

Gonzalo Iván Gelpi

El riesgo de ser o parecer

Bullying, homofobia y exclusión escolar
en enseñanza media



biblioteca**plural**

EL RIESGO DE SER O PARECER
Bullying, homofobia y exclusión escolar
en enseñanza media

bibliotecaplural

Gonzalo Iván Gelpi

EL RIESGO DE SER O PARECER

Bullying, homofobia y exclusión escolar
en enseñanza media

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la CSIC, integrada por Luis Bértola, Magdalena Coll, Mónica Lladó, Alejandra López Gómez, Vania Markarian, Sergio Martínez y Aníbal Parodi ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2020.

Producción editorial del equipo de Ediciones Universitarias:
Equipo de Ediciones Universitarias (diseño de interior)
Andrea Duré (diagramación de interior y tapa)
Nairí Aharonián Paraskevaídas y Christian Almonacid (revisión de textos)

© Gonzalo Iván Gelpi, 2021
© Universidad de la República, 2023

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)
18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)
Montevideo, CP 11200, Uruguay
Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906
Telefax: (+598) 2409 7720
Correo electrónico: <ucur@udelar.edu.uy>
<<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/comunicacion/ediciones-universitarias/>>

ISBN: 978-9974-0-2101-3
e-ISBN: 978-9974-0-2103-7



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arim</i>	11
AGRADECIMIENTOS.....	13
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIOPOLÍTICA	21
El sistema educativo formal en Uruguay: una breve historización	21
La politización de la diversidad sexual en Uruguay.....	27
Nuevos marcos de legalidad en Uruguay.....	28
Los pendientes en un período de avances	30
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	33
Etimología y surgimiento del concepto de adolescencia.....	33
Los adolescentes contemporáneos: de sujetos, cuerpos e identidades que circulan por la enseñanza media	35
De problemáticas y desafíos contemporáneos en enseñanza media: los adolescentes en las instituciones educativas	37
Una breve historización acerca del concepto de normalidad.....	38
Construcción de normalidad y su reforzamiento dentro de los edificios escolares	40
La heteronormatividad estructural del sistema educativo formal	42
La homofobia y sus posibles significados.....	49
La homofobia como elemento constitutivo de la identidad masculina	52
Prevalencia de conductas homofóbicas en la adolescencia desde una perspectiva de género.....	54
La homofobia y sus manifestaciones dentro de la escuela	55
Surgimiento y significado del concepto bullying.....	57
Algunas particularidades sobre el bullying homofóbico	59
El bullying como problema socioeducativo en Uruguay. Avances, desafíos y pendientes	61

CAPÍTULO 3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y ANÁLISIS	67
Construcción social de normalidad y producción subjetiva de normalidad.....	67
Sentimientos, pensamientos y actitudes de los adolescentes frente al bullying homofóbico.....	73
Caracterización de los agresores y tipos de violencias cometidas	82
Efectos bio-psicosociales en las víctimas de bullying homofóbico	87
Las percepciones de los adolescentes sobre la heteronormatividad institucional.....	91
CAPÍTULO 4. CONSIDERACIONES FINALES	103
BIBLIOGRAFÍA.....	113

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

Vivimos en una sociedad atravesada por tensiones y conflictos, en un mundo que se encuentra en constante cambio. Pronunciadas desigualdades ponen en duda la noción de progreso, mientras la riqueza se concentra cada vez más en menos manos y la catástrofe climática se desenvuelve cada día frente a nuestros ojos. Pero también nuevas generaciones cuestionan las formas instituidas, se abren nuevos campos de conocimiento y la ciencia y la cultura se enfrentan a sus propios dilemas.

La pluralidad de abordajes, visiones y respuestas constituye una virtud para potenciar la creación y uso socialmente valioso del conocimiento. Es por ello que hace más de una década surge la colección Biblioteca Plural.

Año tras año investigadores e investigadoras de nuestra casa de estudios trabajan en cada área de conocimiento. Para hacerlo utilizan su creatividad, disciplina y capacidad de innovación, algunos de los elementos sustantivos para las transformaciones más profundas. La difusión de los resultados de esas actividades es también parte del mandato de una institución como la nuestra: democratizar el conocimiento.

Las universidades públicas latinoamericanas tenemos una gran responsabilidad en este sentido, en tanto de nuestras instituciones emana la mayor parte del conocimiento que se produce en la región. El caso de la Universidad de la República es emblemático: aquí se genera el ochenta por ciento de la producción nacional de conocimiento científico. Esta tarea, realizada con un profundo compromiso con la sociedad de la que se es parte, es uno de los valores fundamentales de la universidad latinoamericana.

Esta colección busca condensar el trabajo riguroso de nuestros investigadores e investigadoras. Un trabajo sostenido por el esfuerzo continuo de la sociedad uruguaya, enmarcado en las funciones que ella encarga a la Universidad de la República a través de su Ley Orgánica.

De eso se trata Biblioteca Plural: investigación de calidad, generada en la universidad pública, encomendada por la ciudadanía y puesta a su disposición.

Rodrigo Arim

Rector de la Universidad de la República

Agradecimientos

A mi madre, Fátima, y a mi padre, Jorge, por haberme ayudado a materializar mis sueños;

a mi abuelo Antonio, a mi tía Coca, a mi tío Chocho y a mi tía Ivonne por hacerme sentir su cariño y presencia;

al resto de mi familia por confiar en mí y ser incondicionales, incluyendo a Bea, a Santi y a Agus.

A mis amigas Natalia, Lucía, Majo y Celina por acompañarme en noches interminables;

a Pablo por abrirme las puertas del ambiente académico;

a Alejandra por haber apostado por un joven de veintiún años hace ya varios años atrás;

a Andrés por ayudarme a escucharme y a entenderme, y por mostrarme que las cosas son posibles.

A los y las adolescentes del Liceo n.º 10 por mostrarme el camino;

a mi tutor, Rogério, por aceptar mi pedido, por estar en el proceso y por hacerme un mejor académico;

a los adolescentes entrevistados por su valentía y por la confianza que tuvieron en mí a la hora de compartir sus experiencias, sin quienes esto no hubiese sido posible, ¡gracias! Espero que se sientan representados en estas hojas y que el esfuerzo haya valido la pena;

a los y las estudiantes de Facultad de Psicología que participaron en alguna de las fases del proyecto;

al Programa Iniciación a la Investigación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (Udelar) por apoyar económicamente la propuesta, y a la vida por no dejar de sorprenderme...

Introducción

El estudio que permitió que esta publicación fuera posible se tituló *Bullying homofóbico y exclusión escolar en Ciclo Básico: Indagando en las experiencias de varones adolescentes de liceos públicos y privados de la ciudad de Montevideo*. Se trató de una investigación cualitativa de tipo exploratorio, cuyo alcance fue descriptivo. Se optó por el método de la teoría fundamentada, y la técnica empleada para la recolección de datos fue la entrevista en profundidad, la cual estuvo basada en una pauta guía previamente diseñada. Se definió una muestra intencional teórica (no probabilística) sustentada en el principio de saturación teórica de la teoría fundamentada. El material resultante fue codificado mediante el método inductivo. Las principales categorías de análisis surgieron de la revisión de literatura y del material obtenido en las entrevistas en profundidad. Vale resaltar que este trabajo cumplió con todas las normativas nacionales inherentes a tareas investigativas con seres humanos.

En 2015, esta propuesta de pesquisa contó con el financiamiento de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (Udelar) a través de su Programa Iniciación a la Investigación, y se ejecutó entre 2016 y 2017. Este estudio constituyó la tesis de mi Maestría Virtual en Género, Sociedad y Políticas del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso Argentina), título que obtuve en marzo de 2019.¹ La investigación también se inscribió dentro del Programa Género, Sexualidad y Salud Reproductiva del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología de la Udelar, que desarrolla una línea de investigación específica sobre diversidad sexogenérica y del cual formo parte desde hace varios años.

Como en todo proyecto, y este no fue la excepción, me enfrenté a varios desafíos epistémicos, pero también personales. Así, me sentí interpelado en varias de las fases de su ejecución. Probablemente esto se deba sobre todo a que el conocimiento producido en las ciencias sociales es «portador de características del sujeto que conoce y, por tanto, irrevocable e intrínsecamente subjetivo» (Breuer, 2003, p. 2). Como evidenció Donna Haraway (1995), todo conocimiento es situado. En mi caso, considero pertinente resaltar que produje este conocimiento desde mi condición de varón, blanco, de clase media,

1 El tutor de la tesis fue Rogério Diniz Junqueira (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] y Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília [CEAM/UnB]), mientras que el tribunal estuvo compuesto por Graciela Morgade (Universidad de Buenos Aires [UBA]), Marco Aurélio Máximo Prado (Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG]) y Marcela Schenck (Udelar). La tesis fue aprobada con mención y se sugirió su publicación.

joven, gay y latinoamericano. En este sentido, tuve que trabajar mis implicancias personales para la elaboración de los distintos productos. Aunque durante mi adolescencia no fui víctima directa de *bullying* homofóbico, mi cuerpo sí fue marcado en y por las instituciones educativas en las que fui escolarizado. Como todo niño o adolescente que se siente diferente, que siente que se escapa de la norma, padecí el disciplinamiento de la estructura heteronormativa y, como el resto de mis pares, también sufrí los procesos de *normalización* que se dan dentro de los edificios escolares, los cuales son jerarquizantes y productores de marginalizaciones (Junqueira, 2013).²

Asimismo, me gustaría aclarar que el fenómeno del *bullying* homofóbico lo vengo explorando desde antes de ingresar al mundo académico. En 2013, muy próximo a mi egreso de la Licenciatura en Psicología, hice mi primera aproximación a él sobre la base de una experiencia pre-profesional desde mi papel de referente par en el marco del programa «Compromiso Educativo»³ en el Liceo n.º 10 Doctor Carlos Vaz Ferreira, ubicado en el barrio Malvín de la ciudad de Montevideo. Finalmente, los dos años de trabajo en esa institución, con un grupo de estudiantes más o menos estable, acabaron por marcar mi trayectoria escolar y, aun sin saberlo, mi futuro quehacer profesional. Así, decidí elaborar mi trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicología de la Udelar sobre *bullying* homofóbico, investigación que luego continuaría en mis estudios de posgrado, y confirmé que me interesa el campo de la educación, específicamente en la enseñanza media, en su articulación con cuestiones vinculadas al género, la sexualidad y la diversidad.

Para esa altura, yo ya formaba parte del plantel docente del Programa Género, Sexualidad y Salud Reproductiva. Con el apoyo de los coordinadores, oferté en enseñanza de grado distintos seminarios optativos sobre *bullying* homofóbico y adolescencia. De esta manera se inició un proceso de compromiso institucional, al asumir que el *bullying* por cualquier motivo es un problema social que merece integrar la agenda de la principal universidad pública del país. Con la aprobación del proyecto ya mencionado en 2015, por primera vez en la historia reciente, esta problemática específica se transformó en objeto legítimo de investigación. Desde entonces, afortunadamente, me ha tocado asistir a diferentes encuentros académicos (simposios, conversatorios, congresos nacionales e internacionales, conferencias, etcétera) y he organizado actividades de difusión centradas en la prevención y en la detección de situaciones de *bullying* homofóbico, entre las que destaca un ciclo de talleres para docentes de diferentes liceos públicos y privados de nuestra capital.

2 Todas las traducciones de las obras originales del autor al español han sido hechas por el propio investigador responsable de esta publicación.

3 Compromiso Educativo «es una apuesta interinstitucional que tenía por objetivo apoyar a los y las adolescentes y jóvenes para que permanezcan y puedan potenciar sus trayectorias en el sistema educativo público, completando la Educación Media Superior» (Mosca y Santiviago, 2012, p. 63).

Este libro retoma mi experiencia de estos años de trabajo sobre la temática y tiene como objetivo principal compartir la evidencia empírica local disponible, problematizar los resultados obtenidos, colectivizar mis principales reflexiones y poner a disposición de los y las lectoras una articulación teórica que puede resultar novedosa para algunas personas. Por los motivos antes expuestos, en esta versión adaptada podrán acceder a un análisis integral del problema *aggiornado* sobre la base de la literatura más reciente. Espero que este material visibilice al bullying homofóbico en nuestra realidad y que, en la medida de lo posible, ofrezca alguna clave a quienes toman las decisiones. Dicho de otro modo, deseo que, tras décadas de desencuentros, de una vez por todas el bullying sea objeto de política pública en materia educativa a nivel nacional.

La presente publicación es socialmente pertinente porque en Uruguay, de momento, se reporta una escasez de investigaciones sobre bullying homofóbico, y los estudios nacionales que se han desarrollado acerca del bullying no han considerado al género como eje central de las discusiones para analizar el fenómeno. Este estudio precisamente pretende superar esta laguna, para comprender que el bullying en general y el homofóbico en particular son un problema que se encuentra en la base de las desigualdades de género. Además, este fenómeno viola derechos humanos fundamentales, tiene un alcance mayor que el que se cree y produce efectos bio-psico-sociales negativos en todos los actores de la comunidad educativa, en especial en las víctimas, las cuales suelen sufrir importantes impactos en su salud.

Este documento sobre bullying homofóbico busca acercar la realidad escolar cotidiana de los adolescentes disidentes. En este sentido, describe cómo opera el bullying, a quiénes afecta mayoritariamente, de qué modo y en qué les afecta; identifica cuáles son las dinámicas del acoso, cómo (no) intervienen los centros educativos ante estas situaciones, e indaga en cómo el bullying dialoga con otras estructuras y problemas sociales.

Las normas de género impactan de forma notoria en todas las personas e instauran regímenes de control y vigilancia que se relacionan con los procesos de construcción, clasificación y jerarquización de cuerpos, sujetos e identidades, en articulación con varios marcadores sociales (Junqueira, 2013). Los sujetos a los cuales se les atribuyen expectativas de pertenencia a las identidades de referencia pueden ser blanco de constantes evaluaciones y negociaciones, con el objetivo de obtener la aprobación y validación (Louro, 2000; Junqueira, 2009a). Algo que se puede tornar en particular delicado cuando emergen disonancias, disidencias o fracturas (o apenas existan sospechas de ellas) en relación con aquello que se define como norma.

En este texto, se analizan los significados que le otorgan los adolescentes varones al bullying homofóbico y su relación con la vivencia subjetiva de la exclusión escolar en Ciclo Básico de liceos públicos y privados de Montevideo. A su vez, se dan a conocer las experiencias de las y los adolescentes vinculadas

con el bullying homofóbico y las percepciones que tienen acerca de la violencia institucional relativa a la homofobia, en particular la relacionada con el cuerpo docente, y se profundiza en las representaciones que tienen los adolescentes varones que han atravesado una situación de bullying homofóbico sobre su propia exclusión escolar.

La pregunta central de la contribución es: ¿qué significados le otorgan los adolescentes varones al bullying homofóbico y cuál es su relación con la experiencia subjetiva de la exclusión escolar en Ciclo Básico de liceos públicos y privados de Montevideo? Las preguntas secundarias más sobresalientes son: ¿cómo vivencian estos adolescentes varones la experiencia subjetiva de haber atravesado por una situación de bullying homofóbico? ¿Qué representaciones tienen los adolescentes varones acerca de su propia exclusión escolar? ¿Cómo perciben a las instituciones educativas los adolescentes que padecieron bullying homofóbico? ¿Pueden los adolescentes dar cuenta de la existencia de heteronormatividad institucional y homofobia institucionalizada dentro de los edificios escolares?

En este libro se retoman las experiencias de veinte adolescentes varones de entre doce y diecinueve años, residentes en Montevideo, que sufrieron discriminación o bullying a causa de su orientación sexual o expresión de género en instituciones públicas y privadas de Enseñanza Media, que padecieron malestar psíquico al estar expuestos de manera sistemática a este tipo de episodios y que presentaron una interrupción temporal o definitiva en sus trayectorias educativas. Estos criterios se consideraron como los más oportunos y entre los más importantes porque contemplan a todos los adolescentes en edad de cursar la enseñanza media —tanto a aquellos que sufrieron discriminación o acoso hace algún tiempo como a quienes lo están padeciendo en la actualidad— y porque respetan la dimensión subjetiva de los participantes. En este sentido, no son los investigadores quienes definen si el sujeto padeció o no bullying, sino los mismos estudiantes, algunos de los cuales día a día son sometidos a actos que desde afuera parecen humillantes, pero que no se reconocen como víctimas, quizás porque tienen naturalizada la violencia o porque son sumamente resilientes. Sin embargo, hay otro conjunto de estudiantes para los cuales un solo insulto recibido en reiteradas ocasiones es suficiente para que sientan un malestar psíquico importante y afirmen que son víctimas de bullying. Otro de los criterios a valorar es que no fue excluyente el hecho de que hayan retomado sus trayectorias escolares luego de los episodios de discriminación o acoso. En el estudio, se tuvieron en cuenta la sistematicidad y el malestar psíquico porque son uno de los requisitos básicos para afirmar que alguien es víctima de bullying por cualquier causa y porque también constituyen un modo de aproximación a los efectos que producen estos casos en la salud de los adolescentes. Dado que se trató de una convocatoria abierta, el material resultante de las entrevistas fue amplio y arrojó información sobre otros fenómenos que sufren con frecuencia los adolescentes LGBTIQ+ en el cotidiano escolar.

En esta producción, se articulan saberes de diferentes disciplinas, provenientes de diversas corrientes teóricas y de distintos referentes teóricos —la mayoría de ellos iberoamericanos—, y se intenta hacer dialogar a los conocidos *gay studies* con los ya populares *gender studies*. De hecho, en algunos pasajes del análisis, los aportes de los *men's studies* permiten un acercamiento a la comprensión de la subjetividad masculina de estos adolescentes, casi en su totalidad autoidentificados como gays, que deja al descubierto un escenario plagado de elementos relativamente novedosos sobre sus construcciones identitarias en el marco de sus procesos adolescentes.

Las discusiones teóricas que se desarrollan en el texto se dan en un contexto regional e internacional de total incertidumbre ante el avance de grupos reaccionarios y conservadores que le adjudican gran parte de los males de este mundo a lo que denominan *ideología de género*. En diversos países, en la última década, las disputas en torno a la diversidad sexogenérica han sido marcadas por una actualización del debate, con la emergencia de movimientos y fuerzas políticas que atacan con mayor contundencia a la agenda de los derechos humanos, a favor de medidas regresivas, antifeministas y autoritarias. Por todas estas razones, esta producción cobra vital pertinencia, ya que nos sirve para recordar cuál es el camino para consagrar una real igualdad e inclusión social de todos los grupos, cuyo horizonte es la justicia social. Además, nos ayuda a entender que ante todo estamos hablando de derechos humanos, en muchos casos vulnerados, y nos hace gritar desde lo más profundo de nuestra existencia «ni un paso atrás» ante estos avasallamientos a las conquistas alcanzadas.

La estructura de este material se organiza en cuatro capítulos. En el primero, se presenta una breve historización del sistema educativo formal uruguayo desde una perspectiva genealógica; se profundiza en el proceso nacional de politización de la diversidad sexogenérica; se ahonda en los nuevos marcos de legalidad, y se mencionan los marcos de legalidad pendientes en un período marcado por los avances.

En el segundo capítulo, se especifica el marco teórico de referencia propuesto para el estudio. Este está subdividido en varios apartados, en los cuales se abordan los siguientes aspectos: a) las nociones teóricas sobre adolescencia, los avatares que surgen en el encuentro entre los adolescentes y las escuelas, los principales problemas que afectan a los jóvenes y los correspondientes abordajes que despliegan las instituciones; b) la trascendencia del concepto de *normalidad* desde una perspectiva histórica, la construcción y el reforzamiento de la normalidad dentro de los edificios escolares, los niveles de heteronormatividad estructural del sistema educativo formal y su relación con la violencia homofóbica y la exclusión escolar; c) la homofobia y su función en el proceso de construcción de la identidad masculina en la adolescencia y las distintas expresiones homofóbicas dentro de los centros educativos desde una perspectiva de género, y d) las discusiones clásicas y actuales relativas al bullying en general y al homofóbico en particular.

En el tercer capítulo, se presentan los principales resultados del estudio y se plasma el análisis actualizado de la información obtenida en el trabajo de campo a partir de la definición de una serie de categorías analíticas funcionales, algunas de las cuales surgieron como una necesidad ante lo novedoso de algunos datos. De esta manera, el análisis se centra en las siguientes categorías: a) construcción social de normalidad y producción subjetiva de normalidad; b) sentimientos, pensamientos y actitudes de los adolescentes frente al bullying homofóbico; c) caracterización de los agresores y de los tipos de violencias cometidas; d) efectos bio-psicosociales en las víctimas de bullying homofóbico; e) las percepciones de los adolescentes sobre la heteronormatividad institucional, y f) la heteronormatividad institucional y su relación con la exclusión escolar.

En el cuarto y último capítulo, a modo de síntesis, se exponen las consideraciones finales más sobresalientes, se plantean algunas discusiones que no fueron resueltas en este trabajo y se mencionan posibles líneas de investigación para futuros estudios a ejecutarse en el ámbito nacional en este campo de saberes.

Contextualización sociopolítica

El presente capítulo retoma brevemente la historia del sistema educativo formal uruguayo para aportar a la comprensión de la relación de dicho sistema con los sujetos considerados *diferentes* y los respectivos procesos de construcción y reforzamiento de la *diferencia* en la propia estructura escolar, así como también para conocer los avances que se han producido en las últimas décadas, las contradicciones actuales y los desafíos a los cuales se enfrenta el campo de la educación en el Uruguay contemporáneo.

Además, aborda cuestiones político-jurídicas, por ejemplo, lo vinculado al proceso de politización de la diversidad sexual en nuestro país, las políticas públicas vigentes y el marco legal actual sobre diversidad sexogenérica. El recorrido por todas estas políticas sexuales permite una aproximación a los marcos cognitivos desde los cuales se posiciona el Estado para proteger los derechos humanos de este colectivo, y aporta a la comprensión de los modos de producción de subjetividad en esta materia y de parte del contexto sociohistórico en el cual fueron socializados los adolescentes que participaron de este estudio.

El sistema educativo formal en Uruguay: una breve historización

En 1874, José Pedro Varela escribió *La educación del pueblo*, obra que ofició de piedra fundamental, no solo de la escuela primaria, sino de toda la educación en Uruguay. Se trató de una obra de avanzada, reflejo de un ideario liberal y republicano que lo guiaba, que recogía la experiencia de las democracias más adelantadas del mundo en materia educativa. El sistema educativo formal uruguayo finalmente se sustentó en el modelo francés (Errandonea, 2014). José Pedro Barrán (1990) señala como un hito histórico a la Ley de Educación Común de 1877, norma que fue vanguardista en la región. Por su parte, la obligatoriedad de la enseñanza primaria también inauguró una etapa caracterizada por el disciplinamiento: «La implementación de la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria imprimió la obediencia y el estudio» (Barrán, 1990, p.21).

El discurso vareliano también era promotor de la educación de las mujeres, pero se trataba de una educación rudimentaria, reducida al aprendizaje

impreciso de lectura, escritura, cuentas y ciertas labores manuales. Las mujeres pertenecientes a sectores altos de la sociedad podían acceder a una educación más integral, pero nunca pensada para el ejercicio de ciudadanía (Errandonea, 2014). En este sentido, en un comienzo, las escuelas eran mixtas hasta los ocho años. Luego de terminada la primaria, las familias usualmente decidían no enviar a las mujeres a secundaria, a pesar de que legalmente era posible. Por tanto, fueron impedimentos culturales los que no permitieron que varones y mujeres compartieran las escuelas secundarias, entre ellos el hecho de que los modos de pensamiento y conocimiento eran entendidos como simbólicamente masculinos. el modelo propuesto reprimía con fuerza las manifestaciones de lo sexual⁴ y encauzaba la agresividad y la violencia con el objetivo de promover el progreso económico. De este modo, las y los educadores (maestros, profesores), en tanto actores sociales y educativos, cumplían un papel fundamental, al idealizar valores como el trabajo, la disciplina, la puntualidad, el orden y la higiene (Errandonea, 2014).

Luego, la ley de 1865 definió que los establecimientos de enseñanza secundaria se denominan liceos (Nahum, 2008). Más adelante, la Ley Universitaria de 1885 le otorgó una doble función a la enseñanza secundaria: la ampliación de la enseñanza primaria y la preparación para estudios superiores, lo que generó una tensión entre una educación que brindaba una cultura general no especializada, cuyo objetivo era formar las responsabilidades ciudadanas y familiares para una vida social integral, y la que exigía una preparación rigurosa para los estudios superiores (Silveira, 2015). Más tarde, en los primeros quince años del siglo xx, bajo los mandatos presidenciales de José Batlle y Ordóñez, se crearon liceos en todos los departamentos porque, desde la perspectiva del movimiento batllista, la promoción de la educación y la ciudadanía era el mejor modo de fortalecer la democracia (Barrán, 1990). En este período, la matrícula femenina aumentó de manera significativa. Además, en los años siguientes, se alcanzó la secularización, otro hito que se relaciona directamente con la enseñanza y la garantía de laicidad en los establecimientos educativos.

De todos modos, es necesario señalar que el lema batllista «Todos somos iguales» presenta limitaciones, ya que, pese a sus buenas intenciones, invisibilizó las diferencias y cooperó para instaurar también en el ámbito educativo una cultura de la homogeneidad. En períodos caracterizados por

4 Michel Foucault (1998) señala que la «sexualidad adolescente» es producida por la combinación de diferentes tecnologías que parten de una visión patologizadora (deseos irrefrenables, erotismo sin medir consecuencias, onanismo, etc.) que se debe encauzar y disciplinar. El ingreso al espacio educativo de los discursos sobre la sexualidad se hizo reproduciendo visiones higienistas, biologicistas y medicalizadas, que buscaban hacer énfasis en una perspectiva clínica que promovía la minimización de los daños (infecciones de transmisión sexual) y la disociación de esta dimensión con la subjetividad de los y las adolescentes.

aires nacionalistas, en que la identidad nacional se continuaba forjando, no se aprovechó la oportunidad de valorar la diversidad, a sabiendas de que Uruguay era un país receptor de inmigrantes, en el cual se produjo desde sus orígenes el encuentro entre sujetos con distintas lenguas, costumbres y cosmovisiones (Barrán, 1990).

La educación media comenzó a democratizarse recién en los años cincuenta, pero hasta la segunda mitad de los ochenta no accedieron al sistema adolescentes provenientes de sectores en situación de vulnerabilidad social, por lo que asistía a los centros una población bastante homogénea (Viscardi, 2003). Asimismo, se debe resaltar que, durante la dictadura civil-militar (1973-1984), los dispositivos pedagógicos y las estructuras institucionales sufrieron cambios que desembocaron en lo que algunos autores denominaron *deterioro educacional* (Bayce, 1987). El régimen dictatorial se caracterizó, entre muchos otros horrores, por perseguir, violentar y desaparecer a sujetos y cuerpos no heteronormativos. En los edificios escolares se robustecieron los dispositivos de disciplinamiento en materia de género y sexualidad, ya que se reforzaron en todo momento los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad, así como también el orden de género tradicional (Sempol y Graña, 2012). También en ese contexto se produjo la expansión de la educación privada, que generaría de manera paulatina una mayor fragmentación social.

De hecho, en la actualidad, aunque existen matices, se puede afirmar que las trayectorias educativas de quienes asisten a la educación pública y privada son diferentes y están atravesadas, especialmente en el caso de la educación pública, por desigualdades sociales que cooperan con la exclusión social (Filgueira y Kaztman, 2001). Más adelante, a partir de 1995, el país inició con vaivenes un proceso de reforma educativa denominado Plan Rama⁵ (Freitas, 2016). Luego, ya iniciado el siglo XXI, con el advenimiento de los gobiernos progresistas, se crearon programas⁶ —en educación primaria y secundaria— que inauguraron nuevos espacios informales y dispositivos pedagógicos con el objetivo de asegurar la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo formal y de intentar reinsertar a quienes ya lo habían dejado.

5 La propuesta de reforma se basaba en «una profesionalización de la función docente y se pretendía atender la desigualdad existente entre la capital y el interior del país a causa de la centralización, propiciando así la creación de seis Centros Regionales de Profesores (CERP), cuya orientación privilegiaba el dotar de instrumentos y conocimientos adecuados, para insertarse en el mercado de trabajo más que ser un tránsito hacia la educación terciaria/universitaria. La segunda característica es que se adopta una nueva propuesta curricular que rompa con el conocimiento estanco de las disciplinas generando estructuras por áreas del conocimiento» (Silveira, 2015, p. 79). Por distintas resistencias, dicha reforma se logró parcialmente.

6 Los programas más sobresalientes son Programa de Aulas Comunitarias (PAC), Compromiso Educativo (CE) y Cero Falta, entre otros.

La estructura del sistema educativo uruguayo puede ser definida como piramidal y centralizada en el Consejo Directivo Central (Codicen), del cual se derivan cuatro consejos: el Consejo de Educación Primaria (CEP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) —que incluye a la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU)— y el Consejo de Formación en Educación (CFE) (Silveira, 2015). A su vez, el Sistema Nacional de Educación se divide en dos grandes etapas: una correspondiente a la educación primaria —que incluye a la etapa preescolar— y otra a la educación media —que se divide en educación secundaria y en educación técnica—. Dicho sistema ha tenido históricamente a la clase media como eje articulador de la expresión de expectativas y necesidades (Viscardi, 2009). Igualmente, a partir del impulso de la reforma educativa contemporánea, algunas cosas pueden variar en el corto plazo.

Ya con esa estructura, en 2006, la educación extendió los niveles de obligatoriedad, incluyendo a la enseñanza preescolar (cuatro y cinco años) y a la educación media (ciclo básico obligatorio). En 2009, se aprobó la Ley General de Educación (LGE) (n.º 18.437, Uruguay, 2009a). En el escrito se proclama a la educación como un derecho humano fundamental y se afirma que «el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (Uruguay, 2009a). El artículo 2 sostiene: «reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social... de todas las personas sin discriminación alguna» (Uruguay, 2009a). Por su parte, el artículo 8 manifiesta: «el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social» (Uruguay, 2009a).

En la presente ley, también se incluyen la educación sexual,⁷ la educación en derechos humanos y la educación para la salud como ejes transversales a todos los niveles, y se afirma que la educación sexual «tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma» (Uruguay, 2009a). Es importante hacer visible que la escuela desde su surgimiento hasta la institucionalización de dicho programa siempre educó sexualmente al estudiantado

7 En 2009, la ANEP creó el Programa Educación Sexual con el objetivo de que fuese una herramienta para cumplir con los compromisos asumidos en el escenario político-institucional. En el nivel de la EM, se pensó en la figura de un o una profesora referente de sexualidad por centro. Dicha figura trabaja en forma transversal con docentes de las diferentes asignaturas en cada centro liceal, además de hacerlo con madres, padres o representantes de adolescentes, y en talleres específicos con estudiantes. Los referentes se encuentran ordenados en listas departamentales y cumplen diez horas semanales de labor por cada liceo (Abero, 2015).

con diferentes métodos y objetivos, dependiendo de la época. Incluso, en un comienzo, la educación sexual⁸ fue una pedagogía de producción de normalidad (Britzman, 1996). Con la naciente institucionalización de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo formal, se prevé la inclusión de contenidos en diferentes asignaturas y niveles (Abero, 2015). No obstante, surgen las siguientes preguntas: ¿es eso suficiente? ¿Es posible encuadrar la educación sexual?⁹

Por todo lo expuesto sobre la vigente ley, es válido interrogarse si en la práctica en efecto todos y todas las niñas y adolescentes pueden ejercer dicho derecho, ¿qué obstáculos se los impide cotidianamente?, ¿existen barreras de acceso, permanencia y egreso?, ¿cuáles son estas?, ¿qué valores defienden las instituciones educativas?, ¿desde qué paradigmas se interviene?, ¿se promueve la diversidad?, ¿de qué modo?, ¿hay inclusión?, ¿qué se incluye?, ¿desde dónde?, ¿qué mensajes de sexualidad se difunden en los centros?, ¿de qué tipo de sexualidades se habla?, ¿cómo se educa en sexualidad?, ¿cómo circula el género por los edificios escolares?, ¿cómo se construye desde la propia escuela?, ¿qué sucede cuando se hace visible el (des)orden genérico?

A partir de la articulación de la información con la que se cuenta y de las reflexiones personales, es posible afirmar que existe una tensión entre lo discursivo, lo legal y la práctica en el plano de la estructura institucional escolar. Como se evidencia en los párrafos anteriores, históricamente la estructura institucional ha sido promotora de la cultura de la homogeneidad, por lo que los encuentros que se producían entre las paredes de los edificios escolares eran más entre iguales que entre diferentes. Pero, al simultáneo, los discursos de los distintos actores y las reformas legales que se han ido implementando apuntan a la inclusión educativa y al combate de toda forma de discriminación.

En esta línea, es importante reconocer que existen problemas estructurales de la escuela que afectan a la población estudiantil y, en ocasiones, a los propios docentes, a saber: la heteronormatividad institucional, el sexismo, los mandatos de género, las normas de género promovidas y la respectiva

8 En Uruguay, entre los veinte y cuarenta se discutió de manera sistemática sobre qué contenidos integran la educación sexual, qué forma se le da a esta y cuál es el mejor modo para enseñarla. Una referente del tema durante aquella época fue la feminista Paulina Luisi (Darré, 2005). Según Silvana Darré (2005), probablemente su institucionalización se dilató por resistencias desde la Iglesia católica, por los diversos sentidos y significados que los sujetos le otorgan a la educación sexual, porque a lo largo de la historia se ha legitimado más a los médicos que a los profesores para hablar sobre sexualidad y porque dicha educación rompe el principio básico del discurso pedagógico sobre la transmisión de saberes construidos como verdades, ya que, en materia de sexualidad, todo es muy subjetivo.

9 A pesar de las controversias internacionales, en este trabajo se adopta el término educación sexual, y no educación en sexualidad, para estar en sintonía con la terminología que se utiliza en los marcos legales uruguayos.

vigilancia de género aún persistente, el racismo y el clasismo latentes (Louro, 2000; Marrero, 2003; Morgade, 2006; Marrero, Mallada y Cafferatta, 2008; Elizalde, 2009; Marrero y Mallada, 2009; Junqueira, 2013; Sempol, 2013b; Schenck, 2014; Colectivo Ovejas Negras y GLSEN, 2016).

