la política en dádiva del Estado, o incluso como parte de su función. De este modo, la noción del Estado como “padre” aumenta en la sociedad; de ahí la fe en la política pública, aunque ello signifique velar o usurpar las luchas de los grupos subalternos en la sociedad. Esto se complejiza más cuando representantes de los grupos subalternos ingresan a la función pública en su calidad de representantes de la subalternidad. Estamos diciendo, entonces, que la política pública es, en su trasfondo más profundo, una intención de los movimientos sociales con el poder político.

En el análisis del movimiento feminista en Bolivia, considero que la apuesta

por la política pública eliminó la movilización directa de las mujeres, reemplazando este enfoque por el de “la incorporación” del enfoque de género en las políticas públicas:

[D]ebido al punto de vista pragmático del enfoque de género, el feminismo se vio impelido a revisar su relación con el Estado. De este modo, las marxistas que habían tenido una relación reactiva con el Estado, rearmaron su relación con los poderes públicos a fines de los 80 y durante los 90 del siglo XX. El mecanismo para el efecto fueron las denominadas políticas públicas o, como se denominó entonces, “la incorporación del enfoque de género en las políticas públicas (Aillón, 2015).

Si esos son posibles efectos de la cercanía de los movimientos subalternos con el poder del Estado, éste último y la sociedad misma han desarrollado otro mecanismo para “cambiar sin que nada cambie”: el discurso políticamente correcto. Este nace del concepto de corrección política que proviene a su vez de los discursos de la inclusión y se asienta en el eufemismo, es decir en un desplazamiento semántico hacia lo decoroso de la inclusión, tal cual define al término la RAE: “Manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante”. En ese caso, lo duro o malsonante viene a ser la estructura fundante de la diferencia como lugar de la discriminación.

Este desplazamiento semántico permite también la traslación de la diferencia al campo de la particularidad. Por eso es que la discriminación se aborda desde las actitudes, las opiniones o la moralidad y no desde la estructura que la sustenta. De este modo, la violencia que genera la discriminación (entre ellas la violencia escolar en general y homofóbica en particular) se asume que tiene bases en los comportamientos familiares o individuales por lo que su tratamiento es psicológico o legal. De este modo, la violencia que proviene de la discriminación se patologiza en un individuo, aislando su comportamiento, tornándolo en

paciente o ser punible legalmente. Con estas operaciones, la discriminación y la violencia dejan de ser hechos histórica y socialmente contruidos y pasan a ser desviaciones individuales, retornando a las explicaciones deterministas y desviacionistas de la sociedad (al respecto, ver Williams, 2012). De este modo, la identidad el sujeto de la modernidad se construye en base a “supresiones, omisiones y rechazos a la constitución y a la historia psíquica previa de las personas” (Rivera, 2010: 205).

Esta operación también dota a los sujetos “no diferentes” de un barniz inclusivo ya que en el enfrentamiento de la violencia proveniente de la discriminación, las instituciones y los actores institucionales no se incluyen en el hecho discriminador y conforman otro, “el discriminador”, lo que les sirve para reafirmarse como no discriminadores. Así, el policía que aprehende a un violento o el profesor que presencia un acto de bullying, están seguros que no tienen nada que ver con esos hechos y, por lo tanto, se ubican en el lado opuesto de “los discriminadores” y de los discriminados, aumentando a la vez su autopercepción como individuos “más morales”.

Los grupos hegemónicos obtienen una ganancia del discurso políticamente correcto: permite que los seres humanos en la marginación no sean reconocidos (ni se reconozcan) en su condición porque se develaría el lugar que está reservado para ellos. Los eufemismos, como palabras encubridoras que son, sirven en definitiva, para no asomarnos al fondo del horror, al encuentro con lo real de los cuerpos devastados por la marginación social y para velar lo más crudo sin generar culpas en quienes las promueven y las adoptan” (Szarazgat, 2009: 230).

El discurso políticamente correcto, de esta forma, inmuniza al poder porque desactiva la acción directa y su capacidad interpeladora, pero además desvía la atención a lo particular, evitando la mirada estructural. Este juego también

suele acompañarse de una exotización de la diferencia, en su versión celebratoria a través de la espectacularizar lo diverso e insistir en los discursos de la inclusión, el diálogo, la tolerancia¹⁸, etc. De este modo, el eufemismo deja de ser una operación solamente lingüística para ser acción que asienta la noción de que “todos son discriminadores, excepto yo”.

Cuando habitualmente se habla del “problema de la violencia” se produce una reducción del campo por deslizamiento semántico, que deja visibles aquellas formas de violencia que tienen que ver con lo individual y con lo familiar y torna invisibles aquellas otras formas que tienen que ver con lo institucional y con lo instituido socialmente. De este modo, solo es violencia la alteración del orden existente (Zerbino, 2004: 97).

La penalización de la violencia proveniente de la discriminación la iguala con los delitos que son calificados como peligro para la seguridad del Estado, lo que es cierto si se considera que la diferencia está en la base de la estratificación social y la norma hegemónica, asiento del Estado. Sin embargo, hay que insistir en que la patologización y penalización tienen como objetivo velar las razones estructurales de esta violencia.

De ahí que las políticas públicas (en sus formas de ley o de programas), en cierta forma cooptan los discurso interpeladores y permiten al Estado proyectar una imagen de inclusión.

Reconozco que el SEDUCA [Servicio Departamental de Educación] y la Ley [de educación] Avelino Siñani impulsan la información sobre las

18 “Ese es el núcleo duro del antirracismo tolerante: su fundamental hipocresía, su insistencia en proclamarse encarnación privilegiada de principios morales abstractos que ignora en la práctica, pero que cultiva constantemente en esas puestas en escena a las que se reduce su compromiso y que, por lo demás, son del todo compatibles con actitudes prácticas que ignoran o desprecian a aquellos mismos cuya alteridad exalta” (Delgado, s.f.: 9).

diversidades sexuales en Bolivia pero no hay control sobre esto en la práctica educativa (E2).

Ni la [Escuela de maestros] Normal toca el tema de la orientación sexual, sí se habla cuando tocan el tema de la discriminación en la Constitución, pero la orientación no. Los de biología no tocan, los de psicología lo tocan como patología, es complicado.

Y se trata, en efecto de una imagen lo que se comprueba en que el “cumplimiento de la ley” (ante su incumplimiento, claro está) se convierte en una nueva demanda una vez aprobada la ley o el programa “inclusivo”.

[L]a práctica del derecho liberal en Bolivia, aún en sus remozadas versiones actuales, ha conducido a procesos muy tenaces de exclusión, los cuales afectan con mayor intensidad a las poblaciones indígenas y a las mujeres. La exclusión comienza por hacer invisibles a indios y a mujeres en las estadísticas. Continúa cuando se marginaliza sus demandas a remotos “territorios” periféricos, a los que se trata de controlar y fragmentar, recortando sus implicaciones (Rivera, 2010:210).

En ese sentido, el Estado boliviano está incapacitado de una real democratización social y política (Quijano, 2000) porque la homogenización es su razón de ser, lo que implica la eliminación violenta de la diferencia.

El profesor de psicología es homofóbico, el texto que usa es bueno, habla de la homosexualidad pero él aprovecha ese tema para su homofobia (E2)

En los colegios no se puede hablar abiertamente, yo trabajo en la periferia de El Alto porque los padres tienen temor de que se les hable ni siquiera de la menstruación, menos del embarazo, en escuela de ahí casi tres chicas al año aparecen embarazadas. Si hubiera alguien gay en

esas escuelas el acoso vendría no de sus compañeros sino de los padres (E5)

Como se ha visto hasta aquí, los orígenes y las razones de la discriminación homofóbica pertenecen al mismo campo que la discriminación racista, contra las mujeres y otros grupos subalternos. Sin embargo es importante analizar también las especificidades, mismas que tienen relación directa con la noción la ley y la religión.

También me entere que la iglesia evangelista estaba haciendo una marcha contra la Ley de diversidad de género y yo fui a esa marcha como joven independiente. Actualmente hay un reportaje de televisión, que me entrevistaron y se ve como yo estoy rechazando sus actos. En ese momento, me quitan de las cámaras y me dicen, tú no tienes derecho para venir a lavar las mentes de nuestros jóvenes y de los niños, dándome amenazas verbales y públicas, que me van a hacer un proceso, y acusar con la policía (E1).

En efecto, el proceso mediante el cual el pecado devino en crimen es el proceso de secularización del Estado, el que ha mantenido, sin embargo, los preceptos cristianos (en su versión católica) contra el pecado nefando, que es lo que trajo consigo la colonización:

Recordemos que por aquellos tiempos Europa estaba sacudida por el tema de la sodomía como símbolo privilegiado de las alianzas diabólicas. En tanto inversión de la sexualidad «natural». De allí la iconografía sobre el Diablo escenificando prácticas homosexuales. (...) Algo que la Iglesia combate duramente en Europa, y en esa lucha, vía manuales y confesiones minuciosas, se trasmite por los escritos a América y los Andes (Armas, 2001: 694).