En la lucha por mejorar los niveles de inclusión escolar y cumplir con los principios de igualdad y no discriminación, la escuela contemporánea en Uruguay se enfrenta a los siguientes desafíos: mejorar la tasa de egreso de enseñanza media (especialmente en varones),¹⁰ continuar incorporando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, enfrentar la precariedad laboral del profesorado, trabajar para subsanar los problemas relativos a la comunicación entre los estudiantes y los docentes a partir de las brechas generacionales y las distintas subjetividades, mejorar la convivencia escolar e incluir a estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios —adolescentes autoidentificados como LGBTIQ+, adolescentes extranjeros, adolescentes con alguna situación de discapacidad, entre otros— (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2008; Marrero, Mallada y Cafferatta, 2008; Filardo, 2010; De Armas y Retamoso, 2010; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2011; ANEP y Ceibal, 2011; Mujer y Salud en Uruguay [MYSU], 2013; Unicef y CES, 2013; Silveira, 2015; MIDES-INJU, 2015; Colectivo Ovejas Negras y GLSEN, 2016).

10 Apenas el 33,5% de los jóvenes con edades comprendidas entre los dieciocho y veinte años de edad había egresado en 2018 de Educación Media. El crecimiento del egreso ha sido de 10,8 puntos porcentuales en los últimos doce años. Al desagregar la información por edad simple, se observa que a los dieciocho años solo el 25,2% había egresado, mientras que a los veinte, el 39,9%. El egreso en Montevideo es mayor que en el interior del país para este grupo de edad (diferencia de 11,1 puntos porcentuales en 2018). Al considerar el sexo, las mujeres egresan más que los hombres, con una diferencia de 14,9 puntos porcentuales, lo cual es posible explicar desde los aportes de los estudios de género. La brecha entre jóvenes pertenecientes a los extremos superior e inferior de nivel socioeconómico fue para el mismo año de 49,5 puntos porcentuales. Asimismo, no se cuenta con datos oficiales específicos sobre los logros académicos del estudiantado LGBT+. En general, el principal foco de desvinculación se produce en la interfase educativa media básica-media superior. En esta línea, la meta que se trazó la ANEP es la de llegar al 75% de egreso en este tramo de edad en 2020, pero aún no se cuenta con datos actualizados (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEED], 2019).

La politización de la diversidad sexual en Uruguay

Desde la dictadura militar (1973-1984) hasta finales de los ochenta, el Estado uruguayo desarrolló diferentes formas de control social y represión sobre los cuerpos disidentes. Durante los noventa no se puso en acción ningún mecanismo de persecución directa, pero tampoco se construyó una alternativa que permitiera a los cuerpos disidentes estar a salvo de la discriminación (Sempol, 2013a). De todos modos, durante esa década, marcada por el neoliberalismo en sintonía con las luchas globales, se comenzó a gestar una creciente liberalización y democratización de la sexualidad. Igualmente, las representaciones estatales sobre la homosexualidad se limitaban a la amenaza de «grupo de riesgo» asociado al VIH/Sida, lo que reforzaba el histórico estigma de la «peste rosa» (Muñoz, 1996; Sempol, 2013a).

A partir de 2004, por primera vez en mucho tiempo, el Estado uruguayo comenzó a hablar sistemáticamente de justicia social, igualdad efectiva y derechos humanos. A su vez, en la región comenzaban a predominar los gobiernos denominados neopopulistas, los cuales se caracterizaban por su alto grado de compromiso social y por institucionalizar en la estructura estatal cuestiones relativas a derechos humanos.

El primer período de gobierno del Frente Amplio (FA) coincidió con un panorama internacional donde los distintos organismos internacionales fueron promoviendo instancias de encuentro, discusión y debate en torno a las desigualdades históricas basadas en la orientación sexual, identidad de género o expresión de género de las personas. En suma, a pesar de las caldeadas discusiones por las diferentes cosmovisiones existentes entre los representantes de los países, se generó un acumulado importante de convenciones, declaraciones, conferencias y otros documentos afines que fueron apoyados por el Estado uruguayo y que le sirven de garantía al colectivo de personas LGBTIQ+.¹¹

El triunfo electoral de la fuerza de izquierda significó una oportunidad política para el movimiento de la diversidad sexogenérica, gracias a la apertura del sistema político institucionalizado (Sempol, 2013a). Esta victoria aceleró la fundación del Colectivo Ovejas Negras,¹² el cual fue generando mayor

11 Las instancias más significativas fueron las siguientes: la Resolución Brasileña (2003); la Declaración de Jelena Postic (2004); la Declaración de Nueva Zelanda (2005); la Declaración de Noruega (2006); la Declaración de las Organizaciones No Gubernamentales sobre orientación sexual, identidad de género y derechos humanos (2006); la Declaración de Montreal (2006); los Principios de Yogyakarta (2006), y el Consenso de Montevideo (2013) (Forrisi y Gelpi, 2015).

12 En diciembre de 2004, con la participación de activistas independientes y exintegrantes de otras organizaciones, se fundó el Colectivo Ovejas Negras, defensor de los derechos de las personas LGBTIQ+, cuyo nombre resignifica el histórico estigma que recae sobre la comunidad gay. Dicho colectivo pretende construir ciudadanía entre las personas integrantes de la diversidad sexual (Colectivo Ovejas Negras, 2011). Es difícil afirmar

visibilidad e impacto en el espacio público a medida que pasaba el tiempo. De manera paulatina, las demandas y necesidades del movimiento por la diversidad sexual se integraron como problemas públicos a la agenda política. De todos modos, no fue una tarea sencilla, ya que se ejercieron presiones políticas al mismo tiempo que se construían nuevas alianzas con actores clave, por ejemplo, con legisladores mayoritariamente del FA, con académicos y con movimientos feministas, de mujeres y de afrodescendientes. Desde la óptica de este colectivo, el machismo, el sexismo, el racismo y la homofobia tienen una idéntica raíz, y la lucha tiene sentido solo si se ataca en conjunto a la misma estructura productora de privilegios y reproductora de desigualdades (Sempol, 2013a).

Nuevos marcos de legalidad en Uruguay

Tras las luchas de los movimientos sociales, la producción de conocimiento en la academia y los compromisos asumidos por el propio Estado, en Uruguay, en especial en el período 2004-2018, se comenzaron a institucionalizar las cuestiones relativas a la diversidad sexogenérica y se inició una etapa de transición hacia un cambio de paradigma.¹³ Por primera vez en la historia, se asistió a un nuevo modo de relacionamiento entre el Estado uruguayo y las personas de la comunidad LGBTQ+. En ese período, a nivel nacional, se aprobaron varias normativas que reconocen en igualdad de condiciones a las personas LGBTQ+, que aumentaron para este colectivo la posibilidad de ejercer ciudadanía plena. En este contexto, se promovió la ciudadanía sexual,¹⁴ se resignificó una institución clásica como la familia y se cuestionó la dicotomía entre lo público y lo privado.¹⁵

cuántas personas integran este colectivo, porque constantemente se dan nuevos ingresos y salidas, pero la plantilla estable oscila entre los quince y veinte integrantes (Colectivo Ovejas Negras, 2011).

- 13 En ese contexto político, las denominadas perspectivas transversales de género, diversidad sexual, étnico-racial y generaciones se instalaron a nivel discursivo en el medio local, por lo que ganaron una gran legitimación especialmente entre los actores vinculados a las políticas sociales (Rocha, 2013).
- 14 La ciudadanía sexual se refiere a «aquella que enuncia, facilita, defiende de y promueve el acceso de los ciudadanos al efectivo ejercicio de los derechos tanto sexuales como reproductivos y a una subjetividad política que no ha disminuido por las desigualdades basadas en características asociadas con sexo, género y capacidad reproductiva» (Cabral, Grinspan y Viturro, 2006, p. 262).
- 15 La sexualidad en general ha sido vista como perteneciente a la esfera privada —como lo han sido el género y las mujeres— y, por tanto, ha sido dejada por fuera del ámbito de la vida cívica y política. Estos nuevos marcos legales desestabilizan esa histórica división y colocan en lo público cuestiones relativas a la sexualidad (Plummer, 2001).

Las leyes aprobadas en ese período, y que marcaron un hito, fueron las siguientes: Ley de Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación (n.º 17.817, Uruguay, 2004), Ley de Unión Concubinaría (n.º 18.246, Uruguay, 2008a), Ley de Modificaciones al Código de la Niñez y la Adolescencia (n.º 18.590, Uruguay, 2009b), Ley de Derecho a la Identidad de Género, Cambio de Nombre y Sexo Registral (n.º 18.620, Uruguay, 2009c), Decreto n.º 293 de la Ley sobre Salud Sexual y Reproductiva (n.º 18.426, Uruguay, 2008b), Ley de Matrimonio Igualitario (n.º 19.075, Uruguay, 2013a), Ley de Regulación de las Técnicas de Reproducción Humana Asistida (n.º 19.167, Uruguay, 2013b) y Ley Integral para Personas Trans (n.º 19.684, Uruguay, 2018).

En esa misma década, se implementaron otras políticas públicas¹⁶ que reforzaron las leyes vigentes. Aunque tanto las unas como las otras sean plausibles de mejoras y algunas de ellas ameriten ser reformuladas (discusión que excede los objetivos de este libro), vale resaltar las buenas intenciones, y hay que destacar que son las mejores normas posibles dados los marcos cognitivos de ese contexto sociohistórico, teniendo en cuenta que un sistema democrático se rige por la negociación y que en esas disputas, caracterizadas por las tensiones entre distintas subjetividades, se debió ceder para que algunas fuesen aprobadas con sus limitaciones incluidas.

Lo importante es mostrar que todo este conjunto de normativas inició un camino hacia un modelo de democracia radical y cooperaron con una mayor visibilización de ciertas identidades sociales y sexuales que dejaron de circular, en el mejor de los casos, exclusivamente por espacios públicos subordinados¹⁷ (Sempol, 2013a). De todos modos, la simple entrada en vigencia de todas estas normativas no alcanza para generar condiciones de igualdad en la sociedad: «Las normas no producen transformaciones sociales y culturales automáticamente, pero sí permiten nuevos lugares de enunciación, de construcción social y política, y de disputa» (Sempol, 2013b, p. 11). Es por eso por lo que, aunque existen nuevos marcos de legalidad, aún en muchos contextos de la realidad nacional —que incluyen al sistema educativo— ciertos sujetos con determinadas subjetividades, que habitan en cuerpos

16 La extensión de los beneficios de la Tarjeta Uruguay Social (TUS) para la población trans; el desarrollo de medidas de inclusión laboral para la población trans en los programas «Uruguay Trabaja», «Yo Estudio y Trabajo», «Primera Experiencia Laboral» y otros coordinados por el Instituto Nacional de la Juventud (INJU); el establecimiento de setiembre como Mes de la Diversidad, así como la coordinación de diversas actividades; la inauguración del primer centro de salud libre de homo, lesbo y transfobia; la elaboración de una guía de salud y diversidad sexual para los y las profesionales de la salud; la organización del primer censo trans de la historia; la adición de los tratamientos hormonales para personas trans a las prestaciones básicas de salud, y la creación del Consejo Nacional de Diversidad Sexual, entre otras políticas públicas (Forrisi y Gelpi, 2015).

17 Antes, los sujetos LGBTIQ+ transitaban habitualmente por espacios clandestinos, asociados al secreto y al silencio (Sempol, 2013a).

disidentes, que establecen vínculos afectivos que desafían la heteronorma y que configuran nuevos tipos de familia no se legitiman socialmente.

Por otro lado, los sectores más radicales del movimiento de la diversidad sexogenérica están decepcionados porque ese Estado —interpretado como simbólicamente masculino, representante de la dominación masculina y contra el que tanto lucharon— ahora es el que regula sus vínculos afectivos. Desde sus perspectivas, esto les produjo un vacío existencial y motivó la resignificación del propio movimiento. Este grupo de militantes adhieren a lo que postuló Monique Wittig (1992) en otro contexto y en otro momento sociohistórico, cuando afirmó que construir una diferencia y normalizarla no deja de ser un acto de control y de ejercicio de poder por parte del Estado. La misma autora en sus análisis va más lejos y señala que, cuando el pensamiento heterosexual piensa la homosexualidad, esta no es nada más que heterosexualidad.¹⁸

Los pendientes en un período de avances

Sin lugar a duda, por distintos motivos, el diseño de mecanismos efectivos en la lucha contra la homofobia fue el gran pendiente de un período marcado por los avances legales en Uruguay para el colectivo de personas LGBTQ+. En el título de la Ley n.º 17.817 (Uruguay, 2004), la homofobia queda invisibilizada bajo el rótulo «y toda otra forma de Discriminación». Se le dio prioridad al racismo y a la xenofobia, aunque en el artículo 2 se mencionan como posibles causales el género, la orientación e identidad sexuales. Incluso, si se tiene en cuenta la jurisprudencia de dicha ley, se puede concluir que carece de cierta aplicabilidad, ya que la pena prevista es la privación de la libertad, lo cual resulta absurdo porque este delito es más de la órbita de lo civil que de lo penal (Sempol, 2013b). Hoy en día, también existe un subregistro de los decesos de las personas LGBTQ+ causados por la homo y transfobia. El hecho de que la homofobia no se tome como agravante ni esté disponible en los códigos nacionales la figura de crimen de odio produce que, en los casos más virulentos, las carátulas de los casos que arriban a la justicia sean catalogados como tentativa de homicidio, homicidio simple u homicidio especialmente agravado, dependiendo del caso.

En el ámbito educativo, a pesar de que entró en vigor en 2009 la LGE, que promueve la diversidad y la inclusión, durante los gobiernos del FA no entró en funcionamiento ningún protocolo de prevención, detección e intervención ante situaciones de discriminación o acoso por cualquier causa en las aulas, y menos aún por motivos relativos al género y la diversidad

18 Óscar Guasch (2007) afirma que la heterosexualidad más que una orientación sexual es un estilo de vida.

sexual. Esto a pesar de que documentos como *Principios de Yogyakarta* (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2007), *Declaración ministerial. Prevenir con educación* —desarrollada en 2008 en el plano continental— (Unesco, 2013), la primera consulta internacional de las Naciones Unidas sobre bullying homofóbico en centros educacionales convocada por la Unesco —desarrollada en Brasil en 2011— (Unesco, 2013) y *Consenso de Montevideo sobre población y desarrollo* (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2013) indicaron que el fenómeno de la violencia y el bullying homofóbicos tenía una alta prevalencia en el mundo, producía efectos en la esfera bio-psico-social de todas las partes involucradas, en especial en las víctimas, y por sobre todas las cosas violaba los derechos humanos de los estudiantes LGBTIQ+.

Aunque se hayan puesto en práctica a nivel nacional dos acciones concretas que buscan proteger a los estudiantes LGBT+ de la discriminación y la exclusión, como son la experiencia de los Centros Promotores de Derechos, desarrollados por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) en conjunto con la Dirección de Derechos Humanos del Codicen, CES y CETP, en los que se han priorizado abordajes sobre la diversidad sexogenérica, y la aprobación de la Resolución n.º 68/2018 del Codicen, que establece la protección de las trayectorias escolares de la población afrodescendiente y de la población trans a través de acciones afirmativas que proponen avanzar en la agenda de derechos, todavía se siguen produciendo vulneraciones de derechos y se tiene registro de experiencias de estudiantes LGBTIQ+ significadas como negativas, que ponen en riesgo su continuidad educativa en los distintos subniveles, pero especialmente en enseñanza media y en el nivel básico de esta.

Algunas preguntas que surgen a partir de estos párrafos son las siguientes: ¿con qué garantías efectivas cuentan los y las adolescentes autoidentificadas como LGBTIQ+? ¿Se denuncian situaciones de discriminación o acoso basadas en la homofobia en general y en la educación en particular? ¿Están todos y todas en condiciones de hacerlo? ¿Dónde se denuncia? ¿Cuáles son las respuestas? ¿Con qué frecuencia ocurren hechos de esta índole?

Marco teórico

Etimología y surgimiento del concepto de adolescencia

A lo largo de la historia, las sociedades y culturas conceptualizaron al ciclo de vida de diferentes formas y lo clasificaron en distintas etapas. La ciencia produjo conocimientos sobre las características y manifestaciones bio-psico-sociales de los períodos evolutivos y les atribuyó distintos significados (Ramos, 2015). La primera asociación moderna de la figura del joven hace referencia a la figura del estudiante y se ubica temporalmente en la Revolución Industrial. Es importante resaltar que adolescencia y juventud no significan lo mismo, sino que configuran diferentes unidades de análisis, a pesar de que a veces se usan sin distinción. De todos modos, es interesante hacer un rastreo genealógico de la noción de *juventud* e identificar cómo se ha construido históricamente. Toda categoría tiene su historia y en la Antigua Grecia ya predominaba una mirada negativa sobre los jóvenes (Viñar, 2009).

Etimológicamente, el vocablo *adolescencia* proviene del latín *adolescens*, de la raíz *adolescere*, es decir, ‘crecer’. De igual modo, existe una construcción social del concepto, vinculada con *adolecer*, como una etapa cargada de sufrimiento y padecimiento asociada a una crisis existencial (Amorín, 2010). También es posible entender la crisis como movimiento, cambio, lo que permitiría resignificar el concepto, ya que la adolescencia continúa siendo cargada de connotaciones exclusivamente negativas por un número no menor de académicos y de técnicos.

La adolescencia como producto de la sociedad occidental llegó para cubrir las nuevas necesidades sociales, la mayoría de ellas vinculadas con las relaciones de género y de clase social. Primero se *adolentizó* a niños y niñas de la clase burguesa, y a su vez el destino de esos niños devenidos en adolescentes sería distinto según el sexo (Fernández, 1998). Alejandro Klein (2004) habla del espacio adolescente y de la adolescencia como una creación de la modernidad, resultado de un desarrollo de procesos sociales, económicos y políticos.

La influencia del psicólogo norteamericano Stanley Hall en 1904 fue fundamental para que la adolescencia se estableciera como un nuevo campo de estudio dentro de la psicología evolutiva de la época. La perspectiva de Hall sobre la adolescencia era predominantemente negativa. En su tratado, se refiere al adolescente como transgresor, rebelde; trabaja sobre las tensiones, y usa con frecuencia las palabras *tormentosa* y *dramática* para describir la adolescencia, que aborda como un pasaje de transición hacia la adultez,

por lo que queda perdida en un *entre*, como algo inacabado entre la infancia y la adultez (Hall, 1904). Hasta finales de los cincuenta, se sostuvo que la adolescencia era la cenicienta de la psicología, por las escasas producciones elaboradas en este campo.

José Pedro Barrán (1990) ubica la invención social del adolescente en Uruguay a fines del siglo XIX e inicios del XX. La creación de esta nueva figura social se rodeó de mitos, y se encomendó a actores como la policía, médicos, maestros, sacerdotes, legisladores y familias velar por el cuidado, control y disciplinamiento de los adolescentes, por su tendencia hacia la impulsividad, la falta de represión sexual, la vagancia y la vandalización de los espacios públicos.

Con los cambios que se fueron produciendo a lo largo del tiempo, fue recién a mediados del siglo XX que los adolescentes —en tanto grupo etario con características propias— se consolidaron en la escena social. Esto hace de la adolescencia una etapa y una categoría de reciente aparición en la historia de la humanidad, por lo que se torna en un desafío incluso epistémico en tanto campo de estudio, eje de políticas y categoría social.

A partir de los setenta, gracias al fenómeno de la globalización (especialmente en su dimensión económica y cultural), la adolescencia experimentó importantes cambios. El capitalismo y el culto al consumismo colocaron a la adolescencia en la industria cultural como un *target group*, a través del diseño de un catálogo infinito de objetos culturales exclusivamente para adolescentes, e inauguraron así, según Luis Kancyper (2013), una lógica de las diferencias. Para este autor, «la lógica del mercado es una lógica de las diferencias, un destino social que permite legitimar y discriminar individuos y grupos» (p. 49).

Estos hitos habilitaron nuevos sentidos para la adolescencia, que fue diversificada en la búsqueda de homogeneidad: se generaron tensiones entre los grupos de adolescentes, se crearon tribus sociales y se instaló una jerarquización de las diferencias, que profundizó aún más las ya preexistentes desigualdades sociales. De a poco, la adolescencia dejó de ser exclusivamente una etapa para convertirse en una imagen, en un mero producto cultural (Grosser, 2006).

Asimismo, los valores de la cultura del vértigo civilizatorio de las últimas décadas hicieron que existan nuevos modos de producción de subjetividad, entendida esta última como «pliegues de un conjunto de relaciones sociales, económicas y políticas que pautan formas específicas de socialización y de existencia» (De Brasi, 2005). Ante la crisis de varias instituciones de la modernidad, las identidades se fragilizaron y, entre otros aspectos, se pasó del culto de Dios al culto del cuerpo (Barrán, 1990). Los cuerpos se comprenden ya no solo como máquinas de producción, sino como lugares de estatus que otorgan reconocimiento social, aunque con diferente destino y parámetros, según la clase social de pertenencia del sujeto y los *habitus* de cada clase, que Pierre Bourdieu (1998) desarrolló como criterios y bases sociales del gusto.

En la actualidad, en el mejor de los escenarios, los adolescentes encuentran en los objetos culturales (invertidos subjetivamente) y en su propia corporalidad un reforzamiento de su propia identidad; pero, para encontrar la aprobación de sus pares, en cada contexto deberán tener ciertos objetos y un determinado cuerpo que cumpla con los estrictos requisitos estéticos actuales, así como desarrollar algunas prácticas, sino correrán el riesgo de la discriminación, estigmatización o exclusión (Baudrillard, 1974). Según Jeffrey Weeks (1995), en la contemporaneidad «el cuerpo es visto como la corte de enjuiciamiento final de lo que somos o en lo que nos podríamos volver» (p.90).

Los adolescentes contemporáneos: de sujetos, cuerpos e identidades que circulan por la enseñanza media

Para David Amorín (2012), la adolescencia es una categoría evolutiva que tiene derecho propio —ya que evita la mirada adultocéntrica que cree que lo importante es como fin último devenir en un adulto responsable— y que está atravesada por aspectos psicosociales específicos —como la clase social a la que pertenece el adolescente o la cultura y la sociedad en la que está inmerso—. No obstante, esta definición clásica ya no es suficiente, más allá de que le reste peso a las cuestiones más biológicas y fisiológicas para hacer visibles otras cuestiones más del orden de lo social.

Dada la compleja realidad social, Marcelo Viñar (2009) afirma que lo más pertinente es hablar de *adolescencias* —en plural— a causa de los diversos modos de vivir, sentir y a veces de padecer que tienen los adolescentes. Esto dependerá del contexto social, histórico, cultural, económico e inclusive político. Las características de cada adolescente «son producto de un cúmulo de interacciones entre lo individual y lo social en donde las categorías sexo, género, edad, nivel socioeconómico, lugar de procedencia y residencia, etnia y orientación sexual entre otros, se articulan de manera compleja» (Ramos, 2015, p.17).

Con relación a la sexualidad en la adolescencia, como en otras etapas del ciclo de vida, esta cuenta con características, manifestaciones, necesidades, demandas propias y particulares. En este período, la transformación del cuerpo y el organismo, el autoerotismo, el inicio de las prácticas masturbatorias, el comienzo de la capacidad reproductiva y la iniciación sexual cobran vital importancia (López, 2015). A su vez, a los adolescentes no heterosexuales se les suman otras particularidades relativas a su sexualidad, por ejemplo, el proceso de construcción de la identidad sexual y la necesidad de salir del clóset¹⁹ (Ruiz, 2009).

19 «Es el proceso en que cobra visibilidad la orientación sexual o la identidad de género, va de la esfera más íntima y subjetiva hasta el ámbito familiar y el público. Cada persona lo transita de manera diferente, y estará también condicionado por factores del entorno que podrá

Aunque existen adolescencias, hay procesos y duelos que se comparten en todos los contextos, que le permiten al propio sujeto reconocerse en tanto adolescente y ser reconocido por el entorno cercano como tal, por lo que, pese a los cambios sociales significativos que ha habido en los últimos tiempos, es posible decir que aún existe la adolescencia, la cual mantiene características de siempre, aunque otras han mutado. Los procesos y duelos que se conservan son los siguientes: el duelo del cuerpo perdido, el duelo de los padres (desidealización de las figuras paternas), los ritos de iniciación, el papel que ocupan los grupos de pares, la necesidad de aprobación de estos (en especial los del mismo sexo) y un nuevo ejercicio de la sexualidad (Kancyper, 1997; Viñar, 2009; Ramos, 2015). De todos modos, los ritos de iniciación también han variado con los años y han cobrado otros sentidos y significados. En este sentido, se puede sostener que tal vez lo que más se ha alterado es la confrontación generacional a causa de la crisis de la institución familiar por el inefectivo ejercicio parental, lo que afecta la conformación de la identidad de los adolescentes (Dolto, 1990; Viñar, 2009).

En la actualidad, no existe unanimidad para definir la edad de comienzo y finalización de la adolescencia, ya que depende del enfoque teórico de cada autor. En esta publicación, se comparte la visión de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual afirma que la adolescencia comienza a los diez años y finaliza a los diecinueve. Igualmente, dentro de esa franja, se han conceptualizado una serie de subclasificaciones referidas a la adolescencia temprana, media y tardía, así como también se ha desarrollado el concepto de *pubertad* (Ramos, 2015). Por esta razón, la conceptualización de la(s) adolescencia(s) «es un campo en permanente construcción y objeto de debate, entre disciplinas e incluso dentro de los campos disciplinares que la convierten en objeto de estudio» (Ramos, 2015, p.17).

Cuando se hace mención a los adolescentes uruguayos en la contemporaneidad, es posible identificar algunas características comunes a este grupo etario: nacieron en democracia; crecieron con la globalización, la crisis de la modernidad, la revolución científica tecnológica, la era de la informática y las nuevas tecnologías, el auge de las redes sociales en línea, las crisis económicas y de las funciones protectoras del Estado-nación y sus instituciones, los fuertes cambios en las familias y la subjetividad; ejercen activamente su sexualidad a edades más tempranas que antiguas generaciones, y muchos rechazan las etiquetas sexuales y fueron testigos de la revolución del movimiento feminista y de la diversidad sexogenérica.

ser más o menos amigable o riesgoso» (Ramos, Forrís y Gelpi, 2015, p. 37). Suele ser la última fase de conformación de la identidad sexual y puede darse en cualquier momento del ciclo vital. La salida del clóset se da continuamente, cada vez que una persona LGBT+ se integra a un nuevo grupo de personas desconocidas, lo que produce, a veces, ansiedades, temores e inseguridades por las posibles reacciones de rechazo (Sempol, 2013a).

Un aspecto negativo es que los adolescentes en nuestro país aún continúan teniendo en la sociedad un lugar de menor poder y representatividad que las personas adultas. Asimismo, «al interior del colectivo adolescente existe gran inequidad respecto a las posibilidades de ejercer los derechos humanos, incluidos los derechos sexuales y reproductivos» (Ramos, 2015, p. 19). Dicha inequidad generacional se asocia a la desigualdad de acceso a oportunidades, derechos, recursos, bienes y servicios entre los grupos de edad en un mismo contexto sociohistórico (Ramos, 2015).

De problemáticas y desafíos contemporáneos en enseñanza media: los adolescentes en las instituciones educativas

Para la opinión pública, la escuela es una institución en crisis, en relación con el vencimiento de los contenidos, la falta de formación de los docentes y la ausencia de interés del estudiantado. El desencanto con la modernidad también es válido para una de sus principales instituciones, aunque no es la única (Corea y Lewkowicz, 2010). La escuela se presentó durante décadas como:

una maquinaria potente y eficaz, centro de irradiación de saberes, aparato clasificador de poblaciones, dispositivo modernizador, edificio público privilegiado, símbolo de la estatalidad, punto de encuentro y encierro de niños, jóvenes y docentes, máquina homogeneizadora, pierde su poder para pasar a convertirse en el último reducto donde dichos elementos y procesos resisten, debilitados, a los embates de los tiempos actuales (Pineau, 2007, p.34).

Los cambios sociales se producen a una velocidad que la escuela es capaz de procesar parcialmente, y la realidad cada vez más compleja supera las capacidades de respuesta que demandan los distintos actores institucionales. La sensación de ajenidad es compartida, no es ni la misma escuela ni son los mismos adolescentes, ni sus mismos problemas ni menos aún la misma sociedad. Es esperable que la institución esté en movimiento porque lo requiere para subsistir con cierta eficacia. Se intenta impulsar formal e informalmente una remodelación que contemple la dinámica de los vínculos entre edificios del siglo XIX, profesores del siglo XX y estudiantes del siglo XXI. Algunas de las preguntas que pueden oficial como disparadoras son las siguientes: ¿qué escuela y para qué adolescentes? ¿Qué buscan los adolescentes hoy en la escuela? ¿Qué tiene la escuela para ofrecerles?

La adolescencia, como se trabajó en el anterior apartado, también ha sufrido drásticas modificaciones. Los adolescentes contemporáneos se enfrentan cotidianamente tanto a problemáticas conflictivas singulares, sociales y educativas de antaño como a otras de reciente aparición que despiertan

mucha incertidumbre y preocupación en el mundo adulto. Algunas de las problemáticas vigentes más frecuentes son el abandono afectivo parental, el consumo problemático de sustancias psicoactivas, los trastornos mentales, la hipermedicalización, los problemas de aprendizaje, la exclusión escolar, la violencia intrafamiliar e intergeneracional, los abusos sexuales, la violencia en el noviazgo, la necesidad de salir del clóset, los embarazos en la adolescencia, las maternidades y paternidades en la adolescencia, el *sexting*, el *grooming*, los trastornos alimentarios, las discriminaciones con base en el sexismo, la homo, lesbo, trans y xenofobia, el bullying, las autolesiones, los intentos de autoeliminación y la alta tasa de suicidios (Ministerio de Salud Pública [MSP], 2017).

Varias de estas problemáticas son consideradas como problemas sanitarios, y en ocasiones se espera una intervención de las instituciones educativas que conviven con ellos, por lo que surgen las siguientes preguntas: ¿están los distintos actores institucionales capacitados para dar respuestas efectivas? ¿Es su deber? ¿Qué expectativas de intervención tienen los adolescentes y qué herramientas tiene el personal? ¿Qué papel cumple en todo esto el psicólogo de cada centro?

Una breve historización acerca del concepto de normalidad

El surgimiento de la palabra *normal* data del siglo XIX. Este concepto proviene de la estadística, de lo que se llama curva de distribución normal, que ordena geográficamente la ocurrencia de determinado fenómeno o característica en una población específica. La información se presenta en un gráfico llamado campana de Gauss (Ramos, Forrissi y Gelpi, 2015). La psicología de comienzos del siglo XX, a partir del análisis de material clínico, inició el estudio de los procesos mentales normales, que se opone al estudio de los patológicos. De manera paulatina, la psicología psicoanalista se centró en observar el desarrollo normal o anormal de las y los niños. Los analistas le otorgaban poco interés al concepto de *normalidad* en población adulta, excepto cuando se refería de forma exclusiva al funcionamiento en el amor y el sexo o al buen rendimiento en el trabajo.

Luego, el discurso científico, representado muy especialmente por la medicina, la psicología y la psiquiatría, hizo uso del concepto y acabó por adoptarlo para su uso cotidiano en la sociedad. No deja de resultar curiosa su aplicación a datos de la realidad, que se relacionan con lo subjetivo y cualitativo, con valoraciones éticas y morales, lo que representa un claro ejercicio de poder de los grupos hegemónicos. Desde esta perspectiva, «la “norma” serían esos valores o modos de vida que se presentan con mayor asiduidad (incluidas las formas de vivir la sexualidad). Por ende, el resto, lo que se mueve por la periferia, queda al margen, por fuera» (Ramos, Forrissi y Gelpi, 2015, p.29).

Esta mirada que separa lo normal y lo anormal genera juicios morales sobre la base de criterios estadísticos y está en la base del establecimiento de la heteronormatividad. De esta manera, la norma supone una cosmovisión respecto a la sexualidad que solo visibiliza, legitima y privilegia la heterosexualidad como modelo aceptable para las relaciones afectivo-sexuales y de parentesco.

Es así que «los grupos sociales que ocupan las posiciones centrales, “normales” (de género, de sexualidad, de raza, de clase, de religión, etc.) tienen posibilidad no solo de representarse a sí mismos, sino también de representar a los otros» (Louro, 2000, p.210). La construcción subjetiva de normalidad es dinámica, está en constante construcción y transformación, y se vincula con la historia de vida de los sujetos, con la cultura en la que están socializados, con atributos estructurales como la edad, la clase social y la nacionalidad, y con los capitales con los que cuentan las personas. A lo largo de su obra, Bourdieu (1998) le otorga especial atención al desarrollo del concepto de *habitus*, que permite comprender los procesos de construcción subjetiva de normalidad. Este autor expresa que cada clase social tiene sus propios *habitus* y que estos se reflejan en las relaciones de poder, en los espacios por donde circulan los sujetos, en las personas con las que se encuentran, con las que se vinculan y con las que no. Este tipo de elementos condicionan el gusto y el deseo de los sujetos en cada clase social. Además, se debe visibilizar la tensión entre la construcción social de normalidad y los parámetros de normalidad de cada sujeto, ya que «la normalidad se enfoca en la mayoría de los casos en relación con los demás, con el ideal o la regla» (Bergeret, 1980, p.489).

Construcción de normalidad y su reforzamiento dentro de los edificios escolares

La escuela es una construcción moderna y, a su vez, fue constructora y baluarte de la modernidad. «Escuela y modernidad parecen haber establecido una relación de producción mutua [...] Mediante complejos y eficaces dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades que comulgaban con la cosmovisión moderna» (Pineau, 2007, p.33). La escuela fue y aún continúa siendo una institución disciplinar. Deviene en disciplinar debido a que despliega un trabajo pedagógico sobre los cuerpos del estudiantado a través de la puesta en marcha de una serie de técnicas, como, por ejemplo, el armado de la fila, el pasar la lista al comienzo de la clase, la disposición de los bancos, los horarios de clase y de los recreos, para que los estudiantes se mantengan callados o hablen, para que se queden quietos o se muevan, y para que se organicen espacial y temporalmente de maneras esperables (Boccasius Siqueira, 2008). Desde la perspectiva foucaultiana, «disciplinar es más que controlar: es un ejercicio de poder que tiene por objeto los cuerpos y por objetivo su normalización» (Junqueira, 2013, p.490, traducción propia). El disciplinamiento no se produce mediante la prohibición, sino por la promoción de cómo se debe ser, a lo que Michel Foucault denomina *biopoder* (Louro, 2000). De esto se infiere que la escuela es un espacio que produce y refuerza la normalidad. La vigilancia protectora de esta no solo se desarrolla entre pares, sino que, a veces, es la institución entera quien la ejecuta (Junqueira, 2013).

Incluso, es posible afirmar que existen expectativas diferenciales para el rendimiento académico y la conducta de los estudiantes según el sexo asignado al nacer. Estas son producidas y reproducidas por las propias familias y por actores institucionales, por ejemplo, docentes, adscriptos y equipos de dirección. Las expectativas se muestran a través del contacto visual, táctil, de las expresiones faciales, del tono de la voz y el gesto (Townsend, 2000). En ocasiones, en el cotidiano escolar, se encuentran interiorizadas en los docentes, y a veces en los propios adolescentes. Estas dan pautas claras de qué se espera de un varón y de una mujer dentro del espacio escolar, e inclusive se pueden vincular con la socialización de género de los estudiantes dentro de la escuela. Por ejemplo, se espera que las mujeres tengan un mejor desempeño escolar²⁰ que sus pares varones y que estos últimos tengan un comportamiento más desafiante en lo que respecta al reconocimiento de la autoridad y al cumplimiento de las normas escolares (Marrero, Mallada y Cafferatta, 2008; Marrero y Mallada, 2009; Filardo, 2010).

20 Aunque ellas tienen una mayor tasa de egreso de enseñanza media, sus elecciones a la hora de los estudios superiores se vinculan con áreas asociadas al mundo de lo reproductivo, las cuales se encuentran feminizadas y se caracterizan por el poco reconocimiento social y por la baja remuneración, en comparación con carreras asociadas al mundo de lo productivo.

A los varones les cuesta adaptarse a la dinámica escolar, ellos reciben muchos más retos, sanciones y suspensiones que sus pares mujeres. «La cultura masculina de los “chicos malos” incluye la hostilidad hacia las buenas calificaciones escolares. La categoría de “afeminado” —y por lo tanto detestable— abarca, entre otros, a aquellos que usan la escuela como vía del progreso social» (Morgade, 2001, p.47). Sin embargo, no todos los varones ni todas las mujeres responden de manera homogénea al estímulo escolar y social. Además, las respuestas no son solo individuales, sino también grupales.

Los parámetros hegemónicos de normalidad en una sociedad encuentran en la escuela —en tanto institución disciplinar— un lugar por excelencia para marcar los cuerpos. La socialización dentro de los edificios escolares deja marcas visibles de ese proceso normalizador, que se torna a futuro en una referencia para todos dentro y fuera del edificio escolar (Louro, 2000; Silva, 2005). En esta línea, «los guiones de la socialización de género suelen ser más preestablecidos que espontáneos, más estáticos que promovedores de movimiento, más conservadores que transformadores» (López y Ferrari, 2008, p.9). El objetivo de esos guiones que se alimentan del sistema sexo/género es que los sujetos se ajusten a las normas de género impuestas en la sociedad y que no se desvíen del orden social imperante.

En los distintos niveles educativos, en ocasiones, pese a los cambios que ha habido, durante la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes aún se dan pautas claras y diferenciadas por acción u omisión en relación con lo que se espera socialmente de varones y mujeres, las cuales pueden limitar la capacidad de performar el género y la sexualidad de los estudiantes (Schenck, 2014).

La escuela, a partir de las normas de género, suele reforzar los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad, interviene en la producción de subjetividad y sexualidad masculina y femenina, y brinda información vinculada al ejercicio de la sexualidad. Aun así, las normas de género son dinámicas, varían según la cultura y el contexto sociohistórico, y los sujetos tienen la capacidad de agenciamiento. Más allá de los efectos de los mensajes y prescripciones difundidas por los diferentes agentes de socialización —la familia, la escuela, la Iglesia, los medios de comunicación y los grupos de pares—, los sujetos podrían llegar a construir su propia masculinidad o feminidad con mayor o menor suceso (Ramos, Forrisi y Gelpi, 2015).

En cuanto a las condiciones de existencia actuales, la escolarización se desarrolla cada vez más temprano y la educación sexual que se imparte en la escuela a través de diferentes métodos, enfoques y objetivos no deja de ser en parte una pedagogía de producción de normalidad. Sin embargo, con la entrada en funcionamiento del Programa de Educación Sexual, a veces, la escuela también oficia como un espacio de crítica y de reflexión, donde se ensayan alternativas al orden de género tradicional y al sistema patriarcal vigente, intentando deconstruir estereotipos y mandatos de género que producen desigualdades (Morgade, 2001).

La heteronormatividad estructural del sistema educativo formal

El concepto de *heteronormatividad* fue introducido por Michael Warner en 1991, quien se enfoca en la manera en que la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura. Dicho concepto le permite explicar cómo las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano. Es así como la heteronormatividad refiere a una institución social, que no debe ser confundida con la heterosexualidad en tanto orientación afectivo sexual ni con la homofobia, ya que son cosas distintas (Ramos, Forrisi y Gelpi, 2015).

Según Judith Butler (2001), es el poder normalizador de la heterosexualidad y las normativas el que garantiza y fortalece su legitimidad social. Este poder atraviesa tanto las representaciones sociales como la subjetividad, el ámbito de lo jurídico y los reglamentos en las instituciones públicas y privadas. En el presente siglo, la heteronormatividad es discutida públicamente, pero, pese a los intentos de deconstrucción y a los avances legales alcanzados, aún opera de forma habitual en la vida de las personas y las instituciones, afecta a todos los integrantes de la sociedad e impacta de manera diferencial en varones y mujeres. Rosana Oliveira y Débora Diniz (2014) insisten en que la estructura de poder heteronormativa ordena el espacio público, además del espacio escolar.

La escuela, en tanto institución disciplinar, suele reforzar la heteronormatividad mediante diversos mecanismos, desde los más simbólicos hasta los más virulentos, lo que produce que existan niveles de heteronormatividad estructural en las escuelas. Esto afecta tanto a los estudiantes como a los docentes y a otros actores educativos (Louro, 2000; Junqueira, 2013; Sempol, 2013a; Rocha, 2014; Schenck, 2014). El potencial analítico de esta categoría es que históricamente los estudios sobre la heteronormatividad se han encargado de observar las interacciones entre adultos y entre adultos y adolescentes (Schenck, 2014). Este punto no es menor, dado que el papel de los docentes y de otras figuras institucionales es fundamental en la legitimación o detención de la violencia heteronormativa.

Silvia Elizalde (2009), por ejemplo, designa como «ideologías prácticas» a las formas como se organizan la agenda institucional cotidiana de la escuela y sus códigos para consagrar «cuerpos legítimos», e identifica diferentes dimensiones: a) la presunción de heterosexualidad de los estudiantes y sus familias; b) las confusiones conceptuales entre identidad de género y orientación sexual, y entre prácticas sexuales e identidad sexual por parte de docentes, dirección escolar y funcionarios; c) la activación de intervenciones puntuales que buscan corregir, revertir y recuperar las identidades y sexualidades de sus diversos estudiantes a edades tempranas, en especial en el caso de las

personas trans, y d) el control y la sanción de prácticas particulares vinculadas con la identidad de los estudiantes, como, por ejemplo, indicar las formas (no) apropiadas de vestir para ingresar a la escuela.

Los mecanismos de reforzamiento de la heteronormatividad operan de diferentes formas, por ejemplo, en las exclusiones que se producen en el currículo formal de las instituciones educativas (y que se ejemplifican en las ausencias en los abordajes curriculares) y también en el currículo oculto,²¹ donde se pautan las interacciones que tienen los estudiantes entre sí, con sus docentes y otras figuras adultas de la institución, e incluso los propios intercambios entre los adultos (Schenck, 2014). Es así que «se educa tanto a través de lo que se dice como de lo que se omite, de lo que se muestra como de lo que se margina, lo que se jerarquiza, legitima, devalúa o sanciona» (Bonder, 1994, p.16).

Estas acciones oprimen cada día a los sujetos que no se ajustan a los parámetros esperados y vulneran las interacciones de quienes no pueden expresar plenamente sus identidades sexuales. Según Rogério Diniz Junqueira (2013), las prácticas de control, vigilancia y gestión de las fronteras de la heteronormatividad producen clasificaciones, jerarquizaciones, privilegios, marginalización y desigualdades que comprometen la garantía del derecho a la educación de calidad. Oliveira y Diniz (2014) plantean que «los modos de ordenamiento del pensamiento y de la sensibilidad exponen diferencialmente a las poblaciones a la violencia» (p.242, traducción propia). En este sentido, el orden heteronormativo coloca a los sujetos que no cumplen con la prescripción social de heterosexualidad en una situación de especial vulnerabilidad para sufrir violencia.

Marcela Schenck (2014) diseñó un esquema de los discursos sobre diversidad sexual dentro de las escuelas, en el que identifica tres tipos de discursos: el excluyente, que se caracteriza por ser «abiertamente heteronormativo y homo-lesbo-transfóbico. Rechaza la inclusión de temas asociados a la diversidad en la currícula. Excluye explícitamente las actitudes e identidades asociadas a la diversidad sexual o las expresiones de género distintas a las heteronormativamente esperadas»; el tolerante, que «sostiene un discurso tolerante hacia la diversidad sexual, aunque no se habilita el tratamiento de

21 El currículo oculto se construye en la práctica cotidiana sobre la base de actitudes, valores y modelos que se intercambian en las relaciones interpersonales, entre otros aspectos. Es lo que se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional, y de cuya transmisión tampoco es consciente el estudiantado. El currículo oculto está arraigado en diferentes elementos de la práctica y de la estructura escolar, a saber: estructuras, normas, creencias, escenarios, lenguajes, relaciones, expectativas, rutinas, valores, materiales, comportamientos, actitudes y mitos. El currículo oculto de la escuela actúa de forma subrepticia y persistente, ejerce una influencia continua, no es fruto de una planificación del colectivo docente. Lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Bonder, 1994).

temas asociados a la diversidad sexual en el ámbito educativo. El discurso aparentemente aperturista convive con actitudes discriminatorias en las interacciones informales», y el de derechos, que se caracteriza por la apertura a tratar lo referente a diversidad sexogenérica en el aula y habilita «la aparición de actitudes e identidades asociadas a la diversidad sexual o a las expresiones de género distintas a las heteronormativamente esperadas, tanto en intercambios formales como informales» (p.104). Se debe mencionar que aún, en algunos contextos, el discurso de derechos está ausente, aunque paulatinamente se intenta ir hacia ese camino.

Algunas de las situaciones de violencia heteronormativa más frecuentes a las cuales se enfrentan las personas LGBT+ en las escuelas son las siguientes: el uso del nombre social, el uso de los baños, el uso de uniformes, las clases de educación física, los campamentos escolares, el temor a salir del clóset, los comentarios que se sustentan en el discurso moral/cristiano de sexualidad y los procedimientos sancionadores diferenciales por causa de la orientación sexual o la identidad de género. Por estos motivos, a lo largo de la historia, ciertos sujetos, cuerpos e identidades (sexuales) han ocupado un lugar periférico dentro de las instituciones educativas. Los sujetos LGBTIQ+ transitaban habitualmente por espacios públicos de un modo clandestino, por lo que predominaba el secreto y el silencio en torno a sus deseos, eróticas y prácticas (sexuales) (Sempol, 2013b).

Todos estos posibles y frecuentes escenarios producen malestar psíquico, afectan la autoestima de las personas e inclusive pueden propiciar una interrupción momentánea o definitiva de sus trayectorias educativas²² o la exclusión escolar. Si bien el motivo principal de la exclusión escolar no siempre se relaciona con lo que acontece dentro del edificio escolar, es posible sostener que hay algo inherente a la escuela que coopera para que potencialmente se pueda producir —la mayoría de casos se registra en ciclo básico de enseñanza media—²³ (Viscardi, 2008; Ruiz, 2009; Sempol, 2013b; Rocha, 2014; Schenck, 2014; Colectivo Ovejas Negras y GLSEN, 2016; Gainza, 2017). «El cotidiano escolar revela, entre otras cosas, situaciones y procedimientos

22 Entendida como «la sucesión de experiencias, las fechas y las circunstancias en que tienen lugar, los intervalos entre ellas y sus desdoblamientos (en suma, el desarrollo de los eventos/curso de acontecimientos) ocurren en un contexto en el cual se combinan diferentes marcas sociales. Tales marcas delimitan el campo de posibilidades de los individuos... Así, las circunstancias sociales y biográficas se presentan en una trayectoria» (Heilborn, Aquino, Bozon y Riva, 2006, p. 39, traducción propia).

23 Además de toda forma de violencia, las exclusiones escolares se pueden vincular con el contexto socioeconómico de los estudiantes, la valoración de la educación como una herramienta para el desarrollo, el costo de oportunidad de continuar estudiando, las expectativas familiares, la condición de repetidor del estudiante, el desafío del ejercicio de la maternidad y paternidad a edades tempranas, la inserción precoz en el mundo laboral, el ser estudiante en el interior urbano, el tener opiniones desfavorables sobre la educación y el ser varón en Uruguay (Aristimuño, 2009).

pedagógicos y curriculares vinculados a procesos sociales relativos a la producción de diferencias y distinciones sociales, que interfieren en la formación y en la producción social del desempeño escolar» (Junqueira, 2013, p.482, traducción propia).

Gonzalo Saraví (2007) rastrea el surgimiento y el auge en la utilización del concepto de *exclusión*. Luego de comparar definiciones y usos del concepto, afirma que la exclusión, como enfoque de análisis, lleva a poner el foco en las fisuras en la relación entre individuo y sociedad, en especial en el debilitamiento de los lazos que mantienen y definen en una sociedad la condición de pertenencia. Anabel Moriña (2004) la define como un proceso, ya que no es una condición ni estática ni inmutable, en que hay diversas fases, con avances y retrocesos. Además, la describe como estructural, porque es el resultado de una determinada estructura social, política, cultural y económica. También es multidimensional, porque se debe a una conjunción de diferentes factores; relativa, porque solo puede considerarse que una persona está excluida si se comparan las circunstancias de algunos individuos, grupos y comunidades en relación con otros en un lugar y tiempo determinados; reversible, porque puede ser transitoria o permanente, y una cuestión política, porque las personas suelen ser víctimas del sistema (Krichesky, 2010).

En los últimos años, varios estudios se han encargado de identificar los factores de la gramática escolar que se configuran como barreras para hacer de las escuelas espacios inclusivos. A continuación, se comparte una matriz elaborada por Graciela Krichesky (2010) que es funcional para el análisis del fenómeno de la inclusión/exclusión escolar (cuadro 1):

Cuadro 1. Dimensiones y variables de los procesos de inclusión/exclusión escolar

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	EJE CONCEPTUAL	CARACTERÍSTICAS
Dimensión pedagógica	Currículo	Contenidos de la enseñanza	Selección y organización de los contenidos y aprendizajes básicos
	Procesos de enseñanza y aprendizaje	Estrategias de enseñanza	Disposición del profesor a repetir la explicación, explicación para todos los alumnos, claridad de la explicación
		Relación con los intereses del grupo de alumnos	Relación de las actividades, contenidos, enfoques con los intereses y la vida de los alumnos
	Aprendizaje	Resultados del aprendizaje	Percepción de los alumnos sobre lo que aprendieron en la escuela
Dimensión de los vínculos	Vínculo con los docentes	Respeto de alumnos a docentes	Forma del trato de los alumnos hacia los docentes
		Respeto de docentes a alumnos	Forma del trato hacia los alumnos y conducta de los docentes en clase
		Implicación	El docente está realmente involucrado no solo en la labor pedagógica, sino en la formación de sus alumnos como personas
	Vínculo con los pares	Relación entre pares	Relación entre alumnos. Amistad, compañerismo, rivalidades, peleas, chismes, discriminación, etiquetamiento

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	EJE CONCEPTUAL	CARACTERÍSTICAS	
Dimensión organizacional	Disciplina	Sanciones	Castigos disciplinares, tanto físicos como verbales o simbólicos	
		Normas	Mecanismos para garantizar su respeto. Violación de las normas, entendidas en múltiples sentidos, desde acuerdos básicos, como estar sentado y permanecer en el aula cuando hay clases hasta no fumar en la escuela o no pegarse	
	Características edilicias y ambientales	Condiciones del espacio	Características estructurales de los edificios, condiciones de mantenimiento, existencia y estado de recursos didácticos	
	Ambiente	Clima institucional	Ruido, gritos, clima que se vive en la escuela	
	Tiempos	Asistencia de los docentes	Si los docentes van a la escuela o faltan mucho, si llegan tarde	
		Asistencia de los alumnos	Si los alumnos van a la escuela o no, motivos por los que faltan	
		Horarios escolares	Respeto de los tiempos escolares: horas libres, recreos, clases, actividades que empiezan tarde	
		Días de clase	Motivos por los que no hay clases, cómo se avisa cuando no hay clases, cuántos días de clases se pierden. Opiniones acerca de la pérdida de clases	
	Dimensión contextual	Familias	Apoyo de las familias a la escolaridad de los alumnos	Impulso a asistir a clases, o pedido de trabajo en el hogar que hace que los chicos falten, consejos cuando los chicos dejan la escuela
		Violencia	Violencia	Definiciones de violencia por parte de los alumnos. Violencia física, aunque no sea definida como violencia por los alumnos
Adicciones		Adicciones	Drogas en la escuela y en el barrio	

Fuente: tomado de Graciela Krichesky (2010).

En este estudio se observa especialmente lo relativo a la *dimensión pedagógica* del currículum, a la *dimensión de los vínculos* en todas sus aristas y a la disciplina dentro de la *dimensión organizacional* y la *dimensión contextual*.

Con relación a los adolescentes autoidentificados como LGBTIQ+ dentro de la institución escolar y su desempeño en ella existen distintos hallazgos hechos por el mundo científico. Cecilia Rocha (2014), en un estudio desarrollado en Uruguay, y que sintetiza el debate, concluye que hay casos en que los estudiantes LGBTIQ+ se adaptan a las normas de género y pasan desapercibidos en la escuela, mientras que otros grupos sufren discriminación o interrumpen sus trayectorias educativas, aunque también existen estudiantes que despliegan conductas compensatorias y tienen un excelente rendimiento académico de la mano de unos estándares de autoexigencia altísimos.

Pese a los avances alcanzados en materia de reconocimiento de derechos de las personas LGBTIQ+, por distintos motivos, el campo de lo educativo se ha resistido con mayor fuerza a la penetración del cambio de paradigma. En la actualidad, aún no se han erradicado las disposiciones generizadas de las escuelas, no se han desarrollado mecanismos de atención o apoyo a adolescentes no heteroconformes y no se ha pensado en reformas curriculares que incluyan estas problemáticas. En este sentido, solo se ha ofrecido en circunstancias concretas formación docente en esta materia, y se ha promovido solo de manera parcial la visibilización de modelos diversos en términos genéricos/sexuales, debido a que la propia realidad social lo demanda, a que la sexualidad ha dejado de ser algo íntimo, asociado a lo privado y que se hablaba con exclusividad con alguien de confianza, y ahora ha pasado a manifestarse de manera cotidiana en la escuela. Hoy en día, los edificios escolares desbordan de diversidad y sexualidad, que circulan corrientemente por los pasillos y se expresan de diversos modos en los vínculos entre los estudiantes y entre estos y el mundo adulto de la institución (Louro, 2000; Calvo, 2011; Rocha, 2014; Schenck, 2014). Sin embargo, en su momento, en 2014, una polémica mediática fue suscitada por la elaboración y publicación de una guía didáctica sobre educación y diversidad sexual dirigida a educadores y educadoras, cuyo objetivo era introducir y difundir en forma sintética y ágil una serie de recomendaciones prácticas sobre cómo trabajar estos temas dentro de los distintos subniveles del sistema educativo público.

Por estos motivos, es necesaria una mayor actitud de «reflexividad institucional» (Giddens, 1995), para que la escuela tenga la capacidad de mirarse a sí misma y revise y actualice las prácticas y normas que contribuyen a reforzar la heteronormatividad. Sobre todo porque unas de las estrategias institucionales más habituales es la de ubicar la causa del problema por fuera del sistema educativo, desconociendo que las violencias, en sus distintos tipos, muchas veces surgen en la escuela y son promovidas por las prácticas y regulaciones cotidianas de la propia cultura escolar (Viscardi y Alonso, 2013).

La homofobia y sus posibles significados

La homofobia²⁴ es una manifestación arbitraria que consiste en designar al otro como contrario, inferior o anormal; por su diferencia irreducible, el otro es ubicado a una distancia importante, fuera del universo común de los humanos, por lo que la homofobia se torna «una forma de inferiorización, consecuencia directa de la jerarquización de las sexualidades» (Borrillo, 2010, p.15, traducción propia) y le confiere un estatus superior a la heterosexualidad. En ese marco, los argumentos de la homofobia son parte de una estrategia política de construcción de normalidad sexual, que ataca a las personas que supuestamente tienen deseos o prácticas sexuales con personas del mismo sexo, por lo que es uno de los dispositivos que mantiene el orden heteronormativo en la sociedad.

La homofobia viola la igualdad, impide el reconocimiento y autoriza prácticas violatorias de los derechos humanos (Diniz, 2014). «Es un fenómeno social relacionado a los preconceitos, la discriminación y la violencia contra cualquier sujeto, expresiones y estilos de vida que indiquen transgresión o discordancia con relación a las normas de género, la matriz heterosexual y la heteronormatividad» (Junqueira, 2013, p.484, traducción propia). De todos modos, aunque la homofobia afecta a todos los integrantes de la sociedad, tiene sus blancos preferidos. En este trabajo, no se entiende a la homofobia como expresiones de una fobia asociada a un abordaje clásico médico psicopatologizante, aunque tampoco se debe desconocer que «determinadas manifestaciones de carácter homofóbico derivan de graves psicopatologías» (Junqueira, 2007, p.4, traducción propia).

En ese sentido, se ha dejado de pensar en modelos explicativos centrados en el individuo para pasar a la reflexión crítica y a la denuncia de comportamientos y situaciones que pueden ser abordadas en otros campos, por ejemplo, el cultural, educacional, político, institucional, jurídico, sociológico o antropológico. Es así como la homofobia puede ser entendida como un factor

24 El término *homofobia* es un neologismo acuñado por el psicólogo clínico George Weinberg en 1972, quien agrupó dos radicales griegos ('miedo' y 'semejante') para definir sentimientos negativos con relación a los homosexuales y a las homosexualidades. El concepto, pese a sus actualizaciones, presenta rasgos del discurso clínico y medicalizante que le dio origen (Junqueira, 2007). De los setenta en adelante, el concepto adquirió nuevos contornos semánticos y políticos (Borrillo, 2010). Luiz Mott (2013) presenta evidencias de que, en nuestro continente, la homofobia ingresó y se consolidó de la mano de la experiencia colonizadora y con la imposición de la religión católica como único credo válido y alejado de la barbarie. Todas estas experiencias intensificaron las jerarquías genéricas y profundizaron las subordinaciones genéricas. Estudios recientes han comprobado que en aquellos países donde la secularización no se ha concretado o los niveles de laicidad son débiles (esto significa que aún la incidencia de la Iglesia es fuerte porque para los Estados es un interlocutor válido) aún existen normativas restrictivas para las personas LGBTIQ+, un abordaje patologizante de la diversidad sexual y mayores niveles de homo, lesbo y transfobia en la sociedad (Nardi, Machado y Silva, 2015).

de restricción de ejercicio de ciudadanía, que impide el acceso al sistema educativo, al sistema sanitario o al mundo del trabajo. En todas sus dimensiones, expresiones y manifestaciones, atenta contra los derechos humanos, y por eso en muchos países del mundo ha comenzado a ser criminalizada (Junqueira, 2007). En cada cultura, la homofobia se puede expresar de distintas maneras, motivo por el cual existen matices sustanciales entre la experiencia de Occidente, que la criminaliza en su mayoría, y la de Oriente, donde predominantemente ha sido institucionalizada (Forrisi y Gelpi, 2015).

En 2011, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACDH) definió a la violencia homo y transfóbica como una «forma de violencia de género, impulsada por el deseo de castigar a quienes se considera que desafían las normas de género» (p.9). Este hecho se consideró un avance en lo relativo a los marcos cognitivos desde los cuales se entiende y se aborda a la violencia homofóbica.

La homofobia también mantiene nexos con otros fenómenos sociales y amerita una resignificación —en tanto concepto— para alcanzar un abordaje integral que tenga en consideración las articulaciones complejas entre cuerpo, género, raza/etnia y sexualidad, ya que alimenta y es alimentada por otros problemas sociales (Junqueira, 2007). De hecho, la diferencia principal de la homofobia con otras formas de discriminación es que su objetivo son personas aisladas que pueden verse discriminadas por sus peculiaridades incluso en su propio entorno social o familiar (Ruiz, 2009). En general, las personas que sufren discriminación basada en la raza o la nacionalidad encuentran en su núcleo familiar un apoyo y reforzamiento a esas identidades, mientras que las personas LGBTIQ+ suelen ser las únicas con esa condición en sus familias, cuyos integrantes en su mayoría desconocen la orientación sexual o identidad de género de sus parientes durante la adolescencia, lo cual coloca en especial vulnerabilidad a los adolescentes autoidentificados como LGBTIQ+ (Ramos, Forrisi y Gelpi, 2015).

A su vez, la homofobia tiene otra arista que debe ser considerada y es cuando esta es interiorizada por la propia persona no heterosexual. Gordon Allport (1954) ya sugería que las personas estigmatizadas experimentan reacciones defensivas como resultado del prejuicio que han sufrido. «Estos mecanismos podían exteriorizarse, incluyendo una preocupación obsesiva y exagerada con la característica estigmatizante o interiorizarse sufriendo autodegradación o identificación con el agresor» (Ruiz, 2009, p.43). Es en ese sentido que Ilan Meyer y Laura Dean (1998) definen a la homofobia interiorizada como «la canalización que hace la persona homosexual de las actitudes sociales negativas hacia el propio Yo, que llevan a una devaluación del sujeto y derivan en conflictos internos y en una pobre autoaceptación» (p.44, traducción propia). Ilan Meyer (2003) explica este fenómeno sobre la base de una socialización temprana que se caracteriza por la heteronormatividad y por la exposición constante a actitudes homófobas

que también hace que, en algunos casos, las propias personas autoidentificadas como LGBTIQ+ interioricen el modelo hegemónico de sexualidad.²⁵ Asimismo, el autor relaciona la presencia de homofobia interiorizada con algunos trastornos mentales como la depresión y la ansiedad, con la disminución de autoestima, con comportamientos sexuales de riesgo y con trastornos alimentarios. De todos modos, la homofobia interiorizada no tiene por qué presentarse en todos los varones homosexuales o bisexuales, ya que existe una gran diversidad de configuraciones subjetivas entre los varones homosexuales (Burin y Meler, 2009); sin embargo, la literatura académica concluye que la homofobia interiorizada se presenta en mayor medida en los varones que en las mujeres (López y Gelpi, 2015).

Si bien hoy, en Uruguay, no existen mecanismos legales realmente efectivos en el combate contra la homofobia, el discurso de lo políticamente correcto ha permeado en el plano social, y eso ha producido que la homofobia se esté resignificando y que sus manifestaciones no siempre sean tan evidentes, ya que determinados sectores de la sociedad condenan ese tipo de actos, sobre todo las generaciones más jóvenes. Pero que la homofobia esté en crisis y buscando nuevas células para emerger no quiere decir que hayan dejado de existir situaciones de discriminación o acoso basadas en ella, por algo los adolescentes —aunque también niños, niñas y adultos— siguen informando hechos violatorios de sus derechos humanos (Ruiz, 2009). A su vez, se debe guardar especial atención a la tensión y, en algunos casos, a la contradicción entre lo que las personas piensan, dicen y efectivamente hacen.

25 «El modelo hegemónico de sexualidad es un modelo construido como el más válido, que opera en el imaginario social, aunque no necesariamente coincide con la realidad. El modelo es aprendido y aprehendido por las personas, este produce y reproduce desigualdades, a su vez, es productor de subjetividad. Se trata de un modelo heterocentrado, reproductivo, falocéntrico, coitocéntrico, productivista, genitalizado y adultocéntrico. Este modelo regula y categoriza los vínculos afectivo- sexuales» (Ramos, Forrissi y Gelpi, 2015, p.20).

La homofobia como elemento constitutivo de la identidad masculina

La identidad está en continua construcción, es un proceso complejo, no es algo ni terminado ni coherente y, aunque la influencia del entorno es fuerte, cada sujeto tiene una capacidad de construirse a sí mismo. La identidad de género precede cronológicamente a la identidad sexual. A su vez, la construcción de subjetividad masculina se relaciona tanto con la noción de *normalidad* en tanto estructurante del psiquismo como con la construcción del *Yo ideal* (Burin y Meler, 2009). Según Luis Bonino (1997), existe un modelo de ideal masculino que se basa en el ideal de autosuficiencia y que se sustenta en cuatro pilares: 1) nada de femenino; 2) ser una persona importante; 3) ser un hombre duro, y 4) mandar a todos al diablo. El primero se relaciona con la presencia de homofobia inherente a la identidad de género masculina, mientras que el cuarto sostiene que la masculinidad se construye sobre la base de la violencia. Dicho esto, el temor a lo femenino y a la homosexualidad es un núcleo constitutivo de la identidad de género masculina, que alcanza su punto máximo durante la adolescencia, etapa en que convive en especial con elementos en extremo homoeróticos²⁶ (Burin y Meler, 2009).

Según Óscar Guasch (2007), el límite de género para los varones es la homosexualidad, mientras que para las mujeres es devenir en *puta*. Lo femenino actúa como frontera simbólica de lo masculino. Desde una perspectiva que vincula sexualidad y poder, la peor humillación para un varón consiste en verse convertido en una mujer o en alguna representación de lo femenino (Bourdieu, 2000). A su vez, solo un varón en verdad *macho* puede reconocer a otro varón como igual.

Elisabeth Badinter (1993) destaca que el primer deber de un hombre es no ser mujer, pero ciertamente solo sabe lo que no es. Eso hace emerger la(s) violencia(s) ante cualquier amenaza a su identidad. La afirmación de la identidad masculina se da sobre la base de tres negaciones estructurantes del psiquismo que ofician de mandatos: 1) no ser una mujer; 2) no ser un niño, y 3) no ser homosexual. No se nace varón, se hace varón, y en ese proceso de construcción la socialización de género es fundamental para que los varones asuman e interioricen lo que se espera de ellos, a pesar de que, en ocasiones,

26 El ejercicio homoerótico entre reconocidos como iguales se evidencia en los «juegos de mano» propios de la edad, que se caracterizan por el contacto, el roce. También el homoerotismo está presente en los espacios exclusivamente masculinos, como puede ser un vestuario deportivo. Incluso hay datos empíricos sobre ritos de iniciación de mucha carga libidinal, como puede ser ver pornografía, masturbarse de manera colectiva e incluso competir por el tamaño de los penes y por quién acaba más cantidad o más lejos (Savin-Williams, 2009). La principal motivación de estos ritos es compartir un espacio íntimo con sus pares de mayor confianza, demostrar que ya no son niños, que son más autónomos y que hacen actividades del mundo adulto (Olavarria, 2005).

ese deber ser incluya violentar a los otros contruidos como diferentes. En ese sentido, paradójicamente, la existencia de mujeres y de varones homosexuales que transgreden en especial las normas de género es necesaria y funciona como un espejo que les permite construir y reforzar su masculinidad y virilidad (Badinter, 1993). De todos modos, a un varón heterosexual le produce angustia el encuentro con un hombre *afeminado* porque interpela su propia construcción de masculinidad (Borrillo, 2000).

En los primeros años de la adolescencia, los varones sienten la necesidad de mostrarse ante sus pares como machos para afianzar su identidad masculina y tener la aceptación del grupo, y esa necesidad puede desencadenar una etapa violentamente homofóbica (Olavarría, 2005; Cornejo, 2010). La producción de heterosexualidad es acompañada por el rechazo de la homosexualidad, que se expresa, muchas veces, en una declarada homofobia, en especial en los varones autoidentificados como heterosexuales y durante la adolescencia (Louro, 2000). Asimismo, la producción de masculinidad, que se constata en las expresiones de género,²⁷ es el modo de enseñarle al afuera que el efecto de producción de virilidad²⁸ —o *desfeminización*, según Bourdieu (2000)— es exitoso. El costo de demostrar su dominio, control y poder es alto, e implica una subordinación constante y manifiesta hacia lo femenino, sean mujeres o varones con expresiones, deseos y prácticas decodificadas como femeninas (García, 2010).

Hoy en día coexisten varios modelos de masculinidad en un mismo contexto cultural. «Las múltiples manifestaciones de la masculinidad existen en relaciones sociales definidas, habitualmente jerárquicas y excluyentes... Los distintos tipos de masculinidad encarnan un estado de tensión entre prácticas y deseos contradictorios» (Connell, 2003, p.78). Es por eso que, al hablar de masculinidades en plural, se reconocen las jerarquías entre los propios varones, por ejemplo, entre los varones autoidentificados como heterosexuales y aquellos autoidentificados como homosexuales, entre quienes tienen una expresión de género que concuerda con lo socialmente esperado para un varón

27 Son los modos de expresar masculinidad o feminidad en concordancia con las normas preestablecidas culturalmente en un determinado contexto sociohistórico. Esas formas de expresar la identificación personal con el género (manera de hablar, de comportarse, de mantener la cabeza, de mover el cuerpo, de caminar, de peinarse, de vestirse) son reconocidas y aceptadas cuando coinciden con las normas de género hegemónicas, o sea, con el patrón varón/masculino-mujer/femenina. Por el contrario, cuando la concordancia esperable no es tal, o existe ambigüedad, es probable que se produzca rechazo o discriminación. La expresión de género no tiene por qué guardar una relación directa con la orientación sexual ni con la identidad de género de la persona (Ramos, Forrissi y Gelpi, 2015; Bourdieu, 2000).