Esta representación religiosa de la homosexualidad fue luego transferida a las

instituciones médicas, siquiátricas y religiosas, a finales del siglo XIX, época en la que según Foucault (1992), el sujeto homosexual fue creado como representación social.

Mi padre me enrostró con la Biblia y yo le respondí: “tú has seguido al pie de la letra lo que dice este libro por eso eres machista” (E2).

A mí me tocó una directora inclusiva porque había compañeros discapacitados y de pollera, pero también había una chica declarada, pero se sabía, la directora comprendió la temática, habló con los papás, hizo que la psicóloga la apoye (E5)

En el colegio he tenido ciertas dudas con mi orientación sexual. Es un colegio particular, en el que había personal de psicología, y me explicaron qué era una persona gay, trans, bisexual... y me puse en claro, y me decidí por mi orientación sexual, porque estaba con esas dudas, ese miedo (E1).

Sin embargo, la naturalización de la inferiorización a través de igualar a los seres subalternos con la naturaleza, ha mantenido el discurso religioso sobre la homosexualidad, al que se ha sumado con éxito el discurso “científico”, conformando la representación social hegemónica del homosexual como “enfermo”, “desviado” (de la norma), “contra natura” y “afeminado” (inferiorizado), que se mantiene hasta hoy.

Sus respuestas eran tristes, dijeron, si fuera gay mis papas me botarían de la casa, si fuera lesbiana mi mama me llevaría a su iglesia para orar (E5)

La prueba es que la expiación de este “pecado” ha devenido en el castigo de este “delito” o al menos la corrección de esta “desviación”. Esta concepción del homosexual como indeseable se mantiene tozudamente en el discurso oficial,

que ni siquiera acude a la corrección política¹⁹.

En la actualidad podemos encontrar un conjunto de representaciones hegemónicas expresadas en un discurso de fuertes tintes médicos y un discurso religioso. Ambos son los más importantes discursos de poder actuantes en el ámbito sexual... estas representaciones hegemónicas se oponen a otras que se caracterizan por criticar las relaciones de poder que prevalecen en la sociedad al nivel de la existencia sexual, o por transgredir las limitaciones impuestas al placer y al deseo erótico particular –y a la existencia del individuo en general– por las representaciones hegemónicas (Núñez, 1999: 34. cit. en Miranda, 2002:234).

Como se ha dicho antes, lo subalterno es exiliado de la representación hegemónica lo que lo afina en hechos del lenguaje, sea a través del insulto, el eufemismo, el chiste, etc. Esto alude a que esta diferencia es “innombrable”²⁰, habida cuenta del poder creador del lenguaje (cfr. supra); esto es, si no se lo nombra no existe.

Las expulsiones de este tipo [a estudiantes de diversa opción sexual] tienen que ser sutiles porque legalmente solo se puede expulsar por

19 “El 21 de abril de 2010, el presidente Evo Morales, en el marco de la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y la Madre Tierra que se celebraba en la localidad boliviana de Tiquipaya criticaba a la intervención de los países europeos sobre la naturaleza y anunciaba, entre risitas de él y sus acompañantes, que ‘el pollo que comemos está cargado de hormonas femeninas, por eso los hombres cuando comen este pollo tienen desviaciones en su ser como hombre’ (Azcuí, 2010, cit. en Falconí, 2010. Nota de pie 13).

20 “Tres son las formas, de la lógica de la prohibición: negar que la homosexualidad exista, impedir que la homosexualidad sea nombrada y decir que la homosexualidad ‘no debe hacerse’. De este modo, la homosexualidad se convierte en inexistente, innombrable e ilícita. Lo inexistente no tiene derecho a manifestarse y lo que se calla es proscrito de lo real, está prohibido (Aquim, 2012: 214).

robo o rumor comprobado o si consume alcohol, casos específicos. En estos casos la administración quiere salir con guante blanco, “le invitaremos a dejar la escuela”, dicen. No está en el reglamento. No puede ser registrado (E5).