28 «La virilidad entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y el ejercicio de la violencia [...] Es un concepto eminentemente relacional, construido ante y para los restantes hombres y contra la feminidad, en una especie de miedo a lo femenino, y en primer lugar en sí mismo» (Bourdieu, 2000, pp. 68, 71).

y quienes presentan una expresión disidente. Hablar de masculinidades en plural no significa de todos modos que no exista una operación de hegemonización del discurso sobre la masculinidad por parte de quienes se posicionan como los unos (el sujeto hegemónico es blanco, heterosexual, joven y de sectores socioeconómicos medios/altos), que deja a los otros en una posición jerárquicamente inferior (Burin y Meler, 2009).

También hay que señalar que, en la actualidad, hay varias posiciones subjetivas de los varones con relación a la masculinidad. Muchos sujetos se han vuelto críticos y cuestionan las relaciones de poder entre los géneros y a la interna del propio género, algo que también vienen haciendo las mujeres. Esta revisión del género con tintes deconstructores es visible en especial en las generaciones más jóvenes (Burin y Meler, 2009).

Prevalencia de conductas homofóbicas en la adolescencia desde una perspectiva de género

La prevalencia de conductas homofóbicas en la adolescencia es elevada, y existen diferencias en el ejercicio homofóbico entre varones y mujeres, ya que probablemente la homofobia interpela sus identidades de género de distintos modos (Borrillo, 2000; Ruiz, 2009). Los varones con atributos asociados a la masculinidad hegemónica suelen ser los principales autores de conductas homofóbicas y también suelen evitar todo contacto con sujetos que no sean reconocidos por el entorno como «machos verdaderos» por miedo a la transferencia del estigma (Ruiz, 2009). Las agresiones suelen padecerlas en su mayoría los varones que se autoidentifican como gays o bisexuales o que presentan una expresión de género que no se adecua a lo esperado socialmente (Olavarría, 2005; Ruiz, 2009; Cornejo, 2010; García, 2010; López Amurrio, 2013). Para los varones no hegemónicos, y sobre todo para los homosexuales, por ejemplo, es crucial encontrar una red social de pares que no los rechace. Quienes no la encuentran suelen padecer angustia y soledad (Thorne, 1993).

Lo antes mencionado podría guardar relación con el hecho de que a lo largo de la historia los varones han sido educados sobre la base del fomento de la agresividad y con que desde edades tempranas son tratados como si tuvieran la agresividad que la sociedad le atribuye al prototipo masculino hegemónico (Burin y Meler, 2009). Esto se vincula con las representaciones sociales acerca de la masculinidad que se ponen en juego a la hora de la crianza, aspecto que también está en revisión y, por ende, en transformación, al menos en algunos contextos.

Por su parte, las mujeres mantienen otra relación con la homosexualidad y las personas homosexuales por la propia construcción social de la

sexualidad e identidad de género femeninas. En ese sentido, suelen guardar una actitud más amigable, de aceptación y de reconocimiento a la diversidad (sexual). De hecho, hasta las propias personas autoidentificadas como LGB-TIQ+ perciben esta diferencia y sienten que las mujeres son más contenedoras y sensibles a sus cuestiones, lo que no deja de reforzar el modelo hegemónico de feminidad (Ruiz, 2009; Pichardo y De Stefano, 2015).

La homofobia y sus manifestaciones dentro de la escuela

Existe una vasta literatura científica que se ha centrado en observar el impacto de la homofobia y el heterosexismo en la equidad y calidad de la experiencia educativa, tanto para estudiantes como para docentes, así como también indagar en las manifestaciones y los efectos de la homofobia dentro de la escuela (Schenk, 2014). El problema de la violencia homofóbica en las escuelas ha sido objeto de investigación académica en particular desde principios de la década del noventa (Epstein y Johnson, 2000). Se han identificado algunos factores de riesgo que pueden hacer recrudecer la violencia homofóbica, por ejemplo, la asistencia a una institución educativa privada católica que refuerce el discurso moral cristiano de sexualidad²⁹ o la asistencia a una escuela localizada en el medio rural, ya que hay más altos índices de homofobia en las zonas no urbanas (Borrillo, 2000).

En la adolescencia temprana, se comienza a hacer uso de insultos propios del mundo adulto. El dominio de un código verbal obsceno, y su puesta en funcionamiento, se legitima mayormente si es por parte de los varones, ya que es un elemento de la gramática masculina. Este acontecimiento permite tejer complicidades e identidades y pone en juego la pasividad y actividad, en tanto papeles sexuales y sociales (Fachel Leal, 1998). El uso de insultos para diferenciarse de lo construido como lo diferente, lo no hegemónico y los otros es necesario en la medida que la identidad de género de los varones se construye sobre la base de un modelo dual que comporta potencia y carencia; es decir, provee el privilegio del dominio, pero a la vez condena al varón a demostrar de forma constante su derecho a tal privilegio (Olavarría, 2005).

«Las “bromas” heterosexistas y homofóbicas constituyen poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivación, silenciamiento (de contenidos curriculares, prácticas y sujetos), dominación simbólica, normalización, ajustamiento, marginalización y exclusión» (Junqueira, 2013, p. 484, traducción propia). En general, son los varones quienes precisan marcar más a los diferentes para saber quiénes son y cómo deben actuar. Este es un acto

29 Se debe resaltar que, en Occidente, la Iglesia católica ha sido una institución productora de subjetividad, dada la incidencia histórica de dicha religión. Esto significa que todos estamos atravesados por el discurso moral cristiano de sexualidad, más allá de si somos o no creyentes, el nivel de credo que tengamos y si somos practicantes o no (López y Gelpi, 2015).

normalizador para el afuera y autorregulador para ellos mismos, una pedagogía de la amenaza que marca la frontera entre lo sano y lo insano, lo deseado y lo indeseado, lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto. Junqueira (2013) indica que «esas “bromas” camuflan o explicitan injurias e insultos, juegos de poder que marcan la consciencia (¿solamente?), se inscriben en el cuerpo y la memoria de la víctima, y moldean pedagógicamente sus relaciones con el mundo» (p.485, traducción propia).

Ese requisito de demostración constante de su género produce angustia, estrés y temores, aún más en la adolescencia, en que la necesidad de ser reconocidos por los pares como verdaderamente *machos* y ser aceptados en un grupo para generar un sentimiento de pertenencia es de suma importancia para ellos.

Entonces, desde edades tempranas y sobre todo en la adolescencia, los pares, en el cotidiano escolar, hacen bromas, burlas y gestos; colocan apodos, excluyen y agreden verbal o físicamente, entre otras acciones, a aquellas personas que no se ajustan a los patrones de género y de sexualidad admitidos en la cultura en la que viven (Louro, 2000). Asimismo, a veces, son los docentes u otras figuras institucionales quienes cometen agresiones basadas en la homofobia contra el estudiantado, ya sea por acción u omisión. Aún hay profesores que, por desconocimiento o por creencias personales, tienen una mirada estigmatizante hacia los adolescentes autoidentificados como LGBTIQ+ (Calvo, 2011; Rocha, 2014; Schenck, 2014).

Algunas interrogantes que nacen a partir de este apartado son las siguientes: ¿en qué medida existe discriminación homofóbica en nuestra sociedad? ¿Quiénes son sus blancos preferidos? ¿Cómo se manifiesta la homofobia en las escuelas? ¿Cuál es su relación con otros fenómenos sociales? ¿Qué efectos produce? ¿Presentan los entrevistados elementos de homofobia interiorizada? ¿Cómo construyeron ellos su identidad masculina? ¿Es posible una aproximación al conocimiento de su *yo ideal*? ¿Sintieron las presiones del entorno? ¿De qué manera?

Surgimiento y significado del concepto bullying

Las discriminaciones, los maltratos y los abusos en el espacio escolar tienen un amplio historial. Sin embargo, los primeros estudios sobre bullying —categoría creada para observar estos fenómenos— se desarrollaron en los países escandinavos recién en la década de los setenta (Olweus, 1993).³⁰ La palabra *bullying* es un anglicismo que se podría traducir como ‘matonismo’ y se usa de forma correcta cuando la situación implica exclusivamente un acoso entre pares en contexto escolar. En la academia no existe unanimidad para definir la problemática, hay varios enfoques teóricos y varía el modo de conceptualizarla. Se pueden encontrar documentos que la titulan acoso o maltrato escolar, agresión entre iguales, victimización o exclusión entre pares, entre otras denominaciones.

Es importante diferenciar lo que es una situación puntual de violencia escolar de un caso de bullying, ya que para afirmar que un sujeto está padeciendo bullying se deben presentar una serie de características. Según Dan Olweus (1993), las tres más importantes son las siguientes: a) que existan conductas cuya intencionalidad sea causar daño sin motivo aparente (burlas, amenazas, insultos, intimidaciones, agresiones físicas, agresiones sexuales, aislamiento sistemático, ruptura de materiales y robos); b) que estas se prolonguen en el tiempo y se transformen en ataques sistemáticos (no hay unanimidad sobre el período de tiempo mínimo), y c) que supongan un abuso de poder basado en relaciones asimétricas.

Olweus (1993), además, propone pensar el fenómeno del bullying como un triángulo conformado por la víctima, por los agresores y por los espectadores —*bystanders*—. En este sentido, destaca que puede haber espectadores tanto activos como pasivos. Los activos se caracterizan por reforzar la conducta del o de los agresores mediante comentarios, aplausos, filmaciones, entre otras acciones; mientras que los pasivos suelen quedar al margen de la escena de acoso, pero, pese a no estar de acuerdo con las agresiones, silencian lo que ocurre, lo que coopera a reproducir las violencias (Domínguez y Manzo, 2011; Gómez *et al.*, 2007). A partir de este esquema, que invisibiliza a la escuela, es interesante interrogarse acerca del papel y la responsabilidad de las instituciones educativas, ya que la mayoría de las acciones se cometen dentro de los edificios escolares.

En ese sentido, la dinámica del bullying suele ser más amplia e involucra a otros actores del sistema, en particular a los docentes, quienes son los referentes adultos más directos del estudiantado dentro de las escuelas (Observatorio Argentino de Violencia Escolar, 2011). De hecho, los profesores pueden ser

30 En 1982, una tragedia obligó a las autoridades de Noruega a prestarle atención a la problemática. Tres jóvenes noruegos de entre diez y catorce años se suicidaron, y las principales hipótesis sostenían que fue consecuencia del grave acoso que sufrían por parte de sus compañeros (Olweus, 1993).

poderosos agentes de cambio si se encuentran especialmente capacitados y sensibilizados para actuar al respecto.

Iñaki Piñuel y Araceli Oñate (2006) señalan varios fenómenos típicos de la dinámica del bullying en el ámbito institucional: 1) síndrome de negación de la institución (banalización y trivialización de la violencia); 2) error básico de atribución (la víctima es responsable de lo que ocurre); 3) proceso de victimización secundaria del acosado, de introyección de la culpa (indefensión aprendida), y 4) pacto de silencio y pacto de mutua indiferencia. Esta línea es reforzada por Gómez *et al.* (2007), quien indica que en general los distintos actores institucionales creen que este tipo de situaciones son «cosas de chicos» y relativizan los efectos que ocasiona en la salud de los estudiantes.

El bullying se puede aplicar de un modo directo o indirecto. El directo es cuando la víctima sufre de agresiones físicas, verbales o sexuales; mientras que el indirecto se caracteriza por la presencia de rumores, chismes, exclusiones, rotura de materiales, robo de pertenencias, extorsiones económicas, entre otros (Olweus, 1993). Las situaciones suelen implicar múltiples violencias, y las más frecuentes son la física, la verbal, la social, la patrimonial o la sexual (Gómez *et al.*, 2007). En todas ellas está presente la violencia psicológica, y es importante señalar que los tipos de violencias dialogan y se retroalimentan entre sí. Olweus (1993) señala que se debe prestar especial atención al bullying de tipo indirecto porque es menos visible y sus efectos son progresivos.

Algunos estudios internacionales destacan que no existen diferencias acentuadas por el nivel socioeconómico y que con frecuencia se presentan casos tanto en el ámbito educativo público como privado. La franja etaria de mayor riesgo para padecer bullying es la comprendida entre los once y catorce años (Domínguez y Manzo, 2011). La literatura académica históricamente se ha centrado más en trazar perfiles de acuerdo con las características de personalidad de las víctimas (en una mirada casi revictimizante) que en identificar a los grupos albos de las agresiones (Olweus, 2004).

El bullying también puede ser entendido como un dispositivo de normalización, ya que marca un deber ser y un límite con relación a la capacidad performativa del género y de la sexualidad de los adolescentes, al menos dentro del edificio escolar. Las violencias se ejercen contra los cuerpos que están fuera de la norma, que no significa lo mismo que anormal. Los cuerpos que se alejan de las reglas se marcan porque la socialización tradicional promueve la discriminación hacia ciertos cuerpos y porque convivimos en un orden social que señala la diferencia de estos (Diniz, 2011).³¹ En esta línea, Santiago Ruiz (2009) enumera una serie de condicionantes que posibilitan el bullying e

31 Vale resaltar que Débora Diniz no concuerda con el uso político de la categoría bullying porque, desde su perspectiva, el bullying es parte de una gramática psicologizante en la que prácticas y sensibilidades socialmente gestadas son pensadas como originadas en sujetos individuales. Para ella, las manifestaciones del bullying «son tratadas como apolíticas,

identifica de ese modo a los grupos que son blanco de las agresiones, entre los que se encuentran los estudiantes con sobrepeso, los que se autoidentifican como LGBTQ+, los que presentan alguna situación de discapacidad o pertenecen a una minoría étnico-racial o religiosa.

No se debe descuidar que el bullying afecta a todos los actores de la comunidad educativa y que sus múltiples expresiones (desde las más atroces y virulentas hasta las más simbólicas) son violatorias de los derechos humanos y de principios como la igualdad y la no discriminación. Además, obstruye los procesos de enseñanza-aprendizaje y produce efectos negativos en la esfera de lo bio-psico-social de los implicados, en especial en las víctimas.

Los efectos en las víctimas más registrados por la literatura científica son los siguientes: estrés postraumático, ansiedad, depresión, disminución de la autoestima, trastornos del sueño, mayor proporción de abuso de sustancias tóxicas, merma del rendimiento académico, dificultades para concentrarse y mantener la atención, conductas de riesgo relacionadas con el erotismo a causa de la baja autoestima que no les permite cuidarse en sus relaciones sexuales, afectación a la salud sexual, interrupción de las trayectorias educativas, exclusión social, intentos de autoeliminación y suicidios consumados (Olweus, 1993; Avilés, 2003; Meyer, 2003; Huebner, Rebhook y Kegeles, 2004; Ruiz, 2009; Cáceres, 2011; Unesco, 2013).

Algunas particularidades sobre el bullying homofóbico

Los estudios sobre bullying homofóbico son aún más recientes. Los primeros registros se ubican en la década del noventa y los países referentes en el ámbito internacional son Gran Bretaña, Estados Unidos y, de habla hispana, España (Ruiz, 2009; Generelo, 2012). En la región, el país con mayor acumulado es Brasil, donde se ha popularizado la denominación *bullying LGBTQ-fóbico*, para no invisibilizar a ningún sujeto ni identidad. Este tipo de bullying también es universal y su legitimación depende de factores sociales, culturales, políticos y subjetivos. En países donde la homosexualidad se considera un delito, las violencias son más impiadosas y el aparato estatal desde su estructura heteronormativa, en extremo homofóbica, legitima conductas violatorias de los derechos humanos, ya que los homosexuales son perseguidos con normas restrictivas que los consideran ciudadanos de segunda categoría (Forrisi y Gelpi, 2015).

Según Ruiz (2009), «el bullying homofóbico tiene su origen en los valores de la “masculinidad” y “feminidad” que se dan por supuestos en nuestra sociedad, se ataca a aquellos sujetos que transgreden las normas socialmente pautadas

desligadas de las normas sociales que establecen cuáles vidas son verdaderamente dignas de respeto y de existencia pública» (Oliveira y Diniz, 2014, p. 249, traducción propia).

de comportamiento para hombres y mujeres» (p.93). Por su parte, Mark Jennett (2004) señala que el bullying homofóbico puede presentarse en diferentes formas, las cuales incluyen burlas, insultos y ridiculización, rumores, intimidación, empujones, golpes, robos o destrucción de pertenencias, marginación social, acoso cibernético, agresión física o sexual y amenazas de muerte.

Este tipo de acoso se sustenta en la orientación sexual, en la identidad o expresión de género de los sujetos. Con frecuencia, suele ser padecido por estudiantes autoidentificados como gays, bisexuales o lesbianas, por personas trans, por estudiantes a los cuales se les asigna una orientación no heterosexual por mantener comportamientos alejados de las normas de género vigentes en una sociedad en determinado contexto sociohistórico, por estudiantes que son integrantes de una familia monoparental y por los amigos de la víctima, mediante lo que se conoce como «transferencia del estigma»³² (Ruiz, 2009).

En la actualidad, se considera que la franja etaria de mayor riesgo para padecer bullying homofóbico es la comprendida entre los doce y los quince años (Generelo, 2012). El género —en tanto categoría analítica y relacional— ofrece importantes claves para comprender el fenómeno, que no afecta por igual a varones que a mujeres. En cuanto a los efectos en las víctimas, se puede señalar que son los mismos que los causados por cualquier otro tipo de bullying, aunque también se registra como algo específico el incremento de homofobia interiorizada (Ruiz, 2009).

Para hacer un abordaje integral de la problemática, se torna pertinente considerar la interseccionalidad,³³ que «es una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio» (Symington, 2004, p.1). Esto es importante porque «la gente vive identidades múltiples [...] que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras del poder. Las personas pertenecen a más de una comunidad a la vez y pueden experimentar opresiones y privilegios de manera simultánea» (Symington, 2004, p.2).

32 Según Goffman (1963), el estigma hace referencia a un atributo del sujeto, el cual es profundamente rechazado en las interacciones sociales. En este caso, el atributo sería ser LGBT+. La compleja operación mediante la cual el estigma se transfiere en parte escapa a la consciencia. En esta oportunidad, significa que, si una persona se junta o es amiga de alguien gay, lesbiana, bisexual o trans, debe ser porque es tan gay, lesbiana, bisexual o trans como la persona con la que se relaciona, de lo contrario no podría explicarse de manera racional que quiera mantener un vínculo con alguien que ha sido estigmatizado socialmente. De esta manera, no solo se le transfiere el estigma, sino también las consecuencias negativas inherentes a la condición de estigmatizado.

33 «El análisis interseccional tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. [...] El análisis interseccional plantea que no debemos entender la combinación de identidades como una suma que incrementa la propia carga sino como una que produce experiencias sustantivamente diferentes» (Symington, 2004, p. 2).

El bullying como problema socioeducativo en Uruguay. Avances, desafíos y pendientes

Desde su surgimiento hasta la actualidad, el bullying ha sido objeto de estudio de varias disciplinas y ha sido abordado mediante diversas metodologías en todas las culturas. Además, hay evidencia empírica de que el fenómeno ocurre en todo el mundo. Los estudios cuantitativos concentran un volumen significativo del total de producción científica, y las tres áreas que reúnen el mayor acumulado son las sociales, de la salud y de la educación. A su vez, las disciplinas que más han producido conocimiento son la psicología, la psiquiatría y la sociología. Los antecedentes se han ocupado sobre todo de indagar la fenomenología del bullying, su relación con otros fenómenos sociales, su vínculo con ciertas patologías, el impacto psicológico y emocional en los distintos actores involucrados —en especial en las víctimas— y la efectividad de las prácticas antibullying. Además, más recientemente, ha surgido un nuevo problema a atender: el *cyberbullying*,³⁴ fenómeno que se retroalimenta con el bullying tradicional.

Se debe destacar que en las últimas tres décadas en particular se produjo a nivel global una expansión del uso del concepto *bullying*. Una vez consolidado este campo de estudio, se fueron diseñando de forma paulatina dispositivos de prevención e intervención, así como distintas políticas públicas antibullying (Olweus, 2004). Algunos países como Suecia, Finlandia y Gran Bretaña tienen una gran tradición en el diseño de estrategias antibullying y varios de sus programas se han exportado y aplicado en el exterior. Uno de los más conocidos quizás sea el programa finlandés KiVa (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

Aun cuando el concepto *bullying* no sea nativo, su incorporación y popularización no quitan que pueda adaptarse a una realidad social diferente. Este término se caracteriza por ser inespecífico, lo que le puede restar capacidad operativa, ya que no permitiría distinguir entre fenómenos diversos que se agrupan bajo el mismo paraguas terminológico (Observatorio Argentino de Violencia Escolar, 2011). En un sentido clásico, refiere a las

34 El cyberbullying consiste en una nueva modalidad de bullying y sus particularidades exceden el objetivo de este trabajo. A su vez, tampoco existe unanimidad para denominar al fenómeno. Los motores de búsqueda pueden arrojar resultados con otras opciones, por ejemplo: ciberacoso, acoso cibernético, electrónico, digital, y siempre entre iguales. Bill Belsey (2005) conceptualiza al cyberbullying como «el uso vejatorio de algunas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como el correo electrónico, las redes sociales, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea, los sitios personales, o el comportamiento personal en línea difamatorio de un individuo o de un grupo que, deliberadamente, de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otra persona» (p. 235, traducción propia). Quienes deseen profundizar pueden indagar los artículos de Maite Garaigordobil (referente en la temática en habla hispana).

violencias entre pares, pero invisibiliza cuestiones relativas a la homofobia, la transfobia, el sexismo, el racismo y la xenofobia, además de restarle responsabilidad a las instituciones.

De todos modos, es un concepto ampliamente utilizado en el mundo y que ha pasado a dominar los discursos sobre las violencias en el ámbito educativo. Además, es parte de la agenda de los organismos internacionales, por lo que se ha vuelto objeto de políticas públicas. En sus orígenes, cooperó para desnaturalizar las prácticas cotidianas del currículo informal de las instituciones educativas y puso en debate la seguridad de las personas estudiantes en las escuelas (Observatorio Argentino de Violencia Escolar, 2011). En la última década, ha permeado en la realidad local y los propios adolescentes de todos los contextos lo han adoptado para su uso cotidiano. Su mediatización en ocasiones cooperó para desvirtuarlo o banalizarlo, ya que, cuando todo es bullying, nada lo es y se corre el riesgo del vaciamiento de la categoría (MSP, 2017).

En Uruguay, si bien los antecedentes de investigación son escasos, debido a que la problemática ingresó a la agenda de investigación hace poco tiempo, estos indican que la prevalencia del bullying en enseñanza media es de 12,1% (Unicef y CES, 2013). Un estudio más reciente coordinado por Adriana Aristimuño y Juan Carlos Noya (2015) concluye que en ciclo básico la prevalencia es de un 10%. A su vez, la cuarta Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud indagó sobre los niveles de discriminación, y los resultados señalan que un 30% se sintió discriminado alguna vez en su vida, un 63,8% se sintió discriminado en un centro de estudios y un 81,6% de las víctimas no hizo nada al respecto. También se planteó una pregunta específica que relevó si fueron víctimas de bullying, maltrato o acoso, a la cual el 63,2% de los participantes contestaron de manera afirmativa, con cuatro puntos porcentuales de diferencia a favor de las mujeres y casi diecisiete puntos porcentuales de diferencia entre el quintil de ingresos más alto y más bajo (Instituto Nacional de la Juventud [INJU], 2020). Lamentablemente, en este bloque en particular, la diversidad sexogenérica no fue considerada como variable, lo cual nos impide cruzar datos.

Por otro lado, el MIDES y la ANEP impulsaron, durante 2018, la ejecución de una encuesta sobre convivencia y discriminación en Educación Media. Esta fue autoadministrada por los estudiantes en horario de clase y en ella participaron 5995 adolescentes que estaban cursando entre primero y sexto año de liceo tanto en instituciones públicas como privadas de localidades de más de diez mil habitantes. El informe de resultados preliminares indica que un 30,9% de los participantes no se define como heterosexual, un 29,1% sostiene que en su centro educativo se aborda la diversidad sexual, un 56,5% presenció comentarios negativos o insultos por parte de estudiantes y un 30,5% consideró que el motivo de estos insultos fue el ser gay, lesbiana, bisexual o alguien que pensó que lo era. En este sentido, un 41,7% de las agresiones constatadas suelen ser verbales/emocionales, y

solo un 42,9% suele intervenir de forma activa para frenar problemas interpersonales que surgen en el espacio escolar. En cuanto a quienes vivieron agresiones durante el último año, un 27,9% declaró que nadie hizo nada al respecto, mientras que un 19,8% planteó que algún estudiante respondió favorablemente —los profesores y los adscriptos recién aparecen como la tercera opción con un 9,6%— (MIDES y ANEP, 2019).

Aunque es difícil medir la prevalencia del bullying homofóbico, debido a que no todas las personas que lo sufren son LGBTQ+, se autoidentifican como LGBTQ+ o lo informan, Colectivo Ovejas Negras y GLSEN (2016) coordinaron la Encuesta Nacional de Clima Escolar, que es específica para estudiantes LGBTQ+ y que permite aproximarse a las experiencias de este colectivo. En ella participaron 423 adolescentes provenientes de todos los departamentos del país y que al momento de la encuesta tenían entre trece y veinte años.

Los resultados más importantes fueron los siguientes. Por un lado, un 80,9% reportó sentirse inseguro en el centro educativo por alguna característica personal —un 38,3% por su orientación sexual y un 33,1% por su expresión de género— y un 61,3% señaló que evita algunos espacios en el centro educativo por sentirse incómodos —entre los más frecuentes están la clase de educación física, los baños y los patios de recreo—. Por otro lado, un 30,4% del total respondió que había faltado entre uno y seis días en el último mes por sentirse inseguro o incómodo; un 54,1% indicó que siempre o casi siempre escuchan comentarios de tipo homofóbico, mientras que un 30% señaló que solo a veces; un 42,6% afirmó que nunca o casi nunca interviene el personal escolar cuando escuchan comentarios homofóbicos, y un 45,9% que nunca o casi nunca intervienen otros estudiantes cuando se escuchan comentarios homofóbicos. Además, un 42% reportó que escucha siempre o casi siempre comentarios acerca de personas que no actúan de manera suficientemente «masculina», mientras que un 32,7% escucha comentarios que aluden a la expresión femenina; un 69,4% respondió que la mayoría o algunos de los estudiantes hacen comentarios acerca de la expresión de género; un 49% afirmó que ha sido acosado verbalmente por su orientación sexual, y un 63,8%, por su expresión de género.

Un estudio cualitativo anterior coordinado por Cecilia Rocha (2013, 2014) concluye que, cuando hay una intervención institucional, suelen darse dos casos: o se revictimiza a la víctima o se interviene a favor de esta, pero de un modo sancionatorio hacia el o los agresores que no problematiza las causas de las violencias.

En los últimos años, los diferentes organismos internacionales les han insistido a los Estados que deben reforzar su compromiso en el combate contra el bullying (homofóbico) porque viola derechos humanos fundamentales y produce efectos muy nocivos en la comunidad educativa (ONU, 2007; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2011; Unesco,

2013, 2015, 2018; Cepal, 2013; Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2015). Pese a las recomendaciones antes expuestas y a los avances legales y sociales que tuvo Uruguay en materia de género y diversidad sexogenérica entre 2005 y 2018, en la actualidad aún no existe ningún instrumento para prevenir o detectar situaciones de bullying de cualquier tipo, incluyendo el basado en la homofobia, ni para intervenir en ellas. Por distintas razones, el diseño de mecanismos efectivos en la lucha contra la homofobia fue el gran pendiente de un período marcado por logros para el colectivo de personas LGBTIQ+ (Sempol, 2013a, 2013b). Este estado de situación implica que, para resolver casos de discriminación y acoso escolar, a veces los padres tengan que acudir a la justicia penal, aunque solo suelen considerarse casos con lesiones graves.

En 2016 fue aprobado el proyecto de ley promovido por la Comisión de Educación y Cultura sobre normas para la prevención del acoso, el hostigamiento o el bullying en instituciones de enseñanza. En el escrito se define a la problemática y a los lineamientos para prevenir estas situaciones e intervenir en ellas, pero se hace referencia solo una vez a la orientación sexual como causal de bullying y no se menciona como condicionante a la identidad de género ni a la expresión de género. Además, se indica que el bullying no guarda relación alguna con el género, lo que permite cuestionarse desde qué marcos cognitivos fue pensado el proyecto (Repartido n.º 522, 2016).³⁵ De todos modos, aún no están dadas las condiciones estructurales del sistema para la implementación de dichas normas.

Igualmente se debe destacar que, en los últimos años, los cambios legales propiciaron de marco habilitante para introducir la diversidad sexual en los centros educativos bajo la legitimación que le confería el ser objeto de estudio, de legislación y el estar en la agenda pública (Schenck, 2014). En el marco del Programa de Educación Sexual (aunque no de manera exclusiva), se han desarrollado varias actividades en materia de diversidad sexual. Además, el Colectivo Ovejas Negras, como representante de la sociedad civil, ha trabajado en centros educativos de distintos niveles (en especial en enseñanza media) con talleres sobre diversidad sexogenérica, y se han ejecutado al menos dos proyectos de investigación sobre la temática con el aval del CES y del Programa de Educación Sexual.³⁶ Asimismo, se impartieron varios cursos

35 En <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/repartido/representantes/48/522/o/PDF>

36 En el período 2016-2017, el Programa Género, Sexualidad y Salud Reproductiva de la Facultad de Psicología (Udelar) ejecutó el estudio «Preconcepciones negativas de género y diversidad sexual en Enseñanza Media: un estudio comparativo entre las ciudades de Montevideo (Uruguay) y Porto Alegre (Brasil)», mientras que, en 2016, el Colectivo Ovejas Negras aplicó con el apoyo de GLSEN la primera Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay, que se dirigió exclusivamente a niños, niñas y adolescentes auto-identificados como LGBTIQ+.

de educación sexual que estuvieron dirigidos al profesorado implicado en la implementación curricular de la educación sexual desde una perspectiva de género y derechos, en los cuales se tuvo en cuenta la diversidad y se brindaron pautas metodológicas generales y folletería para trabajar la temática (Schenck, 2014). Se espera que todas estas experiencias cooperen en el corto y mediano plazo al armado de nuevas políticas públicas dirigidas al ámbito educativo. Como un punto a tener en cuenta, en el último año el movimiento contra la denominada ideología de género³⁷ se ha opuesto a algunas propuestas sobre educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo, lo que puede ser leído como un retroceso. Por ejemplo, los movimientos Con mis Hijos no te Metas y A mis Hijos los Educo Yo han puesto palos en la rueda a la implementación de la educación sexual en algunos niveles educativos y en ciertos contextos específicos (Iglesias, Kreher, Abracinskas y Puyol, 2020). Teniendo en cuenta esto, Marta Dillon (2015) expresa: «ninguna conquista se consigue de una vez y para siempre, todas necesitan protegerse, revisarse, consolidarse, sobre todo en esos lugares invisibles donde la letra escrita parece perder poder» (p.14). De acuerdo con Thompson (2012), se puede afirmar que «las exclusiones y discriminaciones, de hecho o de derecho son contrarias a los derechos humanos y deslegitiman a las democracias que las toleran» (p.17). En este punto, «no existe linealidad en el ejercicio de la ciudadanía. Importantes avances pueden ser cortados, retrotraerse los derechos a estados anteriores, pero algunos de ellos pueden permanecer parcialmente, o incluso crecer en situaciones adversas» (Bareiro, 2012, p.3).

37 Según Junqueira (2017, 2018), los movimientos reaccionarios y ultraconservadores en contra de la denominada ideología de género y en defensa de la familia natural tienden a demonizar, según los diferentes escenarios en que se presentan, propuestas que consideran la adopción de la perspectiva de género en las instituciones, en la política y en la vida cotidiana. Se muestran en contra de los avances en materia de derechos de las mujeres y de las personas LGBTIQ+, aunque muchas veces estos movimientos se presentan como movimientos no confesionales. La matriz del discurso antigénero es católica, y en general estos movimientos guardan relación directa con organizaciones religiosas (no solo católicas). Junqueira (2009b, 2018) inclusive advierte que, en determinados contextos y por diferentes razones, actores y fuerzas políticas comúnmente asociadas a la izquierda pueden adoptar posiciones que, con relación a las cuestiones de género y sexualidad, se colocan en sintonía con una derecha moral, por lo que son capturados por la retórica de los movimientos antigénero o muestran su adhesión a ella.

Presentación de los resultados y análisis

Construcción social de normalidad y producción subjetiva de normalidad

De los relatos de los adolescentes se desprende que en la vida cotidiana invierten mucha energía psíquica en producir y en reforzar la *normalidad*. A los adolescentes les preocupa estar dentro del grupo de los *normales* y ser aceptados por sus pares porque ser asignados al grupo de los *diferentes* les genera consecuencias negativas dentro y fuera de la escuela. Los entrevistados naturalizan la existencia de los normales, no cuestionan ni problematizan que en verdad no se trata de personas normales, sino más bien normalizadas a partir del sometimiento a diversos dispositivos efectivos durante el proceso de socialización que confirman, una vez más, la existencia y persistencia de una sociedad disciplinaria que deviene en normalizante.

Es habitual percibir una tensión subjetiva entre la construcción social de normalidad y los parámetros de normalidad de cada entrevistado. Esto tiene sentido, ya que, desde la perspectiva foucaultiana, la norma también tiene un funcionamiento político al describir el poder de normalización como otra modalidad moderna de ejercicio de poder (Foucault, 2002). Así, es esperable el conflicto interno porque la norma representa conflicto, es un valor que se enfrenta a un antivalor, el cual no tiene por qué ser necesariamente su polo contrario (Hernández, 2013). «La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población que se pretende regularizar» (Foucault, 2002, p.228).

Los entrevistados plantean que durante la adolescencia temprana intentaron modificar con mayor o menor éxito sus expresiones de género con el objetivo de que estuvieran en sintonía con las normas de género vigentes en nuestra cultura.³⁸ En función de los consensos sociales vinculados a la normalidad dentro del campo del género y la sexualidad, ellos interiorizaron determinados parámetros, violentaron sus propios cuerpos, aplicaron un autodisciplinamiento normalizador, lo cual marca la ansiedad y la presión social que genera el sentirse diferentes. Este punto se relaciona con una línea teórica que plantea que «la norma no pretende excluir o rechazar aquello que no se

38 Mario Pecheny (2002) plantea al respecto que la no-evidencia de la homosexualidad les permite a algunos sujetos manejar la información relativa a su sexualidad en función de los distintos interlocutores, espacios y momentos. Considera que «la capacidad de simular constituye un recurso de protección» (p. 127).

ajusta a su exigencia, sino que aspira a hacer reconocible la diferencia para posteriormente reintegrarla a sus límites» (Hernández, 2013, p.83). El arduo intento de estos adolescentes reafirma la idea de que cuando una norma no puede ser pensada en su estatuto de norma se confunde con una ley natural, se le atribuye necesidad natural, se la considera como la única forma posible para manifestarse, en este caso, de expresar el género (Hernández, 2013).

Intentaba simular, ser normal, la forma de hablar, la forma de caminar, de relacionarme con mujeres. Eso me afectó, eso es crucial. Un varón rodeado siempre de mujeres es raro (Sujeto 11).

Quería ser normal, que no se dieran cuenta, era difícil. Me esforzaba, cruzaba las piernas, trataba de hablar como los adultos, pero no podía sostener ese personaje porque cansa (Sujeto 7).

De todas las normas, las relativas al género son una de las más importantes, al menos así están significadas para estos adolescentes. La normalidad —en tanto estructurante del psiquismo— les produjo malestar psíquico a los entrevistados. Dicha noción representa una especie de ley interna, tiene una función reguladora del mundo de las emociones y de los comportamientos, por lo que también se puede pensar que se caracteriza por tener elementos superyoicos asociados a la puesta en funcionamiento de diferentes modalidades de represión (Foucault, 1998). De igual manera, es importante resaltar que la norma no es una prolongación de la legalidad, no actúa necesariamente en concordancia con la ley propia del derecho, incluso su funcionamiento depende en muchas ocasiones de la suspensión del derecho, por ende, la norma se vincula más con el campo de la legitimidad (Hernández, 2013). Esa es una de las particularidades que potencialmente puede dotar de cierto dinamismo a la norma.

Durante la socialización primaria y secundaria, los adolescentes estuvieron expuestos a mensajes relativos al género y la sexualidad que reforzaban la heterosexualidad obligatoria como parte del contrato social. Esa cualidad normativa es constitutiva de una forma específica de dominación llamada heterosexismo, que se define como la creencia en la existencia de una jerarquía de las sexualidades, en la que la heterosexualidad ocupa la posición superior (Junqueira, 2013). En una sociedad aún heteronormativa, los mensajes negativos que circulan sobre el colectivo de personas LGBTQ+ fueron interiorizados por los entrevistados. En sus relatos demostraron tener introyectada a la heterosexualidad como lo normal y a la homosexualidad como una desviación de lo esperado socialmente. Este aspecto condiciona la producción de subjetividad de los propios estudiantes autoidentificados como LGBTQ+.

Yo era normal, pero un poco afeminado (Sujeto 10).

No entendés por qué te tocó nacer así y ser rechazado (Sujeto 12).

No me gusta ser homosexual. Lo asumo porque es lo que me tocó, igual me cuesta (Sujeto 17).

Algunos adolescentes que sabían que por su orientación sexual y expresión de género podían sufrir discriminación y otras consecuencias negativas en el cotidiano escolar procuraron controlar otras variables o características personales para evitar un mayor estigma. En la instancia de entrevista, varios demostraron tener mucho miedo de sumar otras identidades sociales devaluadas, por ejemplo, ser gordos.

Yo medía 1,80 y pesaba 99kg. Me alimentaba mal, me atacaba un ataque de ansiedad y me comía todo. Después hice dieta y quedé normal (Sujeto 8).

Si quería, podía intentar no ser afeminado, pero tenía un compañero que era negro, homosexual y gordo, ese estaba en el horno (Sujeto 3).

De las citas de los adolescentes se desprende que, ante el temor de sumar más elementos que los alejara del grupo de los normales, desplegaron una serie de estrategias, entre ellas, el cuidado excesivo de la estética para evitar las críticas y la exclusión. Algunos entrevistados enfatizaron en lo excesivo, por ejemplo, informaron una alteración significativa en sus hábitos alimenticios. Igualmente, la capacidad de control y performatividad tiene sus límites porque existen atributos estructurales, por ejemplo, el origen étnico-racial.

En este sentido, algunos entrevistados experimentaron privilegios por ser de raza blanca y cumplir con algunos parámetros estéticos hegemónicos, mientras que los entrevistados con otras características fueron atravesados de lleno por las desigualdades, lo que generó una exposición muy significativa a la discriminación y a la exclusión. Este punto sirve para comprender la interrelación entre el género, la sexualidad y la raza.

Asimismo, la normalidad también se hace presente en el cotidiano escolar y afecta los relacionamientos de los adolescentes, dado que limita las posibilidades reales de vincularse con determinados sujetos, cuerpos e identidades. Los sujetos están constituidos por líneas normalizadoras y por otras de resistencias, que producen singularidades que, de una manera u otra, permean distintos y amplios modos de relacionarse consigo mismo y con los demás.

En el cotidiano escolar, pareciera que los grupos de pares se conforman por iguales y que cualquier célula identificada como diferente es vivenciada como una amenaza a los parámetros de normalidad de cada grupo de pares, quienes, por ende, se encargan de que ciertos sujetos con otros atributos, comportamientos, valores, corporalidades e identidades se mantengan alejados. Esta realidad se configura como una paradoja porque, durante la adolescencia, pareciera que convive la búsqueda de la propia identidad, de diferenciarse y de ser diverso, con el temor de efectivamente serlo. Esto afecta los modos de vestirse, los cortes de cabello, los peinados, las formas

de expresarse propias del mundo adolescente, la música que se escucha, los accesorios que se escogen y las marcas que se consumen, entre otros aspectos. Toda esa información que se brinda en la presentación de la persona en la vida cotidiana es interpretada por el entorno en general y por el escolar en particular, y sirve para establecer asignaciones que generan efectos en la vida de los otros. En esta línea, siempre se debe considerar al género y la clase social porque introducen matices en lo que se valida o no dentro de la norma y porque moldean el modo en que se observa el mundo, en que se evalúa a las cosas y a las personas, así como la producción del deseo y los procesos de etiquetación sobre los demás.

Es importante recordar que, según Rebecca Cook, Simone Cusack y Bernard Dickens (2010), la asignación de estereotipos o etiquetas es parte de la naturaleza humana. En este sentido, la estereotipación puede constituir un proceso mental indispensable que permite organizar y categorizar información recibida, con la finalidad de simplificar el mundo que nos rodea. El problema radica en que a veces las consecuencias de estos procesos mentales acaban generando daño en los demás.

En cuanto a las cuestiones de producción de normalidad vinculadas al género y la sexualidad, como se ha dejado por sentado en otros pasajes del libro, dichas normas se van actualizando y dependen, entre otros factores, del país, de la cultura, del momento sociohistórico y de la clase social. A partir del resultado de las entrevistas, es posible sostener que en el proceso de etiquetación que asigna a alguien una orientación sexual homosexual es necesario que coincidan las representaciones de homosexualidad que los sujetos tienen interiorizadas con la información que se les presenta a los sentidos, es decir, cómo habla, cómo viste, cómo camina, qué cosas le gusta y hace esa persona x, y corroborar esa información con cómo creen que habla un homosexual, cómo viste, cómo camina y qué cosas le gusta o hace en general. Este modo de procedimiento deja especialmente expuestas a aquellas personas LGBTQ+ que más se aproximan a los estereotipos construidos como propios de tal colectivo, es decir, las personas que más desafían a las normas de género y que tienen expresiones de género disidentes estarán en una situación más desventajosa que quienes gozan de las ventajas de ser invisibles porque reproducen la heteronormatividad.

Los adolescentes de todos los contextos socioeconómicos afirmaron que existe discriminación en los centros educativos y que esta se dirige contra las personas que se alejan de la norma, contra quienes son diferentes:

Ya sea porque son negros, gordos o porque tienen otros gustos (Sujeto 4).

A gordos, negros, gays, lesbianas, discapacitados o que son raros por como visten (Sujeto 6).

Uno es separado por ser diferente, piensa diferente, habla diferente, reacciona diferente a los demás, y un grupo selecto espera para apartarte (Sujeto 8).

Al preguntarles los porqués, los entrevistados coincidían en lo mismo:

Porque somos minoría y no cumplimos con la norma (Sujeto 3).

Tiene que ver con sentirnos diferentes y buscar mis fallas en el otro o las fallas del otro para sentirme bien por las mías (Sujeto 9).

Los entrevistados consideran que el grupo de los normales está integrado por personas autoidentificadas como heterosexuales, con expresiones de género en sintonía con las normas de género vigentes, de raza blanca, delgadas y que no son *nerds*. La existencia de un *nosotros normales* no depende solo de la existencia de una alteridad no normal, sino también de la indispensable naturalización de la condición de marginalizado vivida por el otro, que afirma, confirma y profundiza la grieta entre los normales y los diferentes (Louro, 2000). También se puede explicar como un proceso social que delimita un «nosotros» en una polaridad y un «otros» en la otra. Este último polo es pensado desde la alteridad como extranjería e inferioridad (Fernández, 2005). En general, las etiquetas atribuidas a los diferentes reducen la biografía de esas personas a una mera categoría marginal: «La normalidad del sistema es una normalidad violenta, que depende de la desmoralización cotidiana de los minorizados» (Segato, 2003, p.121).

Lo antes expuesto refuerza la idea de que deconstruir la normalidad y los efectos que esta produce es una tarea mucho más compleja de lo que se cree porque tiene una función social muy concreta, se inscribe en el inconsciente, no se tiene un dominio en absoluto racional sobre ella y condiciona nuestra propia existencia y los modos de producción de subjetividad. De hecho, como se ha venido manifestando, es pertinente visibilizar que las fronteras de la normalidad no son iguales en varones que en mujeres y que el género incide en el delineamiento de esa frontera simbólica que impacta en la materialidad. Como apunta Marta Lamas (2002), el género marca la percepción que los humanos tenemos de lo social, lo político, lo religioso y lo cotidiano, por lo que las distintas subjetividades son generizadas. Además, cada cultura provee de símbolos, significados, imágenes, permisos y prohibiciones a partir de ciertos ordenamientos sociales —como el género— que producen formas específicas de subjetivar la realidad y el relacionamiento con los otros.

En relación con las entrevistas, se puede sostener que los pares de estos adolescentes les asignaban deseos, expresiones y prácticas (sexuales) asociadas a lo desviado de la norma, lo cual impactó en su socialización, en particular en la sexual. Por lo general, sus pares varones, en sus procesos de construcción de la identidad de género masculina y de cumplimiento con sus mandatos, no querían tener ningún tipo de contacto con ellos por temor a que se produjera una transferencia de estigma. Por ese motivo, entre otros, la amplia mayoría de los entrevistados tenían un grupo de pares conformados solo por mujeres y desconocían los códigos de la masculinidad hegemónica. Estas (no)

relaciones entre los adolescentes refuerzan la idea de que, desde la perspectiva de esos varones, los entrevistados de este estudio no pasan de ser una mera representación de lo femenino que amenaza sus propias masculinidades.

Pensaban que si se daban conmigo... Yo era el raro, el gay, y ellos iban a terminar siendo gays... ¡lo decían claramente! (Sujeto 6).

En gimnasia había que armar dos grupos, siempre era el último en ser elegido y tenía que ir con las mujeres (Sujeto 9).

Tuve que recurrir a las mujeres como escudo, me juntaba con ellas exclusivamente (Sujeto 4).

Los entrevistados también afirmaron que existe una norma para ser homosexual, un modo más valorado que otro, un estilo de vida más legitimado que otro para construir una identidad sexual gay. Esta homonormatividad que acaba por retroalimentar a la heteronormatividad, al clasismo y al racismo (Moreno y Pichardo, 2006) se sustenta en los valores de la masculinidad definidos por la cultura gay pop de los ochenta, que se traduce en la afirmación del modelo gay por sobre el modelo latino (Muñoz, 1996; Sempol, 2011). Esto arroja información sobre cómo los sujetos que llegan a una sociedad heterosexual aprenden a ser homosexuales y cómo en ocasiones reproducen los sistemas de opresión y el sistema de género de los cuales en parte ellos mismos han sido víctimas. Desde el punto de vista de Guasch (2007), el modelo ideal de gay del siglo XXI se caracteriza por la construcción de una apariencia y actitud varonil, es decir, por la renuncia de adoptar el imaginario social de gay *afeminado*.

Entre los chicos gays hay mucha discriminación. Conozco chicos que dicen tal es gay o tal es afeminado, somos todos iguales y estamos todos en la misma. Si no querés que te discriminen por ser tal cosa, no discrimines a los que son igual a vos con diferentes características (Sujeto 5).

La sociedad acepta el hecho de que seas gay si sos masculino, pero piensan que, si sos gay, sos afeminado, que tenés actitudes de mujer, que te querés parecer a una mujer... (Sujeto 7).

No soy de querer resaltar como muchos gays. Algunos son discriminados por ser afeminados, por querer resaltar. No considero que esté bien, en mi caso no veo que tenga algo para que me discriminen (Sujeto 1).

Estos últimos testimonios dejan en claro que a veces son las propias personas homosexuales quienes vigilan que no se atente contra las normas de género y que lo que más se sanciona es desviarse de las normas de género vigentes y no tanto la orientación sexual de las personas. En esta jerarquía de sexualidades, los varones gays con expresiones de género que refuerzan dichas normas están menos expuestos a la discriminación y al bullying homofóbico,

y perciben que están en mejores condiciones de existencia que sus pares más disidentes con estas normas. De todas maneras, es pertinente interrogarse si esa construcción que han hecho de sí mismos es lo que deseaban o es lo que han podido construir y mostrar al afuera, es decir, es válido preguntarse si opera en ellos algún tipo de represión vinculada al género y al ejercicio de la sexualidad, más allá de que estos hechos dejan al descubierto la infinidad de configuraciones subjetivas e identitarias vinculadas a la homosexualidad. A pesar de todo y en general, la identidad sexual gay todavía sigue siendo en algunos contextos mayoritariamente una «identidad de resistencia» producida por sujetos en condiciones muchas veces estigmatizadas por la lógica de dominación masculina y que en varios contextos implica un trabajo de reivindicación de una identidad que se enseña a despreciar desde edades tempranas (Castells, 1999). Por fortuna, cuando se trata de cuestiones de deseo, de amor y de afectividad, la identidad es capaz de sorprenderse a sí misma, de crear formas que desvinculen el yo de los discursos dominantes de la biología, de la naturaleza y de la normalidad. «El desarrollo de esa capacidad es un esfuerzo continuo para desvincular el yo de la normalidad, para que el yo pueda ser algo más que aquello que el orden de las cosas predijo» (Britzman, 1996, p.73, traducción propia).

Sentimientos, pensamientos y actitudes de los adolescentes frente al bullying homofóbico

Las experiencias de los adolescentes entrevistados sobre el bullying homofóbico fueron significadas como negativas. En este trabajo se entiende a la experiencia desde los abordajes que toman en cuenta «las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de reconstruir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva» (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1023). Para John Dewey (2004) se trata de una unidad de análisis que toma en cuenta las interacciones entre las personas y el contexto, las cuales se determinan mutuamente, es decir, tienen un carácter transaccional. La noción de *experiencia* se abre a los afectos y a las emociones (Guzmán y Saucedo, 2015). Como señalan Wolff-Michael Roth y Alfredo Jornet (2014), las experiencias se construyen en el interjuego continuo entre lo práctico, lo intelectual y lo afectivo.

En los relatos de los adolescentes hubo matices porque dichas experiencias fueron interpretadas, integradas y resignificadas de distinto modo, lo que visibilizó la diversidad dentro de la propia diversidad sexual. Los adolescentes presentaron dificultades para transmitir y compartir lo que les ocurrió. Según Viñar (2009), el horror y el dolor extremo no generan experiencia,

sino espanto, no generan representaciones ni relato, sino vacío representacional, por lo que lo ocurrido es difícilmente transmisible y compartible. Tras escuchar los relatos, se puede concluir que aún hay horrores impronunciables y que solo se accedió a lo que estaban en condiciones de dar a conocer. Por estos motivos, la metáfora de la punta del iceberg es válida para explicar el fenómeno del bullying por cualquier causa.

Todos los casos se produjeron en ciclo básico de enseñanza media, o sea, aproximadamente entre los once y los quince años, y coinciden con la literatura internacional (Ruiz, 2009; Domínguez y Manzo, 2011; Generelo, 2012). Al parecer, el bullying homofóbico suele presentarse sobre todo en la adolescencia temprana y media, por lo que es posible identificar una franja etaria de riesgo también a nivel nacional.

En este sentido, es fundamental entender en qué momento del ciclo de vida de los estudiantes irrumpe el bullying homofóbico y cómo puede alterar el desarrollo psicológico en esa etapa. Durante la adolescencia temprana y media, el grupo de pares adquiere un papel preponderante en el marco del proceso adolescente y de la construcción de la identidad de los estudiantes. En el mejor de los escenarios, la desidealización de las figuras parentales se comienza a gestar de la mano de la confrontación generacional, se destina mucha energía a los pares y surge con fuerza la necesidad de ser parte de un grupo, de ser reconocido, de estar incluido, de obtener cierto estatus, en fin, de tener un grupo de pertenencia y referencia. Sin embargo, en estos casos, el ser víctima de bullying homofóbico genera una situación de soledad y aislamiento, es decir, cuando más precisan de esos pares, estos están ausentes o, aún peor, se muestran sumamente hostiles con ellos. En suma, lo que se considera un desarrollo adolescente deseable se ve obturado por el contexto desfavorable.

La teoría clásica de bullying indica que una de las características de personalidad más prevalentes en las víctimas es el ser solitarios y entiende que todas ellas son causa y consecuencia del acoso (Olweus, 2004). Sin embargo, se considera más apropiado entender algunas características preferentemente como consecuencia exclusiva del bullying, dado que estas experiencias del orden de lo traumático impactan en la psique con tal magnitud que condicionan el modo de ser y estar de la víctima no solo en el presente, sino también en el futuro, porque se produce una baja de autoestima, se rigidizan los estándares para confiar en otro y para denominar a otro como amigo, se presenta una especie de desencanto con lo humano y todas sus representaciones.

El bullying me dejó enseñanzas, antes llamaba a todo el mundo amigo, ahora me cuido mucho más porque, si no te cuidás vos, no te cuida nadie (Sujeto 7).
Todavía me cuesta entender cómo las personas pueden ser tan malas, cómo pudieron hacerme todo lo que me hicieron por hacerlo, porque yo no les había hecho absolutamente nada, eso me duele... (Sujeto 3).

Como un agravante a todo lo antes descrito, durante esos primeros años de la adolescencia se necesita en especial de los pares del mismo sexo, que son quienes colocan pruebas de demostración de virilidad, con quienes tienen ritos de iniciación en conjunto, con quienes intercambian información relativa a los comportamientos sexuales, con quienes construyen los *scripts* sexuales y los ponen en práctica. Pero, de forma paradójica, son precisamente los pares del mismo sexo quienes más evitan tener contacto con alguien autoidentificado como homosexual o que se le asigna tal orientación, por lo que esas instancias de intercambio se pierden o en su defecto las tienen con sus amigas mujeres. Esto queda muy patente en la siguiente cita:

Nunca entendí a los varones, se ríen de cosas tontas, son como simios. Tampoco recuerdo haber tenido un amigo varón, en la escuela me hubiese gustado... (Sujeto 19).

En ese momento tenía tres amigas, y además como que yo con ellas podía conversar de estos temas, por ejemplo, de chicos, esas cosas que con ellos no podía (Sujeto 7).

La última cita también permite comprender que la masculinidad se construye, no es innata, y que, en ese momento del ciclo de vida, de reforzamiento de la identidad de género, los pares del mismo sexo tienen un papel preponderante a la hora de que cada persona asuma su identidad de género que le corresponde dado el sexo asignado al nacer y que exprese su género en sintonía con su identidad. Además, como ya se ha estudiado, solo un macho verdadero puede reconocer a otro como tal.

Retomando lo relativo a la dinámica del acoso, desde sus perspectivas, ellos fueron víctimas de bullying homofóbico por ser homosexuales o por no cumplir con las normas de género vigentes, es decir, porque sus expresiones de género eran discordantes con lo que se espera socialmente de un varón. De igual manera, un conjunto de entrevistados aún se cuestionaba qué habían hecho para recibir las agresiones, no entendían el trato desigual que recibieron de sus compañeros, pero, apelando a racionalizaciones, intentaban justificarlos. Ellos no terminaban de comprender lo que sucedió, y la asimilación e integración de las experiencias relativas al bullying, por momentos, se dio de modo parcial. Esta situación también les producía tristeza, cansancio, rabia, ira, desazón y soledad.

Muchas veces me acostaba llorando y me preguntaba... ¿Por qué me hacen esto? ¿Por qué tengo que soportarlo? ¿Por qué soy el único en la clase que le hacen esto? (Sujeto 20).

En pasajes de entrevistas, algunos adolescentes se representaron a sí mismos como culpables de lo que les había sucedido. En estos casos, había una

interiorización del discurso de los agresores, ya que ellos mismos se posicionaban desde un paradigma culpabilizador para analizar y narrar sus propias experiencias. Dichos relatos se relacionaban con mayores niveles de homofobia interiorizada. A partir de la exposición constante a un orden profundamente heteronormativo, este conjunto de entrevistados tenía representaciones predominantemente negativas sobre la homosexualidad.

Yo sentía una culpa muy grande y siempre fui muy depresivo por ese aspecto. Me sentía un mal hijo o una mala persona porque me tocó ser así y me merecía lo que me pasaba (Sujeto 11).

Parte era mi culpa, yo era responsable de lo que me hacían los demás (Sujeto 7).

En ocasiones, ese discurso culpógeno se vinculaba con los efectos negativos producidos por la primera intervención institucional tras la denuncia del caso. Este punto reafirma lo sostenido por Piñuel y Oñate (2006) sobre las intervenciones institucionales en las situaciones de bullying homofóbico.

Por otro lado, algunos entrevistados resaltaron que el bullying homofóbico comenzó en las redes sociales en línea y luego se trasladó a los edificios escolares. En otros casos, el acoso comenzó dentro de los edificios escolares y luego se expandió a las redes sociales en línea. En el marco de la dinámica del acoso, el uso de las TIC para cometer agresiones intensificó algunos sentimientos negativos en las víctimas a causa de la sobreexposición a mensajes ofensivos. Desde las experiencias de los entrevistados, se puede afirmar que el bullying se retroalimenta del *cyberbullying*, y viceversa. A su vez, las redes sociales en línea se configuran como otro espacio de vigilancia, control, normalización y castigo hacia quienes se alejan de las normas de género vigentes en nuestra cultura. En dichos espacios, se reeditan las lógicas de exclusión hacia ciertos sujetos, cuerpos e identidades, y se producen y reproducen desigualdades de género. Algunos adolescentes sufrieron tanto con este hecho que decidieron dar de baja sus cuentas en las redes sociales en línea, por lo que fueron excluidos forzosamente de otro espacio contemporáneo trascendental de socialización en el marco del proceso adolescente.

Me pasó muchas veces de que me escribían discriminándome a Facebook, igual yo no les contestaba, pero en el fondo me hacía mucho daño eso (Sujeto 4).

Sacaban fotos de mi Facebook, ponían mi cara en cuerpo de mujeres o en cuerpo de travestis, me ponían a mí, hacían eso y me seguían discriminando (Sujeto 8).

Eliminé todas mis cuentas, no quería tenerlas más por miedo. Recién en 4.º año las abrí de nuevo porque iba a empezar a ser un ser sin sociedad (risas) (Sujeto 2).

Aunque no hubo unanimidad en cuanto a la sistematicidad de las agresiones tanto presenciales como virtuales, la mayoría de los relatos coincidían en que el primer semestre de clases suele ser en especial duro porque casi

todos los días sufrían ataques. Los entrevistados que habían padecido los episodios de bullying homofóbico hacía relativamente poco tiempo tenían recuerdos más vívidos, se angustiaron más durante la entrevista, mientras que los entrevistados más grandes habían contado con mayor tiempo para procesar sus experiencias y algunos podían narrar con cierta distancia sus propias anécdotas displacenteras.

Del material se desprende que los entrevistados desplegaron diferentes estrategias de afrontamiento³⁹ para enfrentar al bullying homofóbico, según sus recursos psíquicos y características de personalidad. Se debe resaltar que en todos los casos hubo un período de tiempo, al inicio de la dinámica del bullying, en que mecanismos psicológicos como la negación y la desmentida estuvieron muy activos. Estos limitaron la capacidad de acción de estos adolescentes, tanto para enfrentar la situación por ellos mismos como para pedir ayuda a terceros. De hecho, en algunas historias, aún el silencio continuaba ejerciendo su influencia. Muchos hablaron por primera vez sobre lo que les había ocurrido en la entrevista que cedieron para esta investigación.

Los pactos de silencio pueden tener varias explicaciones posibles, que exceden el objetivo de este libro. Por eso, en esta oportunidad, es preferible centrarse en una explicación vinculada con el género. La identidad masculina por lo general implica no hablar de los problemas, no mostrar los sentimientos, en especial los más negativos, porque es sinónimo de debilidad, de vulnerabilidad (Bonino, 2002). Asimismo, la autonomía e independencia son dos atributos fundamentales del modelo hegemónico de masculinidad, lo que significa que un adolescente varón en problemas puede sentir que debe resolverlos por sí mismo, que no necesita de los demás (Bonino, 2002). Aunque los adolescentes entrevistados no necesariamente adhieran al modelo hegemónico, en alguna medida, incluso de forma inconsciente, los mandatos que este postula pueden condicionar los comportamientos de estos varones, ya que la masculinidad trasciende los discursos y las prácticas, y hay elementos que no son controlables.

No quería molestar a mis amigas, yo me convencía de que ya iba a pasar o que de última podía solucionarlo yo mismo (Sujeto 17).

Nos crían para ser masculinos y fuertes, ser gay es ser débil (Sujeto 10).

Además, se suman ciertas particularidades a atender que pueden cooperar a que el silencio se perpetúe, como, por ejemplo, la comunicación de la situación de acoso a los familiares, ya que implica, en caso de que no lo hayan

39 Desde la perspectiva de la psicología cognitiva-conductual, Richard Lazarus y Susan Folkman (1986) definieron el afrontamiento como «aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo» (p.140).

hecho previamente, que los adolescentes deban aproximarse a tener que hacer explícita su orientación sexual. Ser LGBTIQ+ le agrega una dosis de mayor angustia a la cuestión de ser víctima de bullying y, aun cuando se manifieste la situación de acoso, no se tiene plena seguridad de obtener el apoyo necesario para combatir la problemática.

Algunos días tenía terribles ganas de contarle a mis padres todo, pero me daba miedo la respuesta de mi padre (Sujeto 11).

Otro aspecto que no se debe descuidar en el análisis integral de la situación es que a lo largo de la historia se ha construido la figura de víctima como simbólicamente femenina, una asociación directa entre mujer, débil y víctima, por lo que, siguiendo esta lógica, a un varón de cualquier orientación sexual le resultará más dificultoso reconocerse como tal, no solo porque las imágenes mentales y las representaciones de víctima se relacionan con figuras femeninas, sino porque, además de evidenciar el padecimiento de violencias y abusos, debe asumir y visibilizar que no cumplió con los mandatos de género prescritos para los varones en este sistema sexogénero.

De igual manera, a partir de las situaciones desagradables que tuvieron que enfrentar de forma cotidiana, los entrevistados acabaron por poner en juego diferentes recursos para sobrevivir en la institución y no interrumpir de forma definitiva sus trayectorias educativas. Lo primero que hicieron fue identificar espacios potencialmente peligrosos para la integridad, por ejemplo, los recreos, el patio, la cantina, los paseos y las clases de gimnasia. En esos sitios ellos se sentían vulnerables, en especial por la falta de control del mundo adulto. El solo hecho de detectar esos lugares como amenazantes, como peligrosos, y comenzar a evitarlos ya configura en sí una estrategia de afrontamiento al problema. A su vez, esta aclaración también es un modo de evitar reducirlos con exclusividad a la figura de *víctima pasiva* y poder destacar sus movimientos en tanto *víctimas accionantes*.

Al tratarse de situaciones que sobre todo implican un abuso de poder o una fuerza desigual real o percibida, los adolescentes manifestaron no sentirse fuertes como para confrontar de forma directa con sus agresores e indicaron que en general quienes salían en su defensa eran un grupo de pares muy pequeño conformado casi siempre exclusivamente por mujeres.

Hice que mis amigas le pegaran a los que me jodían cuando pasamos a segundo (Sujeto 3).

Ellas intentaban defenderme cuando parecía que se pasaban, era «¡ta, dejalo en paz!» (Sujeto 15).

Este punto los hacía sentirse culpables por no poder cumplir con algunos de los mandatos de la masculinidad. Ese sentimiento culpógeno se podría

relacionar consciente e inconscientemente con el *ideal masculino* descrito por Luis Bonino (1997). La masculinidad hegemónica y los valores que promueve están inscriptos en la cultura y, por ende, en la subjetividad masculina. Aunque la mayoría de los entrevistados hicieron una construcción alternativa de su identidad de género y estaban en contra de muchos de los mandatos que el modelo hegemónico propone, habían interiorizado a partir de los mensajes que se difunden en lo social lo que se pretende de un macho verdadero, por lo que la subjetividad masculina de estos varones estaba tensionada entre lo que eran y lo que en efecto sentían que debían ser o hacer. En suma, en la mayoría de los entrevistados existe una tensión entre la construcción de la identidad de género masculina —y los mandatos que ontológicamente exige— y la construcción de una identidad sexual gay —que trasciende las prácticas afectivo-sexuales con personas del mismo sexo—.

A pesar de que históricamente se ha construido de forma antagónica el ser homosexual y ser un macho verdadero, la condición de homosexualidad no invalida el género de estos varones. No obstante, el hecho de que no puedan confrontar a sus agresores implica una pérdida simbólica de masculinidad para ellos, que, en su defecto, pueden percibir que confirman la asignación de sus pares varones sobre su aparente condición de *débiles y afeminados*, es decir, ser reducidos a una mera representación de lo femenino (Kimmel, 1994).

Los relatos de los adolescentes refuerzan la construcción e interiorización de una jerarquía intragenérica. Los entrevistados tienen naturalizada cierta inferioridad con relación a sus pares varones que tienen atributos más asociados a la masculinidad hegemónica. Aun en la actualidad, cargan consigo una imagen desvalorizada de sí, un conflicto con relación a su propia sexualidad e identidad de género. Esos conflictos intrapsíquicos producen culpa y frustración en la vida cotidiana. En las entrevistas queda patente esa culpa y frustración por no haber podido cumplir con algunos mandatos del modelo de masculinidad ideal desarrollado por Bonino (1997), por ejemplo: *no tener nada de mujer* (al sentir que sus expresiones de género no se aproximaban a las normas de género hegemónicas para expresar masculinidad, entre otros elementos); *ser alguien importante* (no pudieron demostrar superioridad sobre gran parte del grupo de varones, al contrario, los otros varones los violentaron en el cotidiano escolar); *ser un hombre duro* (la palabra *debilidad* apareció mucho en los entrevistados), y *mandar a todos al demonio* (al no poder confrontar durante un período de tiempo considerable a sus agresores, entre otros factores).

Creo que si ponés a dos varones y uno es heterosexual y uno es homosexual creo que las ventajas las va a tener el heterosexual (Sujeto 5).

Si yo me hubiese rodeado más de hombres, hubiese sido un poco más hombre (Sujeto 4).

Yo pasaba tanto tiempo con mujeres que me cuestionaba: ¿me estoy haciendo una mujer? Me pasó en épocas que como yo no cumplía cien por ciento con el estereotipo masculino... (Sujeto 17).

Sin embargo, pese a todo lo antes expuesto, algunos adolescentes se sobrepusieron a la adversidad y consiguieron que las agresiones cesaran mediante una clásica praxis masculina: agredir físicamente a sus victimarios. Aquí se refuerza la violencia como esencia de la virilidad, así como otra creencia de la matriz de la masculinidad moderna: la de la belicosidad heroica, que valida en este caso el uso de la violencia individual como recurso defensivo de lo propio (Bonino, 2002). Esta práctica se configuró como un hito para romper con la dinámica del bullying homofóbico. Este punto puede ser abordado desde los aportes de los estudios de las masculinidades, ya que pareciera que los agresores necesitaron que hablaran su propio lenguaje, un lenguaje en clave masculina que les permitió a las víctimas ser reconocidas por sus pares como varones y, por tanto, desarticular la asociación gay-femenino. Lo que hicieron fue algo así como una demanda de demostración de virilidad, una necesidad imperiosa para calmar la angustia que les despierta el enfrentarse a una masculinidad que no adhiere a los atributos hegemónicos (Badinter, 1993).

Otro hito importante identificado por los adolescentes para romper con la dinámica del bullying homofóbico fueron sus propias salidas del clóset. A partir de ese evento se mostraron más seguros al entorno y obtuvieron el respeto del resto. Más allá de lo válido de sus percepciones, habría que preguntarse si el bullying cesó precisamente porque el objetivo del acoso en parte era presionarlos para que hicieran público su deseo afectivo-sexual. Desde una lógica masculina sería algo así como comprobar si la asignación hecha por sus pares de una orientación sexual homosexual era verdadera o no. Resulta curioso que en la historia de vida de algunos entrevistados esa asignación llegara antes de que ellos mismos tomaran contacto con su propio deseo afectivo-sexual. Esa peculiaridad provocó una gran confusión en el marco del proceso adolescente de cada entrevistado y en el proceso de construcción de una identidad sexual gay. Esto se vincula con la falta de autonomía sexual percibida por los adolescentes entrevistados, quienes sentían que eran los otros quienes estaban incidiendo y decidiendo por ellos, y que las típicas preguntas adolescentes —¿quién soy?, ¿quién quiero ser?, ¿qué quiero ser? o ¿qué me gusta?— estaban siendo respondidas por sus pares, lo cual era vivenciado como una violencia a sus procesos adolescentes, en especial porque demandaban respuestas que aún ellos no estaban en condiciones de dar, y les generaba aún más angustia e incertidumbre.

Yo tenía doce años y me decían puto. Ni yo sabía en ese momento si lo era o no. Llegué a pensar que era gay porque me lo habían inculcado ellos (Sujeto 18).

Me insistían tanto con que hablaba como una mujer, que caminaba como una mujer, que bailaba como una mujer, que me gustaba la pija, que en un momento me pregunté si tenía que hacerme trans o qué. Fue como una crisis que tuve, me hacían dudar de todo (Sujeto 2).