Por eso la norma oficial no nombra la diferencia, prefiere acudir al eufemismo o cuando debe hacerlo se auxilia del discurso políticamente correcto. Esta diferencia, por tanto no aparece generalmente escrita y se deja al campo oral la violencia correctiva (Ver nota de pie N° 22). Así lo expresa Carlos Monsiváis (1997: 14. cit. en Miranda, 2002: 311) para el caso mexicano y lo mismo puede decirse para el caso boliviano:

Entonces, el pecado nefando contradice a tal punto la esencia de los mexicanos que no se admite por escrito, y se deja a la cultura oral el castigo al marica, el monopolista de todos los de los agravios contra la masculinidad.

Sin embargo, la calificación socialmente negativa puede, a la vez, deconstruirse en positiva²¹, cuando los sujetos de la subalternidad toman conciencia de su situación en la estructura social y “dan la vuelta” el significante de los significados sociales.

Por otra parte, de acuerdo a las diferentes etapas de desarrollo del Estado, nuevos discursos pueden irrumpir en la norma hegemónica. Tal el caso del discurso del Estado Plurinacional de Bolivia que se sustenta en el de la inclusión bajo la lógica de los derechos de los “pueblos indígenas campesinos originarios”. No es espacio para analizar esta propuesta, pero cabe destacar que como producto de ello el Estado ha cooptado conceptos que los ha funcionalizado a la norma hegemónica:

21 Esto corresponde al análisis de Judith Butler (2002).

Uno de estos conceptos es el de la complementariedad de género o el chacha warmi (Harris, 1985), que se ha popularizado en la sentencia “todo es complementario, todo es hombre-mujer”. Para su uso político la complejidad de estos conceptos ha sido cercenada; es decir se ha inmovilizado su peculiaridad interpretativa, asentándolos como verdades. El efecto es también inmovilizador para las mujeres porque las explicaciones se han mitificado (Aillón, 2015).

De este modo, este esencialismo indígena no subvierte la norma y aún a nombre de inclusión lo que hace es fortalecerla, no es casual por tanto que el ahora manido uso del chacha warmi se corresponda con el Artículo 63.I de la Constitución Política del Estado: “El matrimonio entre una mujer y un hombre se constituye por vínculos jurídicos y se basa en la igualdad de derechos y deberes de los cónyuges”.

11. CONCLUSIÓN: EL BULLYING HOMOFÓBICO

1. El bullying homofóbico se desarrolla en sociedades concretas y en etapas concretas por ello es importante el análisis situado de este fenómeno a fin de evitar la aplicación de modelos preconstituidos.
2. El bullying homofóbico se desenvuelve en la sociedad boliviana estratificada y jerarquizada, producto de la colonización y posteriores ciclos históricos que han formulado la norma identitaria colonial falogocéntrica y homogenizadora que marca la noción de ciudadanía y es la identidad del Estado boliviano.
3. Las diferentes opciones sexuales, al igual que las mujeres y los indígenas han sido situados al exterior de la norma social hegemónica, constituyendo el campo de la diferencia e instalando las bases de la violencia estructural.

4. La violencia estructural en el marco colonial induce a la violencia entre estratos normados por el deseo de ir siempre “hacia arriba” o adoptar el modelo social hegemónico.
5. Para cumplir su intención homogenizadora del Estado boliviano ha creado sistemas de eliminación de la diferencia, a través de mecanismos de disciplinamiento.
6. La escuela es uno de los principales mecanismos homogenizadores del Estado cuya función es la de nivelar las diferencias, violentando los rasgos específicos de lo diferente.
7. Los mecanismos de homogenización de la escuela se asimilan a los de la familia y repiten las jerarquías en general y las de género en particular.
8. Un mecanismo de control de la diferencia es el lenguaje a través del desplazamiento semántico del insulto, el chisme, el chiste, etc., que naturaliza la discriminación. El lenguaje incluye sistemas del habla, la vestimenta, etc.
9. La masculinidad es parte del discurso hegemónico y tiene un espacio privilegiado en la escuela porque la adolescencia es la etapa de conformación identitaria y sexual. La masculinidad norma esta conformación tanto en hombres como en mujeres.
10. En la adolescencia la masculinidad hegemónica se conforma a través de ritos de masculinidad que incluyen las pruebas de fuerza y sexualidad fundamentalmente.
11. El bullying en general y homofóbico en particular se desarrolla en los ambientes del juego y el silencio.
12. El juego de la masculinidad simula el mundo adulto velando en la violencia escolar (cualquier sea esta, ya que son formas diferentes en in-

tensidad más no en calidad) el mecanismo de control hegemónico en la formación de las identidades.