Todo lo abordado en los apartados del presente capítulo conduce hacia una dirección: comprender el proceso adolescente y el tránsito hacia la adultez de las personas autoidentificadas como LGBTIQ+, que por lo general está cargado de mayor angustia que el de sus pares heterosexuales. De por sí existe un consenso social sobre que la adolescencia es una etapa del ciclo de vida que está plagada de conflictos y que se caracteriza por una profunda crisis existencial; pero, sin reproducir la mirada más apocalíptica y pesimista sobre la adolescencia, ya que también es una oportunidad y hay aspectos muy positivos en ella, es importante visibilizar sus particularidades y especificidades que hacen que la adolescencia de las personas autoidentificadas como LGBTIQ+ por lo general cobren una intensidad especial y que estas enfrenten condiciones de existencia más estresantes que sus pares heterosexuales, que se agravan aún más si padecen bullying homofóbico.

Con estos postulados se pretende mostrar que pese a todos los avances legales e incluso culturales que se han producido en Uruguay en las últimas décadas; pese a las nuevas configuraciones subjetivas más *open minded* en algunos contextos (en especial en las generaciones más jóvenes); pese a las novedosas modalidades de construcción de masculinidad y feminidad; pese a los nuevos arreglos familiares; pese a la mayor presencia en los medios masivos de comunicación de personajes y figuras públicas autoidentificadas como LGBTIQ+, y pese a que la diversidad sexogenérica circula de forma corriente por los edificios escolares, aún el orden heteronormativo sigue muy vigente, a pesar de estar en proceso de deconstrucción. Este hecho irrefutable hace que lamentablemente, por diferentes razones, todavía en la actualidad muchos adolescentes autoidentificados como LGBTIQ+ atraviesen un proceso adolescente plagado de desigualdades con relación a sus pares heterosexuales, lo cual se nota en el plano de las libertades en especial, y de las libertades sexuales en particular. Sus procesos adolescentes se caracterizan por un cúmulo de silencios, de dudas, de incertidumbres, de miedos, de angustias, de sentimientos de soledad, de incomprensión y de pesimismo relativos a su sexualidad, y producen subjetividad desde la *diferencia*. A su vez, a todo esto se le suman los restantes nudos problemáticos que atraviesan a todos los adolescentes por el simple hecho de serlo.

En los últimos dos párrafos no se pretende patologizar la adolescencia de los estudiantes autoidentificados como LGBTIQ+, simplemente se intenta describir y demostrar que aún resta mucho trabajo por hacer para garantizar en la realidad la igualdad entre los estudiantes heterosexuales y los estudiantes LGBTIQ+, para que estos sientan que en efecto pueden ejercer el derecho

a ser como desean ser, para que sus pares estén educados para reconocer e integrar de forma natural a la diversidad sexual, para que las instituciones educativas estén preparadas para recibir, mantener y garantizar el derecho a una educación libre de violencia a este conjunto de estudiantes, en fin, para que los estudiantes LGBTIQ+ puedan tener un proceso adolescente lo más cercano al deseable posible y que su orientación sexual, identidad de género o expresión de género no condicione con contundencia su tránsito por el sistema educativo formal. Todo lo antes expuesto se vincula con la noción de *ciudadanía sexual*, en que el cuerpo aparece como un espacio dotado de ciudadanía. Los derechos de la ciudadanía pasan por el cuerpo, en este caso el de adolescentes que sufren violencias y que se espera que en el corto plazo gocen de mayores libertades.

Caracterización de los agresores y tipos de violencias cometidas

A partir del material obtenido se puede concluir que, en todos los casos, los agresores son varones con similares características, atributos asociados a la masculinidad hegemónica. Dichos agresores asumen consciente o inconscientemente una función social, son los guardianes de las normas de género, son la cara visible de los elementos más destructivos de la masculinidad hegemónica, y toman al bullying como una potente arma normalizadora. Por otro lado, entre las y los espectadores pasivos predominaban las mujeres, mientras que los espectadores activos solían ser varones.

Los que me hacían cosas eran como más violentos, son como más extrovertidos. Como que creen que dominan el liceo, como que ellos tienen tipo el control, ellos saben lo que está bien y lo que está mal y, si piensan que está mal, se ríen (Sujeto 6).

Hay diferencias porque los varones no buscan discriminar a las mujeres, sino que buscan discriminarse entre ellos, siempre están compitiendo entre ellos (Sujeto 16).

Los chiquilines eran quienes más festejaban las bobadas (Sujeto 3).

Las experiencias de estos adolescentes conciben con la literatura internacional, la cual sostiene que suele haber más agresores y más víctimas entre los varones, que los varones suelen ser agredidos solo por otros varones que aplican el bullying directo y que los casos que implican varones suelen ser los más graves. En cambio, las mujeres suelen practicar el bullying con otras mujeres, aunque de manera indirecta, haciendo uso predominante de la violencia social y verbal (Gómez *et al.*, 2007). Por estos motivos es posible afirmar que

la problemática se encuentra en la base de las desigualdades de género y afecta de manera diferente a varones y a mujeres. Incluso, existen diferencias que se traducen en desigualdades entre los propios varones y las propias mujeres, y que dependen entre otros factores de la orientación sexual, la identidad de género y las expresiones de género de los estudiantes. Al parecer, ellos y ellas suelen ejercer la violencia en sintonía con los mandatos de género y los modelos hegemónicos de feminidad y masculinidad.

De hecho, los límites de género descriptos por Guasch (2007) son claros al expresar que la homosexualidad interpela de distinto modo a varones y a mujeres. Es en especial a ellos a quienes les preocupa demostrar de manera constante que no son homosexuales, o sea, que son en verdad machos. En los primeros años de la adolescencia, los varones sienten la necesidad de mostrarse ante sus pares como machos para afianzar su identidad masculina y tener la aceptación del grupo, y esa necesidad puede desencadenar una etapa violentamente homofóbica. La producción de heterosexualidad es acompañada por el rechazo de la homosexualidad (Olavarría, 2005; Cornejo, 2010).

Por esa razón podría afirmarse que en ocasiones el bullying homofóbico surge a partir de una amenaza subjetiva que vivencian ciertos varones en lo que refiere a la fragilización de sus identidades de género. El temor a lo femenino y a la homosexualidad es un núcleo constitutivo de la identidad de género masculina y alcanza su punto máximo durante la adolescencia, aunque en especial durante este período ese temor convive con elementos en extremo homoeróticos (Burin y Meler, 2009). Los varones con atributos asociados a la masculinidad hegemónica suelen ser los principales autores de conductas homofóbicas y, por miedo a la transferencia del estigma, suelen evitar todo contacto con sujetos que no sean reconocidos por el entorno como «machos verdaderos» (Ruiz, 2009). Según Bonino (2002), el modelo hegemónico de masculinidad y la identidad masculina que promueve fomentan la delimitación de una identidad individual y grupal autodefensiva que repudia las aperturas y las analogías con lo diferente. Desde esta perspectiva, el gran mandato es defiéndete (atacando) del otro distinto. En este escenario, la diversidad y los matices no existen, son una lógica dicotómica del uno o del otro, del todo o nada, por ende, los agresores de estos adolescentes le hacen honor a ese modo de encarnar y expresar la masculinidad.

El varón busca su masculinidad y obviamente, si hay otro varón que es femenino, le va a servir para ir y compararse directamente y sentirse bien, y le da el derecho a opinar y cagarse de la risa (Sujeto 11).

Ellos son más violentos, más extrovertidos. Creen que dominan el liceo, como que ellos tienen el control, saben lo que está bien y lo que está mal y, si piensan que está mal, se ríen (Sujeto 18).

Las gurisas son más como pasivas. Las agresiones las hacen los hombres, a los que les iba mal en el liceo. Las mujeres son más como cómplices en esto del bullying (Sujeto 1).

Las agresiones suelen padecerlas en su mayoría los varones autoidentificados como gays o bisexuales, o aquellos que presentan una expresión de género que no se adecua a lo esperado socialmente (Olavarría, 2005; Ruiz, 2009; Cornejo, 2010; García, 2010; López Amurrio, 2013). La mayoría de los adolescentes entrevistados sufrió sobre todo el bullying directo. En ocasiones, se alternó con episodios típicos del bullying indirecto. Los tipos de violencia dialogan entre sí y se retroalimentan. La violencia psicológica es transversal y está presente en todos los otros tipos. Dentro de la tipología de las violencias, la más mencionada por los adolescentes fue la verbal. Sin embargo, aunque en menor medida, los entrevistados también informaron que sufrieron agresiones físicas, patrimoniales y en dos casos inclusive violencia sexual.

Me decían *puto*, *pichón de puto*, *gay*, *trololo*, *traga...*, todo. Te hacían quedar re mal porque te re humillaban. Te humillaban y vos no sabías qué hacer, si pegarles, si no pegarles, si reírte con ellos, dejar de reírte y llorar (Sujeto 6).

Cuando entré al liceo fue horrible. En primer año me acuerdo de que pasaba llorando todo el día porque no quería ir al liceo. Me ponían carteles en la espalda, tipo me dibujaban penes, me ponían *gordo puto*, y pasaba llorando (Sujeto 14). Usualmente eran más verbales. Me acuerdo de que escribían en los bancos o en los pizarrones arriba chiquito y rara vez cuando iba a la cantina también me decían cosas tipo *chupapija*, *culorroto*, etcétera (Sujeto 20).

En la adolescencia temprana, se comienza a hacer uso de insultos propios del mundo adulto. El dominio de un código verbal obsceno y su puesta en funcionamiento se legitima mayormente si es por parte de los varones. Aunque esto se viene virviendo en las últimas décadas, sigue siendo entendido como un elemento de la gramática masculina. Este acontecimiento permite tejer complicidades e identidades que ponen en juego la pasividad y la actividad, en tanto papeles sexuales y sociales (Fachel Leal, 1998). El uso de insultos para diferenciarse de lo construido como lo diferente, lo no hegemónico, los otros, es necesario en la medida que la identidad de género de los varones se construye sobre la base de un modelo dual que comporta potencia y carencia; es decir, provee el privilegio del dominio, pero a la vez condena al varón a demostrar de manera constante «su derecho» a tal privilegio (Olavarría, 2005).

Los insultos que se utilizan con mayor frecuencia hacen referencia a la orientación sexual homosexual, a prácticas sexuales de tipo homosexual y en específico a la pasividad en tanto rol sexual. Desde la perspectiva de los

agresores, pareciera que los sujetos hacia quienes se direccionan los insultos son lo no deseable de esta sociedad, lo rechazable, lo corregible, por ende, se sienten habilitados a tener con ellos un trato deshumanizante. Asimismo, si se elaborara un mapa de insultos integral que tuviera en cuenta distintas variables, sería posible identificar todos los sujetos, identidades y grupos que están por fuera del sistema, que son *outsiders*, que representan una amenaza a la matriz hegemónica. A su vez, en muchas ocasiones es posible hacer un rastreo genealógico de cómo un insulto deviene en tal.

Es pertinente visibilizar los matices introducidos por la clase social de pertenencia de los estudiantes, dado que, mientras en el sector público los insultos prevalentes se emitían en español, los varones escolarizados en el sector privado y provenientes de un nivel socioeconómico medio/alto y alto manifestaron recibir muchas agresiones verbales en inglés. No obstante, cuando en dicho sector se empleaban insultos en español, estos solían ser más sutiles y no tan obscenos como los emitidos por los estudiantes del sector público. Así, los insultos, además de ser dinámicos, varían según la clase social, de manera que aquello que puede ser considerado un insulto para determinado grupo o sector de la población puede no serlo para otro, así como también lo que se considera un insulto hoy puede dejar de serlo mañana, y en ello la generación es un factor que debe tenerse en cuenta. Otro componente que se debe considerar es la dimensión subjetiva que se manifiesta en los significados que se les otorgan a determinadas palabras, los contextos en los cuales se emplean, hacia quiénes se dirigen, quiénes las dirigen, etcétera.

Los mismos varones de siempre me pasaban diciendo *brown mouth*, *dickface*, *wanker*, *fairy* o *fagot*. Era muy humillante, porque era constante (Sujeto 13).

Lo expresado en el párrafo anterior y la última cita conducen a la idea de que las distintas manifestaciones de la homofobia también están atravesadas por condicionamientos de clase que producen variaciones en los modos de ejercer la violencia y una exposición desigual a esta, y que inclusive pueden generar vulnerabilidades diferenciales. Quedó pendiente ahondar más en las diferencias de clase en cuanto a las exigencias de cumplir con los mandatos de la masculinidad hegemónica. De todos modos, Alejandra López y Gonzalo Gelpi (2015) han demostrado que ser gay y pobre puede ser un factor de riesgo para la salud integral. Esto hace pensar que aquellos varones *visiblemente gays* y en una situación socioeconómica desfavorable se encuentran en desventaja en comparación con otros gays pertenecientes a otra clase social y que las probabilidades de que sufran discriminación y violencia en los distintos espacios por los que circulan son más elevadas.

La violencia patrimonial se presentó con mayor asiduidad en el sector privado. Esto guarda relación con lo que se venía comentando, dado que este tipo de violencia es un modo más sofisticado de ejercerla. De todos modos, se

debe mencionar que también se dio en el sector público, aunque con menor frecuencia. Por su parte, la violencia física se informó en escasas ocasiones. Desde la perspectiva de los entrevistados, esto se debe a que por lo general las sanciones institucionales suelen ser fuertes, mientras que las otras violencias, salvo excepciones, no conllevan ningún castigo. Aun así, hubo relatos que manifestaron que ante agresiones físicas tampoco hubo intervenciones desde el mundo adulto ni sanciones a los agresores.

Todos los días a la hora de la salida me desaparecían mis pertenencias, me sacaban la campera, útiles, era horrible. Un día incluso me pusieron un billete de mil pesos en la mochila de gusto y dijeron que habían desaparecido. Me acusaron, y terminé en dirección observado, de todo sufrí (Sujeto 9).

A mí me pasó millones de veces de que ibas al patio y te pegaban con una pelota, de que te tiraban la Coca, de que la merienda, vos sos gay, te robo la merienda y chau. Me pasaba millones de veces, y yo tenía que agachar la cabeza, me iba a llorar al baño y... ¡ay, el maricón va a llorar al baño! (Sujeto 11).

Yo escuché: «y si le hacemos candadilla». Entonces me hicieron «candadilla», y yo me agarré contra una amiga que iba caminando justo y fue ahí cuando rodé, entendés, y nadie se hizo cargo, me esguinzaron (Sujeto 15).

Cuando iba a la cantina, que se llenaba de gente, sentía piñas o alguna patada. Ahí realmente no veía, porque éramos sesenta personas en una cantina, y realmente no veías quién era, igual nunca dijeron nada los de la cantina (Sujeto 12).

Por último, como se mencionó hace algunos párrafos, se debe resaltar que dos entrevistados narraron experiencias de violencia sexual dentro de los edificios escolares:

Varias veces me bajaron los pantalones en los recreos, me apoyaban desde atrás o me hacían tocarles los penes por encima de la ropa como si fuese una gracia, era espantoso. Pasaron cosas graves, pero no tengo ganas de hablar de eso (Sujeto 19).

Una vez estaba en el baño y justo entró uno de los que más me molestaba, me agarró del cuello, me metió en uno de los individuales y me hizo chupársela. Volví a casa sintiéndome re culpable porque para peor el pibe me parecía lindo (Sujeto 7).

Aunque este es el tipo de violencia menos frecuente en la dinámica del bullying, a veces, la relación asimétrica llega a tal punto de desigualdad y abuso que suceden eventos sobre todo traumatizantes para los adolescentes. Este tipo de hechos son sumamente graves, ocurren dentro de las escuelas y en la inmensa mayoría de casos no se denuncian por diferentes factores, entre ellos el cultural relativo al género, o sea, la vergüenza de que un varón esté siendo acosado y además abusado, ya que, más allá de que se autoidentifiquen

como homosexuales, no dejan de estar atravesados por los mandatos de la masculinidad.

Se debe señalar que estas agresiones no tienen que ver necesariamente con un deseo sexual por parte de los ofensores, sino más bien, como menciona Rita Segato (2003), con el hecho de que el mandato de la violación juega un papel necesario en la reproducción de la economía simbólica del poder cuya marca es el género. Desde la perspectiva de los agresores, sus víctimas no son varones, sino simplemente una mera representación de lo femenino, y por esa razón interpretan que son cuerpos plausibles de ser poseídos y gozados sin que eso les interpele su orientación sexual. Esas acciones no las cometen para demostrar poder, al contrario, las despliegan para obtenerlo y ser reconocidos por sus pares como machos, por lo que son acuerdos fraternales en una lógica de dominación masculina. Desde la perspectiva de los entrevistados, en ambos casos, en la actualidad estas experiencias seguían siendo productoras de culpa, porque se daba la paradoja de que habían obtenido placer sexual con quienes en su momento les provocaban tanto malestar psíquico.

Efectos bio-psicosociales en las víctimas de bullying homofóbico

Las experiencias de bullying homofóbico produjeron efectos bio-psicosociales negativos en diferentes dimensiones de la vida de los adolescentes entrevistados. Es importante resaltar que ellos procesaron sus experiencias con los distintos recursos con los que contaban en ese momento y, según diversos factores, presentaron algunos efectos negativos u otros, con matices en cuanto a la intensidad y constancia de estos. En general, los adolescentes desarrollaron distintas sintomatologías, las cuales perduraron más o menos tiempo.

En los relatos se constataron afectaciones en el estado de ánimo, en la autoestima, en los ciclos de sueño, en los hábitos alimenticios, en el rendimiento académico, en los niveles de concentración y atención dentro y fuera de clase. Además, se produjo un debilitamiento de sus redes sociales que desencadenó en situaciones de exclusión escolar. Estas se vieron empobrecidas porque al llegar a sus casas no querían salir de sus habitaciones, no mantenían conversaciones prolongadas con sus padres y otros familiares, y porque interrumpieron actividades placenteras que desarrollaban en general por fuera de las instituciones educativas. Es importante mencionar que se indagó sobre síntomas vinculados al estrés postraumático, y los adolescentes no respondieron de manera afirmativa a ese bloque de preguntas, por ejemplo, ninguno mencionó tener pesadillas ni *flashbacks*. Sin embargo, sí es posible afirmar que casi todos desarrollaron actitudes fóbicas para vincularse con varones, por lo que preferían grupos de pares conformados con exclusividad

por mujeres. Sus representaciones sobre los varones y lo masculino estaban cargadas de connotaciones en extremo negativas, lo que resulta una paradoja, dado que los varones son su objeto de deseo/amor.

No me levantaba. En ese tiempo iba al club y lo dejé. No comía y vivía encerrado en el cuarto, nada más (Sujeto 1).

En esa época tenía miedo a engordar por si me seguían discriminando, entonces no comía, o sea, rocé casi la anorexia. Tenía miedo de que me discriminaran por más cosas y, como tenía inseguridad, dejé de comer (Sujeto 6).

Dormía poco, me tenía que obligar a dormir porque no dormía (Sujeto 14).

Nadie quería hacer equipo conmigo. Mis propias amigas se alejaban (Sujeto 19). Yo particularmente tuve un problema con los alimentos, no sabría especificar si fue por el bullying, pero tal vez tuvo que ver. Me veía y me rechazaba a mí mismo, y dejaba de comer. También era porque me aterraba que me pudieran decir gordo o que me pudieran discriminar por eso. Mi hermano era gordo y lo discriminaban por eso, y yo no quería que me pasara, ya era demasiado con ser homosexual (Sujeto 8).

Las citas compartidas son representativas de las principales afectaciones que sufrieron los entrevistados mientras duró el bullying homofóbico. Durante los momentos críticos, algunos estaban más depresivos y dormían más, otros estaban más ansiosos y padecían de insomnio, algunos dejaron de comer y otros comían con mucha mayor frecuencia. En los momentos de mayor intensidad de las agresiones, varios entrevistados se cuestionaron como posibilidad la autoeliminación, mientras que algunos de ellos tuvieron intentos fallidos. Quienes solo tuvieron ideaciones suicidas dijeron no haberlo hecho solo para no producirles sufrimiento a sus familiares. Este hecho no es menor, ya que el ser LGBTIQ+ es un condicionante de la salud y un factor de riesgo para cometer suicidio —la tasa es mucho mayor si se compara con la de adolescentes heterosexuales— (López y Gelpi, 2015).

Ojalá nunca hubiese existido. Ahí fue el peor momento que me sentí. Igual creo que no he llegado al límite de suicidarme, pero estuve cerca (Sujeto 9).

Varias veces pensé en matarme, pero no lo hice porque no quería generarle dolor a mamá, pero por ahí pasaba toda la noche pensando cómo sería mi velorio, todo (Sujeto 14).

Llegué a empastillarme muchas veces, de tanta discriminación que sufrís ya te empiezan a pudrir la cabeza. Me llegué a empastillar, y nunca llegué a cortarme ni nada de eso, pero lloraba muchas veces, porque siempre me quería morir, siempre decía que no quería vivir más, que ya me tenía hartado la vida de tanta discriminación (Sujeto 6).

Es menester señalar que todo el material obtenido permite identificar a la sexualidad en la base de los procesos de salud-enfermedad. Los componentes de *lo enfermo*, de *lo patológico*, no estaban en los sujetos entrevistados ni en sus orientaciones sexuales, sino en el contexto escolar y el entorno familiar, donde se provocaba gran parte del malestar psíquico de estos adolescentes. Todo lo antes expuesto incrementó los niveles de homofobia interiorizada en ellos. Meyer (2003) explica este fenómeno sobre la base de una socialización temprana que se caracteriza por la heteronormatividad y por la exposición constante a actitudes homófobas, que también hace que en algunos casos las propias personas autoidentificadas como LGBTIQ+ interioricen el modelo hegemónico de sexualidad.

Esto permite interrogarse sobre los impactos del bullying homofóbico en la salud mental y en la salud sexual de las víctimas entrevistadas. Queda pendiente la aproximación al conocimiento de los modos de ejercicio activo de la sexualidad de estos adolescentes y si las experiencias difieren en algún punto con las de otros varones adolescentes homosexuales que no sufrieron bullying homofóbico en sus historias de vida. Por lo pronto, solo se sabe que los entrevistados, en diferentes pasajes del proceso adolescente, sintieron un profundo rechazo por sus deseos, afectos y sentires, e intentaron incluso corregir lo que entendían como una desviación.

También quedó en evidencia que el proceso de construcción de sus identidades sexuales fue lento y doloroso, y que dichos procesos se caracterizaron por no ser lineales, sino más bien rizomáticos. Se debe recordar que toda identidad sexual es «un constructo inestable, mutable y volátil, una relación social contradictoria y no finalizada» (Britzman, 1996, p.74, traducción propia). Estos adolescentes cumplieron con todas las etapas clásicas⁴⁰ descritas en distintos estudios sobre los procesos de construcción de la identidad sexual gay (Plumier, 1985; Soriano, 1999; Generelo y Pichardo, 2005).

En los cumpleaños de quince me sentía excluido. Me invitaron a millones porque siempre me llevaba muy bien con las mujeres, pero iba y me sentía dispar con mis pares varones; como que ellos disfrutaban de otro tipo de cosas que yo no, como que vivían su sexualidad y yo no (Sujeto 20).

En los cumpleaños de quince me mentía en mi sexualidad, como que estaba con mujeres, eso también me hizo mal. Hacía comentarios sobre las mujeres

40 Las etapas son las siguientes: a) Sensibilización: primeros sentimientos de atracción hacia personas del mismo sexo; b) significación: toma de consciencia de que esos deseos son propios y distintos a los de la mayoría y de que no son aceptados por estos; c) subcultura: uso de vocablos como gay o lesbiana para definir los propios sentimientos; d) tomar contacto social y tener encuentro con iguales; e) aceptación de la diferencia, y f) salida del clóset (proceso de maduración plena). Se debe remarcar que las etapas no tienen por qué darse en ese orden ni necesariamente en la adolescencia.

y participaba de eso, lo hacía para defenderme de lo que me podrían llegar a decir (Sujeto 4).

Sentía atracción hacia los varones y yo decía debe estar mal esta atracción. Probé con mujeres y no me gustaba, pero seguía probando, quería ser hetero, quería ser feliz, ser normal. Un día me di cuenta, ya no me podía reprimir más (Sujeto 13).

La totalidad de entrevistados manifestaron empezar a sentirse cómodos con ellos mismos a partir de la adolescencia tardía. La salida del clóset estuvo significada en muchos casos como un evento liberador, sexualmente hablando, en especial cuando obtuvieron el reconocimiento del entorno cercano, tan necesitado para vivir en sintonía con cómo se sentían. A su vez, tal evento es recordado por los adolescentes entrevistados como ese momento en el cual empezaron a ser ellos mismos, es decir, aquellos casos en que la respuesta familiar o de los pares fue positiva beneficiaron la salud mental de los sujetos. En esta línea, un entrevistado manifestaba: «la mejor arma contra la homofobia es demostrarte tal cual sos» (Sujeto 20). Sin embargo, esta afirmación, aunque válida, también invisibiliza múltiples realidades de adolescentes que, por diferentes razones, no pueden hacer su *coming out*, ya que se debe considerar a la familia —en tanto factor de protección o de riesgo— como habilitadora o inhibidora de ese acto, los niveles de creencia y práctica religiosa que pueda tener la familia y su entorno cercano, así como el análisis de los implicados sobre las posibles consecuencias negativas, entre otras variables.

Este evento es tan significativo en las historias de vida de las personas no heterosexuales que en muchas ocasiones lo recrean mentalmente una y otra vez y se imaginan las posibles reacciones de sus afectos. La salida del clóset es en sí un acto que tensiona al sujeto, dado que hay un beneficio liberador, pero también está el de la balanza, el miedo a la pérdida del cariño de sus familiares o amigos. La inversión de energía psíquica que requiere este evento, tanto durante el proceso de autorreconocimiento como cuando el sujeto ya está preparado y pasa al acto para el afuera, es tal que a veces la fantasía de cómo serán ese *coming out* y las respuestas de los otros no se relaciona en nada con lo que finalmente acaba sucediendo en la realidad.

Es difícil salir, son pila de responsabilidades, cosas que te caen de una y como te traten y como lo tome tu familia, pasás pensando en eso (Sujeto 5).

Yo tengo mejores amigos que aún no les he dicho que yo soy gay, y les quiero decir, pero me cuesta porque no sé cómo lo van a tomar, si lo van a tomar bien, si se van a alejar de mí o no (Sujeto 9).

Mi hermana me convenció que se lo dijera a mi vieja, porque yo no se lo quería decir. Ese mismo día fuimos al cuarto de mi vieja que estaba acostada, yo me senté, mi hermana se quedó parada contra la puerta, y yo le dije: «Ma, ¿te puedo decir algo?». «Sí». «No te enojés, ¿me prometés que no te vas a enojar?». «No, no

me voy a enojar». «Ok, soy gay». Y me dijo: «Ah, era eso. Ya lo suponía. Te quiero igual, hijo» (Sujeto 12).

Las percepciones de los adolescentes sobre la heteronormatividad institucional

Como se expresó en el marco teórico, los *experts* suelen hablar del triángulo del bullying, pero ese modelo de comprensión del fenómeno invisibiliza la responsabilidad institucional. El bullying se produce dentro de los edificios escolares y la propia estructura del sistema coopera para que el acoso se siga perpetuando. Esa estructura, los discursos y las prácticas institucionales violatorias de los derechos humanos de algunos grupos, en este caso del colectivo de estudiantes autoidentificados como LGBTQ+, son moneda corriente y están naturalizados incluso por los propios actores educativos.

Los adolescentes manifestaron que no suelen buscar el apoyo de autoridades institucionales ante situaciones de discriminación o acoso basado en la homofobia porque desconfían del trato que tendrán del caso y de que tomen medidas efectivas. Ellos tienen la creencia de que las instituciones en general solo sancionan ante situaciones que implican violencia física grave. Hubo casos en que, ante la denuncia de una agresión homofóbica por parte de pares o profesores, figuras institucionales tuvieron un discurso que culpabilizaba a las víctimas o las violentaba por omisión.

Salvo que te caguen a palo, no hacen nada. Estarían todos observados si por cada puteada tienen que sancionar. A mí me insultaban delante de los profes, y no decían nada (Sujeto 12).

Me ponían carteles en la espalda, me dibujaban penes, me ponían gordo puto, pasaba llorando. Mi madre iba todos los días a hablar para que me cambien de clase o de turno. Nunca lo hicieron (Sujeto 11).

Al tercer día que había faltado, llamaron a mi casa para decirle a mi madre si estaba enterada de lo que había pasado en el liceo y si podía hacer algo al respecto para bajar todo ese furor que había, que era mi culpa lo que había pasado por decir que era gay (Sujeto 7).

Estos discursos y prácticas, a veces contradictorios, se sostienen en los sistemas de creencias y en la moral sexual de los actores educativos. En la actualidad, coexisten y conviven en las instituciones distintas subjetividades colectivas⁴¹ que responden a diferentes paradigmas. Hay un conjunto de di-

41 La noción de subjetividad colectiva «permite aprehender la formación de colectividades cuyo atributo principal es la capacidad que poseen de causar cierto impacto e influir en la producción/reproducción/transformación de la vida social en determinadas direcciones,

rectores, docentes y estudiantes que defienden los derechos de las personas LGBTIQ+ y piensan que merecen igual trato que sus pares heterosexuales, y hay otro conjunto que les quita a las personas LGBTIQ+ su condición de sujetos de derechos.

Asimismo, se debe insistir en que la no intervención es un modo de intervenir, que con frecuencia las agresiones son cometidas frente a los propios docentes y que, en algunos casos, son los propios docentes que directa o indirectamente refuerzan el sexismo y la homo, lesbo y transfobia, lo que reafirma la estructura patriarcal y la heterocisnormatividad institucional. Este escenario es preocupante porque la Unesco (2013) cree que los profesores tienen un papel primordial en la prevención y detención de estos actos violentos por su proximidad con el estudiantado y porque tienen ventajas para transmitir valores sociales. De hecho, la escuela debería ser un espacio de promoción de igualdad (sexual) por excelencia.

Los profesores lo máximo que decían era «no le digas eso porque no está bien», «déjalo en paz». Creo que era más por tener el control de la clase. Nunca había un profesor que cuestionara que ser homofóbico está mal (Sujeto 17).

Los llevaban a dirección y hablaban, trataban de decirles que no lo hagan más, pero tampoco trataban de hacerles conocer lo grave de eso. Luego ese compañero lo volvía a hacer (Sujeto 15).

Si se tiene en cuenta la literatura existente, de los relatos de los adolescentes emerge la generación como una variable novedosa. Desde sus experiencias, los profesores más jóvenes suelen ser más inclusivos desde lo discursivo, comprenden mejor sus realidades e incluyen contenidos vinculados a diversidad sexogenérica en las asignaturas en las que el programa lo permite. Por otro lado, señalan a los docentes y adscriptos más longevos como los principales portadores de preconceptos negativos hacia la población LGBTIQ+. Cuando los profesores u otros actores emiten comentarios homofóbicos o directamente explicitan que no se debe hablar de ciertas sexualidades en clase, se refuerza la histórica invisibilización de ciertas identidades y eróticas en los espacios públicos. Sin embargo, no sería acertado reducir todo el malestar relativo a los procesos de inclusión/exclusión a una cuestión generacional, ya que el problema es mucho más complejo y esta solo una arista.

Una vez el profesor de literatura me preguntó por qué yo era así, si sabía que me iba a ir al infierno, volví supertriste a casa (Sujeto 10).

por compartir, en buena medida, prácticas, creencias, ideologías, discursos, valores, sistemas de reglas, etc.» (Bonan, 2003, p. 15).

La profesora de biología siempre anda asociando hombres con mujeres. Me acuerdo una vez que le dije que podría ser de otra manera y me dijo que en su clase no hablábamos de esas cosas (Sujeto 6).

Este tipo de comportamientos producen angustia en los adolescentes LGBTQ+, que se sienten un punto de no existencia dentro de las escuelas a causa del diseño y la implementación de diversos dispositivos para silenciarlos. Estos niveles de heteronormatividad estructural también afectan a los docentes, en especial si son de la comunidad LGBTQ+. Según los adolescentes, muchas veces tienen docentes en esa condición que evaden preguntas o que no aprovechan la oportunidad para volverse modelos de referencia positivos para ellos.

Nosotros teníamos un profe que se re notaba que era gay. Todos se reían constantemente de él, nunca hacía nada, me ponía mal. Creo que no se animaba a decir nada por miedo a que lo echaran (Sujeto 20).

En cuanto a los niveles de heteronormatividad estructural y homofobia institucional, existen diferencias significativas entre el sector público y privado, en especial entre las instituciones laicas y las privadas católicas. Hubo entrevistados que tuvieron experiencias en ambos sectores y, salvo excepciones, resaltaron que en el sector público se encontraron con instituciones más inclusivas y con otros pares en similares condiciones, lo que favorecía que la diversidad sexual se hiciera más visible en el cotidiano escolar y que hubiera una mejora en la autopercepción. Sin embargo, los entrevistados que fueron escolarizados en instituciones privadas católicas sostuvieron que habían padecido múltiples violencias, sobre todo en espacios formales como las clases de catequesis y los campamentos de retiro espiritual. En esos espacios, las representaciones de la homosexualidad eran negativas, se hacía referencia a ella como algo pecaminoso, anómalo, antinatural, es decir, se la abordaba desde un paradigma patologizante, que hacía sentir diferentes y raros a esos estudiantes.

En el colegio me hicieron perder la fe. Yo no podía creer en algo que no me quiere. El profe de catequesis pasaba diciéndome que me iba a ir al infierno, que necesitaba ayuda (Sujeto 3).

Cuando me cambié al público, fue todo diferente. Eran mucho más tolerantes, conocí muchos más estudiantes como yo, me hizo bien (Sujeto 9).

Estudios regionales recientes han comprobado que, en aquellos países donde la secularización no se ha concretado o los niveles de laicidad son débiles, aún existen normativas restrictivas para las personas LGBTQ+, un abordaje patologizante de la diversidad sexogenérica y mayores niveles de

homo-lesbo-bi-transfobia en la sociedad (Nardi, Machado y Silva, 2015). Por lo tanto, es esperable que en los liceos privados católicos los niveles de homo-lesbo-bi-transfobia y de heterocisnormatividad estructural sean más elevados que en los liceos públicos laicos.