13. El silencio de la masculinidad que se asienta en el secreto y las nociones de soplón y traidor es un silencio activo significativo de las pulsiones sociales sobre la masculinidad.

14. Padres, madres y profesores cumplen su papel de encaminar a niños, adolescentes y jóvenes hacia su constitución como seres sociales, es decir, enmarcados en el parámetro social hegemónico.

15. Para cumplir su función formadora el Estado dota a padres, madres y profesores de autoridad, no para la inclusión sino para la eliminación de la diferencia, lo que incluye la violencia en todas sus formas.

16. La colonialidad del Estado boliviano tiene efectos en la constitución de todos los sujetos y no solamente en la de los pueblos indígenas.

17. Respecto de la sexualidad, a varones y mujeres indígenas colonizados se les atribuyó o una sexualidad inexistente o una hipersexualidad. Esta última impacta fundamentalmente entre los jóvenes de diferente opción sexual. La heterosexualidad obligatoria y la hipersexualización de los grupos subalternos son componentes de un mismo modelo.

18. La fe de los sectores sociales en la política pública demuestra la confianza que tiene la sociedad en el Estado y sus mecanismos para incluir sus demandas específicas.

19. Esta fe tiene su trasfondo en las políticas del multiculturalismo o la forma liberal de inclusión del “otro” en las políticas públicas, propias del ciclo neoliberal.

20. La lógica hegemónica no escapa y más bien es explícita en las leyes y/o políticas públicas. Así, de la declaración del reconocimiento a la diferen-

cia, muy rápidamente se instala, por ejemplo, la lógica binaria sexual y la eliminación de otras identidades sexuales.

21. En el caso de las sexualidades diversas, la presión de los movimientos internacionales de las diversidades y de los organismos internacionales sobre la necesidad de su inclusión, ha producido algunos cambios en las políticas públicas del Estado boliviano, las que, al igual que en el caso indígena velan las luchas de las diversidades sexuales contra su exclusión.

22. El discurso de inclusión del Estado que se expresa en políticas públicas (leyes, programas), se desplaza semánticamente a través del discurso políticamente correcto.

23. La discriminación se aborda desde las actitudes, las opiniones o la moralidad y no desde la estructura que la sustenta.

24. La violencia que genera la discriminación (entre ellas la violencia escolar en general y homofóbica en particular) se asume que tiene bases en los comportamientos familiares o individuales por lo que su tratamiento es psicológico o legal.

25. De este modo, la violencia que proviene de la discriminación se patologiza en un individuo, aislando su comportamiento, tornándolo en paciente o ser punible legalmente.

26. La penalización de la violencia proveniente de la discriminación la iguala con los delitos que son calificados como peligro para la seguridad del Estado

27. En el caso de las diversidades sexuales, el proceso mediante el cual el pecado devino en crimen es el proceso de secularización del Estado, el que ha mantenido, sin embargo, los preceptos cristianos (en su versión católica) contra el pecado nefando, que es lo que trajo consigo la colonización.

28. Nuevos discursos han irrumpido en la norma hegemónica y el Estado ha cooptado conceptos que los ha funcionalizado a la norma hegemónica, como el chacha warmi que la fortalece, aún a nombre de la inclusión.

12. EJES TEMÁTICOS

Como se ha visto del análisis precedente, la eliminación del bullying homofóbico hace a la estructura de la sociedad.

Sin embargo, los espacios de interpelación a la norma hegemónica (a veces llamadas “buenas prácticas”) son los que deberían replicarse. Por otra parte y tal como se ha descrito, la fe en la política pública suele estar acompañada de la pasividad de los movimientos de los sectores subalternos, por lo que parece importante deslindar al menos dos espacios de desarrollo de estos ejes: el de la política pública y fundamentalmente el del activismo.

Respecto de la política pública y de acuerdo a lo analizado, parece importante interpelar el discurso oficial políticamente correcto que incluye para excluir. Asimismo apoyar primordialmente las iniciativas de los jóvenes escolares de diversas opciones sexuales en el ámbito de la escuela, como las de la Familia Salvatierra, considerando que apuntan también hacia la política pública pero en espacios directamente relacionados con ellos/as.

También, el activismo no debería consumirse en las acciones reactivas o aún propositivas sino ubicarse también en el fortalecimiento interno, colectivo e individual, a través del goce artístico, por ejemplo. El movimiento TLGB en Bolivia tiene amplia experiencia y avances en cuanto a política pública se refiere por lo que a continuación se detallan acciones preferentemente referidas al movimiento propiamente dicho, todas emanadas de esta investigación:

1. Apuntar al desmontaje de la violencia estructural, base del bullying homofóbico, informando a los jóvenes de diferentes opciones sexuales so-

bre sus orígenes y consecuencias, creando una ventaja ontológica sobre el sistema de dominación.

2. “Dar la vuelta” el lenguaje. “Descolonizar y resignificar el lenguaje, la palabra, para que ésta deje de ser el talismán del conquistador y se convierta en medio de comunicación y en espacio de ejercicio de la libertad” (Rivera, 2010: 199).

3. Desmontar el juego violento de la masculinidad reponiendo el goce del encuentro y la actividad lúdica y artística.

4. Romper la norma del silencio e instaurar el discurso de la diferencia, en solidaridad con los otros sectores expulsados de la norma por su diferencia.

5. Alianzas con docentes inclusivos que deben actuar “en clandestinidad”.

6. Organizar a padres, madres, amigos, etc. De jóvenes con diversas opciones sexuales.

7. Optimizar las actividades artísticas de los jóvenes de diversas opciones sexuales.

8. Detectar, reconocer y apoyar las alianzas y rasgos de inclusión de los sectores populares a jóvenes de las diversidades sexuales (Ver Aruquipa, 2012 para la experiencia de las travestis y la fiesta popular).

BIBLIOGRAFÍA

Aillón, Virginia

2015 “Debates en el feminismo boliviano: de la Convención de 1929 al ‘proceso de cambio’”. En: Revista Ciencia y Cultura, XIX, 34.

Aquim, Rosario

2012 “El diagrama de poder biopolítico de la sexualidad: las múltiples opresiones del cuerpo homosexual”. En: Pensando los feminismos en Bolivia. La Paz: Conexión Fondo de Emancipación: 201-220

Armas Asín, Fernando.

2001 “Religión, género y construcción de una sexualidad en los Andes (siglos XVI Y XVII): un acercamiento provisional”. En: Revista de Indias, LXI, 223: 673- 700.

Arnold Y. Denise; Yapita, Juan de Dios (comp).

1997 Más allá del silencio: las fronteras de género en Los Andes. La Paz: ILCA/CIASE.

1996 “Aspectos de género en Qaqachaka”. En: Rivera Cusicanqui, Silvia (comp.). Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90. La Paz: Subsecretaría de Asuntos de Género.

Aruquipa Pérez, David

2012. “Prólogo”, en Aruquipa P. (comp.) La China Morena: memoria histórica travesti. La Paz, Comunidad Diversidad, MUSEF; Conexión.

Azcui, M.

2010 “Transgénicos y hormonas causan calvicie y homosexualidad, según Evo Morales”. En: El País, 21 de febrero.

Barragán, Rossana

1992 “Entre polleras, lliqllas y ñañaacas. Los mestizos y la emergencia de la Tercera República” En: Arze, Silvia; Barragán, Rossana; Escobari, Laura; Medinaceli, Ximena (comps.). Etnicidad, economía y simbolismo en los Andes. La Paz: HISBOL/IFEA/SBH/ASUR.

Bourdieu, Pierre

1985 ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Barcelona: Akal.

Butler, Judith

2002 “Críticamente subversiva”. En: Mérida Jimenez, Rafael (ed.). Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria: 55-80

Calla, Pamela

2004 “Género y etnicidad como transversales en la educación boliviana”. En: Sichra, Inge (comp). Género, etnicidad y educación en América Latina. Madrid: Morata: 112-136.

Calvo, Yadira

1995 De diosas a dragones. EUNED: San José de Costa Rica.

Delgado, Manuel

s.f. “Círculos virtuosos: nuevos lenguajes para la exclusión social”

Universitat de Barcelona. [En línea] <http://lahaine.org/b2-img/delgadoc.pdf> (acceso 15/1/16).

Edelstein, Lorena

1999 “El chiste y la exclusión: aproximación sociológica a los chistes discriminatorios”. En: Margulis y Urresti: 265-275.

Falconí, Diego

2012 “Pablo Palacio: la violencia corporal sobre las identidades imposibles en la zona de los Andes”. En: Revista electrónica de teoría de la literatura y literatura comparada, 6: 39-56, [En línea], <http://www.raco.cat/index.php/452F/article/view/249896/334390> (acceso 10/1/16).