Esto pudo ser comprobado cuando se intentó organizar el ciclo de talleres sobre prevención de bullying homofóbico en distintos liceos privados católicos de la ciudad de Montevideo y todos los equipos de dirección de los centros educativos contactados rechazaron la propuesta porque sostenían que en sus instituciones el bullying no era un problema y que no tenían estudiantes autoidentificados como LGBTIQ+.

Pese a las diferencias que se señalaron en las modalidades de ejercer la violencia homofóbica y en especial la violencia verbal entre clases sociales, la asistencia a una institución pública laica por lo general oficia como un factor protector. Esta tendencia no invalida los anteriores postulados. Esto sucede sobre todo debido a dos características de los liceos privados católicos: el alto poder de afectación del componente religioso en las trayectorias educativas y en la psique de sus estudiantes disidentes y el ambiente escolar muy endogámico que hace que toda diferencia quede visiblemente expuesta dentro de las instituciones.

Yo era el único gay del colegio, era el bicho raro (Sujeto 1).

Por otro lado, a partir de las diversas experiencias de los entrevistados, se puede concluir que, en los liceos de Montevideo de todos los contextos, predominantemente coexisten el discurso excluyente y el tolerante de diversidad sexual. El de derechos aún se configura como un horizonte posible a partir de los cambios socioculturales y legales producidos en los últimos años (Schenck, 2014).

Una vez me sentí muy mal porque en educación sexual se hablaba de relaciones sexuales heterosexuales y le pregunté a mi profesora que quería saber algo sobre la homosexualidad, ella dijo que no correspondía. Le pregunté que por qué no correspondía y contestó que no era moral. Me retiré de la clase y me suspendieron (Sujeto 18).

En los últimos dos años se ha empezado a hablar montón del tema diversidad en clase. Muchos profes lo toman bien, sobre todo los más jóvenes, otros lo toman mal y dicen que están en contra. Las que dan para adelante generalmente son jóvenes y mujeres. Cuando lo hacen, me alegra, te sentís respaldado (Sujeto 17).

Es posible tomar varias citas como la última que apuntan a que las mujeres son quienes sobre todo se muestran más tolerantes con la diversidad sexogenérica. Muchos entrevistados comentaron que hicieron sus primeras salidas del clóset con figuras femeninas (madres, hermanas y amigas) porque tenían

miedo a las posibles respuestas de figuras masculinas. Además, sus grupos de pares están conformados casi en exclusividad por mujeres. Las percepciones de estos adolescentes refuerzan la feminidad hegemónica, naturalizan que las mujeres son más sensibles, comprensivas y contenedoras.

Por otro lado, los relatos de los adolescentes coinciden en que, en el cotidiano escolar, no suelen verse expresiones afectivo-sexuales entre estudiantes del mismo sexo, lo que afecta la socialización sexual de ellos. En general estos adolescentes no tienen modelos institucionales positivos, ya que fueron construyendo su identidad sexual en un ambiente predominantemente homofóbico y sin un espejo que oficie de marco de referencia. Esto impacta en que no sepan dónde encontrar otros adolescentes LGBTQ+, en que desconozcan si hay otros en su misma condición en el liceo, en que no tengan interiorizados guiones de interacción social específicos sobre cómo mostrar interés, cómo expresar los sentimientos o deseos y con quiénes consultar sus dudas sobre sexualidad. La socialización sexual de este grupo es desigual en comparación con sus pares heterosexuales. Estos, en estudios recientes hechos en Uruguay, manifiestan que una de sus principales motivaciones para ir al liceo es conocer gente, hacer amigos y sentar las bases para tener vínculos afectivo-sexuales (López, Gelpi y Freitas, 2015). En un principio, pareciera que los adolescentes LGBTQ+ no pueden hacer explícitas algunas de estas motivaciones. De igual manera, los propios entrevistados sostienen que a partir de los nuevos marcos normativos esto se ha ido modificando de manera paulatina.

Los entrevistados narraron un sinnúmero de casos de estudiantes heterosexuales que hacen demostraciones afectivo-sexuales dentro de las instituciones sin ser sancionados. En las escuelas las identidades sexuales disidentes son más perseguidas y silenciadas que la heterosexual. En general, el ejercicio de la sexualidad queda reducido al ámbito privado o a espacios escolares periféricos porque ponen en riesgo el *statu quo* y el orden sexual que se procura reforzar.

Yo me besaba con mi novio en 2.º de liceo en el pasillo y los profesores o adscriptos decían que no podíamos, y en realidad los heterosexuales podían (Sujeto 9).
En el único lado que podía estar con mi novio sin que me dijeran nada era el baño, pero los heterosexuales se chapaban en todos lados, eso es injusto (Sujeto 13).

Estas citas refuerzan lo que plantea Daniel Borrillo (2010), acerca de que en los espacios públicos se observan desigualdades cotidianas porque los heterosexuales expresan su sexualidad con libertad, a diferencia de las parejas homosexuales, que son víctimas de diferentes formas de discriminación si demuestran su afecto. Incluso se narraron situaciones en espacios formales de educación sexual en que la homosexualidad también se invisibilizaba. Esto se configura como una grave omisión del sistema educativo, ya que niega a los estudiantes autoidentificados como LGBTQ+ el acceso a información de rigurosidad científica sobre sexualidad para hacer un ejercicio responsable

de ella, lo que afecta de manera directa su salud sexual y viola algunos de sus derechos humanos fundamentales.

Nunca me tocó un taller donde se hable de la homosexualidad (Sujeto 15).

En educación sexual, la profe sabía que yo era el gay de la clase, y cada vez que levantaba la mano para preguntarle algo se hacía la que no me veía (Sujeto 1).

Por otro lado, en ocasiones, también se reportó que adscriptos o directores, tras enterarse de las orientaciones sexuales de los estudiantes, hacían un manejo antiético de esa información, e incluso los exponían frente a sus familias.

Mi madre aún no sabía que era gay. La citaron por lo que venía pasando y la directora le dijo: «discúlpeme, el liceo está todo revolucionado porque su hijo es gay». Yo no estaba preparado, tenía catorce años, ni siquiera decidí cuándo decirles lo que me pasaba (Sujeto 11).

Al llegar a mi casa no quería ni salir de la habitación porque mis padres ni me hablaban, para peor me castigaron, me quitaron actividades que hacía fuera del liceo (Sujeto 2).

Situaciones como la expuesta se tornan paradójicas porque, mientras en algunos contextos escolares se intenta invisibilizar y silenciar a los sujetos disidentes con violencia, en simultáneo esos mismos actores educativos las enuncian y denuncian, y apelan a la familia para que corrija esa *desviación*. La institución primero vigila y, cuando detecta la *anomalía*, procede a castigarla. En este caso, el dispositivo correctivo es exponer la sexualidad en el círculo íntimo, lo que fuerza la *confesión* de los adolescentes.

Estas praxis institucionales muestran los niveles de heteronormatividad estructural del sistema educativo formal. Warner (1991) ya indicaba que la heterosexualidad es instituida y vivenciada como única posibilidad legítima (y natural) de expresión identitaria y sexual. El dispositivo de la sexualidad descrito por Foucault ha ordenado desde la modernidad hasta la actualidad a las representaciones sociales, a los imaginarios sociales y a las prácticas erótico-amorosas. Todas ellas jerarquizan a la heterosexualidad por sobre la homosexualidad (Fernández, 1993). Estos procesos socioculturales han permeado a las subjetividades tanto desde la singularidad como desde lo colectivo, están en juego en cada palabra, gesto, acción y omisión de cada actor educativo, llámese par, profesor, adscripto o director. Al parecer, desde las experiencias de los adolescentes, la escuela, en vez de problematizar estos fenómenos, acaba reforzándolos. La escuela es parte activa de la sociedad, está atravesada por diferentes expresiones de las desigualdades sociales y genéricas persistentes. Dentro de sus paredes, se refuerzan con mayor o menor efectividad las expectativas y valores sociales

establecidos para *lo femenino* y *lo masculino*, que constituyen el denominado sistema de relaciones de género (Morgade, 2001). Según Deborah Britzman (1996), la escuela como lugar de conocimiento se mantiene como un espacio de censura, desconocimiento, ignorancia, miedo, vergüenza y violencia con relación al género y a la sexualidad.

Por estos motivos es posible afirmar que las escuelas en todos los niveles generan efectos en sus estudiantes, producen género y sexualidad, y en ocasiones, lamentablemente, reproducen mandatos, modelos rígidos, normas restrictivas y desigualdades. Esto afecta a toda la comunidad educativa, en especial a los estudiantes LGBTQ+, que son uno de los grupos más perjudicados.

La heteronormatividad institucional y su relación con la exclusión escolar

Los elementos analíticos esbozados hasta el momento en este capítulo conducen a que existe una relación directa entre los niveles de heteronormatividad institucional estructural, ciertas expresiones homofóbicas dentro de las escuelas y la alta prevalencia de violencia basada en género, y la experiencia de exclusión escolar de los adolescentes entrevistados.

Del material obtenido se desprende que las experiencias de los adolescentes estuvieron atravesadas por las desigualdades. Sus trayectorias educativas estuvieron marcadas por elementos traumáticos que cooperaron para que se produjera una interrupción de sus trayectorias ante la omisión de los distintos actores educativos. Quienes interrumpieron temporal o definitivamente sus trayectorias afirmaron que nunca fueron contactados por la institución para saber los motivos, pese a que por normativa el ciclo básico de enseñanza media es obligatorio. Los períodos de alejamiento fueron diversos: algunos no asistieron por unos días, otros se ausentaron en período de parciales, otros cambiaron de liceo en el transcurso del año, otros se tomaron un año sabático y dos entrevistados nunca más volvieron a retomar sus estudios. Quienes retomaron luego manifestaron esperar a sentirse más maduros y con una identidad sexual más sólida para enfrentarse al entorno escolar, lo que marca lo estresante que puede resultar mostrarse tal cual son dentro de las escuelas.

Cuando me discriminaban mucho, prefería no ir por algunos días, tenía la ilusión de que al volver las cosas cambiaran, pero era más de lo mismo (Sujeto 1).

Dejé cuando estaban por empezar los parciales. Tenía la intención de no volver más. Volví obligado por mi familia y amigas (Sujeto 11).

No aguanté más y le pedí a mi madre que por favor hiciera lo posible para cambiarme de liceo, no podía con lo que me pasaba, no quería vivir más (Sujeto 10).

Dejé porque ya no aguantaba más. Fue tipo cinco meses después de empezar las clases... Nunca más retomé. Hasta ahora paso por un liceo y cruzo para la vereda de enfrente porque me genera sensaciones refeas (Sujeto 4).

Al indagar en los motivos de sus interrupciones, mencionaron como desencadenante principal al bullying homofóbico. Solo dos adolescentes

sostuvieron que fue en especial por motivos laborales y problemas familiares. Algunos entrevistados demostraron no tener procesadas y asimiladas en su totalidad las experiencias traumáticas de sus trayectorias educativas, por lo que no lograron vincular eventos como atravesar una situación de bullying o sufrir violencia heteronormativa con sus propias interrupciones y exclusiones escolares.

Nunca me puse a pensar que una cosa podía tener que ver con la otra. Yo pasaba enfermo, recién ahora hago el *link* (Sujeto 3).

Iba obligado por mis padres, no me sentía cómodo yendo al liceo, me pasaban discriminando y me afectaba. Me enfermé un año entero. Fue un alivio porque no quería ir, recién ahora me cierran algunas cosas (Sujeto 18).

Se debe destacar que un número mínimo de entrevistados no interrumpió sus trayectorias escolares y continuó estudiando pese a la situación desfavorable. Estos sufrieron consecuencias, por ejemplo, la merma del rendimiento académico, una sensación de tristeza generalizada y la pérdida de la motivación. En esos relatos se evidenciaba un alto nivel de resiliencia y conductas compensatorias.

Las pruebas semestrales me las llevé casi todas bajas y me pesó bastante en los promedios finales, pero no me llevé ninguna porque pude retomar bien (Sujeto 6). Siempre participaba y levantaba la mano, cada vez que hablaba se burlaban por mi voz. Fue tanto el ensañamiento que dejé de pedir la palabra porque me angustiaba que se rieran constantemente (Sujeto 8).

Si vos comparás el año que no estaba la gente que me discriminaba con el que sí, mirás el boletín y hay una diferencia de rendimiento a mi favor (Sujeto 20).

Es posible asociar parte de las conductas compensatorias que desarrollaron estos adolescentes con sus niveles de homofobia interiorizada. Al tener introyectada a la homosexualidad como algo negativo, sintieron la presión y responsabilidad de ser motivo de orgullo familiar por alguna actividad que emprendieran en alguna dimensión de la vida, en estos casos, las energías estuvieron puestas en un hiperdesarrollo académico, lo que los volvió estudiantes destacados. Esa conducta compensatoria les alivió el malestar psíquico de sentir que defraudaron a su núcleo cercano por ser homosexuales, aunque los expuso a un gran nivel de estrés por las exigencias autoimpuestas. Además, se torna en un factor de riesgo para padecer más discriminación y exclusión porque, desde sus experiencias, los *nerds* forman parte del grupo de los diferentes, en especial los varones, de los que se espera que tengan un rendimiento promedio y sean desafiantes con la autoridad dentro de las escuelas (Marrero, Mallada y Cafferatta, 2008).

Las dinámicas institucionales atravesadas por los niveles de heteronormatividad estructural y homofobia institucionalizada producen en parte la exclusión escolar de los adolescentes con una identidad sexual disidente y con expresiones de género que no cumplen con las normas de género vigentes. En este libro se usa el término *exclusión* en lugar de términos más habituales como *deserción*, *abandono* o *fracaso*, ya que estos depositan la responsabilidad en los adolescentes e ignoran la del sistema educativo formal. Escudero Muñoz (2005) pondera este concepto porque enfatiza en qué es aquello respecto a lo cual se dice que los estudiantes son incluidos o excluidos; cuáles son los sistemas de valores desde los que se define; dentro de qué juego de relaciones ocurre, y qué conjunto de factores (estructuras, contenidos, actuaciones o procesos) la desencadenan.

En el caso de los entrevistados, la exclusión se produjo en dos niveles: la propiciada por sus pares y la promovida por la propia institución de la que los pares también son parte, pero no los únicos actores. Se debe visibilizar la exclusión motivada por el propio sistema educativo formal, por su estructura y sus normas. Desde la perspectiva analítica de Krichesky (2010), los entrevistados del presente estudio fueron víctimas del sistema, pero afortunadamente, en la mayoría de los casos, la exclusión escolar que padecieron fue reversible, pese a que dejó cicatrices en sus historias de vida.

Lo que más temía era que me sacaran del liceo. Como vi que la intención no era solucionar nada, la forma más fácil de solucionar el problema no era sacar a los veinte que me hacían algo, sino sacar al que provoca el descontrol (Sujeto 4).

Las personas me dejaron de hablar, ponían estados agresivos en Facebook, a la hora de los equipos las mismas personas que estaban conmigo ya no estaban, me vino el bajón y dejé de ir al liceo (Sujeto 9).

En gimnasia fue horrible, se dividían en grupos de hombres y mujeres, y siempre me elegían último, era el momento que más se notaba la exclusión (Sujeto 19).

Desde la matriz elaborada por Krichesky (2010) es posible afirmar que las dimensiones que más propiciaron la exclusión escolar de los adolescentes entrevistados fueron dos: la dimensión de los vínculos y la dimensión organizacional. La primera refiere a los problemas ocasionados en los vínculos entre pares, entre los entrevistados y sus docentes, y a la falta de implicación de estos últimos en las situaciones de acoso escolar. La segunda se constata en las intervenciones institucionales y en las sanciones desiguales y arbitrarias, siempre a favor de los agresores y del mantenimiento del orden sexual, del *statu quo*, y en contra del reconocimiento y la protección de la diversidad sexogenérica. Asimismo, la exclusión escolar también se produjo gracias a la existencia de una serie de normas escolares aseguradoras del orden heteronormativo. Dicha exclusión también pudo haberse visto potenciada por

tratarse de varones —en Uruguay es un condicionante—, y más aún en los casos de varones con bajos recursos económicos.

Estos puntos, en los que se hizo hincapié, son parte de una problemática aún mayor que trasciende a la diversidad sexual porque la exclusión escolar en general es una triste realidad de la educación en Uruguay, especialmente en el caso de la educación pública, a causa de las desigualdades sociales que cooperan en la producción de exclusión social (Filgueira y Kaztman, 2001).

A pesar de las normativas nacionales vigentes en el campo de la educación que asumen el compromiso de eliminar las desigualdades, incorporar la perspectiva de género, derechos y diversidad, institucionalizar la educación sexual y reflexionar sobre las relaciones de género y la sexualidad, aún hay barreras de acceso, permanencia y egreso para algunos estudiantes con ciertas características porque la lógica del sistema sigue siendo como desde sus orígenes una lógica homogeneizadora (Barrán, 1990). Por estos motivos la inclusión a veces sigue siendo un pendiente y manifiesta predominantemente dinámicas de exclusión incluyente. De igual manera, se han producido cambios significativos en los últimos años y muchos adolescentes se sienten más cómodos en las escuelas.

Es así que, para conocer las opiniones de los adolescentes entrevistados y evitar así el adultocentrismo, se les consultó cuáles medidas implementarían para que las escuelas sean más amigables con los estudiantes autoidentificados como LGBTQ+ y para que se prevengan más situaciones de bullying homofóbico dentro de los edificios escolares. Las respuestas fueron unánimes y señalaron la necesidad de una educación sexual integral que no reproduzca la heteronormatividad, más talleres de diversidad sexogenérica, incluso coordinados por actores ajenos a la propia institución educativa, y cursos de formación docente en la temática para que los profesores cuenten con más y mejores herramientas para intervenir. Asimismo, varios entrevistados enfatizaron en que el psicólogo de cada centro debería tener una mayor presencia y en que se deberían colocar sanciones ejemplificantes a los agresores. Los estudiantes que defendían esta medida se posicionaban desde un paradigma claramente punitivo.

Estaría bueno que vayan personas a los liceos hablando en defensa de la diversidad sexual porque a veces lo que viene de afuera creo impacta más y también creo que los profes se deben de formar más en el tema porque a veces sentía que querían hacer algo, pero no sabían qué ni cómo (Sujeto 1).

Creo que los psicólogos deberían de tener un papel importante en todo esto, pero mi experiencia me dice que por lo general están ahí y no hacen nada, no les ves ni la cara (Sujeto 7).

Varios entrevistados consultaron al responsable académico de la propuesta si existía en ese momento un protocolo de prevención, detección e

intervención ante casos de bullying, y al escuchar la negativa se indignaron y coincidieron en que el diseño e implementación de un protocolo era impostergable porque, mientras tanto, se continuaba afectando el derecho a la educación, la calidad de vida, la salud mental y la salud sexual de un sinnúmero de estudiantes que padecían bullying por motivos relativos a la sexualidad y por otras causales. Todos estos testimonios abren el debate sobre cuáles serían las medidas más apropiadas para combatir esta problemática en el sistema educativo formal uruguayo, alumbran una zona poco explorada por las políticas públicas educativas a nivel nacional y dejan al desnudo una necesidad imperiosa para un número de niños, niñas y adolescentes mucho mayor del que se cree. Incluso si el fenómeno se aborda desde una mirada integral, se puede hablar de un pendiente para con toda la comunidad educativa.

No puede ser que en todo este tiempo nadie haya hecho nada, todo lo que pasé y saber que hay gente que ahora lo está pasando... Espero que esto sirva de verdad para algo (Sujeto 10).

Consideraciones finales

El presente estudio tuvo como objetivo principal analizar los significados que le otorgan los adolescentes varones al bullying homofóbico y su relación con la vivencia subjetiva de la exclusión escolar en ciclo básico de liceos públicos y privados de la ciudad de Montevideo.

Sin embargo, como ya se ha mencionado en distintos segmentos del libro, la información obtenida en el trabajo de campo fue tan amplia que permitió abordar otros temas vinculados a la sexualidad de los adolescentes entrevistados desde una perspectiva de género. Este hecho produjo que finalmente se sumaran al análisis categorías y teorías que en un principio no estaban previstas, por lo que esta investigación no abordó en exclusividad al bullying homofóbico, sino que también intentó aproximarse a otras nociones, conceptos y conflictos que impactaban en la vida cotidiana de los adolescentes de este estudio, que aportan a la comprensión general de los procesos adolescentes de estudiantes autoidentificados como LGBTIQ+ y que se configuran como marcadores sociales que de diferentes maneras pueden ser accionados o articulados en procesos en los que la homofobia, o más específicamente el bullying homofóbico, tiene lugar.

Se destaca que la incorporación de la perspectiva de género es transversal al estudio y que el uso de los lentes violeta es una constante a lo largo del escrito porque se considera que son una de las mejores herramientas disponibles para producir en este campo de estudios. Además, como plantea Gloria Bonder (1998), el género progresivamente ha dado un giro hacia su utilización como categoría de análisis de todos los procesos y fenómenos sociales desde múltiples dimensiones, y «de forma dinámica impulsa a su vez el reordenamiento de todas las demás categorías sociales, políticas y culturales» (p.5). En esta oportunidad se apeló a dicha categoría para intentar describir, analizar, comprender y explicar una problemática socioeducativa que guarda una relación directa con el género y la sexualidad: el bullying homofóbico.

Se considera que los resultados del estudio podrían contribuir al desarrollo de la investigación en varias disciplinas y áreas del conocimiento, por ejemplo, en las ciencias de la educación, la psicología, la sociología y las subdisciplinas que se desprenden de ellas. También se espera que las conclusiones más sobresalientes puedan cooperar para la revisión y el diseño de nuevas políticas públicas educativas que tengan como objetivo enfrentar a la homofobia y al fenómeno del bullying (homofóbico) en los centros educativos nacionales de todos los niveles. En ese sentido, parece oportuno hacer antes

una búsqueda de buenas prácticas internacionales y regionales, analizando si existe la posibilidad de implementar algunas de ellas en el medio local (Unesco, 2015).

En cuanto a la profundización de los principales resultados obtenidos, algunos coinciden con hallazgos internacionales y otros se destacan por ser novedosos para este campo de saberes. Las experiencias de los adolescentes entrevistados para este estudio relativas al bullying homofóbico fueron tanto significadas como negativas. En sus relatos hubo matices que visibilizaron la diversidad dentro de la propia diversidad sexogenérica, ya que sus experiencias fueron interpretadas, integradas y resignificadas de distinto modo.

Desde sus perspectivas, existe discriminación y bullying en todos los contextos socioeconómicos, pero hay variaciones en las modalidades de expresión. En general se dirige contra los estudiantes percibidos como diferentes, que se alejan de la norma, que se les asignan atributos propios de grupos no hegemónicos. Por ese motivo, los adolescentes invierten cotidianamente mucha energía psíquica en producir y en reforzar la normalidad. A estos les preocupa estar dentro del grupo de los normales y ser aceptados por sus pares, porque la asignación al grupo de los diferentes les genera consecuencias negativas dentro y fuera de la escuela. Los entrevistados consideran que el grupo de los normales está integrado por las personas heterosexuales, con expresiones de género en sintonía con las normas de género vigente, de raza blanca, delgadas y que no son *nerds*. En esta línea, el bullying se inscribe como una potente arma normalizadora.

Durante la socialización primaria y secundaria, los adolescentes estuvieron expuestos a mensajes relativos al género y la sexualidad que reforzaban a la heterosexualidad obligatoria como parte del contrato social. Ellos demostraron tener introyectada a la heterosexualidad como lo normal y a la homosexualidad como una desviación de lo esperado socialmente, lo cual produjo en ellos distintos niveles de homofobia interiorizada.

La normalidad también se presenta en el cotidiano escolar y afecta los relacionamientos de los adolescentes porque limita las posibilidades reales de vincularse con determinados sujetos, cuerpos e identidades que desde sus creencias representan una amenaza para el orden social, de género y sexual. Igualmente, siempre se debe considerar al género y la clase social, porque introducen matices en lo que se valida o no dentro de la norma, porque moldean el modo en el que se observa el mundo, en el que se evalúa a las cosas y a las personas, y porque inciden en los procesos de etiquetaciones sobre los demás.

Por estos motivos, la deconstrucción de la normalidad y sus efectos es una tarea mucho más compleja de lo que se cree, dado que tiene una función social muy concreta y se inscribe en el inconsciente, por lo que no se tiene un dominio en absoluto racional sobre ella y condiciona nuestra propia existencia y los modos de producción de subjetividad.

Los entrevistados manifestaron sufrir discriminación y bullying homofóbico a causa de su orientación sexual o expresión de género. Esta realidad y otros elementos que se despliegan en las próximas carillas permiten concluir que el fenómeno del bullying homofóbico se encuentra en la base de las desigualdades de género. Asimismo, por lo general, la no adhesión a las normas de género daba lugar a un mayor rechazo que la orientación sexual homosexual dentro de los edificios escolares. Incluso se narraron situaciones en que a veces las propias personas homosexuales eran quienes vigilaban que no se atentara contra las normas de género.

En esta jerarquía de sexualidades, los varones gays con expresiones de género que refuerzan dichas normas están menos expuestos a la discriminación y al bullying homofóbico y perciben que están en mejores condiciones de existencia que sus pares más disidentes con estas normas. De hecho, los adolescentes más afectados por el bullying homofóbico eran conscientes de esta desventaja, por lo que intentaban controlar otras variables o características personales para evitar un mayor estigma. En la instancia de entrevista, varios demostraron tener mucho miedo de sumar otras identidades sociales devaluadas, por ejemplo, ser gordos.

A partir de los relatos es posible identificar una franja etaria de riesgo para sufrir bullying homofóbico, la comprendida entre los once y los quince años. Este dato permite concluir que la inmensa mayoría de casos se produce entre los últimos años de enseñanza primaria y los primeros años del ciclo básico de enseñanza media, por lo que las políticas públicas que se definan para luchar contra este problema deberían focalizar en esa franja.

La información recogida en cuanto a la sistematicidad e intensidad de las agresiones se caracteriza por su heterogeneidad, ya que no hay unanimidad. Por lo general, los adolescentes identifican el primer semestre de clases como el más turbulento y displacentero. Este hallazgo se configura como especialmente valioso para los docentes, adscriptos, equipos técnicos y equipos de dirección de cada institución, dado que les alerta que durante ese primer semestre es cuando tienen que estar más atentos para prevenir, detectar e intervenir en posibles situaciones de discriminación y acoso.

En todos los casos, los agresores que ejercían el bullying directo solían ser varones con atributos asociados a la masculinidad hegemónica. Era habitual que los espectadores activos fueran varones, y los pasivos, mujeres. Esto conduce a la idea de que la violencia se ejerce en sintonía con los mandatos de género y los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad. Los entrevistados informaron que sufrieron en su mayoría de violencia verbal, a pesar de que se tiene evidencia empírica de que padecieron otros tipos de violencias, por ejemplo, física, patrimonial y sexual. Los insultos utilizados con mayor frecuencia hacían referencia a la orientación sexual homosexual, a prácticas sexuales de tipo homosexual y en específico a la pasividad en tanto rol sexual. A su vez, se identificó a la clase social de pertenencia de los

estudiantes como un factor a considerar en cuanto a los tipos de insultos que se emiten.

A partir de este estudio se constata una vez más la relación entre la construcción de una identidad de género masculina con atributos hegemónicos y la prevalencia de conductas homofóbicas, en especial durante la adolescencia. Algunos varones, a partir del encuentro con otras expresiones alternativas y subordinadas de masculinidad, pareciera que sienten una amenaza de fragilización de sus identidades de género que les conduce a agredir a pares que desafían las normas de género vigentes al tener expresiones de género disidentes. Esta constante muestra la importancia de considerar los aportes de los estudios de las masculinidades para comprender las dinámicas del bullying homofóbico.

Del material se desprende que los entrevistados desplegaron diferentes estrategias de afrontamiento para enfrentar al bullying homofóbico, según sus recursos psíquicos y sus características de personalidad. Se debe resaltar que en todos los casos hubo un período de tiempo, al inicio de la dinámica del bullying, en el que mecanismos psicológicos como la negación y la desmentida estuvieron muy activos. Estos limitaron la capacidad de acción de estos adolescentes, tanto para enfrentar la situación por ellos mismos como para pedir ayuda a terceros. De hecho, en algunas historias, aún el silencio continuaba ejerciendo su influencia. Muchos hablaron por primera vez sobre lo que les había ocurrido en la entrevista que cedieron para la presente investigación.

A partir de las situaciones desagradables a las que se enfrentaron de manera cotidiana, los entrevistados acabaron poniendo en juego diferentes recursos para sobrevivir en la institución y no interrumpir de forma definitiva sus trayectorias educativas. Lo primero que hicieron fue identificar espacios potencialmente peligrosos para la integridad, por ejemplo: los recreos, el patio, la cantina, los paseos y las clases de gimnasia. En esos sitios ellos se sentían vulnerables, en especial por la falta de control del mundo adulto. Este punto muestra la necesidad de aumentar los esfuerzos institucionales para tener un mayor control en esos escenarios.

Algunos adolescentes se sobrepusieron a la adversidad y consiguieron que las agresiones cesaran mediante una clásica praxis masculina: agredir físicamente a sus victimarios. Otro hito importante identificado por los adolescentes para romper con la dinámica del bullying homofóbico fueron sus propias salidas del clóset. A partir de ese evento se mostraron más seguros al entorno y obtuvieron el respeto del resto. Estos hechos, al igual que las no denuncias de los casos, hacen visible la tensión que padecieron estos adolescentes entre la construcción de la identidad masculina y la identidad gay.

Las experiencias de bullying homofóbico parecen haber producido efectos bio-psicosociales negativos en diferentes dimensiones de la vida cotidiana de los adolescentes entrevistados. En general los adolescentes desarrollaron

distintos signos y síntomas que perduraron más o menos tiempo y que impactaron sobre todo en su salud mental y sexual. Gran parte de los efectos coinciden con lo ya relevado por otros académicos en el ámbito internacional y regional. Es fundamental repetir que el bullying homofóbico no solo afecta a las víctimas, sino que también impacta en toda la comunidad educativa y coarta las libertades para performar el género y la sexualidad de los estudiantes, al menos dentro de las escuelas.

Los adolescentes entrevistados sufrieron principalmente alteraciones en el estado de ánimo, en los hábitos alimenticios, en el ciclo de sueño, en sus procesos de socialización, en el mantenimiento activo de sus redes sociales en línea y fuera de línea, en los niveles de atención y motivación dentro y fuera de las instituciones educativas, y en el rendimiento académico. Asimismo, varios de ellos presentaron ideaciones suicidas e intentos de autoeliminación.

Además, estas experiencias del orden de lo traumático impactaron en la psique con tal magnitud que condicionaron el modo de ser y estar de la víctima no solo en el presente, sino también en el futuro. En este sentido, se produjo una baja de autoestima y se rigidizaron los estándares para confiar en otro y para denominar a otro como amigo, lo que evidencia una especie de desencanto con lo humano y todas sus representaciones. Algunos adolescentes se representaban a ellos mismos como culpables de lo que les había sucedido. En estos casos, había una interiorización del discurso de los agresores, ya que se posicionaban desde un paradigma culpabilizador para analizar y narrar sus propias experiencias.

También es posible afirmar que casi todos los entrevistados desarrollaron actitudes fóbicas para vincularse con varones y preferían un grupo de pares conformados de forma exclusiva por mujeres. Sus representaciones sobre los varones y lo masculino estaban cargadas de connotaciones sumamente negativas, lo que resulta una paradoja, dado que los varones son su objeto de deseo/amor.

Es importante resaltar que los adolescentes procesaron sus experiencias con los distintos recursos con los que contaban en ese momento y, según diversos factores, presentaron algunos efectos negativos u otros, con matices en cuanto a la intensidad y constancia de estos.

En este sentido, sería deseable evitar pensar en el bullying (inclusive el homofóbico) como una imagen mental en bloque unívoca, dado que se incurriría en un error conceptual. A partir del material obtenido en las entrevistas, es posible afirmar que no existe un solo modo de vivenciar y padecer bullying (homofóbico), ya que hay múltiples formas circulando al simultáneo en una misma sociedad y por las distintas escuelas públicas y privadas. Por esta razón, es fundamental que las autoridades, los docentes y los diferentes profesionales flexibilicen la escucha y amplíen su mirada porque, si solo existe una representación de víctima y agresor (en general excesivamente estereotipada y sensacionalista), se estará fallando en la estrategia de prevención, detección e intervención.

En cuanto a los niveles de heteronormatividad estructural y de homofobia institucional, e incluso institucionalizada, manifestaron que ante situaciones de discriminación o acoso basado en la homofobia suelen no buscar apoyo en actores institucionales porque desconfían del trato que tendrán del caso y de que se tomen medidas efectivas. Hubo casos en que, ante la denuncia de una agresión homofóbica, las figuras institucionales tuvieron un discurso culpabilizante para con la víctima o violentaron a esos estudiantes por omisión. En ocasiones, adscriptos o directores hicieron un manejo antiético de información relativa a la sexualidad de sus estudiantes y los expusieron ante sus familias. Estas praxis institucionales muestran los niveles de heteronormatividad estructural del sistema educativo formal.

Estos discursos y prácticas a veces contradictorios se sostienen en los sistemas de creencias y en la moral sexual de los actores educativos. Actualmente coexisten y conviven distintas subjetividades colectivas en las instituciones que responden a diferentes paradigmas. Hay un conjunto de directores, docentes y estudiantes que defienden los derechos de las personas LGBTIQ+ y piensan que merecen igual trato que sus pares heterosexuales, y otro conjunto que les quita a las personas LGBTIQ+ su condición de sujetos de derechos. Desde sus experiencias, los profesores más jóvenes suelen ser más inclusivos desde lo discursivo, comprenden mejor sus realidades e incluyen contenidos vinculados a la diversidad sexogenérica en las asignaturas en las que el programa lo permite. Por otro lado, señalan a los docentes y adscriptos más longevos como los principales portadores de preconceptos negativos hacia la población LGBTIQ+.

Según lo que narran los adolescentes, existen diferencias significativas entre el sector público y privado. Las diferencias se acentúan más ante la falta de laicidad. Las instituciones privadas católicas parecieran ser las que más violentan a sus estudiantes LGBTIQ+, por lo que asistir a un liceo público puede ser entendido como un factor protector. De todos modos, en los liceos de Montevideo de todos los contextos, predominantemente coexisten el discurso excluyente y el tolerante de diversidad sexual, mientras que el de derechos aún se configura como un horizonte posible.

A diferencia de lo que sucede con los estudiantes heterosexuales, en el cotidiano escolar no suelen verse expresiones afectivo-sexuales entre personas del mismo sexo, lo que afecta la socialización sexual de estos adolescentes. En las escuelas, las identidades sexuales disidentes son más silenciadas que la heterosexual y, en general, el ejercicio de la sexualidad queda reducido al ámbito privado o a espacios escolares periféricos.

La escuela es parte activa de la sociedad, está atravesada por diferentes expresiones de las desigualdades sociales y genéricas persistentes. Dentro de sus paredes, se refuerzan con mayor o menor efectividad las expectativas y valores sociales establecidos para lo femenino y lo masculino. En todos los niveles las escuelas generan efectos en sus estudiantes, producen género y sexualidad, y en ocasiones, lamentablemente, reproducen mandatos, modelos

rígidos y normas restrictivas. Uno de los grupos más afectados por esto son los estudiantes autoidentificados como LGBTQ+.

Las experiencias de los entrevistados estuvieron atravesadas por las desigualdades. Sus trayectorias escolares estuvieron marcadas por elementos traumáticos que cooperaron para que se vieran obligados a interrumpir temporal o definitivamente sus trayectorias educativas ante la omisión de las autoridades institucionales. Los períodos de alejamiento fueron diversos. Al indagar sobre los motivos, mayoritariamente mencionaron al bullying homofóbico como desencadenante principal.

Las dinámicas institucionales atravesadas por los niveles de heteronormatividad estructural y homofobia institucional producen en parte la exclusión escolar de los adolescentes con una identidad sexual gay y con expresiones de género que no cumplen con las normas vigentes. La exclusión se produce en dos niveles: la propiciada por sus pares y la promovida por la propia institución de la que los pares son parte, pero no los únicos actores. Pese a que la mayoría de las interrupciones en las trayectorias educativas son parciales, se comprobó con evidencia empírica la principal hipótesis del estudio. Esta triste realidad trunca en parte los proyectos de vida y educativos de los adolescentes autoidentificados como LGBTQ+, produce exclusión social y un posible aumento de la pobreza en la población LGBTQ+.

A pesar de las normativas vigentes en el campo de la educación en Uruguay, aún hay barreras de acceso, permanencia y egreso para algunos estudiantes con ciertas características porque la lógica del sistema sigue siendo homogeneizadora (Barrán, 1990). Aun así, se han producido cambios significativos en los últimos años y los adolescentes se sienten más cómodos en los edificios escolares. El (des)orden genérico y las identidades sexuales disidentes son más visibles en las escuelas, al menos en ciertos contextos.

De todos modos, el proceso adolescente y el tránsito hacia la adultez de las personas autoidentificadas como LGBTQ+ por lo general está cargado de mayor angustia que el de sus pares heterosexuales. Sus procesos adolescentes cobran una intensidad especial, y enfrentan condiciones de existencia más estresantes que sus pares heterosexuales, las cuales se agravan aún más si acaban padeciendo bullying homofóbico. Con este libro se pretendió demostrar que pese a todos los avances legales e incluso culturales que se han producido en las últimas décadas en Uruguay; pese a las nuevas configuraciones subjetivas más *open minded* en algunos contextos (en especial en las generaciones más jóvenes); pese a las novedosas modalidades de construcción de masculinidad y feminidad; pese a los nuevos arreglos familiares; pese a la mayor presencia en los medios masivos de comunicación de personajes y figuras públicas autoidentificadas como LGBTQ+, y pese a que la diversidad sexogenérica circula corrientemente por los edificios escolares, aún la homofobia, el heterosexismo y el orden heterocisnormativo, aunque estén en proceso de deconstrucción, siguen muy vigentes y producen inequidades.

Aún resta mucho trabajo por hacer para realmente garantizar la igualdad entre los estudiantes heterosexuales y los estudiantes LGBTIQ+, para que en efecto sientan que pueden ejercer el derecho a ser como desean ser, para que sus pares estén educados para reconocer e integrar con naturalidad a la diversidad sexogenérica, para que las instituciones educativas estén preparadas para recibir, mantener y garantizar el derecho a una educación libre de violencia a este conjunto de estudiantes, en fin, para que los estudiantes LGBTIQ+ puedan tener un proceso adolescente lo más cercano al deseable posible y que su orientación sexual, identidad de género o expresión de género no condicione con contundencia su tránsito por el sistema educativo formal. Por estas razones, en el marco de la amplia difusión del paradigma de los derechos humanos, es trascendental pensar nuevas medidas que favorezcan el avance de los derechos de las personas LGBTIQ+ y las correspondientes garantías para el ejercicio de estos.

En esta línea, los adolescentes entrevistados consideran que las mejores medidas para que las escuelas sean más amigables con los estudiantes LGBTIQ+ y para que se prevengan las situaciones de bullying homofóbico serían que se garantice una educación sexual integral que no reproduzca la heterocisnormatividad, que se promuevan más talleres de diversidad sexogenérica, incluso coordinados por actores ajenos a la propia institución educativa, y que se abran cursos de formación docente en la temática para que los profesores cuenten con más y mejores herramientas para intervenir. Asimismo, varios entrevistados enfatizaron en que el psicólogo de cada centro debería tener una mayor presencia y en que se deberían colocar sanciones ejemplificantes a los agresores.

El diseño e implementación de un protocolo de prevención, detección e intervención es impostergable porque, mientras, se continúa afectando el derecho a la educación, la calidad de vida, la salud mental y la salud sexual de un sinnúmero de estudiantes que padecen bullying por motivos relativos a la sexualidad y por otras causales. Todos estos testimonios abren el debate sobre cuáles serían las medidas más apropiadas para combatir esta problemática en el sistema educativo formal uruguayo, alumbran una zona escasamente explorada por las políticas públicas educativas a nivel nacional y dejan al desnudo una necesidad imperiosa para un número de niños, niñas y adolescentes mucho mayor del que se cree. Incluso si el fenómeno se aborda desde una mirada integral, se puede hablar de un pendiente para con toda la comunidad educativa.

Para continuar conociendo la realidad educativa a la cual se enfrentan los adolescentes autoidentificados como LGBTIQ+, se torna pertinente seguir investigando en esta área del conocimiento. Es oportuno porque se debe cooperar con el mejoramiento de las condiciones de existencia de este conjunto de estudiantes para que no se sigan violando sus derechos humanos fundamentales.

Este estudio sobre la problemática fue exploratorio y permitió acercarse a las experiencias de los adolescentes varones víctimas y comprender un poco más que la homofobia y el bullying homofóbico se constituyen como un problema real que produce efectos nocivos en la salud de las personas y que impacta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el modelo educativo general y en la calidad educativa.

Con el objetivo de seguir acumulando saberes en el plano nacional y de que los decisores de políticas públicas educativas y sanitarias cuenten con datos de rigurosidad científica para el diseño de nuevas políticas o para la revisión de las ya existentes, es importante para próximos estudios ampliar los criterios muestrales e indagar en las experiencias de los adolescentes homosexuales y bisexuales del interior del país, incluir las experiencias de mujeres lesbianas y personas trans de Montevideo, y considerar las percepciones de los agresores, así como también de los profesores, ya que todo esto favorece un abordaje integral del fenómeno.

Además de lo antes mencionado y a la luz de los resultados obtenidos en el presente proyecto, se vislumbran algunos posibles temas/problemas a incluir en la agenda nacional de investigación sobre diversidad sexogenérica. Algunos se caracterizan por ser novedosos, y otros son problemas de investigación ya consolidados en casas de estudio regionales e internacionales.

A causa de la alta presencia de alteraciones en los hábitos alimentarios de los entrevistados, los trastornos de la alimentación en población LGBTIQ+ se configuran como un posible problema a abordar en próximos estudios. A su vez, a partir de los relatos de los adolescentes, se considera necesario promover la producción de conocimiento relativa a la salida del clóset en tanto acto de libertad sexual y los procesos de politización de las identidades sexuales y sus efectos en la socialización. Asimismo, sobre la base de los altos niveles de homofobia interiorizada que presentaron los entrevistados, sería deseable aproximarse a conocer los significados que le otorgan a la homosexualidad los adolescentes autoidentificados como LGBTIQ+ y los adolescentes autoidentificados como heterosexuales, y comparar los puntos de encuentro y las diferencias entre ambas percepciones. Además, es un pendiente de la comunidad científica internacional la incorporación de la perspectiva de personas heterosexuales y cisgénero a los estudios de diversidad sexogenérica. Por último, también sería adecuado profundizar en los procesos de construcción y reforzamiento de normalidad y el lugar de lo diferente en las escuelas y en los liceos, en especial en enseñanza primaria, a modo de conocer las prácticas cotidianas de educadores y educandos para en un futuro no tan lejano poder revisarlas, deconstruirlas y transformarlas, y producir entre todos y todas el sistema educativo formal más igualitario posible en el más amplio de los sentidos.

Bibliografía

- ABERO, B. (2015). La educación sexual como política pública en Uruguay (2010-2014). En A. López (Coord.), *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)* (pp. 181-193). Montevideo: UNFPA. Recuperado de <https://uruguay.unfpa.org/es/publicaciones/adolescentes-y-sexualidad-investigaci%C3%B3n-acciones-y-pol%C3%ADtica-p%C3%ABblica-en-uruguay-o>
- ALLPORT, G. (1954). *The nature of prejudice*. READING: ADDISON-WESLEY.
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (2011). *Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género. Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (A/HRC/19/41)*. [en línea]. Recuperado de https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Discrimination/A.HRC.19.41_Spanish.pdf
- AMORÍN, D. (2010). *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva*. Tomo I. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- ANDERSON, J. (2016). *Taller metodológico y de preparación de tesis*. Recuperado de <http://prigepp.org>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA (ANEP) (2008). *Censo Nacional Docente*. Montevideo: ANEP.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA (ANEP) y CEIBAL (2011). *El modelo Ceibal*. Nuevas tendencias para el aprendizaje. Montevideo: ANEP-Ceibal.
- ARIÈS, P., y BÉJIN, A. (Coords.) (1987). *Sexualidades occidentales*. Buenos Aires: Paidós.
- ARISTIMUÑO, A. (2009). El abandono de los estudios de nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 4-9. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5388>
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (2011). *Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: leyes, prácticas discriminatorias y actos de violencia contra individuos por su orientación sexual e identidad de género*. Nueva York: ONU. Recuperado de https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Discrimination/A.HRC.19.41_Spanish.pdf
- AVILÉS, J. M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- BADINTER, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- BAREIRO, L. (2012). Avances y desafíos para la participación política de las mujeres. En N. GHERARDI (Coord.), *Lidera: participación en democracia. Experiencias de mujeres en el ámbito social y político en la Argentina*. Buenos Aires: Equipo Latinoamericano de Justicia y Género. Recuperado de <https://www.mujeresenelpoder.org.ar/archivos-bibliografias/12-LIDERA.%20Participacion%20en%20democracia.pdf>
- BARRÁN, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BAUDRILLARD, J. (1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- BAYCE, R. (1987). *Sistema educativo y crisis nacional*. Montevideo: FCS, Universidad de la República.
- BELSEY, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation. *Bill Belsey*. Recuperado de <https://billbelsey.com/?p=1827>

- BERGERET, J. (1980). *La personalidad normal y patológica*. Barcelona: Gedisa.
- BERMÚDEZ, E. (2002). *Procesos de globalización e identidades. Entre espantos, demonios y espejismos. Rupturas y conjuros para lo «propio y lo «ajeno»*. Caracas: Clasco.
- BOCCASIU SIQUEIRA, A. (2008). Prácticas disciplinares en la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(3), 95-102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117029007.pdf>
- BONAN, C. (2003). *Sexualidad, reproducción y reflexividad. En búsqueda de una modernidad distinta*. Colección Seminarios. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- BONDER, G. (1994). Mujeres y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(6), 9-48. [HTTPS://DOI.ORG/10.35362/RIE601206](https://doi.org/10.35362/rie601206)
- (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En S. Montecino y A. Obach (Eds.), *Género y epistemología. Mujeres y disciplinas*. Santiago de Chile: PIEG, Universidad de Chile.
- BONINO, L. (1997). Deconstruyendo la «normalidad» masculina. Apuntes para una «psicopatología» del género masculino. *Actualidad Psicológica*, 23(253), 1-13. Recuperado de https://www.jerez.es/fileadmin/Documentos/hombresxigualdad/fondo_documental/Masculinidad_y_salud/deconstruyendo_la_normalidad_masculina.pdf
- (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, 6(6), 7-35. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434>
- BORRILLO, D. (2010). *Homofobia. História e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- BOURDIEU, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J.-C. (1975). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BRAIG, M., COSTA, S., y GOBEL, B. (2015). Desigualdades sociales e interdependencias globales en América Latina: una valoración provisional. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 209-236. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=So185-19182015000100008&script=sci_abstract
- BREUER, F. (2003). Subjectivity and reflexivity in the social sciences: epistemic windows and methodical consequences. *Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), 189-212. <https://doi.org/10.17169/fqs-4.2.698>
- BRITZMAN, D. (1996). O QUE É ESTA COISA CHAMADA AMOR. IDENTIDADE HOMOSSEXUAL, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO. *Educação e Realidade*, 21(1), 71-96. RECUPERADO DE [HTTPS://SEER.UFRGS.BR/INDEX.PHP/EDUCACAOEREALIDADE/ARTICLE/VIEW/71644/40637](https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644/40637)
- BURIN, M., y MELER, I. (2009). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- CABELLA, W., NATHAN, M., y TENENBAUM, M. (2013). La población afro-uruguayo en el Censo 2011. En J. J. CALVO (Coord.), *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*. Fascículo 2. Montevideo: UNFPA. Recuperado de <https://uruguay.unfpa.org/es/publications/atlas-sociodemogr%C3%A1fico-y-de-la-desigualdad-del-uruguay-1>
- CABRAL, M., GRINSPAN, A. y VITURRO, P. (2006). (Trans)Sexual citizenship in contemporary Argentina. En P. CURRAH, R. JUANG y S. PRICE MINTER (Eds.), *Transgender Rights*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- CÁCERES, C. (Coord.) (2011). *Estudio a través de internet sobre «bullying», y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes varones entre 18 y 24 años*. Lima: Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano, Universidad Peruana Cayetano Heredia.

- CALVO, M. (2011). Si la biología no es determinante, que la cultura no sea limitante. *Revista Mirada Joven*, 1(5), 69-86.
- CASTELLS, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. II. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2013). *Consenso de Montevideo sobre población y desarrollo*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/21835-consenso-montevideo-poblacion-desarrollo>
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (CIDH) (2015). *Violencia contra personas LGBTI*. Washington D.C.: CIDH. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>
- CONNELL, R.W. (2003). *Masculinidades*. Ciudad de México: UNAM.
- COOK, R., CUSACK, S., y DICKENS, B. (2010). Unethical Female Stereotyping in reproductive health. *International Journal of Gynecology and Obstetrics*, 109, 255-258. Recuperado de https://www.law.utoronto.ca/sites/default/files/documents/reprohealth/ijgo-48_stereotyping.pdf
- COREA, C., y LEWKOWICZ, I. (2010). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- CORNEJO, J. (2010). Jóvenes en la encrucijada. *Última Década*, 18(32), 173-189. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100010>
- CRESPILLO, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, (5), 257-261. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527>
- DARRÉ, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- DE ARMAS, G., y RETAMOSO, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: Unicef. Recuperado de https://www.bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=12
- DE BARBIERI, T. (1995). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En *Estudios básicos de derechos humanos*, IV. San José de Costa Rica: IIDH. Recuperado de <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Teresita-de-Barbieri-cetezas-y-malos-entendidos-1-3.pdf>
- DE BRASI, J. C. (2005). *Dimensiones de la grupalidad*. Montevideo: Multiplicidades.
- D'ELÍA, Y., y MAINGÓN, T. (2004). *La equidad en el desarrollo humano. Estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad*. Caracas: Torino.
- DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DILLON, M. (2015). *Aparecida*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- DINIZ, D. (2011). Homofobia nas escolas [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NgjpEurmKiU>
- (2014). O Escândalo da homofobia - Imagens de vítimas e sobreviventes. *Revista Eco-Pós*, 17(1), 1-19. <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v17i1.1285>
- DOMÍNGUEZ, F., y MANZO, M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Uaricha. Revista de Psicología*, 8(17), 19-33. Recuperado de <http://www.revistauricha.umich.mx/index.php/urp/issue/download/37/33>
- DOLTO, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- ELIZALDE, S. (2009). Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(1), 1-11. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1475/1249>
- EPSTEIN, D., y JOHNSON, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

- ERRANDONEA, G. (Coord.) (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*. Tomo I. Montevideo: MEC.
- FACHEL LEAL, O. (1998). Sexualidad e identidad masculina: impases y perspectivas de análisis. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (pp. 91-104). Santiago de Chile: Flacso Chile. Recuperado de https://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0480.pdf
- FERNÁNDEZ, A. (1998). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporalidad y el aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FILARDO, V. (2010). Transiciones a la adultez y educación. *Cuadernos del UNFPA*, (5). Montevideo: UNFPA. Recuperado de https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/31_file1.pdf
- FILGUEIRA, F., y KAZTMAN, R. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: UCU.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Ciudad de Panamá: Unicef. Recuperado de https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org.costarica/files/2020-02/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf
- FONDO INTERNACIONAL DE EMERGENCIA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) Y CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (CES) (2013). *Bullying. Experiencias y dimensiones del acoso escolar*. Montevideo: Unicef. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/34476/file/Violencia-contra-los-ninos-reporte-completo.pdf>
- FORRISI, F., y GELPI, G. (2015). Normativas nacionales e internacionales vigentes sobre diversidad sexual. En P. LÓPEZ, F. FORRISI y G. GELPI (Coords.), *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud* (pp. 47-70). Montevideo: MSP. Recuperado de https://psico.edu.uy/sites/default/files/files_ftp/libros/guia-salud-y-diversidad-sexual.pdf
- FOUCAULT, M. (1998). *Historia de la sexualidad*. Vol. I. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- FRASER, N., y HONNETH, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- FREITAS, P. (2011). *Vestidos en el aula. Guía educativa sobre diversidad afectivo sexual*. Montevideo: Llamale H. Recuperado de <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1009/vestidos-en-el-aula-guia-educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- GAINZA, P. (2017). *Censo Nacional de Personas Trans. Sistematización del proceso del Censo de Personas Trans en Uruguay*. Montevideo: MIDES. Recuperado de <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1776/Fasciculo%201%20Censo%20Trans%20web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- GARAIGORDOBIL, M., y MARTÍNEZ-VALDERREY, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. Recuperado de <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/download/10239/10194>
- GARCÍA, A. (2010). Exponiendo hombría. Los circuitos de la hipermasculinidad en la configuración de prácticas sexistas entre varones jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, (89), 59-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3651001>
- GAYTÁN SÁNCHEZ, P. (2007). El acoso sexual en lugares públicos: un estudio desde la Grounded Theory. *El Cotidiano*, 22(143), 5-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32514302.pdf>

- GENERELO, J. (Coord.) (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: FELGTB-COGAM.
- GENERELO, J., y PICHARDO, J. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GOFFMAN, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GÓMEZ, A., GALA, F., LUPIANI, M., BERNALTE, A., MIRET, M., LUPIANI, S., y BARRETO, M. (2007). El «bullying» y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13(48-49), 165-177. Recuperado de <https://scielo.isciii.es/pdf/cmfn48-49/arto5.pdf>
- GROSSER, K. (2006). La juventud como mercancía y el lugar de lo adolescente en la lógica cultural del capitalismo tardío. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(2), 2-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760208>
- GUASCH, Ó. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Editorial Laertes.
- GUZMÁN, C., y SAUCEDO, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- HALL, S. (1904). *Adolescence. It's a psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Nueva York: D. Appleton and Company.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- HEILBORN, M., AQUINO, E., BOZON, M., y RIVA, D. (Orgs.) (2006). *O aprendizado da sexualidade. Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Río de Janeiro: Editora Fiocruz y Editora Garamond.
- HERNÁNDEZ, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 3, 81-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5895396.pdf>
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- HUEBNER, D., REBHOOK, G., y KEGELES S. (2004). Experiences of harassment, discrimination, and physical violence among young gay and bisexual men. *American Journal of Public Health*, 94(7), 1200-1203.
- IGLESIAS, N., KREHER, S., ABRACINSKAS, L., y PUYOL, S. (2020). *Políticas antigénero en América Latina: Uruguay*. Río de Janeiro: spw.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJU) (2020). *Informe IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2018*. Montevideo: MIDES. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicación/publicaciones/informe-iv-encuesta-nacional-adolescencia-juventud-2018>
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEED) (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay (2017-2018)*. Montevideo: INEED. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2017-2018/>
- ÍÑIGUEZ RUEDA, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista Atención Primaria*, 23(8), 496-502. Recuperado de <http://www.unidadcentemfyclaspalmas.org.es/resources/1+Aten+Primaria+1999.+I-C+Bases+Teóricas+y+Conceptos.pdf>
- JENNETT, M. (2004). *Stand up for us. Challenging homophobia in schools*. Londres: Department of Health. Recuperado de https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6243/7/stand_up_for_us_04_Redacted.pdf
- JUNQUEIRA, R. D. (2007). Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas*, 1(1), 1-22. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256>

- JUNQUEIRA, R. D. (2009a). Homofobia nas escolas: um problema de todos. En R. D. JUNQUEIRA (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: MEC-Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>
- JUNQUEIRA, R. D. (2009b). “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Bagoas*, 3(4), 171-189. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2302>
- (2013). Pedagogia do armário. A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, 7(13), 481-498. <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.320>
- (2017). Ideologia de gênero: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. En A. FERREIRA, E. FERREIRA y M. SANTANA (Orgs.), *Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações*. Aracaju: Editora IFS.
- (2018). A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, 18(43), 449-502. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300004
- KANCYPER, L. (1997). *La confrontación generacional. Estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- (2013). Adolescencia: el fin de la ingenuidad. *Querencia. Revista de Psicoanálisis*, (14), 45-55. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/querencia/article/view/158>
- KIMMEL, M. (1994). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. VALDÉS y J. OLAVARRÍA (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile: Flacso.
- KLEIN, A. (2004). *Adolescencia: un puzzle sin modelo para armar*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- KRICHESKY, G. (Dir.) (2010). Jóvenes que miran la escuela. *Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Cimientos. Recuperado de https://www.cimientos.org/pdf/jovenes_escuela_2010.pdf
- LAMAS, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Ciudad de México: Taurus.
- LAZARUS, R., y FOLKMAN, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- LÓPEZ AMURRIO, E. (Coord.) (2013). *Homofobia en las aulas 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* Madrid: COGAM.
- LÓPEZ, A. (Coord.) (2015). Adolescentes y sexualidad. *Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)*. Montevideo: UNFPA. Recuperado de <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Adolescentes%20y%20sexualidad.pdf>
- LÓPEZ, A., y GELPI, G. (2015). La atención psicológica desde una perspectiva de diversidad sexual. En P. LÓPEZ, F. FORRISI y G. GELPI (Coords.), *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud* (pp. 195-217). Montevideo: MSP. Recuperado de https://psico.edu.uy/sites/default/files/files_ftp/libros/guia-salud-y-diversidad-sexual.pdf
- LÓPEZ, P., y FERRARI, F. (2008). *Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad*. Montevideo: Gurises Unidos.
- LOURO, G. L. (Org.) (2000). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- MARRERO, A. (2003). *Educación Secundaria: desigualdad, estructuración social y vida cotidiana en los liceos públicos*. Montevideo: FCS, Universidad de la República.
- MARRERO, A., MALLADA, N., y CAFFERATTA, G. (2008). *El bachillerato uruguayo y su lugar como tránsito hacia el mundo universitario y del mundo del trabajo*. Montevideo: FCS, Universidad de la República.

- MARRERO, A., y MALLADA, N. (2009). *La universidad transformadora*. Montevideo: FCS, Universidad de la República.
- MEYER, I. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697.
- MEYER, I., y DEAN, L. (1998). Internalized homophobia, intimacy and sexual behavior among gay and bisexual men. En G. HEREK (Ed.), *Stigma and sexual orientation. Understanding prejudice against lesbians, gay men, and bisexual* (pp. 160-186). Thousand Oaks: Sage.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (MIDES) y Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2019). *Convivencia y discriminación en Educación Media*. Resultados preliminares, agosto 2019. Montevideo: MIDES. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2019/Noticias/agosto/190808/CDEM_07_08_2019_vf.pdf
- MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA (MSP) (2017). *Guía para la atención integral de la salud de adolescentes*. Montevideo: MSP. Recuperado de https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/inline-files/GuiaSalusAd_web%20con%20tapa.pdf
- MORENO, Á., y PICHARDO, J. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 143-156.
- MORGAGE, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (24), 27-33.
- MORIÑA, A. (2004). El sentido de la educación inclusiva. En *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona: Aljibe.
- MOSCA, A., y SANTIVIAGO, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las Tutorías Entre Pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: CSE, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/12/Las-tutori%C3%81as-entre-pares-TEP-Progressa-Imprenta.pdf>
- MOTT, L. (2013). *São Tibira do Maranhão (1613-2013). Índio Gay Mártir*. San Luis: Grupo Gay da Bahia.
- MUJER Y SALUD EN URUGUAY (MYSU) (2013). *Educación sexual. Una construcción permanente*. Montevideo: MYSU. Recuperado de <https://www.mysu.org.uy/haceclick/libro-hace-click.pdf>
- MUÑOZ, C. (1996). *Uruguay homosexual. Culturas, minorías y discriminación desde una sociología de la homosexualidad*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- NAHUM, B. (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo: ANEP.
- NARDI, H., MACHADO, P., y SILVA, R. (Orgs.) (2015). *Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?* Porto Alegre: Editora Deriva.
- OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA ESCOLAR (2011). *¿Cómo convivir en la escuela? Una crítica al concepto de bullying. Reflexiones sobre la violencia en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- O'DONNELL, G. (2010). El Estado: definición, dimensiones y surgimiento histórico. En *Democracia, agencia y Estado. Teoría con intención comparativa*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- OLAVARRÍA, J. (2005). La masculinidad y los jóvenes adolescentes. *Revista Docencia*, 27(10), 46-55. Recuperado de http://unidaddegenero.sefiplan.gob.mx/wp-content/uploads/sites/5/2017/06/La_Masculinidad_y_los_j%C3%B3venes.pdf

- OLIVEIRA, R., y DINIZ, D. (2014). Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. *Educação e Realidade*, 39(1), 241-256. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/edreal/a/PnX3KXWJR3HJCvYsf4FwK5c/>
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- (2004). Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway. *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, 23, 5-17.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2007). *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Ginebra: ONU. Recuperado de <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/open-docpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2011). *Plan Ceibal in Uruguay*. Montevideo: Unesco. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265994_spa
- (2013). *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico*. Publicación de la Serie Buenas Políticas y Prácticas para la Educación en VIH y Salud, (8). Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222918>
- (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos*. Taller de sensibilización para su prevención. Guía de facilitación. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244841>
- (2018). *Ensinar respeito por todos*. Guía de implementação. Brasilia: Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261591>
- COLECTIVO OVEJAS NEGRAS (2011). *Informe anual*. Montevideo: Colectivo Ovejas Negras.
- COLECTIVO OVEJAS NEGRAS y GLSEN (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educativos*. Montevideo: Colectivo Ovejas Negras. Recuperado de https://issuu.com/maruzayas/docs/encuesta_nacional_de_clima_escolar_
- PECHENY, M. (2002). Identidades discretas. En L. ARFUCH (Coord.), *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- PICHARDO, J., y DE STÉFANO, M. (Eds.) (2015). *Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- PIÑUEL, I., y OÑATE, A. (2006). *AVE. Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- PINEAU, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En R. BAQUERO, G. DIKER y G. FRIGERIO (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp.33-44). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- PLUMMER, K. (2001). The Square of Intimate Citizenship: Some Preliminary Proposals. *Citizenship Studies*, 5(3), 237-253.
- RAMOS, V. (2015). Consideraciones conceptuales: adolescencia, sexualidad y derechos. En A. LÓPEZ (Coord.), *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)* (pp. 13-29). Montevideo: UNFPA. Recuperado de <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Adolescentes%20y%20sexualidad.pdf>
- RAMOS, V., FORRISI, F., y GELPI, G. (2015). Nociones básicas sobre sexualidad, género y diversidad: un lenguaje en común. En P. LÓPEZ, F. FORRISI y G. GELPI (Coords.), *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud* (pp. 17-46). Montevideo: MSP. Recuperado de https://psico.edu.uy/sites/default/files/files_ftp/libros/guia-salud-y-diversidad-sexual.pdf

- ROCHA, C. (2013). Políticas de juventud y diversidad sexual. Aportes desde el análisis del programa «+Centro: Centros Educativos Abiertos». En D. SEMPOL (Coord.), *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones. Informe final* (pp.61-102). Montevideo: MIDES. Recuperado de http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1811/Diversidad_sexual_y_politicas_publicas.pdf?sequence=1
- ROCHA, C. (2014). Educación y personas trans en Uruguay: insumos para repensar las políticas públicas. En D. SEMPOL (Coord.), *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual*. Informe final (pp.37-87). Montevideo: MIDES. Recuperado de http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1905/Libro_Diversidad_sexual_V_I.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ROTH, W-M., y JORNET, A. (2014). Towards a theory of experience. *Science Education*, 98(1), 106-126.
- RUIZ, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Cuadernos Plural, (2). Badajoz: Fundación Triángulo. Recuperado de <https://arcopoli.org/wp-content/uploads/2021/02/diversidadsexualenlasaulasevitarrelbullyingoacosoahomofobico.pdf>
- SAVIN-WILLIAMS, R. (2009). *La nueva adolescencia homosexual*. Madrid: Ediciones Morata.
- SARAVÍ, G. (Ed.) (2007). *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Ciudad de México: Prometeo Libros.
- SCHENCK, M. (2014). Sacando la violencia heteronormativa del armario: docentes LGB y discriminación. En D. SEMPOL (Coord.), *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual. Informe final* (pp. 91-121). Montevideo: MIDES. Recuperado de http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1897/De_silencios_y_otras_violencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SCOTT, J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Ciudad de México: PUEG-UNAM.
- SEGATO, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- SEMPOL, D. (2011). «Locas», «travas» y «marimachos»: identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo. Montevideo: ANEP.
- (2013a). *De los baños a la calle. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984-2013)*. Montevideo: Editorial Sudamericana.
- (Coord.) (2013b). *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones. Informe final*. Montevideo: MIDES.
- SEMPOL, D., y GRAÑA, F. (2012). Salvar a la patria y a la familia. Dictadura, disidencia sexual y silencio. En S. GONZÁLEZ y M. RISSO (Comps.), *Las Laurencias. Violencia sexual y de género en el terrorismo de Estado uruguayo* (pp. 85-104). Montevideo: Ediciones Trilce.
- SILVA, T. T. (2005). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- SILVEIRA, N. (2015). *Con la soga al cuello. El imaginario social de la violencia en docentes de enseñanza pública*. Montevideo: Universidad de la República.
- SORIANO, S. (1999). *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo*. Salamanca: Amaru Ediciones.

- SYMINGTON, A. (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las Mujeres y Cambio Económico*, (9), 1-8. Recuperado de <https://biblioteca.corteidh.or.cr/adjunto/37660>
- TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Madrid: Paidós.
- THORNE, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- TOWNSEND, B. (2000). The disproportionate discipline of African American learners: Reducing school suspensions and expulsions. *Exceptional Children*, 66(3), 381-391.
- URUGUAY (2004). *Ley n.º 17.817. Declaración de Interés Nacional. Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17817-2004>
- (2008a). *Ley n.º 18.246. Ley de Unión Concubiniaria*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18246-2007>
- (2008b). *Ley n.º 18.426. Ley sobre Salud Sexual y Reproductiva*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18426-2008>
- (2009a). *Ley n.º 18.437. Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- (2009b). *Ley n.º 18.590. Ley de Modificaciones al Código de la Niñez y la Adolescencia*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18590-2009>
- (2009c). *Ley n.º 18.620. Regulación del Derecho a la Identidad de Género, Cambio de Nombre y Sexo Registral*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18620-2009/4>
- (2013a). *Ley n.º 19.075. Ley de Matrimonio Igualitario*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/19075-2013/1>
- (2013b). *Ley n.º 19.167. Regulación de las Técnicas de Reproducción Humana Asistida*. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19167-2013>
- (2018). *Ley n.º 19.684. Ley Integral para Personas Trans*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018>
- VIÑAR, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- VISCARDI, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. En M. ABRAMOVAY (Coord.), *Violência na escola: América Latina e Caribe* (pp. 153-205). Brasília: Unesco.
- (2009). Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. En R. PATERNAIN y R. SANSEVIERO (Comps.), *Violencia, inseguridad y miedos en Uruguay. ¿Qué tienen para decir las ciencias sociales?* (pp. 145-160). Montevideo: FESUR.
- VISCARDI, N., y ALONSO, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP.
- WARNER, M. (1991). Introduction: fear of a queer planet. *Social Text*, (29), 3-17.
- WEEKS, J. (1995). *Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty*. Nueva York: Columbia University Press.
- WITTIG, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Editorial Egales.

Este libro retoma un tema actual y relevante que preocupa a las comunidades educativas y se centra en las experiencias de veinte adolescentes varones de Montevideo que sufrieron bullying en instituciones públicas y privadas de enseñanza media a causa de su orientación sexual o de su expresión de género.

Nos permite conocer los avatares que cotidianamente enfrentan en los edificios escolares los adolescentes que no cumplen con la heteronorma y también puede aportar a (re)pensar las políticas educativas en materia de convivencia. Para ello, el autor toma saberes de diferentes disciplinas, provenientes de diversas corrientes teóricas y de distintos referentes en estos asuntos —la mayoría de Iberoamérica—.

En el análisis de estas realidades se incorpora la perspectiva de género y derechos. En estas páginas, se intenta alumbrar zonas escasamente exploradas en las investigaciones nacionales sobre la problemática. Gonzalo Gelpi articula el fenómeno del bullying con la homofobia y plantea esta relación como un condicionante para que se materialicen situaciones de exclusión escolar que generan desvinculaciones tempranas en el sistema educativo formal. Además, muestra un escenario que nos permite reflexionar sobre las construcciones identitarias contemporáneas de este conjunto de varones disidentes en el marco de sus propios procesos adolescentes.