Federici, Silvia

2011 Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Buenos Aires: Tinta Limón.

Flores Palacios, Karenka

2009 El derecho a una vida escolar sin violencia. La Paz: Voces Vitales/Defensor del Pueblo/Plan Internacional.

Foucault, Michel

1992 Historia de la sexualidad.Vol.1. México: Siglo XXI.

Greenberg, Julie A.

2002 “Definitional Dilemmas: Male or Female? Black or White? The Law’s Failure to Recognize Intersexuals and Multiracials”. En: Lester, Toni (ed.).Gender Nonconformity, Race, and Sexuality. Charting the Connections. Madison, University of Wisconsin Press.

Groos, K.

1902 The play of man. New York: Appleton

Guaygua, Germán; Castillo, Beatriz

2010 In-seguridad ciudadana: diagnóstico y plan de prevención de la violencia en las escuelas de El Alto. El Alto: Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza.

Gutiérrez Delgado, Manuel

2004 “La bondad del juego, pero...”. En: Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa, 7: 153-182.

Harris, Olivia

1985 “Complementariedad y conflicto: una visión andina de hombre y mujer”. En: Allpanchis, 25. Instituto de Pastoral Andina: 17-42

Huizinga, J.

1984 Homo Ludens. Madrid: Alianza.

Illouz, Eva

2009 El consumo de la utopía romántica: el amor y las contradicciones culturales del capitalismo. Buenos Aires: Katz.

Lagarde, Marcela

1993 Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. 2ª ed. México: UNAM.

Laguna Arian, et al.

2016 [Estrategias matrimoniales entre los yuracaré de El Pallar]. La Paz: Observatorio del Racismo. En prensa.

Levack, Brian

1995 La caza de brujas en la Europa moderna. Madrid: Alianza Editorial.

Lugones, María

2008 “Colonialidad y género”. En: Tábula Rasa, 9: 73-101.

Margulis, Mario; Urresti, Marcelo (comp.).

1999 La segregación negada: cultura y discriminación social. Buenos Aires: Biblos.

Miranda Guerrero, Roberto

2002 “Homosexualidad, derechos naturales y cultura popular: 1790-1820”. En: La Ventana, 15.

Mollericona Pajarito, Juan Yhonny (coord.).

2011 “Paradorcito eres, ¿no?": radiografía de la violencia escolar en La Paz y El Alto. La Paz: PIEB.

Monsiváis, Carlos

1997 “Los que tenemos unas manos que no nos pertenecen: (a propósito de lo Queer y lo Rarito)”. En: Debate Feminista, XVI, 8.

Núñez Noriega, Guillermo.

1999 Sexo entre varones: poder y resistencia en el campo sexual. México: Porrúa/ UNAM/El Colegio de Sonora, México.

Olavarría, José

2005 “La masculinidad y los jóvenes adolescentes”. En: Docencia, 27: 46-55.

Oyewumi, Oyeronke

1997 The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Quijano, Aníbal

2000 “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: Lander, Edgardo (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO: 122-151.

Rutter-Jensen, Chloe

2008 “Silencio y violencia social: discursos de VIH sida en la novela gay colombiana”. En: Revista Iberoamericana, LXXIV, 223: 471-482.

Reyes Alfonso

1942 “Hermes o de la comunicación humana”. En su: La experiencia literaria. Buenos Aires: Losada.

Rivera, Cusicanqui, Silvia

2010 Violencias (re) encubiertas en Bolivia. La Paz: La Mirada Salvaje; Piedra Rota.

Rösing, Ina

1997 “Los diez géneros de Amarete, Bolivia”. En: Denise Y. Arnold (comp.): 77-92.

Saignes, Thierry

1985 Historia de un olvido: los Andes orientales. Cochabamba: CERES.

Salazar de la Torre, Cecilia

2006 “Pueblo de humanos: metáforas corporales y diferenciación social indígena en Bolivia”. En: Anthropologica, XXIV, 24: 5-27.

Szarazgat, Diana; Glaz Claudia; Gaetano, Carmen

2009 “La elocuencia de los eufemismos: un análisis semántico desde la perspectiva educativa”. En: Revista Iberoamericana de Educación, 50: 221-232.

UNESCO

2013 Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico. (Buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud, 8). Santiago: OREALC/UNESCO.

Urresti, Marcelo

1999 “Otreddad: las gamas de un contraste”. En Margulis y Urresti: 291-315.

Veblen, Thorstein

1979 “El deporte como conducta depredadora atávica”. En: Sociología del deporte. Valladolid: Miñon.

Zolezzi, Graciela

2003 “Género, Etnicidad y Participación Política de las Mujeres en las Tierras Bajas de Bolivia”. En: RED-ADA. Género Y Etnicidad: Memoria Seminario Nacional. Cochabamba: DIAKONIA/ASDI/ RED-ADA: 70-89.

Williams, J. Patrick.

2012 “Estudios de subcultura juvenil: Sociología, tradiciones y conceptos básicos”. En: Diálogo A: Revista de Culturas, Espiritualidades y Desarrollo Andino-Amazónico, II, 3.

Zerbino, Mario

2004 “Canibalismo y violencia”. En: Berliner, Carolina, et al (comps.). Contra lo inexorable. Buenos Aires: Libros del Zorzal: 81-100.

FUENTES PRIMARIAS

GFEA - Grupo Focal El Alto. Estudiantes ciclo medio, mixto. 20 de noviembre de 2015. Senkata

GFLP - Grupo Focal La Paz. Estudiantes ciclo medio, mixto. 22 de noviembre de 2015. CIES.

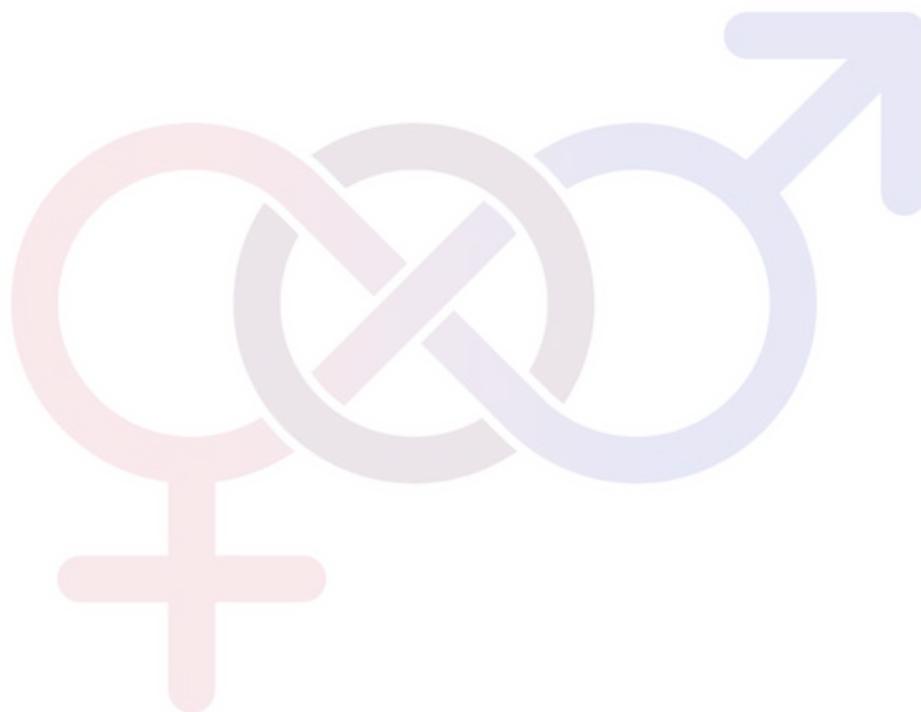
E1 - Entrevista 1. Estudiante gay transexual. 19 años. 9 de diciembre de 2015. La Paz.

E2 - Entrevista 2. Estudiante gay. 16 años. 16 de diciembre de 2015. La Paz.

E3 - Entrevista 3. Dirigente lesbiana. 22 años. 18 de diciembre de 2015. El Alto.

E4 - Entrevista 4. Dirigente gay. 17 de diciembre de 2015. La Paz.

E5 - Entrevista colectiva profesores La Paz y El Alto (dos varones, una mujer). 11 de diciembre de 2015. La Paz.





**Campana
Boliviana**
por el Derecho a la Educación



Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación
Av. Arce N° 2314, edificio Federico Demmer, piso 2 oficina 3
Telf. 2440180, cbde.lp@gmail.com - direccion.ejecutiva.cbde@gmail.com
campanaderechoeducacion.blogspot.com
www.campanaderechoeducacion.org.bo

Con el apoyo de:



fresce Fondo regional
de la sociedad civil
para la educación

Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación