

Universidad de la República

Instituto Superior de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Tesina

**Género, diversidad y discriminación en la Educación Física: De la
exclusión a la resistencia colectiva**

Autores: Eliana CHIRIBAO

Félix FORASTIER

Carolina OTERO

Profesora Tutora: Natalia MAIDANA. Salud y Cultura.

Montevideo, Abril, 2025

ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVES.....	2
INTRODUCCIÓN.....	2
Antecedentes relevantes.....	3
CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	7
Preguntas de investigación.....	9
Objetivos.....	10
Objetivo general:.....	10
Objetivos específicos:.....	10
CAPÍTULO 2. RESEÑA METODOLÓGICA.....	11
Contexto: Uruguay Celeste Deporte y Diversidad (UCDD).....	13
Codificación de las entrevistas.....	14
Ética.....	14
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO.....	14
3.1 Conceptos claves.....	15
3.2 El dispositivo de la sexualidad.....	18
3.3 Normalidad “Cuerpo normal”.....	21
3.4 Marco Normativo y regulatorio.....	23
3.5 Un camino por la Salud.....	25
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN GENERAL.....	29
4.1 Género como categoría de análisis.....	29
4.1.1 Masculinidades y deporte.....	32
4.2 El rol docente.....	37
4.2.1 El encasillamiento.....	39
4.2.2 Deportivización en las clases de Educación Física.....	41
4.2.3 Deconstruir para construir ¿Qué pueden hacer los docentes de Educación Física?.....	43
4.3 Análisis de la estructura edilicia, ¿Cuál es mi lugar?.....	47
4.4 Prácticas de resistencia.....	50
4.4.1 Entorno social y educativo.....	50
4.4.2 Creación de Uruguay Celeste.....	52
4.4.2.1 Adaptación de los espacios.....	53
4.4.2.2 Poner el cuerpo.....	53
4.4.2.3 La importancia de lo colectivo.....	55
4.5 Entre la Inclusión y la Salud: explorando la exclusión LGBTQI+ en Educación Física.....	56
CONCLUSIONES.....	59
BIBLIOGRAFÍA.....	62
ANEXOS.....	71
Preguntas a deportistas.....	71
Preguntas Técnicos y entrenadores.....	72
Preguntas Lic. en Educación Física.....	73
Preguntas Director.....	73

RESUMEN Y PALABRAS CLAVES

Este trabajo tiene como objetivo principal identificar y analizar, los discurso que generan exclusión y discriminación vinculadas al género y la diversidad sexual en las clases de Educación Física en la educación media en Uruguay.

Para ello, se desarrolló una investigación de carácter cualitativo, mediante la realización de entrevistas que permitiera ahondar en las experiencias de las personas en la educación media. Tomamos contacto con Uruguay Celeste Deporte y Diversidad (UCDD), institución deportiva autoproclamada abierta a la diversidad, con el fin de dar con el público objetivo.

Palabras claves: Educación Física - LGBTQI+ - Discriminación - Deporte - Diversidad sexual - Exclusión - Género

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo lugar en el marco del seminario Salud y Cultura correspondiente al trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (UdelAR) del trayecto Salud.

Para el desarrollo del mismo, haremos uso del lenguaje inclusivo, entendido como una práctica que busca evitar el sexismo¹, incorporando otras identidades además del masculino y el femenino, según Eymann et al. (2021) por considerarla una postura androcéntrica². Para ello, nos apoyaremos en el uso de palabras genéricas que no requieran nombrar las identidades para evitar determinismos, de lo contrario, se hará uso de la (e) como forma de incluir a todas las identidades lo que según Trombetta (2020) ayuda a evidenciar y reflexionar sobre el sexismo.

En este sentido, resulta relevante tomar como referencia la Encuesta Nacional de Clima Escolar (Ovejas Negras, 2016), que demostró que un 61,3% de les estudiantes LGBTQI+ evitaron las clases de Educación Física por incomodidad vinculada a su identidad de género, orientación sexual o imagen corporal. Este dato evidencia la necesidad de profundizar en las experiencias de exclusión dentro de este ámbito.

¹ El sexismo es la discriminación por razón de sexo.

² El androcentrismo es una perspectiva que coloca al hombre como el eje central de la realidad.

Esta investigación tiene como objetivo analizar los discursos³ de las personas que integran Uruguay Celeste en relación a las experiencias de exclusión y/o discriminación vinculadas al género y la diversidad sexual durante su tránsito por la educación media en Uruguay en las clases de Educación Física. Para ello, se realizó un estudio cualitativo basado en entrevistas a integrantes de este colectivo deportivo inclusivo.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos: el primero desarrolla el problema de investigación y sus objetivos; el segundo presenta la metodología; el tercero aborda el marco teórico; y el cuarto analiza los resultados obtenidos. Con esto, buscamos aportar una mirada crítica sobre los discursos en las clases de Educación Física y contribuir a la construcción de espacios educativos más inclusivos.

Antecedentes relevantes

Para la búsqueda de antecedentes se consultaron diversas plataformas virtuales: scielo, colibrí, biur, google academics, así como la revisión bibliográfica de cursos de grado relacionados con la temática presentada. Las búsquedas contenían palabras claves tales como “Educación Física”, “Deporte”, “LGBT”, “Trans”, “Exclusión”, “Género”, “Identidad de género”. Priorizamos los artículos e investigaciones contextualizados en Latinoamérica, principalmente en Uruguay con énfasis en el campo de la Educación Física.

El primer antecedente de relevancia que se utilizará será un estudio realizado para el III Congreso Internacional de Identidades, titulado “Disidencia de género y violencia institucional. Deconstruir la institución educativa.” Vieira (2018). En él, se comienza desarrollando sobre las realidades estructurales que sufren las personas que pertenecen al colectivo LGBT⁴. Si bien es cierto que se ha avanzado mucho en Uruguay en materia de leyes que intentan paliar sus problemáticas, hay un cambio cultural que aún no se ha logrado. Se pone como ejemplo, la creación de la Ley N° 18.620 (Uruguay, 2009) que permite el cambio de nombre y sexo en documentos y la Ley N° 19.075 (Uruguay, 2013) que permite el casamiento entre sexos, como un avance en materia de

³ “El discurso es una creencia, una práctica o un conocimiento que construye realidad y proporciona una forma común de entender el mundo (...), es el lenguaje en uso y sus efectos en los distintos contextos sociales” (Urra; Muñoz; Peña, 2013)

⁴ Para referirse a las personas identificadas como lesbianas, gays y trans se utiliza la sigla LGBT. Esa sigla ha sido ampliada a LGBTQI+ con el fin de incluir otras identidades como Queer e Intersex. Con el símbolo + se busca incluir a aquellas personas que no se identifiquen con las categorías anteriores pero que forman parte de la comunidad.

leyes, pero aun así dice Spinetti “El problema es que socialmente [...], seguimos siendo personas trans [...]. Hay compañeras trans que no pueden expresar su género porque no tendrían trabajo, o porque directamente las apedrearían, o [...] las echarían de sus casas.” (Spinetti , 2016 apud Vieira, 2018, p. 2)

El trabajo pone en cuestión la importancia de la cultura como envoltorio de conductas homofóbicas y transfóbicas, que a su vez, son reproducidas e incitadas por las instituciones educativas. Estas afirmaciones están acompañadas de datos sobre los centros educativos y el colectivo LGBT :

“El 60% de las personas trans no terminaron el ciclo básico, el 69% de los varones trans desertaron del sistema educativo, el 70% sufrió discriminación en el liceo por parte de sus pares y aproximadamente el 20% también la sufrió de docentes, en primaria o en secundaria” (Ministerio de Desarrollo Social, 2017 apud Vieira, 2018, p. 4)

A partir de esto podemos entender que la escuela, conformada por agentes atravesados por la cultura, fomentan la deserción educativa de la población LGBTQI+. En definitiva, esto (además de las cuestiones culturales), llevará a problemas en la obtención de empleos, dejando muchas veces como única opción el trabajo sexual.

Problematizar, reflexionar y deconstruir las instituciones educativas, más precisamente lo que ocurre en las clases de Educación Física, era algo que teníamos presente antes de este antecedente, y que ahora reafirmamos con convicción. En el estudio se expresa “la necesidad de problematizar ciertos aspectos que se mantienen en nuestros centros educativos tales como: el carácter heteronormativo que se promueve cotidianamente” (Vieira, 2018, p. 6).

Las distintas concepciones de salud expuestas en este trabajo son importantes para analizar y problematizar los discursos que circulan tanto en las clases de Educación Física como en la comunidad LGBTQI+.

Nuestra indagatoria acerca de los análisis teóricos sobre la salud en las clases de Educación Física, remiten de forma sistemática a aspectos biológicos, fisiológicos, anatómicos, etc. Las ideas de actividad física como prevención de enfermedades, mejoras posturales incluso rehabilitación no solo están en lo cotidiano, sino que también permean los centros educativos. En estas investigaciones, artículos y documentos se repiten palabras que enmarcan esta idea de salud, como por ejemplo: actividad física, enfermedad, ciencia, saludable, rendimiento, etc.

En la tesis “Hasta que vos no llegaste acá, no lo había pensado” de Salvatierra (2020), encontramos un vínculo con nuestro problema de investigación a través del grupo objetivo que aborda. Su concepción de la salud resulta relevante para nuestro trabajo, por lo que la consideramos un punto de partida fundamental.

Como mencionamos anteriormente, se han decretado leyes y servicios que tienen como fin la mejora de la “calidad de vida” de toda la población, pero específicamente sobre la comunidad en cuestión. Salvatierra (2020) en su investigación, en el apartado “salud desde una perspectiva integral”, señala cómo la palabra “integral” aparece descrito en estos documentos: Ley N° 18.335 (Uruguay, 2008), Sistema Nacional Integrado de Salud y la Ley N° 19.684 (2018), Ley Integral para Personas Trans. Asimismo menciona que en ningún caso, esa palabra tiene una conceptualización, es como si se diera por entendida. Debido a esto, busca esta palabra en dos diccionarios distintos, y concluye que: “...lo integral no hace referencia a algo dividido, fraccionado, único, solitario o puro. Al contrario, indica específicamente una relación de integración de una multiplicidad de elementos con características y/o funciones determinadas que se complementan entre sí...” (Salvatierra, 2020, p. 54). Al trasladar esta idea de integralidad al ámbito de la salud, podríamos decir que se aleja de la perspectiva biologicista tradicional para adoptar una visión que, al menos, no se limita exclusivamente a un solo enfoque. Salvatierra sigue su investigación relatando algunas contradicciones entre esta concepción y lo que realmente pasa en la práctica. La forma en la que aborda este concepto parece interesante, dejando de lado las lógicas de salud-enfermedad, patologizantes y mercantiles de la salud tradicional. A su vez, entendemos que la división “salud” y “salud integral” no debería existir, ya que “salud” debería ser siempre vista desde una perspectiva integral. Tomando como base estas ideas, indagaremos en nuestro trabajo de investigación.

En definitiva, intentaremos partir de una perspectiva anti-hegemónica que nos permita pensar en el problema de investigación desde un enfoque postestructural e interseccional⁵

Todos los conceptos con los que trabajamos tienen una relación más o menos estrecha entre sí. Entendemos que el vínculo entre la salud, el cuerpo y las personas

⁵Interseccionalidad es una herramienta analítica que permite estudiar, entender y responder a los modos en que las categorías [etnia, raza, cultura, edad, clase social, lugar geográfico, entre otras] se entrecruzan con otras identidades/dimensiones y cómo estos cruces contribuyen a experiencias de opresión y privilegio (AWID, 2004)" (Katzkowitz et al., 2016, p. 10).

LGBTQI+ es muy significativo, ya que la perspectiva que se tenga de la salud influirá de forma directa en los demás aspectos.

Desde otro lugar, tomaremos como antecedente la tesis de grado de ISEF, realizada por Aliquó et al (2022) titulada “Discriminación en las instituciones educativas: una aproximación a la construcción del cuerpo "obeso" en la escuela pública”, el cual tiene un vínculo importante con nuestro trabajo de investigación. Como lo describe el título, su trabajo se va a centrar en cómo se trata y perciben los cuerpos “obesos”. Intentan visualizar estereotipos, prejuicios y prácticas discriminatorias dentro de las clases de Educación Física a través de la observación y de entrevistas realizadas a docentes de Educación Física y directores. El acercamiento con nuestro trabajo es claro: centro educativo, discriminación, cuerpos, cultura. Son todos conceptos centrales desde los cuales nos vamos a impulsar.

En resumen, la diferencia clave es que nuestra investigación se centra específicamente en los discursos vinculados al género y la diversidad sexual, en las clases de Educación Física, mientras que el otro trabajo se enfoca en el trato y la percepción de los cuerpos "obesos" en ese mismo contexto. Ambas investigaciones abordan temas de inclusión y bienestar en el ámbito de la Educación Física, pero se enfocan en diferentes aspectos de diversidad y discriminación.

Diego Sempol, doctor en Ciencias Sociales, docente e investigador, ha brindado talleres de género y diversidad sexual a estudiantes de Educación Física desde 2016. En una entrevista realizada por Martín Rodríguez para el periódico La Diaria, Sempol afirmó: "La Educación Física es una pesadilla para toda persona disidente de género y orientación sexual". Además, señaló: "Muchos relatan cómo aparecen los estereotipos de género asociados a la disidencia: 'Sos maricón, sos puto, aguantá el dolor, no te canses, jugás como una nena'. La actividad competitiva exacerba estos discursos homolesbotransfóbicos. Aparece la feminización del adversario, en un sistema en el que 'ser mujer es un disvalor'" (Rodríguez, 2018, s/p.).

Como cierre, parece oportuno destacar la importancia que se le debe dar desde los campos de las ciencias humanas y sociales a las poblaciones más vulneradas de nuestra sociedad debido a su identidad de género, orientación sexual y expresiones de género.

En cuanto a la revisión de antecedentes, se destaca la actualidad de los mismos, ya que todos datan de la década pasada, esto no quiere decir que anteriormente no

existían problemáticas que involucran al colectivo, sino más bien que refleja, la escasa atención que como sociedad les habíamos prestado.

CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El contacto con la encuesta de clima escolar, y los altos porcentajes de personas que relatan sentirse inseguras en las clases de Educación Física, fue el principal disparador que nos motivó a realizar esta investigación. Sabemos que hay un problema, las cifras son alarmantes, lo que ahora queremos saber es ¿por qué?, ¿qué pasa en las clases de Educación Física que genera que varias personas lo consideren un espacio inseguro?

Para dar respuesta a esta pregunta macro, será necesario identificar cuáles son los diversos factores que podrían estar generando estas situaciones de inseguridad, para posteriormente analizar las repercusiones que trae en consecuencia.

En ese sentido, entendemos importante examinar el lugar que ocupa la diversidad sexual en las clases de Educación Física, ya que atraviesa no solo los contenidos, sino el interrelacionamiento de sus actores en ellas.

Uno de los conceptos principales para comprender este fenómeno es el de currículum oculto. Jackson (1998) introduce el concepto de currículum oculto, refiriéndose a aquello que no se establece de forma explícita en el currículum educativo, pero que se transmite diariamente en los centros de estudio, como normas, valores y relaciones sociales. Esta idea es retomada por Devis, Fuentes y Sparkes (2005), quienes destacan su impacto en aspectos como género y sexualidad en la Educación Física.

En relación a las prácticas sociales, son varios los estudios realizados en distintos países que dan cuenta de cómo el currículum oculto en los centros de estudio tiene un fuerte impacto en lo que refiere a las ideologías de género y su foco en la masculinidad y feminidad, así como también el vínculo que se le pretende establecer con la identidad sexual.

Estos estudios mencionados en el texto “¿Qué permanece oculto del currículum oculto?” Devis, Fuentes, Sparkes (2005), identifican cómo se fomenta en acciones, conductas y propuestas el heterosexismo y la homofobia, las cuales condicionan las relaciones con los estudiantes y entre los docentes, dentro de los centros educativos y, en

especial, dentro de las clases de Educación Física, donde según los autores, se propicia la heterosexualidad obligatoria, situación que en muchos casos obliga a les estudiantes a mantener oculta su identidad sexual si pretenden “pertenecer”, esta situación atenta contra un derecho humano como es el derecho a actuar en libertad.

Es por ello que entendemos que, en su mayoría, los centros educativos cumplen un rol normalizador, en donde no siempre hay espacio para acoger a las personas y la diversidad de formas de sentir, vivir y expresar la sexualidad. Los centros educativos deberían ser lugares de sociabilidad y aprendizaje, donde las personas se formen y adquieran herramientas para desplegar sus proyectos de vida, para acceder al trabajo, y para ampliar su visión del mundo. Por el contrario, muchas veces terminan configurándose en lugares hostiles, donde las personas que no responden a las pautas tradicionales de “normalidad sexual” son objeto de discriminación y exclusión⁶ provocando afectaciones significativas en la salud de les adolescentes.

En los últimos 20 años se comienzan a producir, investigar y mencionar distintas cuestiones que tienen vínculo y/o incidencia con este colectivo, incrementándose de forma exponencial en los últimos años. Mencionar es el primer paso⁷ para que se comiencen a evidenciar distintas problemáticas y se tome acción al respecto. En este sentido Uruguay ha transitado un proceso en materia de reconocimiento jurídico, en los últimos años, que generaron repercusiones significativas en la vida de las personas, como lo fue la Ley N° 17817 (Uruguay, 2004) Lucha contra el racismo, la xenofobia y discriminación, la Ley N° 18246 (Uruguay, 2007) Unión concubinaria, Ley N° 18590 (Uruguay, 2009) Código de la niñez y la adolescencia, Ley N° 19075 (Uruguay, 2013) Matrimonio igualitario, la Ley N° 19684 (Uruguay, 2019) Ley Integral para personas Trans y el Plan Nacional de Diversidad Sexual (Uruguay, 2018), son algunas leyes que han permitido poner sobre la mesa problemáticas que atañen al colectivo.

Si bien se han intentado intervenir esas lógicas sociales a través de acciones jurídicas, como hemos mencionado anteriormente y seguiremos profundizando en el marco teórico, no han sido suficientes. Algunas de las leyes aprobadas han sido de un avance significativo, han permitido a las personas del colectivo, proyectarse como parte de la sociedad de manera impensable. Esos avances se ven estancados por la discriminación y exclusión que aun siguen sufriendo las personas por no ajustarse a la

⁶ Véase en sección 3.6 Discriminación y Exclusión.

⁷ Una de las ideas principales de Foucault plasmadas en su obra “La voluntad de saber” coloca al lenguaje y la discusión como una de las herramientas fundamentales para la creación y funcionamiento de las estructuras sociales. (Foucault, 1976)

heteronorma.

La normativa posibilita el abordaje de una problemática, pero es necesario observar su efectividad en la cotidianidad, para replantear la reconstrucción de normativas. Estas leyes en algunos casos involucran al sistema educativo, provocando un despliegue de políticas públicas, programas y acciones concretas en las instituciones, como lineamientos didácticos y capacitaciones sobre la temática; la creación de estos procedimientos, protocolos y mapas de ruta ante situaciones de acoso, discriminación o exclusión, si bien representan avances significativos, en muchos casos no reflejan la realidad concreta que vivencian quienes habitan los centros educativos.

La deserción estudiantil puede generar exclusión social, provocando diferentes afectaciones a nivel personal ya que esta situación vulnera varios de los derechos humanos, por ejemplo, derecho a la educación, al desarrollo de sus proyectos de vida , a vivir vidas libres de violencia y exclusión, a tener amistades y vida social. Este conjunto de malestares que se le suman desde la institución educativa pueden afectar severamente a la salud.

En conclusión, las clases de Educación Física en la educación media han sido, para muchas personas, espacios donde se reproducen dinámicas de exclusión y discriminación vinculadas al género y la diversidad sexual. Aunque en Uruguay existen avances legislativos, persisten brechas entre la normativa y la experiencia cotidiana, afectando el bienestar y la permanencia educativa de estudiantes que perciben estos entornos como inseguros. Esto puede derivar en deserción educativa, profundizando la vulnerabilidad social, incluso impactando su salud. Comprender cómo se generan estas exclusiones y qué estrategias de resistencia desarrollan quienes las viven es clave para construir espacios educativos más inclusivos, donde la diversidad sea valorada y se garantice una educación libre de violencia y discriminación.

Preguntas de investigación

- ¿ Cuáles son los motivos o situaciones que propician que las personas con expresiones de género no normativas se sientan inseguras ?
- Según los relatos de las personas entrevistadas, ¿ cuáles son los discursos y prácticas que reproducen dinámicas de discriminación y exclusión ?
- ¿ Qué rol ocupan los docentes y compañeros en la producción y reproducción de

prácticas discriminatorias ?

- ¿ Existe un vínculo entre las prácticas discriminatorias, la Educación Física y la salud ?
- ¿Qué mecanismos o estrategias de resistencia desarrollan los estudiantes LGBTQI+ frente a las dinámicas discriminatorias en las clases de Educación Física?

Objetivos

Objetivo general:

Analizar los discursos de las personas que integran Uruguay Celeste en relacion a las experiencias de exclusión y/o discriminación vinculadas al género y la diversidad sexual, durante su tránsito por la educación media en Uruguay en las clases de Educación Física.

Objetivos específicos:

1. Analizar mediante los discursos qué prácticas de discriminación y exclusión se han vivido en las clases de Educación Física durante su tránsito en la educación media.
2. Identificar las prácticas de resistencia, tanto individuales como colectivas, desarrolladas por las personas entrevistadas que forman parte de Uruguay Celeste ante situaciones de discriminación y/o exclusión, analizando cómo han enfrentado o resignificado dichas experiencias.
3. Identificar los roles que desempeñan docentes y estudiantes en la reproducción o resistencia a la exclusión en el ámbito educativo.
4. Analizar los discursos de los participantes en torno a cómo estas experiencias afectaron su participación en el ámbito educativo y su vivencia a nivel personal.
5. Proponer líneas de análisis que permitan comprender la relación entre las prácticas discriminatorias en Educación Física y su impacto en la inclusión de la diversidad de género y sexual en el ámbito educativo.

CAPÍTULO 2. RESEÑA METODOLÓGICA

A continuación, desarrollaremos de qué forma llevamos a cabo nuestra investigación, es decir, de qué manera nos proyectamos a cumplir con los objetivos planteados, lo que Taylor y Bogdan (1984) definen como metodología. Luego de analizar los objetivos y elaborar nuestro marco bibliográfico, decidimos posicionarnos desde un paradigma cualitativo, el cual no pretende la recolección de datos cuantificables, sino ahondar en las experiencias de las personas, de manera de “comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez; Jurgenson, 2003, p. 41).

Otro de los puntos a definir, fue el marco referencial más adecuado para nuestra investigación. Utilizamos un marco referencial constructivista ya que, compartiendo la visión de Schwandt, citado en Álvarez y Jurgenson (2003), destaca que la objetividad de la verdad depende de la perspectiva individual. Sostiene que tanto el conocimiento como la verdad son producto de la construcción mental, en lugar de ser hallazgos preexistentes.

En este sentido, e indagando dentro de las distintas categorías que comprenden el marco teórico referencial constructivista, encontramos que si bien nuestra investigación puede tener puntos de encuentro con más de una categoría, la que más aplica en este caso es la de “feminismo y estudios de género”, categoría que se aboca al estudio de las relaciones y estereotipos de género, sustentados por las relaciones de poder, así como también la “construcción social del género” (Álvarez; Jurgenson, 2003).

Dado que el disparador que dio origen a esta tesis fue una encuesta realizada a personas pertenecientes al colectivo LGBTQI+ y sus resultados surgieron producto de la percepción individual ante las consultas realizadas, nos pareció importante y pertinente dialogar con personas que habitan espacios que integran al colectivo, para obtener información respecto a las diversas situaciones que se vivencian o vivenciaron dentro de los centros educativos y puntualmente en las clases de Educación Física.

Es así que el método seleccionado para la obtención de la información fue en formato entrevista, la cual justamente “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez; Jurgenson, 2003, p. 109). La entrevista cualitativa es en profundidad, descrita por

Taylor y Bogdan (1984) como flexible y dinámica:

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.” (Taylor, Bogdan, 1984, p. 101)

Álvarez y Jurgenson (2003) destacan el uso de entrevistas como herramientas para explorar significados subjetivos, una perspectiva que coincide con la descripción de Taylor y Bogdan (1984) sobre la flexibilidad de las entrevistas cualitativas en profundidad.

Para ello, en primera instancia, definimos tomar contacto con Uruguay Celeste Deporte y Diversidad, colectivo social e institución deportiva que se autoproclama abierta a recibir a personas de la comunidad LGBTQI+, lo cual aumentó las posibilidades de dar con el público objetivo. Se realizaron entrevistas tanto a deportistas como a integrantes del cuerpo técnico, para obtener distintas miradas sobre el problema de investigación.

En dichas instancias, buscamos indagar las experiencias que han tenido estas personas en el sistema educativo para determinar qué ofrece este espacio que no ofrecen otros en relación a exclusión/inclusión. La cantidad de personas entrevistadas fue dispuesta por la directiva según el interés expresado por los miembros de la organización. Una vez establecido el método de recolección de la información, y previo a la realización de las entrevistas se establecieron las preguntas a realizar a modo de guía, atentos a nuevas interrogantes que pudieran surgir en relación al conocimiento que se pretende, para posteriormente realizar la transcripción y análisis de las mismas.

Se investigan las vivencias de adultos entre 20 y 45 años, centrándonos en su paso por la etapa de Ciclo básico en Uruguay, que abarca desde los 12 hasta los 16 años. Este intervalo de edad corresponde a lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS)⁸ denomina, la fase de la adolescencia en la vida de las personas.

Esta etapa de la vida corresponde al tránsito que se da entre la niñez y la adultez, por lo que implica un conjunto de cambios a nivel biológico, psicológico y social que influyen en la construcción de la identidad de las personas:

⁸ La OMS define a la adolescencia en los rangos de edad entre 10 y 19 años. Véase en [Salud del adolescente \(who.int\)](http://www.who.int/adolescent)

“La adolescencia constituye un período especial del desarrollo, del crecimiento y en la vida de cada individuo. Es una fase de transición entre un estadio, el infantil, para culminar en el adulto. Se trata de una etapa de elaboración de la identidad definitiva de cada sujeto que se plasmará en su individuación adulta” (Lillo Espinosa, 2004, p. 58)

Esta fase es determinante para comprender cómo las experiencias en el ámbito educativo y particularmente en las clases de Educación Física, pueden impactar en la visión y formación de su propia identidad de género y orientación sexual, según los juicios de valor que se le asocian. (Mercer; et al., 2008)

Las entrevistas se llevaron a cabo con cuidado y consideración, garantizando la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Se utilizó un enfoque reflexivo y empático para crear un ambiente propicio para que les entrevistados compartan sus experiencias de manera abierta.

Una vez recopilados los datos a través de las entrevistas, se procedió a la transcripción completa de las mismas. Posteriormente se realizó un análisis cualitativo de los datos, buscando patrones, temas recurrentes y divergencias en las respuestas de los participantes.

Contexto: Uruguay Celeste Deporte y Diversidad (UCDD)

Como mencionamos anteriormente para la conformación de esta tesis, nos acercamos a Uruguay Celeste Deporte y Diversidad. En un principio, lo que hoy se denomina como UCDD comenzó el 18 de julio de 2006 como la “selección gay de fútbol” grupo que se conformó para presentarse en el mundial de Buenos Aires en 2007 y donde tuvieron una destacada participación.

Fue el 5 de abril 2008 que cambió su denominación, ampliando su definición, ya no solo a un público en particular, “gay”, sino a la “diversidad” (quedando todas las entidades comprendidas), y no limitándose a una única disciplina, “ fútbol”, sino que también en este sentido, abriendo el abanico a todas las disciplinas deportivas que pudieran surgir al sustituir este concepto por “ deporte”.

Hoy en día las disciplinas que está desarrollando UCDD, son: fútbol (masculino y mixto y disidente), voley (femenino, mixto y disidente y masculino) natación (mixto y disidente) por lo que son varias las personas que se acercan y participan en dicha institución, situación que facilita el encuentro con el público objetivo.

Es por ello que optamos por contactar a UCDD, somos conscientes que sus miembros son individuos interesados en el deporte, y es posible que su experiencia

durante la educación secundaria haya sido desafiante, especialmente en las clases de Educación Física, como indicó la encuesta de clima escolar.

Codificación de las entrevistas

Con el fin de facilitar la comprensión y preservar la identidad de todas las personas entrevistadas se le asignaron las siguientes referencias:

E1, E2, E3, ... Entrevistades de distintas disciplinas de Uruguay Celeste

L ... Licenciades en Educación Física

La numeración de las mismas estará condicionada de acuerdo al orden en que se fueron desarrollando.

Ética

Al momento de realizar las entrevistas se les solicitó a las personas su consentimiento para poder grabar, recurso que será de uso exclusivo para la conformación de esta tesis, además de tomar los recaudos necesarios mediante la codificación de forma de proteger la identidad de todos quienes fueron entrevistades.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

Para comprender los factores que contribuyen a la exclusión por género y diversidad sexual, es necesario desarrollar tres puntos clave: en primer lugar, las concepciones sobre género y sexualidad; en segundo lugar, las estructuras sociales, normativas e históricas; y en tercer lugar, las consecuencias de estas estructuras y los movimientos sociales como práctica de resistencia. Estos conceptos son fundamentales para entender las dinámicas de poder, normatividad y resistencia que atraviesan el ámbito educativo.

3.1 Conceptos claves

Sexo/género

Desde una perspectiva biológica, el sexo refiere a las diferencias biológicas, genéticas, hormonales y cromosómicas entre los cuerpos de machos y hembras, abarcando tanto los órganos reproductivos como las características sexuales secundarias. Tradicionalmente, se considera que el sexo está determinado por la genitalidad observada al nacer. (Ramos; Forrissi; Gelpi, 2015)

Otra mirada sobre el sexo es presentada por Butler (1990), quien lo considera una construcción social. Argumenta que la naturalidad del sexo es producto también de discursos culturales y científicos que buscan estabilizar y binarizar el sexo, presentándolo como prediscursivo.

A partir de la mirada biologicista del sexo, el género es entendido como “Un conjunto de características, atributos, marcas, permisos, prohibiciones y prescripciones, asignados diferenciadamente a las personas, en función de su sexo.” (Ramos; Forrissi; Gelpi, 2015, p. 24). Butler (1990), considera que el género está construido a través de normas sociales y culturales, que responden a ciertos comportamientos, apariencia y roles. Propone una visión del género más amplia, expuesta a través de la performatividad, tomando las identidades de género como algo que se construye mediante actos repetitivos y performativos.

Este vínculo entre sexo y género da lugar al concepto de identidad de género, que expresa cómo una persona se siente y se percibe internamente. Esto puede incluir identificarse con el género asignado al nacer (cisgénero) o no identificarse con este (transgénero), como explica Platero (2014). Si bien el género se construye desde ese binarismo, existen otras identidades, tales como género no binario y género fluido⁹. Mientras la identidad de género se refiere a cómo una persona se identifica y percibe a

⁹ Género binario son las personas que no se identifican ni con el género masculino ni el género femenino. Las personas con género fluido transitan ambas expresiones. La Red No Binarie Latinoamericana define “Las personas no binarias somos aquellas que poseemos identidades que trascienden el binomio hombre-mujer. Podemos ser ambos, ninguno, podemos fluir entre un género u otro o crear algo nuevo.” (Canal Red No Binarie Latinoamérica, 2020, 0:15).

sí misma, la orientación sexual alude al deseo y atracción sexo-afectiva hacia otros géneros, a veces orientado a lo erótico-genital, y otras veces a la expresión de género.

La expresión de género, en este sentido, engloba las múltiples formas en que las personas exteriorizan su identidad de género, ya sea alineándose o desmarcándose de categorías específicas dentro de un contexto social determinado. Algunas personas pueden identificarse con una categoría binaria, con ambas, o bien no sentirse representados por ninguna de ellas (Platero, 2014).

A partir del binarismo de género, se construye socialmente una serie general de expectativas internalizadas, producto del aprendizaje social, denominadas roles sexuales. Estos roles, definidos por Connell (1995) en su obra *Masculinidades*, abarcan los comportamientos asociados a lo masculino y lo femenino, consolidando normas que delimitan las formas aceptadas de actuar según el género.

En “El segundo sexo”, Simone de Beauvoir (2016) analiza cómo la feminidad y la masculinidad no son realidades biológicas inmutables, sino construcciones sociales que imponen normas y expectativas diferenciadas. En esta línea, Bourdieu (1998), en “La dominación masculina”, examina cómo la diferencia biológica entre los cuerpos es utilizada para justificar la división sexual del trabajo. Sostiene que esta división no es natural, sino el resultado de una construcción social que perpetúa la desigualdad simbólica entre hombres y mujeres.

No solo las mujeres quedan en posición de desigualdad, sino también aquellas masculinidades que no se asocian a la masculinidad hegemónica. Diez (2015, p. 80) retoma las ideas de Carrigan, Connell y Lee (1985), así como de Connell (1987), para señalar que:

"La noción de masculinidad hegemónica propone la existencia de diferentes formas de masculinidad. Además, no todas sus formas se encuentran en la misma posición de poder, pues el concepto de masculinidad hegemónica se construye siempre en oposición a varias masculinidades subordinadas, forma de relación que se repite en su vinculación con las mujeres."(Diez, 2015, p. 80)

Por lo tanto, como se menciona en FLACSO Uruguay (2018, p. 36) esos lugares asignados que “se dan como si fueran naturales”, conceden “permisos sociales para hacer algunas cosas” por el hecho de tener pene o vulva: “A su vez, lo asignado a lo masculino tiene un mayor valor social, económico y simbólico que lo asociado a lo

femenino. Esto hace que hombres y mujeres tengamos desigual acceso a oportunidades y derechos.” (FLACSO Uruguay, 2018, p. 36)

Lo anteriormente mencionado, además de establecer esta dinámica jerárquica, se construye como un mecanismo que refuerza el patriarcado: estructura “caracterizada por la autoridad institucional de los hombres sobre las mujeres y los hijos en el ámbito familiar, en la producción y en el consumo, en la política, el derecho y la cultura.” (Graña, 2006, p. 10).

Este concepto a su vez, está vinculado con el androcentrismo, que considera “lo masculino como humano y lo femenino con lo específico de las mujeres” (Dolera, 2018, p. 33), es una práctica que posiciona al hombre y su punto de vista como posición central en el mundo. (Dolera, 2018). El androcentrismo establece una base simbólica para justificar y naturalizar las desigualdades de género. Esta lógica, fundamentada en una perspectiva binaria, se relaciona directamente con la heteronormatividad, que determina una única forma de vivir la sexualidad, una forma que tiene como centro la reproducción de la especie, más allá de cualquier tipo de deseo y placer. El concepto de familia, está dada de esta manera para propiciar el consumo y establecer parámetros de normalidad¹⁰. Varios autores lo entienden como “la matriz binaria según la cual se asignan, clasifican y regulan las identidades de género en las sociedades occidentales” (Gros, 2015, p. 246). Las personas que escapan de esta norma son condenados a un lugar de subordinación social, copias de lo considerado natural, bueno, necesario y sano. Butler (1990)

Esta heteronorma, exige la heterosexualidad obligatoria, Wittig (1992), la define no sólo como una orientación sexual, sino como un régimen político que impone el binarismo de género y asegura la subordinación de las mujeres.

En conclusión, es pertinente tomar las palabras de Platero (2014, p. 68), ya que expresa que la identidad es una experiencia subjetiva y compleja, asociando o no nuestros comportamientos a las categorías de hombre o mujer. Esto quiere decir que “Puede incluir no sentirse dentro de ninguna de estas dos categorías (mujer/hombre) o sentir la identidad de género opuesta a la señalada.”, por lo cual, no se tendría que asumir la identidad sexual de nadie, ya que se puede tener actitudes y roles sociales, vestirse con prendas asociadas a un género en particular, e ir cambiando constantemente

¹⁰ Véase en los capítulos 3.2 y 3.3.

esas elecciones. Por lo cual “Puede incluir la modificación corporal, o no, a través de hormonas, cirugías menores o mayores. Y puede que se haga a veces o puede que sea un viaje de transición que dura toda tu vida.” (Platero, 2014, p. 68).

3.2 El dispositivo de la sexualidad

La sexualidad, un concepto que ha estado en debate y evolución desde el siglo XVIII, es una parte esencial de la experiencia humana. Según López et al. (2005),

“La sexualidad es una dimensión constitutiva del ser humano, un constructo sociocultural e histórico, que tanto resulta de la sociedad como la crea. Las personas desarrollan su identidad sexual a lo largo de sus vidas, aprendiendo a experimentar, expresar y vivir su sexualidad en diferentes contextos de referencia y socialización. A lo largo de la vida, la sexualidad se manifiesta de diversas maneras, incluyendo intereses, expresiones y sentimientos que reflejan su complejidad y diversidad” (López et al., 2005, p. 19).

Este enfoque resalta que la sexualidad va más allá de ser una característica biológica; es un constructo complejo y dinámico que evoluciona con el tiempo. La sexualidad entrelaza y moldea las experiencias individuales y colectivas, y se configura a través de los diversos entornos y contextos en los que las personas se desarrollan. En cambio, hay enfoques como el esencialista que considera a la sexualidad como algo inmutable, ya dado y previsto por la naturaleza, con la única función reproductiva, por lo que considera a la heterosexualidad como “natural”. A través de este discurso, se considera que la identidad de las personas se define por la sexualidad y la genitalidad la cual define como sentirse, comportarse y pensar. (Amuchastegui, Rodríguez, 2020)

Esta perspectiva permite analizar de manera crítica la conexión de la sexualidad con otros factores sociales, como las estructuras económicas, políticas y de poder. Weeks(1998b) El enfoque postestructuralista enriquece esta perspectiva al analizar cómo las relaciones de poder y el saber generan discursos y prácticas que regulan la sexualidad a través de normas. Esto permite cuestionar y exponer las nociones tradicionales de género y sexualidad, y desafiando las estructuras de poder establecidas. Foucault plantea a la sexualidad como un dispositivo¹¹ histórico que está desarrollado como parte de una compleja red de regulaciones sociales que organizan y vigilan los comportamientos de los cuerpos individuales. Weeks (1998a)

Foucault (1976) distingue cuatro conjuntos estratégicos de dispositivos

¹¹Un dispositivo es“...todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos.” (Agamben, 2011 p. 1).

específicos de saber y de poder en vínculo con el sexo; la histerización del cuerpo de la mujer (contribuye a la construcción de un discurso de subordinación del cuerpo de las mujeres respecto al masculino, categorizando sus problemas físicos y emocionales como resultado de trastornos sexuales o reproductivos), pedagogización del sexo del niño (hace referencia al interés que se generó sobre la educación sexual, con el objetivo de formar comportamientos sexuales apropiados, y previniendo los comportamientos inapropiados. El resultado es la internalización de las normas sexuales y reproducción, tomado como parte de sus identidades.), socialización de las conductas procreadoras (refiere a la regulación y control de las conductas reproductivas dentro de la sociedad: la reproducción es vista como una práctica normal y deseable. Esto ha provocado que las personas que no tengan la capacidad o no desean gestar, ya sea por limitaciones biológicas o decisión propia, sean puestas en cuestionamiento construyendo nuevos discursos que respondan a esta misma lógica.) y psiquiatrización del placer perverso que es el proceso por el cual ciertas prácticas sexuales no normativas fueron diagnosticadas en la psiquiatría y psicología a partir del siglo XIX: “ el instinto sexual fue aislado como instinto biológico y psíquico autónomo; se hizo el análisis clínico de todas las formas de anomalías que pueden afectarlo; se le prestó un papel de normalización y patologización de la conducta entera; por último, se buscó una tecnología correctiva de dichas anomalías.” (Foucault, 1976, p. 128) Las prácticas no reproductivas serán consideradas como patológicas para generar estigmatización y provocando la exclusión y control social de las personas que no responden a las normas sexuales predominantes. Preciado (Canal euskadi, 2013)

Aquí los cuerpos que no se regían por esa heteronormatividad, eran considerados enfermos. Recién el 17 de mayo de 1990 la homosexualidad dejó de considerarse por la OMS como una enfermedad y se declaró el Día Internacional contra la Homofobia, la Bifobia y la Transfobia. Aún así existen muchos mitos vinculados a estigmas que rodean a las personas de la comunidad LGBTQI+, desde el padecimiento de algunas enfermedades en concreto, estilo de vida determinado, y su asociación a la promiscuidad. Desde que aparecieron los primeros casos de sida en 1981 detectados en Nueva York y California¹², el VIH fue asociado principalmente a los hombres homosexuales.

¹² Véase en <https://www.nationalgeographic.es/ciencia/sida>

Contextualizando la situación en Uruguay, la epidemia del SIDA comienza en el año 1983 con el primer caso clínico detectado¹³. En 1987 se crea el Programa Nacional del SIDA¹⁴ con el objetivo de promover la toma de decisiones informadas, definir estrategias sanitarias para reducir la cantidad de personas afectadas y la mortalidad por dicha enfermedad. La mayoría de los casos se originaron por transmisión sexual y fueron detectados en hombres homosexuales, lo que llevó a la prohibición de la donación de sangre por parte de este grupo, una restricción reflejada en el reglamento de medicina transfusional.¹⁵ Esto provocó gran estigmatización, y a través del discurso biomédico ligado a la moral religiosa, se impartieron prejuicios que llevaron a estas personas a ocultar sus identidades, por miedo a recibir violencia física, sexual, verbal, precarización laboral, dificultad para acceder al sistema de salud, etc. Amuchástegui y Rodríguez explican un poco esta relación:

“Si antes del siglo XVIII lo natural era entendido como expresión de la obra de Dios, las ciencias humanas nacidas en el siglo XIX -en particular la psicología, la sexología y la psiquiatría- heredaron esta concepción traduciéndose a los criterios de normalidad y anormalidad. Así, en las sociedades modernas el desarrollo del estudio científico del comportamiento sexual, con la visión esencialista, “ha tenido un claro efecto en términos de las cuestiones políticas, ya que han servido como base para la clasificación, estigmatización y segregación de los individuos...(AMUCHÁSTEGUI, 2000: 27)” (Amuchastegui; Rodríguez, 2020, p. 91)

Recién en el año 2020 se modificó¹⁶ la disposición "Conducta de riesgo" del "Reglamento de Medicina Transfusional" suprimiendo el apartado: "Los hombres que hayan tenido relaciones sexuales con otro hombre." y destacan que “...resulta necesaria su adaptación a la época actual, siendo procedente la derogación de disposiciones que pueden resultar discriminatorias o anacrónicas.”

El análisis del dispositivo de la sexualidad permite comprender cómo las normas de género y sexualidad han operado dentro del sistema educativo, particularmente en las clases de Educación Física, donde la regulación de los cuerpos y la imposición de modelos heteronormativos han sido más explícitas. Como se mencionó en el problema de investigación, este espacio refuerza la heterosexualidad obligatoria, reproduciendo dinámicas de exclusión basadas en el heterosexismo y la homofobia, estructurando relaciones de poder. Desde una perspectiva foucaultiana, estos mecanismos de

¹³ Véase en

<https://archivo.presidencia.gub.uy/noticias/archivo/2001/noviembre/2001112612.htm>

¹⁴ En el año 2002 se incorporan al programa las infecciones de transmisión sexual (ITS), denominándose actualmente Área Programática ITS-VIH/SIDA.” en:

<https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/politicas-y-gestion/programas/area-programatica-its-vihsida>

¹⁵ Decreto N° 81/999

¹⁶ <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/337-2020/1>

normalización y disciplinamiento no solo regulan los cuerpos, sino que también configuran subjetividades, determinando qué expresiones son legítimas y cuáles deben ser reprimidas.

3.3 Normalidad “Cuerpo normal”

El concepto de "normalidad" surge como respuesta al proceso de disciplinarización. Hasta finales del siglo XIX, este papel fue desempeñado por las ciencias humanas en Europa, que, en ese momento, se convirtieron en las ciencias de la normalidad. A partir de este periodo, se consolidó la concepción de lo "normal" y lo "anormal", estableciendo un patrón a seguir. Lo "normal" se define por una serie de características que incluyen un cuerpo libre de afecciones o enfermedades, con una estatura y peso determinados, una fisonomía estándar, heterosexualidad, la ausencia de vicios, una gestualidad esperada y un alto nivel de higiene. Como se puede observar, son varias las dimensiones que se consideran al definir si un individuo se ajusta a la "normalidad", abarcando aspectos físicos, biológicos, sociales y morales (Foucault, 1976).

Los dispositivos de normalización disciplinaria tienen como objetivo que los individuos se ajusten, adapten o corrijan sus comportamientos y características, acercándolos a lo que se considera la norma. Esta concepción de lo "normal" y lo "anormal" sigue vigente hasta la actualidad, donde se promueve constantemente un único modo de ser, dejando poco o nulo espacio para la diversidad.

Al reflexionar sobre cómo estas concepciones se vinculan al género y la sexualidad, se establece una jerarquía en la que lo "normal" se asocia con lo "bueno" y lo "anormal" con lo "malo". Este esquema se refleja en la oposición heterosexual-homosexual, donde la heterosexualidad es considerada como "normal" y la homosexualidad como "anormal". Wittig (1992) señala que las élites culturales son las encargadas de establecer estos mecanismos que buscan "normalizar" los cuerpos y subjetividades, con la pretensión de consolidar el heterocentrismo como la única forma de encajar en la norma.

La heteronormatividad fue entonces promovida como la única forma aceptada de pertenecer a la norma, de manera que todo lo que se desvíe de la heterosexualidad es susceptible de ser sancionado. No obstante, las luchas sociales de principios del siglo

XX, impulsadas por diversos colectivos como los feministas, antirracistas y defensores de la diversidad, comenzaron a cuestionar la heteronormatividad, abriendo espacio a otras formas de ser y vivir la sexualidad (Pazos, 2019).

“Ya no se cree en la única posibilidad del ser hombre o ser mujer, sino que existe un amplio abanico de opciones en cuanto a cómo vivir la sexualidad y conformar una identidad propia y por lo tanto única. Se pasa de la homogeneidad a la heterogeneidad de individuos y de modos de vida”(Pazos, 2019, p. 16)

A pesar de los avances logrados por las luchas mencionadas, persiste en la cultura un núcleo rígido que resiste cambiar la concepción de lo que se considera "normal". Es por esto que las personas LGBTQ+ siguen siendo estigmatizadas, e incluso autoestigmatizadas (Pazos, 2019). Este colectivo enfrenta una gran discriminación que afecta varios ámbitos de la vida, como el trabajo, el ámbito educativo, el espacio público y el sistema de salud.

En línea con los aportes de Bourdieu (1998), el Estado juega un papel crucial en la generación de poder y violencia simbólica. A través de sus acciones o inacciones, el Estado tiene el poder de mitigar o perpetuar la discriminación y la violación de los derechos de las personas LGBTQI+, influyendo en el mantenimiento del orden social e imponiendo una visión determinada del mundo, la cual permea la subjetividad de cada individuo y establece lo que se considera correcto o incorrecto.

Los binomios "normal-anormal" se presentan de manera recurrente en diversos ámbitos, siempre estigmatizando y sesgando. Lo "normal" se considera lo ideal, lo que debe ser, y lo "anormal" se percibe como lo indeseado. Ejemplos de estos binomios incluyen blanco-negro, rico-pobre, hombre-mujer. Estos factores, en muchas ocasiones, se combinan cuando se hace referencia a las personas que pertenecen a grupos oprimidos.

Como menciona Pazos (2019) en su tesis, la interseccionalidad juega un papel fundamental al comprender cómo funcionan estas lógicas, ya que, por ejemplo: “una mujer trans no solo rompe con la norma que hace prevalecer el sexo biológico sobre su expresión de género, sino que también enfrenta categorías adicionales que profundizan su estigma (por ejemplo, ser mujer trans, negra y pobre)” (Pazos, 2019, p. 17).

Con base en lo expuesto, es evidente que la construcción de la "normalidad" es una herramienta poderosa utilizada para clasificar, jerarquizar y excluir a los individuos

que se desvían de los patrones establecidos. La imposición de un modelo único de ser, tanto en términos de género como de sexualidad, refuerza estructuras de poder que perpetúan la discriminación, la violencia simbólica y la marginación de colectivos históricamente oprimidos, como las personas LGBTQI+. Sin embargo, las luchas sociales que cuestionan la heteronormatividad y promueven la pluralidad de identidades han logrado abrir espacios para visibilizar y desafiar estos paradigmas, aunque aún queda mucho por hacer para erradicar las prácticas discriminatorias y estigmatizantes. La continua resistencia cultural y las barreras institucionales son factores que contribuyen a la persistencia de estas estructuras. Por tanto, comprender la normalidad como una construcción social y cultural nos permite visibilizar los mecanismos de exclusión y trabajar en su transformación hacia una sociedad más inclusiva y diversa.

3.4 Marco Normativo y regulatorio

Si bien en los últimos años Uruguay ha demostrado un avance notable en el reconocimiento formal de los derechos de las personas LGBTQI+, este desarrollo legislativo no siempre ha tenido un correlato efectivo en la transformación de las prácticas sociales, institucionales y culturales.

Como Ramos, Ferrosi y Gelpi (2015) señalan:

“En la última década, el Estado uruguayo sancionó una serie de normativas que reconocen derechos para la diversidad sexual, que colocaron al país (junto con Argentina) como referentes a nivel regional e internacional. Estas normativas reconocieron a las personas LGBT, equiparándolas en derechos con el resto de la población y combatiendo la histórica desigualdad y discriminación hacia ese colectivo.” (Ramo, Ferrosi y Gelpi, 2015, p. 63)

No obstante, “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, 2014, p. 11).

En esa misma línea, tal como lo expone el Observatorio de MYSU, “la información sobre la situación y los servicios para población LGBTQI+ es insuficiente y no es de fácil acceso” (MUJER Y SALUD EN URUGUAY, 2023, p. 2). Esta falta de sistematización de datos oficiales impide valorar de forma adecuada el impacto de las políticas públicas, así como su grado de cumplimiento y efectividad.

Si bien muchas de las leyes que conforman el marco normativo actual surgen de la presión e iniciativa de los movimientos sociales, no siempre logran conservar en el

Parlamento su orientación original. Como señalan Carneiro y Gioscia (2013), citados por Rivera-Vélez (2018), la llamada “agenda de derechos ‘no responde a un programa general ni a una agenda de derechos enmarcada en un plan gubernamental’, sino que es una estrategia política de los movimientos sociales” (Carneiro y Gioscia, 2013, p. 51 apud Rivera-Vélez, 2018, p. 2). Sin embargo, incluso estas estrategias pueden verse desdibujadas en el proceso legislativo. De hecho, “la Ley del matrimonio igualitario es la única que deja (casi) intacto el paradigma de la ampliación de derechos” (Rivera-Vélez, 2018, p. 14), lo que evidencia las tensiones entre las demandas sociales y las decisiones parlamentarias.

En el ámbito educativo, si bien se han definido marcos normativos como la incorporación de la educación sexual con perspectiva de género, ley N.º 18437 (Uruguay, 2008), y se promueve la inclusión desde el discurso, en la práctica “persisten barreras para el acceso a servicios de educación y de salud, incumplándose lo establecido por la Ley 19684 (Uruguay, 2018) y por guías y protocolos sanitarios vigentes” (MUJER Y SALUD EN URUGUAY, 2023, p. 8). Especialmente preocupante es la situación de niñas, niños y adolescentes trans, quienes requieren “un informe profesional de alguien que haya acompañado el proceso (profesional de salud, maestras/os, etc.) para poder acceder al cambio de identidad, lo cual puede traducirse en una barrera.” (MUJER Y SALUD EN URUGUAY, 2023, p. 8). Esto implica una barrera adicional en un contexto institucional donde el respeto por los nombres y pronombres elegidos “quedando librado a la discrecionalidad de direcciones y educadores” (MUJER Y SALUD EN URUGUAY, 2023, p. 8).

El informe también destaca que “los cambios normativos no han sido acompañados de los esfuerzos necesarios para generar los cambios institucionales, programáticos, presupuestales y de formación de los recursos humanos”(MUJER Y SALUD EN URUGUAY, 2023, p. 10), lo cual afecta directamente la capacidad del Estado para garantizar el pleno ejercicio de los derechos reconocidos legalmente. Este déficit genera “una exposición a situaciones que vulneren sus derechos [...] mayor en relación a la población general” (MUJER Y SALUD EN URUGUAY, 2023, p. 10).

El sistema educativo, en tanto institución socializadora, se convierte en un espacio clave donde la normativa puede traducirse en prácticas inclusivas. Sin embargo, como se menciona en el documento, las personas LGBTQI+ siguen enfrentando

exclusiones simbólicas y materiales. “La violencia verbal aparece como el principal foco en estos estudios, pero la violencia física y de otros tipos también se manifiesta en las experiencias de varones gays y personas trans. El abandono escolar es la principal consecuencia en personas trans, fundamentalmente, en mujeres trans” (MUJER Y SALUD EN URUGUAY, 2023, p. 9).

Por tanto, como se planteó desde el inicio de este trabajo, la normativa es una herramienta necesaria pero insuficiente. Su implementación real requiere “mayores esfuerzos y voluntad política para priorizarles” (MUJER Y SALUD EN URUGUAY, 2023, p. 10). En este marco, resulta indispensable que las políticas públicas se diseñen desde un enfoque interseccional.

3.5 Un camino por la Salud

Cuando hablamos de salud, remitimos, a priori, al mismo paradigma: ausencia de enfermedad. Este es el uso coloquial o vulgar que se le da al término. Es pertinente aportar las ideas del texto “Salud y Enfermedad, Conceptualización y Evolución Histórica”, donde se afirma que “hasta entrado el siglo XX predomina un concepto de salud relacionado a la ausencia de enfermedad, la salud por la negativa” (Berterretche et al, s/f). Ideas que están arraigadas a las teorías de corte biologicista, lo que implica entender al cuerpo como un conjunto de órganos medibles, donde se determinará de forma binaria la ausencia o no de salud.

Sin embargo, María del Carmen Vergara (2007) en su apartado “Tres concepciones históricas del proceso salud-enfermedad” agrega lo siguiente: “Este modelo, sin embargo, ha entrado en crisis, a partir de la crítica de su deshumanización y su racionalidad exclusivamente técnico-instrumental” (Vergara, 2007, p. 46). Continúa explicando, que pese a esto, sigue predominando esta concepción.

Por otra parte agrega:

“Es clara la necesidad de un encuadre teórico que considere como agentes nocivos no solamente los físicos, químicos o biológicos, sino que también incluya el ruido, la fatiga de avión, el estrés ocupacional, la violencia doméstica, la falta de amor paterno o materno, los conflictos sexuales, como factores perniciosos para la salud” (Vergara, 2007, p. 46)

En este contexto, las ciencias sociales juegan un papel clave al cuestionar la visión tradicional, al destacar la influencia significativa que pueden ejercer los factores

sociales, económicos, históricos y ambientales en la salud de las poblaciones. Al integrar estas perspectivas, las ciencias sociales contribuyen a una comprensión más completa y equitativa de la salud. Cortes (2010) en su editorial “La investigación social en salud: un punto de encuentro para las ciencias sociales y las ciencias de la salud” acerca una idea interesante para afirmar lo anterior:

“[...] las ciencias sociales comenzaron a fundirse con las ciencias de la salud en busca de mejores condiciones de vida, donde los determinantes socioculturales por los cuales transita el proceso salud-enfermedad y las respuestas sociales que cada sociedad o grupo social construye alrededor de estos fenómenos, permitió enfocar la acción en un contexto en el cual tanto las dimensiones biológicas, ambientales, sociales y culturales participan en un mismo propósito.” (Cortes, 2010, p. 259)

De manera complementaria, De La Guardia, Ruvalcaba (2020) afirman “..la estrecha relación que existe entre las condiciones sociales y económicas, el entorno físico, los estilos de vida individuales y la salud” (De La Guardia; Ruvalcaba, 2020, p. 83). Además agregan “En años más recientes se sostiene con mayor fuerza que las condiciones sociales influyen fuertemente en la posibilidad de tener una buena salud” (De La Guardia; Ruvalcaba, 2020, p. 84)

Entendemos que esta forma de concebir la salud, guarda una estrecha relación con el enfoque de la salud colectiva. Esta se configura a partir de las condiciones de vida, el acceso a derechos y las estructuras de poder que condicionan el bienestar de las poblaciones. Como plantea Breilh, la salud colectiva es el “vasto conjunto de prácticas y saberes que pone en marcha una sociedad para conocer su salud y transformarlo” (González Ortuya et al., 2005, p. 27), lo que implica una mirada crítica sobre las condiciones que generan desigualdad.

Este concepto nos lleva a repensar estrategias para abordar las desigualdades en los ámbitos educativos desde una transformación estructural. En este sentido, aparece como respuesta transformadora: “un vehículo de una construcción alternativa de la realidad que es el objeto de la acción, de los métodos para estudiarla y de las formas de praxis que se requieren” (González Ortuya et al., 2005, p. 27).

Nuestra investigación se inscribe en un marco que no solo cuestiona la exclusión en la Educación Física desde un punto de vista individual, sino que la entiende como parte de un sistema que produce desigualdades en la salud a partir de condiciones estructurales. La discriminación y la exclusión restringen su derecho a la salud en

términos amplios, limitando su participación, su desarrollo personal y su calidad de vida a largo plazo. Incorporar esta perspectiva nos ayuda a visibilizar las relaciones de poder que las atraviesan, comprender sus implicancias en el bienestar y la trayectoria educativa de los estudiantes.

3. 6 Discriminación y Exclusión

La exclusión es un fenómeno complejo que puede manifestarse en diversas formas, afectando a individuos y grupos que no se ajustan a las normas dominantes de la sociedad. En palabras de Ordoñez; Granjas (2023), la exclusión es un acto que “se identifica con apartar, no dejar participar, desposeer” (Ordoñez, Granjas, 2023, p. 271). Esta definición visibiliza como la exclusión no solo implica una separación física, sino simbólica y estructural en distintos niveles de la vida social.

Desde una perspectiva teórica, la exclusión puede entenderse como un proceso de marginación y segregación que se extiende más allá de las interacciones individuales. Este concepto teórico de exclusión se refleja en la práctica mediante una serie de mecanismos sociales y estructurales. En este sentido, Morales (2021) reconoce que:

“[...]la exclusión trasciende las relaciones interpersonales; si bien ocurre en el plano individual, supone que las personas son evaluadas en función de su pertenencia a determinados grupos, con respecto a los cuales existen determinados esquemas y prejuicios. Por tanto, la exclusión se extiende a las conexiones entre grupos, instituciones, regiones y naciones. La implicación de los factores estructurales, convierten a la exclusión en relativamente irreversible; se requiere de políticas sociales articuladas que rebasen las potencialidades individuales y grupales (Laparra, Gaviria & Aguilar; 1998)” (Morales, 2021, s/p)

La exclusión, como explica Morales (2021) no es un fenómeno lineal, sino que abarca múltiples aspectos que pueden operar de forma simultánea o independiente. En ciertos casos, un individuo puede enfrentar varias formas de exclusión al mismo tiempo, mientras que en otros, puede estar recluido a un área específica pero no en otras. Esta perspectiva permite entender que la exclusión no es un fenómeno meramente circunstancial, sino que responde a dinámicas estructurales que refuerzan desigualdades. En este sentido, dentro del sistema educativo, no solo se ve afectada la permanencia de los estudiantes, sino que configuran sus experiencias en el tránsito del sistema limitando así sus oportunidades.

Jimenez (2008) distingue el concepto de exclusión al señalar específicamente la exclusión social como una forma particular de marginación. Según Jimenez:

“[...] tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tanto a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular el concepto de ciudadanía” (Jimenez, 2008, p. 178)

Este concepto es importante para analizar la exclusión en el ámbito educativo, porque no solo impacta en la ausencia de las clases de Educación Física, y por consiguiente en las aulas, sino que afecta de manera directa el sentido de pertenencia con sus pares y la posibilidad de ejercer la ciudadanía en los espacios educativos y comunitarios. La exclusión en la educación media, por ejemplo, no solo se refleja en el abandono escolar, sino también en la segregación dentro de la institución, manifestada en la distribución de oportunidades, el acceso a recursos y la reproducción de estigmas sobre determinados grupos.

En el marco teórico de la exclusión, también es fundamental abordar la discriminación. Aunque a menudo se trabaja la discriminación como una práctica que está estrechamente relacionada con la exclusión, es importante intentar diferenciarlas. Por un lado los autores Carbonell et al. (2007) explican la discriminación como el acto de tratar a un otro como inferior a partir de una característica que no resulta agradable. Y agregan: “De esta manera, si alguien es considerado inferior por ser indígena, mujer u homosexual tendemos a decir que está siendo discriminado. [...] alude ya a los prejuicios negativos y los estigmas que están en la base de la discriminación.” (Carbonell et al., 2007, p. 62).

Por otra parte, Prévert, Navarro, Bogalska-Martin (2012) explican que es un concepto polisémico difícil de definir en un sentido común. A pesar de ello, expresan que

“Se trata de un comportamiento negativo en contra de los miembros de un grupo que es objeto de una imagen negativa. La aparición de un comportamiento discriminante está relacionado con ciertas condiciones sociales y psicológicas: diferencias sociales, el estatus de los individuos, la posición de poder. En este sentido, la discriminación debe reubicarse dentro del marco de un análisis de las estructuras sociales fundadas en diversas formas de desigualdad de poder, de medios materiales, de reconocimiento, etc.” (Prévert; Navarro; Bogalska-Martin, 2012, p. 9)

Esta distinción entre exclusión y discriminación permite entender que, si bien ambas están vinculadas, no son sinónimos. La discriminación puede ser un mecanismo que desencadena procesos de exclusión, legitimando y marginando sujetos de

determinadas características dentro de la sociedad. Mientras que la exclusión no siempre se produce desde un acto discriminatorio consciente, sino que puede estar inscripta en estructuras y prácticas institucionalizadas que producen desigualdades.

La discriminación estigmatiza a determinadas personas por su expresión de género, o diversidad sexual, mientras que la exclusión se manifiesta en la dificultad de participación en determinados espacios, como son las clases de Educación Física, o deportes.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN GENERAL

4.1 Género como categoría de análisis

Utilizaremos el género como una categoría analítica en cada una de las secciones destinadas al análisis y la discusión de las entrevistas, desplegando en este punto los aspectos que facilitan una comprensión integral de las realidades sociales desde una mirada inclusiva.

Según Scott (1986), el género debe entenderse como una categoría que trasciende lo meramente descriptivo, abarcando elementos simbólicos (representaciones masculinas y femeninas), normativos (doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas), institucionales (familia, trabajo, educación y política) y subjetivos (internalización y reproducción de las normas de género).

Esta categoría nos permite identificar las relaciones de poder visibilizando las desigualdades entre las distintas identidades sexuales a partir de las representaciones simbólicas y las normas sociales. Permite visualizar la interrelación de factores históricos, sociales, económicos y culturales en la construcción de identidades sexuales, clave para desafiar las estructuras de poder existentes, y “...pretende dar cuenta de cómo representaciones dominantes, hegemónicas, organizan el mundo de la sexualidad, de los afectos, de los roles sociales y de la personalidad” (Segato, 2018, p. 26).

Por lo tanto es importante analizar las dinámicas de poder que surgen de las entrevistas que forman parte de vivencias, y responden a una forma estructural y sistemática de encasillar las identidades según el merecimiento o no, de algunos privilegios.

Todo aquello que se asemeje al varón cis heteronormado será aceptado socialmente de una manera muy distinta a aquello que se aleje de este. Es por esto que entendemos que lo que prima para que sucedan situaciones de desigualdad son las expresiones de género; una identidad sexual que no responde a su estereotipo, es aquella que sufrirá mayor castigo social. Uno de esos castigos es la transfobia, entendida como

“[...]diferentes formas de violencia, discriminación, odio, rechazo, agresividad y actitudes negativas sobre quienes transgreden o no encajan en las expectativas sociales sobre las normas de género. No se trata de un fenómeno individual, como podría desprenderse del uso del término «fobia», también incluye formas institucionalizadas de discriminación, criminalización, patologización y estigmatización”(Platero, 2014, p. 211)

Una de las entrevistadas, identificado como varón trans, expresa que durante su adolescencia compartió su tránsito linceal con una chica trans, y el trato que ambos recibieron en el mismo contexto institucional fue distinto:

“Nos trataron totalmente diferente a pesar de que los dos discloseamos¹⁷ nuestra identidad en poco tiempo de diferencia. [...]a ella no le dieron tanta protección como me dieron a mí, y eso que a mí no me dieron tanta protección, simplemente me dejaban usar el baño de los profesores como diferenciado, para que no tuviera que ir al baño de los varones ni ir al baño de las pibas.” (E11)

Si bien la transfobia opera en las instituciones, este relato deja en evidencia que las mujeres trans son menos aceptadas por transicionar a una identidad considerada inferior en comparación con los varones trans. Si bien cada una disrumpe de manera distinta en la hegemonía sexual, sus dificultades son diversas, algunas con más adversidades que otras. A su vez, se le suman las características de raza, religión y etnia. Aquellos varones trans que pasan desapercibidos, poseen privilegios masculinos, que E11 lo considera más bien, como una herramienta de supervivencia:

“Como varón trans también tenés esta cuestión de que, si pasás, con esto del cispasing¹⁸ que hoy en día yo lo entiendo más como una herramienta de supervivencia. Y no tanto como un privilegio, porque privilegio sería si me diera algo más que a alguien, pero en realidad lo único que me permite es sobrevivir.” (E11)

Sin embargo, no solo es beneficiado con algunos privilegios, sino que se espera socialmente que cumplan el rol sexual masculino: “Pero en el tema del cispasing, por

¹⁷ Se refiere a la palabra disclose, que en inglés significa ‘revelar’.

¹⁸ Cispasing cuando el resto de las personas no logran identificar que se trata de una persona trans. Pasa “desapercibido”. Se ve como una persona cis, dado que las expresiones de género y la corporalidad cumple con los estándares esperados de una mujer u hombre.

ejemplo, a vos como varón trans también te exigen un montón que repliques la masculinidad mandatada.”(E11)

La identidad de género termina siendo leída a partir de la performatividad de género, asignando un determinado rol, perpetuando la heterosexualidad obligatoria:

“A mí no se me lee como trans, porque ya básicamente tengo como diez años arriba,[...] por ejemplo, capaz me viste en la calle de la mano con un pibe. Y eso ya te dio una lectura sobre mi persona. Vos no sabés que soy trans, pero sabés que soy gay.” (E11)

E9 en cambio habla sobre las repercusiones de no reproducir el rol masculino en el liceo, sin importar la orientación sexual. Ser considerado “amanerado”, es decir tener un comportamiento femenino y reproducir ese rol siendo identificado como hombre, también es motivo de hostilidad por parte del resto del curso.

“Uno de mis mejores amiguitos del liceo era sumamente amanerado pero el tipo no era gay, ¿entendés? y todos esos años era pa, pa, pa pa, pa, pa [refiere al acoso escolar, realiza gesto de golpear con un palo] no le gusta jugar a la pelota, déjalo quieto” (E9)

No reproducir el rol femenino siendo identificada como mujer, también implicaba un castigo adoctrinador de parte de los pares:

“Discriminación por ser mujer, sí, o sea, por ser mujer al fútbol no te dejan entrar.” (E8, L), debido a que el fútbol es una práctica deportiva históricamente masculina, y toda mujer que logra meterse en ese mundo, es señalada como “marimacho”, como una mujer que parece un hombre. “Tengo claro que la diferencia entre meterse y sentirse parte, como lesbiana tampoco me sentí nunca aparte, y fui discriminada como marimacho y todo ese montón de cosas, que en fin, sucede” (E8, L)

Esta última frase da lectura a la aceptación de la realidad social en la que vive, en donde la discriminación por orientación sexual es cotidiana.

Los movimientos sociales han logrado un avance importante en cuanto a la aceptación de las personas identificadas como gays y lesbianas, pero el movimiento trans es más reciente, por lo que no se han reflejado los cambios normativos de la misma forma a nivel social, no se respetan los derechos conseguidos, y existe una resistencia estructural de los sistemas sociales y políticos.

Una de las entrevistadas reafirma esta posición:

“O sea, ser lesbiana o ser gay, ok. Es como algo que está mucho más naturalizado. No está del todo, pero tenemos nuestros espacios ganados en cierta forma. Y como que no tenés

que andar en las aclaraciones. En pasar esos momentos súper incómodos o no sentirte seguro. ¿No? [...]Pero ser trans es como... Es como otro... A otro nivel.” (E9)

Esto nos invita a reflexionar sobre la importancia del respeto por la identidad sexual y el uso del lenguaje inclusivo dentro de los espacios educativos para propiciar la inclusividad.

4.1.1 Masculinidades y deporte

El deporte como parte integral de la sociedad, ha sido a lo largo de la historia y hasta la actualidad una herramienta más, productora y reproductora de desigualdades sociales.

La masculinidad¹⁹ permea el deporte, el cual, como sostiene Brohm (1982, apud FLACSO URUGUAY, 2018) “es un producto de la sociedad industrial, la representación simbólica concentrada de sus principios fundamentales; por eso es que fascina a las masas”. En él, operan ciertas lógicas vinculadas al género donde se asignan ciertas características al ser hombre o mujer, las cuales determinan, las formas de moverse, actuar y existir en el deporte.

Por otro lado, según Connell (1995)

"La organización institucional del deporte fija relaciones sociales definidas: la competencia y las jerarquías entre los hombres, la exclusión o dominación de las mujeres. Estas relaciones sociales de género se realizan y simbolizan en los desempeños corporales. Así, la destreza deportiva masculina se convierte en argumento de posiciones contrarias al feminismo y funciona como la prueba simbólica de la superioridad y el derecho a gobernar de los hombres” (Connell, 1995, p. 85-86).

Tal como se indicó en el marco teórico el autor aporta pluralidad al término masculinidad, refiriéndose a masculinidades, su argumento radica en que no existe una única forma de ser masculino, sino múltiples formas de ser hombre, que dependen del contexto social, histórico y cultural.

Estas múltiples masculinidades se estructuran bajo ciertas lógicas de poder que sitúan a la masculinidad hegemónica en la cúspide de la pirámide, representada por hombres heterosexuales, poderosos y agresivos. Por debajo se encuentran las masculinidades subordinadas que no encajan con la norma o son homosexuales, las

¹⁹ Masculinidad en singular, remite a un modelo normativo y tradicionalmente dominante de ser hombre. (Masculinidad hegemónica)

masculinidades cómplices que refieren a aquellos hombres que no cumplen completamente con lo que encajaría con una masculinidad hegemónica pero se benefician de ella y por último nos encontramos con masculinidades marginales, que son aquellas representadas por hombres, que de forma interseccional son oprimidos por motivos de raza, clase, discapacidad, etc. (Connell, 1995)

Las divisiones por sexo, y un lugar preponderante para los varones, al igual que en la sociedad, se puede visualizar en las prácticas deportivas y en este caso puntual, dentro de las clases de Educación Física.

Como expresa el entrevistado E10 las clases de Educación Física, de algún modo son generadores del cumplimiento de roles sociales donde los varones juegan fútbol y las mujeres y disidencias se sientan a mirar desde la tribuna. En este sentido, Connell (2012) citado en Diez (2015) afirma que los centros educativos son uno de los lugares donde se forma la masculinidad hegemónica y donde el deporte es utilizado como una estrategia para exhibir y mostrar a los demás, dicha masculinidad.

Varias de las personas entrevistadas, manifestaron visualizar una centralidad de los varones en torno al deporte, en lo que refiere a espacialidad y selección de contenidos de Educación Física. Los relatos consisten en un conjunto de varones jugando al fútbol, ocupando el espacio central, donde para participar se requiere de una buena habilidad deportiva.

Y acá nos encontramos con 2 cuestiones para analizar, respecto a la “buena habilidad deportiva” principalmente en entornos mixtos, como son las clases de Educación Física en educación media:

Las mujeres que logran ingresar a las prácticas deportivas, por lo general, poseen ciertas destrezas que, culturalmente, se esperan en un hombre. “Siempre como que con los varones me relacioné desde el lado del deporte, era buena, entonces me incluían.” (E7, L). Lo que les “permite” a las mujeres acercarse al deporte, en principio, es la mimetización con la heteronorma establecida en torno a la práctica deportiva, es decir, con sus reglas y valores. (Binello, Conde, Martínez & Rodríguez, 2000)

Los discursos que giran en torno al deporte, así como su representación, han sido constituidos en el mundo masculino. (Binello, Conde, Martínez & Rodríguez, 2000) Es por ello que, como se menciona en el libro “Peligro de Gol” las mujeres son consideradas las “extranjeras” en este ámbito.

“Es frecuente que en las instituciones educativas jugar bien al fútbol, por ejemplo, sea un signo de alto estatus dentro de la jerarquía masculina, pues permite poner en juego valores propios de la masculinidad hegemónica tales como la competitividad, la agresividad, la disciplina, la fuerza física, el valor del sufrimiento, la demostración de valor y el riesgo ” (Diez, 2015, p. 84)

A su vez, varias entrevistadas mencionan que han tenido la necesidad de demostrar ser buenas en la práctica de un deporte para poder ser aceptadas, incluso por encima de la media que se le exige a cualquier varón. Un varón menos habilidoso, es capaz de integrarse en la práctica deportiva, mientras que para las mujeres la exigencia es mayor.

De todas formas, una vez que se les permite “el acceso” deberán estar todo el tiempo demostrando ser merecedoras de ocupar ese lugar, algo que también les ocurre a las docentes mujeres en sus clases.

En este sentido, una entrevistada menciona una experiencia que describe como mansplaining, “Esto, el mansplaining, el decir ‘estas cosas se hacen así, porque soy hombre y sé más del fútbol’” (E8, L)

La entrevistada trae un término que presenta la autora Rebecca Solnit (2018) en su libro “Los hombres me explican cosas” el cual refiere a la unión en inglés de la palabra man (hombre) y del verbo to explain (explicar), el cual consiste en la actitud que toman los hombres de explicar algo (a una mujer) de modo, condescendiente o paternalista, obviando o negando los conocimientos, inteligencia y familiaridad que la mujer puede poseer con el asunto en cuestión.

“Mismo como mujer profesora también, ¿no? A veces vienen gurises con masculinidades muy fuertes y te vienen a meter la pesada o cuestionarte cosas [...] Más del palo del fútbol” (E7, L)

Las entrevistadas relatan instancias en donde han sido cuestionadas por sus alumnos varones al momento de dictar clases de fútbol por el hecho de ser mujeres.

“La negación de un conocimiento empírico se produce en términos de un saber que se juzga necesario para comprender el juego en sí mismo y del que las mujeres, tal como aparece en el imaginario futbolístico, carecen.” (Binello, Conde, Martínez & Rodríguez, 2000, p. 41)

Por otro lado, aquellos varones y disidencias que no poseen o tienen tan desarrolladas sus destrezas deportivas o simplemente no les interesa, reciben comentarios como “corres como mina”, “si no te gusta el futbol, sos putó”, o en el caso

de los varones gay, similar a lo que sucede con las mujeres, se los presume inferiores deportivamente en relación a cualquier varón heterosexual.

Según Mussio (apud Lucas, 2021) las reglas en el deporte reproducen desigualdades basadas en la orientación sexual.

“Había una cláusula en aquel tiempo que decía que se podía jugar con tres heterosexuales y dos en cancha. Muy loca esa discriminación. Vos ya estás considerando que el heterosexual va a jugar mejor que el gay, que va a tener aptitudes futbolísticas que el gay no va a tener.”
(Lucas, 2021)

Esto que se genera en torno a las masculinidades y el deporte, está tan culturalmente arraigado, que una de las entrevistadas comenta que incluso, dentro de UCDD, en algunas disciplinas a pesar de la apertura que se pretende, algunos de sus participantes (hombres cis) aún tienen muy incorporados los estereotipos que giran en torno al deporte, “los hombres quieren demostrar su hombría dentro del grupo como bueno, yo estoy en UCDD, pero yo soy bien macho” (E3)

Se relatan distintas situaciones en las que los hombres siguen ejerciendo su poder habilitando o no, el acceso a la práctica deportiva, no siendo paciente con quienes recién comienzan, no les pasan la pelota o según relatan les tiran “bombazos” (en referencia al fútbol y al voleibol).

“[...]los deportes hegemónicos permiten oponer la masculinidad hegemónica a la feminidad y a otras formas alternativas de masculinidad. Así, tanto las chicas como los chicos que no tienen habilidades especiales para su práctica son continuamente rechazados y relegados del juego” (Martino, 1999; Parker, 1996; Renold, 1997, 2001; Skelton, 2000, apud Diez, 2015, p. 84).

UCDD es la única institución en Uruguay que se declara abiertamente inclusiva con la diversidad. Sin embargo, al inscribirse en campeonatos y disputar partidos, deben enfrentarse a equipos externos a la institución. Les entrevistadas mencionan que, si bien la organización de la liga siempre les invita a participar y reconoce la importancia de su lucha, en la práctica han atravesado diversas situaciones de discriminación a lo largo de los años.

A modo de ejemplo E10 relata: “[...]cuando empezamos a hacer partido [igualar el nivel competitivo] no ganar, si ganáramos es peor. Hemos ganado y era como, no puede ser, la calentura, que estos putos nos ganen”

El entrevistado, relata que principalmente cuando el equipo de UCDD demuestra ser medianamente competitivo, les han realizado comentarios agraviantes, insultos por

lo bajo, comienza un juego sucio, más agresivo y comienzan a cometer faltas innecesarias: “ahí entran todas esas cuestiones de la masculinidad frágil, empiezan a volverse locos.” (E10)

Otra entrevistada relata que al momento de ingresar a la cancha su equipo ha escuchado comentarios como “ chistes, comentarios como llegaron las tortas hay tortas, hay tortas, no sé, como chiste...” (comentario por parte de hombres) (E3)

Y acá se da otra situación en relación a la idea de que lo que pasa en la cancha queda en la cancha, ¿ todo está permitido? y en ese sentido uno de les entrevistades reflexiona:

“De que lo que pasa dentro de la cancha, queda dentro de la cancha. No, mentira, son cosas, son insultos, son agravios. ¿Por qué tiene que ser libre albedrío estar dentro de una cancha?, dentro de cuatro líneas, poder llegar a decirse lo que sea, ir mal a otro, la agresión física, verbal, está como permitido.” (E5)

Se escudan detrás de la “pasión deportiva” una serie de conductas y prácticas violentas que, culturalmente, se encuentran dentro de los límites de lo tolerable (Bayce, 1991, apud Cristiano, 2019). Los ámbitos en los que la violencia es justificada y legitimada son definidos culturalmente, y conductas que fuera del campo no son permitidas, son aceptadas dentro de la cancha.

Si bien el fútbol es el deporte más mencionado en este apartado, no se busca reducir la noción de deporte exclusivamente a esta disciplina. Sin embargo, del análisis de las entrevistas se desprende que en todas ellas se menciona al fútbol como el contenido más utilizado en las clases de Educación Física, y que, según les entrevistades, ha tenido un mayor impacto en su vínculo con situaciones de discriminación y exclusión.

Como menciona FLACSO Uruguay (2018), el fútbol es el deporte predominante en nuestro país, dado que forma parte de la identidad nacional. Además, es una de las disciplinas donde más se visibilizan prácticas discriminatorias y se refuerza la concepción de la masculinidad hegemónica. No obstante, no es el único deporte en el que ocurren estos fenómenos. En los relatos también se mencionan experiencias de discriminación en otras disciplinas, como el voleibol. Estas situaciones, en mayor o menor medida, parecen reproducirse en la mayoría de las disciplinas deportivas.

4.2 El rol docente

Los centros educativos son un pilar fundamental en la construcción de la identidad de quienes la transitan, donde los estudiantes además de aprender determinadas conductas y conocimientos, aprenden un conjunto de actitudes y prácticas sociales, todas permeadas por el contexto cultural en el que se encuentren (Devis; Fuentes; Sparkes, 2005).

Este aprendizaje, que se da en diversos ámbitos, incluyendo los centros de estudio, no se limita únicamente al conocimiento académico, sino que refleja lo que anteriormente mencionamos como currículum oculto (Jackson, 1998). En este sentido, entendemos que el rol docente es una figura clave, capaz de influir de manera significativa para mitigar, perpetuar o ser indiferente ante ciertos comportamientos y relaciones sociales normalizadas, como las prácticas discriminatorias y excluyentes.

Centrándonos específicamente en el rol del docente de Educación Física, y su trabajo con el cuerpo²⁰, donde nuestra forma de movernos, relacionarnos y habitar el espacio está permanentemente permeada por el lenguaje, la cultura y el poder (Scharagrodsky, 2007), es que entendemos que son múltiples los factores que inciden en la problemática que viven las personas con expresiones de género no normativas al momento de sentirse inseguros, discriminados y/o no incluidos en las clases de Educación Física.

De las entrevistas se desprenden los adjetivos para describir las clases de Educación Física como : “vagas”, “simplona”, “basiquisima”, “bodrio”, “aburridas”, “la materia que más expone el cuerpo”, “con una forma muy sexualizada de abordar”.

Del conjunto de personas entrevistadas, las clases de Educación Física a ninguna le resultó indiferente, si bien algunas manifiestan que su tránsito por las clases no les resultó de forma personal un tránsito negativo (el cual atribuyen a un buen rendimiento deportivo) todas manifiestan haber sido víctimas o testigos de prácticas discriminatorias, principalmente entre compañeros, y en ocasiones también propiciadas por el docente en relación a su accionar frente a la clase.

Una de las entrevistadas, (E8, L) quien participó en uno de los encuentros

²⁰ En este trabajo no es considerado solo por su biología, sino entendido como un “ fenómeno social, cultural e histórico [...] siempre inserto en un trama de sentido y significado” (Scharagrodsky, 2007 p. 2)

desarrollado por el proyecto “Picaditos Etnográficos”²¹ al cual acudieron personas de diversas facultades ante la consulta de cual fue la experiencia personal de cada una con la Educación Física, se sorprendió al escuchar que nadie de las presentes había pasado bien en las clases, menciona que por cuestiones de apariencia física (sobrepeso, delgadez) u otras cuestiones no especificadas, las personas sintieron discriminación y clasificación física. Respecto a esto manifiesta “somos una materia que deja traumas. Hay que aceptarlo y cambiarlo” (E8, L)

Dialogando de porque considera que ocurre esto en las clases de Educación Física la entrevistada indica:

“[...] tenemos un problema social existente [violencia, machismo y patriarcado] y los docentes y las docentes somos reflejo de ese problema. Y creo que es así. Tenemos personas que siguen reproduciendo y enseñando ciertas cosas a niños y niñas. Cuando crezcan van a seguir reproduciendo las mismas cosas, porque en algún momento tenemos que aprender a desconfigurarnos un poquito y entender.” (E8, L)

Parte de poner en tensión estas problemáticas presentes en las clases de Educación Física permite comprender que existen múltiples factores que influyen en el desarrollo de las prácticas. Sin embargo, asumir que el rol docente es uno de estos factores resulta clave para reflexionar y resignificar dichas prácticas, con el objetivo de hacerlas más inclusivas.

En este sentido, a continuación, se analizará cómo, desde el rol docente, se pueden fomentar o propiciar prácticas de discriminación o, por el contrario, promover la inclusión. Las repercusiones de las acciones docentes en la comodidad o incomodidad de una persona dentro de un espacio educativo, y en particular en las clases de Educación Física, dependen de múltiples factores. Entre ellos, se encuentran el lenguaje utilizado por el docente, el tono en que se expresa, las decisiones que toma respecto a la organización del grupo, si decide dividirlo o no, cómo lo hace y qué criterios utiliza para ello. Estas acciones pueden derivar en lo que se analizará bajo la subcategoría del encasillamiento.

Por otro lado, si bien los docentes deben cumplir con un programa y abordar

²¹ Picaditos Etnográficos es un proyecto que se desarrolla dentro del EFI perteneciente al IFI Deporte y Sociedad, en ISEF, cuyo objetivo es profundizar en la reflexión sobre la producción de identidades hegemónicas y disidentes en el deporte. [programa picaditos- 2022.pdf](http://programa.picaditos-2022.pdf) (udelar.edu.uy)

ciertos contenidos, la manera en que estos son enseñados también constituye un factor en el que tienen incidencia directa.

Del análisis de las entrevistas se desprende que la deportivización de la Educación Física en los centros educativos, con un enfoque predominante en el fútbol como deporte principal, y como el mismo es abordado por parte de le docente, ha sido una de las causas que propiciaron prácticas de discriminación en el aula.

4.2.1 El encasillamiento

Griffin (1985a, apud Devis, Fuentes & Sparkes, 2005) considera que el género es el agente socializador más importante en las clases de Educación Física.

Desde la reforma educativa en 1995, las clases de Educación Física pasaron a ser mixtas, sin embargo la división por sexo ya sea para establecer horarios, proponer dinámicas o contenidos sigue siendo uno de los factores que genera incomodidad ya que de alguna manera “encasilla” a estudiantes de educación secundaria en un binarismo de género cargado de significados y conductas esperadas, el cual atenta contra quienes se encuentran por fuera de los estándares normativos esperados.

“Tuve un profesor, como en segundo o tercero,[...] había dividido las clases por género. dijo, estas dos clases, que tienen los mismos días, vienen a esta hora las mujeres, a esta hora los hombres. Yo dije... Me arruinó” (E4)

El entrevistado nos manifiesta que no se sentía cómodo en la clases de Educación Física una vez los dividieron por sexo.

“Cuando era un momento recreativo de la parte de gimnasia, siempre querían hacer fútbol. Y yo no quería jugar sin mis compañeras. Quería jugar con ellas también[...] No me gustaba que sea solo con ellos[...]cuando jugábamos al fútbol, me quedaba atrás mirando”(E4)

Su incomodidad radica en no cumplir con las expectativas de un varón: tener un cuerpo atlético, ser habilidoso y destacarse en deportes, especialmente en el fútbol, un deporte considerado patriarcal por excelencia. Al respecto, Pastorino (2021) sostiene que: “La identidad masculina tiene una performance particular en el mundo del fútbol, que se observa en los gestos, las posturas, el lenguaje, el reforzamiento de la sexualidad hetero y la identidad cis.” (Pastorino 2021, p. 159)

En este contexto, el entrevistado nos comenta cómo su cuerpo no respondía a las expectativas tradicionales de los varones:

“Yo veía que nunca me salían las cosas porque yo era medio gordito, entonces no daba todo. Y eso era un problema para ellos, porque la mayoría de los gurises hacían fútbol afuera. Entonces siempre podían hacer todo y más. Eso ya me trancaba.” (E4)

Esta situación de incomodidad llegó al punto de que su rendimiento en la clase disminuyó, y el mismo profesor que lo había asignado al grupo masculino, al notar que el alumno no encajaba en el grupo, le propuso practicar con las chicas:

“Después cuando el profesor vio que yo no estaba rindiendo, si, ya no rendía, no rendía nada, me dijo si quería venir a practicar con las gurisas, yo dije que sí y fue lo mejor para los dos. Ahí la pasé re bien. Pero sé que no pasa nunca eso, él no sé, se iluminó ese profesor.” (E4)

El mismo profesor que, de algún modo, coloca al alumno en esta situación de incomodidad, donde solo por ser varón se le asigna un horario y un trabajo particular, es quien, al ver que el alumno no "encaja" con el grupo, le propone practicar con el otro grupo, el de las chicas.

Finalmente, el alumno se siente más cómodo dentro de la clase, pero más inseguro fuera de ella, ya que de forma indirecta recibe un mensaje de no pertenencia. Este factor propicia el bullying, que según el entrevistado, proviene de sus compañeros hombres debido a que asiste a la clase con las chicas y es gay.

“Yo era la única persona gay de mi liceo. Entonces era un poco chocante para todos [...] Me tenían tremendo, de punto. La mayoría de los pibes era imposible de socializar con ellos. Porque, claro, tenían siempre algo malo que decirme.” (E4)

Lo que finalmente termina siendo objeto de prácticas discriminatorias y hostigamiento, no es solo una cuestión de ser homosexual o no, basta con “parecer” para recibir insultos, adjetivos y agravios. ¿Cómo “parezco” homosexual? no cumpliendo con los estándares establecidos según el género.²²

Ante la consulta sobre si las situaciones de hostigamiento ocurrían dentro de las clases de Educación Física, el entrevistado nos confirma que tanto en las clases de Educación Física como en los recreos, "donde básicamente físicamente nos encontramos" (E9), se daban estos incidentes. Esto coincide con los resultados de la encuesta de Clima Escolar, que identifica a las clases de Educación Física y los recreos como los dos lugares donde el estudiantado se siente más inseguro.

²² Referencia a cita de E9, pág 32.

Podemos afirmar entonces que existe una necesidad imperiosa tanto por parte de algunos docentes como de algunos alumnos de normalizar y/o apartar aquello que se sale de la norma que está instaurada en la sociedad en general, la cual no es ajena en los centros educativos.

Butler (1992) afirma que hay diversos dispositivos que se activan con el fin de ponernos en “nuestro lugar” según el género al que “debemos pertenecer” menciona poderes institucionales y pone como ejemplo la normalización psiquiátrica; y luego menciona prácticas informales como el bullying.

Por un lado el docente cumple con un rol normalizador aun sin ser plenamente consciente de ello desde el momento en que opta por dividir las clases según el sexo, asignando actividades diferentes, fútbol para los varones, correr para las chicas, algunas actividades gimnásticas y sentarse a ver a los chicos jugar fútbol; como relatan algunas entrevistadas.

“El típico profe de los 90,1 silbato y que te manda a correr básicamente. O sea, no existía posibilidad de ningún tipo de variante o experiencia que no fuese fútbol, básquetbol y atletismo para las personas que podían, las que no podían correr o no les gustaba correr, simplemente iban a examen. Y básicamente así era la educación física en el liceo.” (E8, L)

El entrevistado nos deja ver en su relato, primero un tema que abordaremos a continuación que es la deportivización en las clases de Educación Física, donde no es menor que los deportes elegidos son deportes mayoritariamente destinados a varones, atletismo (correr) como alternativa para las chicas y si no encajaban en esos parámetros, la penalización era “irse a examen”.

Por otro lado, los propios compañeros ante la presencia de algo que se sale de la norma responden con insultos, agravios, comentarios hostiles, etc. Se encasilla a las personas según su peso, según su altura, según su color de piel, según sus habilidades deportivas, según su sexo, según su género, pero también según sus expresiones de género.

4.2.2 Deportivización en las clases de Educación Física

Uno de los grandes temas a abordar dentro de las clases de Educación Física, es la deportivización de sus prácticas.

“Uno de los contenidos más utilizados por las profesoras/es de EF es el deporte (Moreno, Gamboa y Poblete, 2014). Según Monasterio et. al (2011) y Moreno y González (2009), ello es una muestra clara del modelo androcéntrico aún imperante desde el que se transmite, acriticamente, los estereotipos de género.” (Hidalgo; Almonacid, 2014 apud Guerrero, 2014, p. 88)

De las entrevistas se desprende que el fútbol es la actividad central en las clases de Educación Física: “Piensan que Educación Física es fútbol” (E7, L), “por lo general es según el profesor que te tocaba. A veces te daban la pelota, repartanse y era esa la clase, jugar al fútbol.” (E5)

Tal como afirma el autor “el deporte puede ser un escenario muy propicio para comprender la estructura social y las significaciones fundamentales de nuestras sociedades” (Cristiano, 2019, p. 14) es así como el deporte y en especial el Fútbol pasa a ser un factor más a considerar al momento de analizar ¿que pasa en las clases de Educación Física ?

El fútbol no es ajeno a las problemáticas sociales y violencias instauradas en la sociedad, así como tampoco a las relaciones de poder que en el deporte se replican. El fútbol se ha transformado en un producto de consumo con tal implicancia, que permea y atraviesa a la sociedad, tanto política, social, cultural y económicamente (Cristiano, 2019) por lo que difícilmente llame la atención su incidencia dentro de las clases de Educación Física.

“Tendría que haber como un proceso ahí, de entender que en realidad la clase de educación física es como matemática, en el sentido de que maneja el profesor, dicta la clase como quiere, y el deporte puede ser el centro, pero no tiene por qué ser constantemente jugar a el fútbol, el fútbol, el fútbol.” (E7, L)

Se trata de un deporte que, como mencionamos anteriormente opera bajo una lógica patriarcal en la que predominan los varones, preferentemente aquellos que cumplen con ciertas características²³.

“los que no participaban, era correr alrededor de la cancha, te cansabas y te sentabas a mirar el fútbol. Claro, básicamente, inevitablemente, ahora que me pongo a pensar, estamos generando como esos roles sociales de que el varón juega al fútbol, las mujeres están en la tribuna mirando... y yo.” (E10)

Tal como menciona el entrevistado si dejamos que las prácticas en las clases de Educación Física se sigan replicando bajo esta lógica, se sigue brindando un mensaje

²³ Véase en categoría 4.1.1.

institucional respecto al binarismo sexual como un organizador de quiénes, como y cuándo acceder a la práctica y sobre lo que se espera de cada persona según su sexo. Esto habilita a los varones a ocupar cómodamente ciertos espacios, haciéndolos sentir como propios, mientras que relega a las mujeres y disidencias a ocupar el menor espacio posible.

Las chicas que logran ocupar estos espacios, son aquellas que se destacan en el deporte, en los deportes colectivos que predominan estas clases, como el fútbol y el basketball.

“Siempre como que con los varones me relacioné desde el lado del deporte, era buena, entonces me incluían. Ese es el tema. [...] las que son peorcitas o peorcitos, tipo, es como que...” al momento de elegir “siempre quedan últimos o al final. Y seguramente te sientas re mal”(E7, L)

Aquí se evidencia cómo la habilidad o falta de ella para la práctica deportiva se convierte en un factor determinante para la inclusión o exclusión dentro de la clase. Además, se evidencia la preponderancia del fútbol entre toda la oferta deportiva. En este sentido, un entrevistado menciona: “ponele que el profesor quería dar la clase de fútbol, pero sí el fútbol lo hubiese hecho inclusivo desde ahí,[...] yo creo que la experiencia posterior hubiera sido diferente.” (E10)

Aquí la pregunta que nos surge es ¿Puede haber otro fútbol? Nosotros entendemos que sí. Para ello, es importante que los adultos, (en este caso los docentes), tomen responsabilidades en torno a las prácticas de fútbol, ya que sus acciones, decisiones y/o comentarios son capaces de reforzar las desigualdades o contribuir para reducirlas. (FLACSO Uruguay, 2018)

En este sentido, Light y Kirk (2000, apud Diez, 2015) afirman: “El profesorado que desarrolla la Educación Física de manera tradicional o que entrena en estos juegos competitivos, tiende a generar interacciones sociales con los estudiantes que refuerzan los rasgos básicos de la masculinidad hegemónica” (Diez, 2015, p. 83-84).

4.2.3 Deconstruir para construir ¿Qué pueden hacer los docentes de Educación Física?

Desde el comienzo del trabajo sabíamos que el rol docente era un punto crucial a analizar. Como mencionamos anteriormente la Educación Física ha tenido a lo largo de la historia un rol normalizador y disciplinante de cuerpos hegemónicos, donde le docente era quien se encargaba de llevarlo a cabo, en este sentido, más allá de las modificaciones en los programas y planes de estudio, que intentan romper con estas lógicas, hay una cuestión cultural fuertemente arraigada que genera resistencia a cambiar y repensar las prácticas, por lo que en varios casos se siguen reproduciendo.

Por ello, al diseñar las preguntas para les entrevistades, incluimos una que aborda directamente este tema: “¿Tienes alguna sugerencia o consejo para mejorar la experiencia de las personas LGBTQI+ en las clases de EF en el liceo? ¿Qué piensas que podría hacerse para sensibilizar a profesores y compañeros sobre las diversas identidades de género y promover un ambiente más inclusivo en las clases de Educación Física?”. De aquí surgieron respuestas que reflejan la importancia de la empatía, la autocrítica y la formación continua en la creación de un entorno educativo inclusivo.

La empatía es un componente esencial en la educación inclusiva. Según Vaquier, Martínez-Otero y Gaeta (2020) “En los profesionales de la educación la empatía es fundamental para una mayor aproximación, encuentro y aceptación del otro y, por tanto, para una mejor relación educativa.” (Vaquier, Martínez-Otero y Gaeta, 2020, p.4). Además hacen hincapié que:

“[...]en concreto, se enfatiza que el despliegue de habilidades socioemocionales, como la empatía, desde la educación infantil, promueve la resiliencia y el establecimiento de relaciones interpersonales más saludables en la escuela, así como en los demás escenarios en los que los niños se desenvuelven.(Vaquier, Martínez-Otero y Gaeta 2020, p. 4).

Esta idea fue recurrente entre los entrevistados. Uno de ellos expresó:

“Creo que estimular un poquito la empatía. Primero que nada porque me parece que no es necesario que tengas todos los términos transgéneros y género, etcétera aceptados... O sea, creo que se empieza por parar un poquito el carro ahí, detenerse y decir quiero que este alumno, esta alumna, esté alumne, esta persona que está en mi clase, que pueda estar cómoda” (E8).

Otro entrevistado comentó: "Yo creo que es empatía, pasa por ahí. Es ponerse un poco en el lugar del otro, y yo creo que ahí podés llegar a entender un poco... investigarse, interpelarse[...]" (E5).

Por otro lado, muchos entrevistades sugirieron que les docentes necesitan una formación adecuada para abordar la diversidad de género y promover la inclusión.

“Está bueno también que exista una educación para los niños, las niñas, pero sobre todo para los profes y las profes que tenemos ese rol también de ejemplo o de llevar a cabo clases, que esto puede discriminar y entonces bueno empezar desde ahí ¿no? a plantear diferente.” (E8)

Este punto está respaldado por lo trabajado por Natalia Salas y Margarita Salas (2016), quienes sostienen “[...] la universidad se convierte en el espacio donde el futuro profesor o la futura profesora puede reconocer y modificar los prejuicios con los que opera, así como reflexionar sobre la pertinencia de dichos prejuicios ante la meta de enseñar” (Salas, Salas, 2016, p. 80).

La importancia de romper con ciertos patrones sociales instaurados que atraviesan y se reflejan en el ámbito educativo es uno de los puntos que resaltan las personas entrevistadas, en este sentido una de ellas manifiesta, que los docentes somos el reflejo de un problema social, haciendo referencia a la violencia, el machismo y el patriarcado, que reproduce comportamientos esperados para niñas y niños y propone “deconstruir eso para construir.” (E8, L) a su vez comenta:

“Plantearme yo, como como una persona también en aprendizaje y entender y expresar qué le puedo errar, o sea, eso genera como un nexo y una charla constante que está bueno” (E8, L) por la misma línea, otras entrevistadas también Licenciadas en Educación Física manifiestan “yo ahora me cuestiono muchas cosas dando clases” (E7, L), “hay como dinámicas que hoy en día, yo siendo profe, no las elijo, podés ir por otros lados” (E1, L)

Todes les licenciades entrevistades manifestaron interés por cambiar la forma en la que fueron “enseñades” y una apertura a cuestionar, y repensar las prácticas que se ofrecen en el marco de la Educación Física, con el fin de desnaturalizar las prácticas y proponer una nueva forma de abordarlas.

Por otro lado, plantean otras situaciones que permean la forma en que las clases logran ser abordadas y que van más allá de la percepción y apertura personal

“Es difícil abordar todas las situaciones que se dan, son muchos gurises, no está como preparada la institución pública como para abordar esos temas cómo la discriminación, viste? Hay tantas cuestiones, en el día se dan, muchas cuestiones de violencia, todo el tiempo, entonces las adscriptas están a mil, viste, como también vos podés parar la clase, remarcar, las cuestiones que se dan. El hecho que sucedió, hablar, se dieron media vuelta y vos, puto, vos esto, vos lo otro.” (E7, L)

Lo que plantea la entrevistada nos invita a reflexionar respecto a ¿que sería que la institución pública esté preparada? en los últimos años se ha trabajado en la creación

de ciertos marcos curriculares, normativos, procedimientos que no han tenido amplia difusión, o para los cuales no hay formación suficiente, los mismos aportarían a que las personas que trabajan en los centros educativos (docentes, adscriptos, directores, personal administrativos, etc) puedan sentirse mínimamente preparadas para trabajar desde una perspectiva de derechos humanos, género, diversidad, interseccionalidad. Por otro lado, la entrevistada hace referencia a cuestiones presupuestales, que limitan los recursos humanos necesarios para abordar estas problemáticas.

Ante la pregunta de ¿Qué cosas se podrían hacer a nivel institucional como para tratar de mitigar estas situaciones de discriminación? la entrevistada manifiesta, “Equipo interdisciplinar, psicóloga, educadora, hablar con el docente, eso siempre. Después campañas a nivel de cada centro. Carteles, campañas, que se mueva, viste. Que no sea algo que está pero no está.” (E7, L) aquí se deja de manifiesto que, al igual que lo que ocurre con las leyes, su sola existencia no garantiza su aplicación, hay que seguir trabajando para asegurar su implementación.

A su vez, comenta a modo de ejemplo una de las situaciones a las cuales muchos liceos y UTUs del país hoy se enfrentan. “Sí, es como que nos tapa la ola ¿No? Pero aparte, entre que le dijeron puto a un compañero y que viene un padre a pegarle a un gurí, ¿qué vas a priorizar? El padre [...] Claro.” (E7, L)

Todas las personas entrevistadas manifiestan la importancia de atender las situaciones de discriminación y exclusión que se dan en los centros de estudio. Señalan que es algo que debe ser abordado de manera colectiva, poniendo sobre la mesa cuestiones importantes como, el acceso a una educación libre de acoso y violencia. Donde las consecuencias de estos problemas afectan la salud de las personas que transitan los centros de estudio.

Sin embargo, ante la cantidad de situaciones de "mayor magnitud"²⁴ que se presentan, estas situaciones de discriminación, de manera indirecta, “dejan de tener relevancia”.

La intervención se desplaza del nivel institucional al ámbito de lo privado, como si fuera un problema personal, lo que en muchos casos esto se traduce en dejar de participar de esos espacios.

²⁴ Algunos de los ejemplos que menciona la entrevistada ,violencia física (entre alumnos, de padres a hijos, de padres a docentes y adscriptes, alumnos a docentes, etc) violencia sexual intentos de autoeliminación, etc.

En principio podemos afirmar que estas cuestiones logran ser abordadas de alguna manera, solo en los casos en que lo importante se vuelve urgente (episodios de violencia física) en tanto, queda como un problema que se da en lo privado y no se aborda colectivamente.

Esto provoca que la persona que está siendo víctima de actos discriminatorios en muchos casos no sea capaz de identificar que el problema está en el entorno, sino que se revictimiza creyendo que es ella quien tiene un problema a resolver.

Otro de los entrevistados quien previamente mencionó la importancia que le significó en su vida, retomar el deporte y cómo ello repercute muy positivamente en su vida propone:

“Les docentes tienen la posibilidad de mediante sus discursos, comentarios, propuestas y prácticas poner en tensión y discusión estas situaciones que tenemos naturalizadas para repensar.” (E11)

4.3 Análisis de la estructura edilicia, ¿Cuál es mi lugar?

Uno de los factores que producto de las entrevistas surgió como punto determinante al momento de incluir o excluir a una persona, es la estructura edilicia, la cual incide también en las clases de Educación Física.

Aspecto que no habíamos considerado y que resulta ser clave según afirman varias de las personas entrevistadas. En este sentido, podemos afirmar tal como dice Bourdieu (2007b) que nuestra percepción de la realidad, está profundamente influenciada por nuestros propios contextos y experiencias, en su concepto de habitus, afirma que “los esquemas de percepción, pensamiento y acción” (Bourdieu, 2007b, p. 127) se forman a partir de experiencias previas y el contexto social, lo que nos lleva a comprender el porque de no visualizar desde un inicio, que la estructura edilicia podría ser un problema y un factor significativo de discriminación.

La estructura física del entorno educativo puede influir significativamente en la experiencia de los estudiantes. En relación a esto, los entrevistados manifiestan:

[...]dinámicas de dentro de los patios, tipo cancha de fútbol, cancha de básquetbol, y después todo lo demás segregado[...]Y los patios no están acomodados como para que todos seamos incluidos, porque no hay otra cosa, está la cancha de fútbol, y no vemos todo lo del costado, es cotillón, digamos, ¿no? Porque no hay espacio recreativo, otras cosas para hacer.(E7)

“En el liceo te encontrabas con una cancha y eso era como lo central y lo demás como comentaba.” (E10) lo que comentaba era que las clases eran los varones jugando al fútbol ocupando toda la cancha las mujeres y quienes no “encajaban”, corrían alrededor de la cancha hasta cansarse y sentarse a mirar cómo los varones jugaban al fútbol.

Las instituciones en su arquitectura también expresan mensajes, los cuales de una manera casi invisible, dejan un aprendizaje, tal vez no consciente de cuál es el lugar de cada una de las personas.

En este sentido, Saldaña (2020) indica que “los patios escolares pueden considerarse el primer espacio público de la infancia. Su configuración y las relaciones entre géneros que se dan, constituyen un aprendizaje que se refleja en otros espacio urbanos” (Saldaña, 2020, p. 193)

En su relato la entrevistada (E7) consultaba ¿Quiénes son los que ocupan esas canchas?

“Son los hombres heterosexuales, varones, ¿no? Las mujeres a veces se pueden incluir, o las diversidades, pero muy pocas veces, o cuando ellas se juntan, o ellos se juntan todos y hacen algo, pero si no, estás afuera, re tranqui, un pelotazo, y bueno, ¿para qué estás afuera? Bueno, ¿dónde querés que me ponga, entendés?.” (E7)

Relataba una conversación recurrente que se da en torno a las canchas en los liceos y UTUs. Los varones ocupan mayoritariamente el espacio central mientras que las mujeres y disidencias deben ubicarse en la periferia, en el lugar que les dejan los varones. Aún así, ante cualquier eventualidad, como un pelotazo, el cuestionamiento recae sobre las mujeres.

Por tanto, las instituciones educativas, tal como menciona en el texto “El patio escolar y la geografía del espacio, "representa un grupo de aprendizaje y un medio para reproducir los estereotipos sexistas y seguir prácticas discriminatorias hacia las mujeres" (Michel, 2001, apud Hernández y García, 2024, p. 194). En estos espacios, se proyectan valores, ciertas normas sociales y formas de comportamiento esperable, los cuales reflejan los prejuicios instaurados en la sociedad. Estos se pueden visualizar tanto en los programas de estudio como en los propios discursos de los profesores, que propician y destacan en muchos casos el rol de los varones por sobre el de las mujeres y disidencias, desvalorizando así sus intereses (Hernández, García, 2024).

Tal como afirma una de las entrevistadas: “ No es discriminación directamente, pero sí espacial, y que no está formando un grupo de una clase como se tiene que dar, no estabas incluyendo todo.” (E10). El entrevistado hace referencia como, mediante la distribución del espacio, se genera una situación de discriminación indirecta, en la cual no se está incluyendo a todas las partes. Hay un grupo que termina siendo el “favorecido” por la amplitud del espacio destinado para su práctica (varones) y hay otro grupo que no es tenido en cuenta.

Esta diferencia existente respecto a la apropiación de los espacios, analizada según el género, es justificada por Varela (2016, apud VARELA; GARCÍA, 2024), quien señala que la construcción histórica, cultural y social habilita "la construcción de subjetividades e identidades desde lo material, lo imaginario y lo simbólico a partir de una jerarquía dicotomía espacial entre los ámbitos público-privado" (Hernández; García, 2024, p. 195).

En relación a la arquitectura y la distribución del espacio, las entrevistadas manifiestan lo siguiente: “la arquitectura también termina favoreciendo u obstaculizando su acceso o tu comodidad con respecto al deporte.” (E11)

“El vestuario como bastión del comportamiento, del deber ser, de vigilancia del cuerpo. Yo creo que mucho de lo que en realidad opera en el deporte es estructural. Todas las barreras que el deporte presenta son más bien relatos de lo estructural y del sexismo. Tanto para hombres como para mujeres, como para todas las identidades en el medio.” (E11)

Finalmente por todo lo anteriormente expuesto entendemos que “la educación espacial es una herramienta imprescindible para comprender cómo se articulan las desigualdades de género y poder emprender las acciones necesarias para erradicarlas.” (Saldaña, 2020, p.199)

Para ello se requiere intervenir los espacios de manera que el reparto espacial contemple otras necesidades y permita cuestionar el uso que se le da al cuerpo dentro del espacio. Además revisar qué actividades se desarrollan en él y negociar cuestiones que se suscitan dentro de estos. Por ejemplo, eliminar “los elementos físicos y pedagógicos susceptibles de transmitir estereotipos de género, que han legitimado las desigualdades y perpetuado discriminaciones en la escuela porque las personas no se ajustan a las normas de género”. (Hernandez, García, 2024, p. 195)

4.4 Prácticas de resistencia

Las prácticas de resistencia son aquellas acciones y estrategias utilizadas por los individuos o grupos para enfrentarse a situaciones de discriminación, injusticia, censura y amenaza a la libre expresión de la identidad sexual. Estas prácticas actúan como forma de enfrentamiento a la dominación en las relaciones de poder, manifestándose de manera irregular y dispersa en diferentes momentos y lugares, creando divisiones y reagrupamientos en la sociedad. Pueden surgir de manera espontánea, ser descontroladas, sutiles o violentas, en grupo o en soledad. Foucault (1986).

Butler (1990) plantea que los cuerpos pueden actuar como sitios de resistencia y subversión, desafiando y transformando las normas de género establecidas. A través de la repetición performativa, y la parodia se crean nuevas posibilidades de identidad y expresión de género, debido a que:

"[...] las relaciones de poder limitan y forman las opciones mismas de la voluntad. Por consiguiente, el poder no puede ser ni retirado ni rechazado, sino solo replanteado. En realidad, en mi opinión, el propósito normativo para las prácticas gay y lésbica debería residir en el replanteamiento subversivo y paródico del poder más que en la imposible fantasía de su trascendencia total." (Butler, 1990, p.246)

Se consultó a las personas entrevistadas sobre sus experiencias a lo largo de su vida, y se han detectado distintas estrategias como forma de resistencia, algunas más asociadas al comportamiento individual, y otras que se desprenden de la acción colectiva.

En este contexto se delinearon dos subcategorías de análisis respecto a las prácticas de resistencia que se desarrollan a continuación.

4.4.1 Entorno social y educativo

Es importante considerar el entorno social en el que se encontraban las personas entrevistadas al analizar sus respuestas. La mayoría cursó la educación media en el interior del país, en una época en la que social y culturalmente no se habían logrado tantos avances en materia de leyes que garantizan y equiparan derechos para la población LGBTQI+. Por lo tanto, ni la información era tan accesible ni la agenda de derechos tenía el alcance que tiene en la actualidad nacional.

Las clases de Educación Física divididas por género y la rigidez de los estereotipos asociados a lo femenino y lo masculino, como ya hemos expresado, han

generado incomodidad, no solo por las estructuras que respetan y promueven roles de género normalizadores, sino que homogeneizan y restringen las posibilidades de desarrollo de las destrezas deportivas. Todos aquellos que no tenían esa forma de comportamiento estereotipado, no tenían las habilidades deportivas o no cumplían con las expectativas deportivas esperables para varones o mujeres, terminaban sufriendo acoso escolar.

Para evitar ese acoso escolar se detectaron tres estrategias: no asistir a las clases de Educación Física a través de certificaciones: “hasta el último año en realidad descubrí que podía decir que tenía inglés al mismo tiempo y tiré eso. O sea, era como una manera de evadir. Sí, yo evadía gimnasia.”(E4), faltar, sin importar las consecuencias académicas: “En el primer y segundo año reprobé. No me gustaba, pero era porque me estaba desarrollando y tenía una relación recontra problemática con mi cuerpo.[...] Yo, tipo, faltaba bastante. Siempre fui un desastre hasta para certificarme” (E11), y cambiarse de institución: “ en sexto me cambié de escuela porque la gente, cómo se dio vuelta ahí, empezamos de adolescentes y ahí empezaron todos a hacerme bullying y no aguanté. No aguanté y me cambié de escuela.”(E4)

Sufrir una desigualdad de esta magnitud, donde el único recurso accesible para un individuo es el miedo debido a la falta de apoyo institucional y docente, lleva a la desertión de la persona vulnerada, afectando su experiencia, trayectoria y logros académicos. Esta situación representa un nivel de violencia completamente invisibilizado, ya que pasa desapercibido o se culpa al estudiante que encuentra una única solución a un problema tan grande. A pesar de existir normativas y protocolos, estos no son respetados por las instituciones. La falta de formación de los docentes en perspectiva de género y las diversas problemáticas que pueden superar al adulto responsable, contribuyen a que esta cuestión sea naturalizada e ignorada como ha sido mencionada anteriormente.

El acoso escolar debido a la expresión de género o identidad sexual, actúa como un mecanismo de control para imponer la heterosexualidad obligatoria y la conformidad con las normas de género. Como resultado, la identidad sexual del individuo puede ser reprimida por su entorno social.

Es aquí en donde aparecen los conceptos de “estar en el armario” que refiere a el ocultamiento de la identidad sexual, y “salir del armario”, que es el proceso en el cual la orientación sexual o la identidad de género es expresada en el ámbito público. El concepto de armario (closet) fue elegido a modo de crítica social, ya que mediante

dispositivos de control, busca aislar, y controlar a las personas LGBT. Ramos, Forrisi, Gelpi, (2015). Esta fue la experiencia vivida por E10, quien no expresaba su orientación sexual durante su tránsito por la educación media: “Lo mío era una orientación sexual que no estaba siendo mostrada por cuestiones de represión social. Entonces, yo en cierto punto así lo sentía, pero me auto engañaba y también me autoconvencía para convencer a los demás.” (E10)

Las estrategias de resistencia identificadas dan cuenta de la magnitud del problema y de la ausencia de recursos institucionales de contención. La falta de apoyo docente e institucional no solo favoreció la perpetuación del acoso escolar, sino que, además, invisibilizó sus efectos, generando en muchos estudiantes sentimientos de aislamiento, miedo y abandono. Como resultado, la deserción escolar y el ocultamiento de la identidad sexual o de género se convirtieron en respuestas casi obligadas frente a un sistema que no garantizaba espacios seguros ni inclusivos. En el punto 4.5 se profundiza sobre las consecuencias de estos actos de violencia en la salud y su vínculo con la Educación Física.

4.4.2 Creación de Uruguay Celeste

Como hemos mencionado anteriormente, Uruguay Celeste se formó como una práctica de resistencia colectiva, con el objetivo de crear un espacio deportivo inclusivo para todas las identidades sexuales, independientemente de su habilidad deportiva.

Les consultamos a les entrevistades que los impulsó a acercarse a UCDD, algunas de las respuestas fueron las siguientes :

"Para jugar al fútbol y al vóley hay un millón de equipos. Pero este lugar es algo más. Esta cuestión de equilibrar una práctica deportiva con gente que sabe jugar y jugó toda su vida con chicos que quizás no tuvieron la oportunidad o la confianza de tener un contacto con el deporte y la tienen de grande." (E2)

“Dentro de UCDD mucha gente que se ha acercado, se ha acercado justamente porque no se ha sentido cómoda en otros espacios [deportivos] [...]. Se sienten cómodos, es como bueno, acá sí, acá puedo hacer ejercicio de deporte y sentirme tranquila con mi cuerpo, como me veo, como me siento, como soy, como todos y eso es algo que está demás obviamente de nuestro equipo.” (E3)

La pregunta que surge en relación a estos testimonios es ¿de qué manera se construyen otros espacios deportivos si no incluyen a todas las identidades?

Se desarrollarán tres prácticas de resistencia que se desprenden de la conformación de este grupo humano: Adaptación a los espacios, Poner el cuerpo y La importancia de lo colectivo.

4.4.2.1 Adaptación de los espacios

Como hemos profundizado anteriormente, el factor edilicio es una de las tantas barreras que han atravesado las personas trans, a la hora de acceder, habitar y compartir con otras personas usuarias en de los espacios deportivos. UCDD generó resistencia a una de las delimitaciones más tradicionales (la división por sexo en los vestuarios), a través de la acción colectiva, negociación y poner el cuerpo. Fue mediante esta práctica de resistencia, que se logró la adaptación de los vestuarios masculinos para trans, construyendo un cubículo independiente con asistencia de la institución. De esta forma, pueden compartir el espacio con otros usuarias de la Plaza de Deportes N° 7 sin sentirse intimidadas por las miradas de los demás, promoviendo una conciencia colectiva en relación a las identidades trans: "Modificamos los baños para que las personas trans también pudieran tener una experiencia cómoda para poder entrar y que realmente sea un deporte inclusivo." (E11)

Esta adaptación permite que las trans masculinidades no sean excluidas de los vestuarios y puedan participar del plantel de natación: "Logramos ser cuatro trans masculinidades nadando en el mismo equipo. Es histórico." (E11)

4.4.2.2 Poner el cuerpo

El cuerpo no hegemónico, en sí mismo, desafía la norma y cuestiona la visión naturalizada de lo que se considera un cuerpo válido. Por tanto, habitar nuevos espacios y negociar las adaptaciones necesarias dentro de la Plaza de Deportes N° 7, así como convivir y socializar con otros usuarios, son formas de resistencia y de poner el cuerpo para ampliar e interrogar la normalidad, abriendo así oportunidades para todas las personas.

Las personas entrevistadas expresan que se realizan acciones para concientizar sobre las formas posibles de inclusión de parte del colectivo a través de talleres:

“Se hizo algún que otro taller de sensibilización. Obviamente, tuvimos más tiempo de compartir y de, cómo se dice, de poner el cuerpo. Porque, digo, de bobera también

poniendo el cuerpo y la presencia es que se realizan ciertas modificaciones, ¿no? En relación a la convivencia.” (E11)

Ocupar espacios que nunca antes fueron ocupados, como es el caso de la participación de un varón trans, en una competición de natación: “[...]siendo el primer varón trans en competir en natación en la historia del Uruguay.”(E11).

También conformando un equipo de fútbol masculino o mixto donde tal como menciona la persona entrevistada : “Nuestra militancia pasa por otro lado, de llevar la lucha a la cancha.” (E10).

Las reglamentaciones deportivas exigen que las personas se declaren como hombres o mujeres para practicar cualquier deporte. Esto provoca que se definan formas de ser y actuar en los deportistas construyendo identidades masculinas y femeninas Pastorino (2021). Tomando la definición de género de Judith Butler como acto performativo, Pastorino afirma:

“Podríamos decir entonces que ser futbolista implica una constante performance, constituida por gestos, posturas, un lenguaje (verbal y no verbal) y técnicas específicas de este deporte, pero también específicas de la identidad sexogenerica, que parecen definir toda una puesta en marcha de una identidad particular del fútbol. Esta performance también puede ser pensada como un acto político de resistencia, un espacio donde los cuerpos son reticentes a asumir la opresión. (Pastorino, 2021, p. 158).

Por lo tanto, la participación de las disidencias sexogenéricas en estos espacios tan heteronormados es un hecho revolucionario en sí mismo.

E10 plantea dos escenarios posibles de militancia desde que comenzó en el equipo de fútbol masculino;

“Uno es el afuera de la institución en sí [...] Conozco a una persona, le digo que juego al fútbol, ya ahí, ya está. un homosexual jugando al futbol, por decir homosexual no? y ¿Cómo corren? y cómo juegan? [...] hay que ir rompiendo este estigma de estereotipos desde el afuera, antes que nada.”(E10)

Acá se plantea un punto relevante que son los estereotipos de género, como se supone que actúa un hombre gay. “La cultura dominante define al hombre homosexual como afeminado.” (Connell, 1995, p. 200) asociándolo a comportamientos, características y atributos considerados como femeninos, o alejados de las ideas tradicionales de masculinidad.

Otras de las preguntas que recibe E10 vinculado a los estereotipos de hombres gays es “¿y qué pasa en los vestuarios? ¿y qué hacen entre ustedes?” (E10) asociado a la creencia social de que los hombres homosexuales reproducen prácticas promiscuas.

El otro terreno mencionado es el que sucede dentro de la cancha, el entrevistado explica que al ser el único equipo LGBTQI+, se encuentran con dos situaciones; una la aceptación de la liga en la cual juegan que sostiene el interés para que participen en ella, creando un espacio seguro:

“Quieren que estemos ahí, quieren que llevemos nuestra lucha, ellos están súper abiertos a que estemos y nos apoyan siempre, porque realmente entienden y apoyan la lucha [...] encontramos en esa liga realmente un espacio seguro. Ellos aprenden mucho de nosotros, y nosotros aprendemos de ellos”. (E10)

La otra situación en la que se encuentran, es la diversidad de equipos con los que juegan, algunos amigos y otros no tanto:

“Y después están los otros que realmente son 11 gatos locos que se juntan del barrio y van a jugar al fútbol. Y que realmente tienen una cabecita, lamentablemente, que no, va ni ahí con nuestra militancia, y ahí es donde empiezan los roces. Vamos a jugar con el equipo de los putos.[comentarios recibidos por esos equipos]” (E10)

Una gran parte de las entrevistadas (E3, E5, E7, E8) coinciden que pertenecer a UCDD les generó una perspectiva distinta a la hora de observar situaciones de violencia en su vida cotidiana, ampliando su militancia a otros espacios.

4.4.2.3 La importancia de lo colectivo

Las entrevistadas destacan la importancia de encontrar un grupo de pares y un grupo de apoyo, más allá de los objetivos deportivos. Las identidades trans suelen tener poco acceso a lugares de recreación o deportivos, ya que sus prioridades están enfocadas en la supervivencia. Compartir espacios con personas que estén en distintas etapas de su transición fue destacado como relevante para las personas entrevistadas porque posibilita compartir experiencias, y apoyarse mutuamente durante el proceso de transición tanto en lo personal como en los cambios que suceden en los entornos de socialización, y también son espacios que ayudan a enfrentarse constantemente a situaciones de discriminación.

“De un grupo de nueve personas que vamos fijo. Hay cuatro personas que son trans. [...]Y personas trans en diferentes momentos. ¿No? De su transición o de su vida. Entonces había una persona trans de 19 años. Y hay una persona trans bastante más grande.” (E9)

La existencia de estos espacios que desafían la hegemonía de lugares tradicionales dominados por la heteronorma, como los vestuarios segregados y los

comportamientos violentos, produce beneficios significativos para la salud de las personas que los ocupan:

“Si yo no hubiera tenido la posibilidad de integrarme a un grupo que no solamente me apoyó a poder aprender, a que me sintiera cómodo aprendiendo, a que me sintiera cómodo mostrándome. A que no me sintiera en mi cuerpo. A que no me sintiera observado. A que no me sintiera extraño. A que no me sintiera fuera de lugar. Eso no hubiera sido posible. Si yo no hubiera podido tener ese espacio y esa posibilidad. Pude rehacer mi vida en menor tiempo y lograr una mejor salud mental y de hecho aprender más cosas. Pienso que mi vida ha mejorado desde que volví a tomar un contacto más estable con el deporte. Me siento una persona más feliz y más serena desde que nado con disciplina.” (E11)

Este testimonio resalta la importancia del apoyo social en el bienestar individual. Orcasita Pineda y Uribe Rodríguez (2010) afirman que las personas que perciben un fuerte apoyo social tienden a desarrollar un mejor autoconcepto, enfrentar el estrés de manera más adecuada y aumentar su autoestima y confianza.

En este sentido, una de las personas entrevistadas hace hincapié en la importancia vincular y social que tienen estos espacios: “encontrar compañeros, que se te vuelven amigos. Y encontrar un espacio seguro. De incentivar a otras personas a que se integren. De poder difundir también el mensaje. Habitar otros espacios.” (E10).

A su vez, otro entrevistado relata la importancia de encontrarse con personas que compartan experiencias similares:

“No es lo mismo, por ejemplo, estar en un equipo lleno de personas cis que estar en un equipo con personas cis y personas trans. Es decir, vos no sos el único. Claro. O sea, no quedás vos como el tótem, el monigote, [...]” (E11)

4.5 Entre la Inclusión y la Salud: explorando la exclusión LGBTQI+ en Educación Física

Siguiendo la concepción de salud desarrollada en el marco teórico, analizamos aquí cómo las experiencias de exclusión y discriminación en el ámbito educativo, particularmente en la clase de Educación Física, impactan en la salud integral de los estudiantes LGBTQI+.

Las entrevistas realizadas muestran que estas experiencias generan impactos negativos en el autoestima, la identidad, el sentido de pertenencia y las relaciones sociales. A la pregunta “¿Creés que la exclusión dentro de las clases de Educación Física puede afectar la salud mental de las personas?”, la respuesta de una entrevistada

fue contundente: “Sí, claramente sí. Obviamente que sí” (E8). Otra persona relató: “Siempre que te excluyen, afecta tu salud mental. Porque le empezás a buscar una razón [...] ahí te empezás a maquinar de por qué sos así, qué podés hacer para cambiar”. Este testimonio evidencia cómo la discriminación genera sufrimiento psíquico, desplazando la causa del malestar al plano individual, en lugar de interrogar las estructuras sociales que lo producen. Se observa aquí un paradigma en el que la responsabilidad de la exclusión recae sobre la persona excluida, reforzando su vulnerabilidad.

El impacto de estas prácticas no se limita al presente. Como señaló E11: “Discriminar a los demás también trae problemáticas negativas sobre la salud de los demás. [...] Porque a vos se te antojó discriminar a alguien por motivos de identidad, puede terminar en una muerte, puede terminar en una peor calidad de vida”. Esta declaración subraya las consecuencias graves que puede tener la discriminación basada en la identidad sexual y de género.

Este panorama también aparece reflejado en investigaciones específicas que analizan los efectos del acoso por orientación sexual en el largo plazo. En un estudio sobre las experiencias de personas LGBTQI+, Marchueta (2014) concluye que el bullying vivido en la etapa escolar puede dejar marcas profundas en la salud mental. En sus palabras:

“[...]las experiencias de bullying por razones de orientación afectivo-sexual que sufren las personas LGB tienen graves consecuencias en la salud mental de estos sujetos. Los resultados del estudio indican una prevalencia del acoso entre los sujetos LGB, fundamentalmente con relación al acoso por motivo de orientación afectivo-sexual y que tales situaciones de victimización sufridas en el pasado dejan una huella importante en la salud mental de la persona.” (Marchueta, 2014, p. 268)

Este tipo de evidencia permite pensar que las consecuencias de la exclusión no terminan cuando cesa la situación de violencia, sino que pueden prolongarse en el tiempo y condicionar aspectos centrales en la vida adulta.

Los datos que surgieron de las entrevistas también se ven reflejados en estudios realizados por organismos internacionales. La UNESCO (2013), por ejemplo, muestra que el bullying homofóbico y transfóbico en las escuelas tiene un impacto profundo en la vida de los jóvenes. Según este informe, “alrededor del 10% de las personas encuestadas señaló que el bullying convirtió sus vidas en ‘difíciles y tristes’, un 25% dijo que la experiencia los volvió personas ‘inseguras’; casi un 15% de los y las jóvenes

chilenos encuestados consideró el suicidio” (UNESCO, 2013, p.24). En otro estudio, también citado por la UNESCO, se encontró que “los intentos de suicidio estaban fuertemente ligados con el bullying homofóbico en la escuela, en que a mayor nivel de bullying sufrido, mayor nivel de intenciones suicidas”. Además, se destaca que “el 33% de jóvenes transgéneros habían intentado suicidarse debido a la discriminación y el bullying” (UNESCO, 2013, p. 24).

Además de los efectos psicológicos, se observa una afectación clara en la dimensión social de la salud. La exclusión deteriora la posibilidad de construir vínculos y participar activamente en espacios educativos. Como señaló E11: “Te desvincula de la costumbre o de la práctica del deporte... Es muy necesario tener salud social para poder seguir vivo”. Este alejamiento impacta también en la salud física, como expresó E4: “Yo dejé de hacer un deporte, que es hacer fútbol y todo eso, porque no me gustaba el ambiente”. Estas vivencias reflejan cómo un entorno hostil desmotiva la participación en la actividad física, atentando contra el derecho a una vida saludable en múltiples niveles.

La clase de Educación Física, al implicar una exposición constante del cuerpo, refuerza estas problemáticas estructurales, especialmente para les estudiantes LGBTQI+. Como plantea Vieira (2018), incluso en contextos con marcos legales progresistas, las prácticas discriminatorias persisten y limitan el acceso pleno a los derechos. En línea con esto, el informe de Ovejas Negras (2016) muestra cómo la hostilidad escolar provoca altos niveles de ausentismo, limitando el desarrollo educativo y profesional:

“Los estudiantes que son víctimas de acoso o agresión en forma regular en el centro de estudios pueden intentar evitar estas experiencias dolorosas dejando de asistir [...], y en consecuencia, pueden ser más propensos a faltar a clase que los estudiantes que no experimentan esta victimización.” (Ovejas Negras, 2016, p. 24)

Además, la victimización afecta el sentido de pertenencia:

“Los estudiantes que experimentaron acoso verbal de mayor gravedad en función de su orientación sexual o expresión de género tuvieron menores niveles de pertenencia al centro de estudios[...].” (Ovejas Negras, 2016, p. 24)

Esta falta de pertenencia compromete no solo cuestiones emocionales, sino también el rendimiento académico, la participación en actividades extracurriculares y, a largo plazo, el acceso a oportunidades laborales.

Por otro lado, muchos estudiantes optan por ocultar su orientación o identidad de género para evitar el rechazo. Esta decisión, lejos de ser libre, se ve condicionada por un entorno que reprime la expresión del ser. E10 lo explica de manera clara:

“Lo mío era una orientación sexual que no estaba siendo mostrada por cuestiones de represión social. Entonces, yo en cierto punto así lo sentía, pero me auto engañaba y también me auto convencía para convencer a los demás.” (E10)

Esta experiencia refleja el desgaste subjetivo que implica sostener una identidad reprimida. Como señalan Ramos, Forrisi y Gelpi (2015), este ocultamiento prolongado no genera patologías por la identidad en sí misma, sino por la necesidad de vivir una “doble vida” para sobrevivir en un entorno hostil:

“Es muy desgastante para los sujetos y no todos cuentan con los recursos psíquicos para sostenerlo [...] termina por producir distintas patologías, no a causa de la orientación/identidad, sino a causa de ese ocultamiento constante.” (Ramos, Forrisi, Gelpi, 2015, p. 38)

Si bien les entrevistades no dieron detalles del tipo de violencia que vivieron a través del acoso escolar, esta puede ser ejercida por personas, grupos o instituciones y ser manifestada de manera física, psicológica (burlas, amenazas, etc), social (aislamiento y exclusión), sexual (abuso sexual) y patrimonial (ruptura de materiales, robo de objetos, etc). Ramos, Forrisi, Gelpi (2015).

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo nos propusimos analizar las formas en que se manifiesta la exclusión del colectivo LGBTQI+ en el ámbito de la Educación Física, y cómo estas experiencias impactan en su salud entendida desde una perspectiva amplia. Desde un enfoque cualitativo y constructivista, trabajamos con entrevistas en profundidad a personas que integran espacios deportivos inclusivos, lo cual nos permitió recuperar sus vivencias educativas y reflexionar sobre los mecanismos de discriminación, resistencia y transformación.

Uno de los principales aportes de esta investigación radica en haber articulado el concepto de salud con el de género, evidenciando que las prácticas de exclusión en los centros educativos comprometen dimensiones fundamentales del desarrollo personal, social y educativo. Las experiencias negativas vividas en los espacios sociales, y particularmente en las clases de Educación Física y en ámbitos deportivos, tienen un

fuerte impacto en la salud mental, generando problemas vinculados al autoestima, la identidad y el sentido de pertenencia. Los testimonios recogidos muestran cómo la discriminación puede llevar a los estudiantes a evitar la participación en actividades, privándoles no solo del acceso a diversas prácticas físicas, sino también de la posibilidad de establecer vínculos sociales saludables. En este sentido, la salud no puede desligarse de las condiciones estructurales que determinan la calidad de vida de los sujetos. Por esto, resulta imprescindible concebirla desde una perspectiva integral, que contemple los factores sociales, psicológicos, económicos e históricos que influyen directamente en el bienestar de las personas.

Los testimonios analizados revelan que el espacio de la clase de Educación Física, lejos de ser un terreno neutral, se presenta como uno de los escenarios más tensionados para las identidades disidentes. La exposición del cuerpo, la lógica competitiva, los estereotipos de género y la naturalización de ciertas masculinidades generan dinámicas de exclusión que muchas veces se traducen en abandono, invisibilización, vergüenza, miedo o conflictos identitarios. A su vez, las prácticas institucionales y pedagógicas, con un fuerte anclaje en modelos binarios y cisheteronormativos, reproducen desigualdades que afectan especialmente a quienes se alejan de la norma.

Sin embargo, también se identificaron prácticas de resistencia, tanto en los discursos de las entrevistadas como en los espacios deportivos alternativos que buscan construir ambientes seguros e inclusivos. Estos espacios permiten pensar otras formas posibles de habitar el cuerpo, el deporte y los vínculos, y constituyen un campo fértil para la transformación social. La importancia de lo colectivo no puede ser subestimada, las comunidades de apoyo y los espacios inclusivos son esenciales para el bienestar de las disidencias de género. Estos entornos proporcionan una red de apoyo que ayuda a mitigar los efectos negativos de discriminación y exclusión.

Las entrevistas revelaron que uno de los factores que facilita prácticas de discriminación y exclusión es la distribución del espacio. La arquitectura de las instalaciones deportivas, como vestuarios, baños y áreas de circulación, suele estar estructurada de manera estrictamente binaria. Además, los espacios designados para mujeres y varones generan formas diferenciadas de exposición de los cuerpos y de intimidad. Las personas trans y no binarias son quienes se ven más afectadas por esta

organización edilicia, convirtiéndose en una barrera tangible para su acceso a la práctica física. Por lo tanto, resulta esencial considerar este aspecto al diseñar las instalaciones o al proponer prácticas educativas inclusivas

La figura docente aparece como un actor clave en la reproducción o el cuestionamiento de estas lógicas, así como en la generación de prácticas pedagógicas que promuevan el respeto por la diversidad. Esta investigación no solo buscó describir una problemática, sino también contribuir a la visibilización de las múltiples formas de exclusión que atraviesan a les jóvenes LGBTQI+ en los espacios educativos. Consideramos que incorporar una perspectiva crítica de género y salud en la formación docente, así como revisar las prácticas institucionales y los contenidos curriculares, son pasos fundamentales hacia la construcción de una Educación Física más inclusiva y transformadora. Es crucial una acción conjunta y el compromiso de múltiples actores sociales.

BIBLIOGRAFÍA

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Educación Física y Recreación - Tramo 5.** Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20y%20Recreaci%C3%B3n%20-%20Tramo%205v2.pdf>. Acceso en: 1 abr. 2024.

AGAMBEN, Giorgio. **¿Qué es un dispositivo?** *Sociológica*, v. 26, n. 73, p. 249-264, mayo-agosto 2011. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010.

ALIJUÓ, Carolina et al. **Discriminación en las instituciones educativas: una aproximación a la construcción del cuerpo "obeso"**. Montevideo, 2022.

AMUCHÁSTEGUI, Ana; RODRÍGUEZ, Yuriria. **La sexualidad: ¿Invención histórica?** México: s.n., 2020.

BERTERRECHE, Rosario; BUGLIOLI, Marisa; ETCHEBARNE, Liliana; JONES, Juan; VAINER, C. **Salud y enfermedad: conceptualización y evolución histórica.** s.n.: s.n., [s.a.].

BINELLO, G.; CONDE, M.; MARTÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ, M. G. **Peligro de gol: estudios sobre deporte y sociedad en América Latina.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. p. 33-53, 2000

BOURDIEU, Pierre. **Espacio social y poder simbólico.** En: BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas.* Barcelona: Editorial Gedisa. p. 127-142. 2007

BOURDIEU, Pierre. **La dominación masculina.** Barcelona: Editorial Anagrama, 1998.

BUTLER, Judith. **El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad.** México: Editorial Paidós, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, 1990.

BUTLER, Judith. **¿Qué significa que el género es performativo?** [Vídeo]. Paris: Feminist Media, 1992.

CANAL EUSKADI. **Paul Beatriz Preciado - ¿La muerte de la clínica?** [Archivo de Video]. Youtube, 7 abr. 2013. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4aRrZZbFmBs&t=1043s>.

CANAL RED NO BINARIE LATINOAMÉRICA. **Nuestro derecho a ser es urgente.** [Video]. Youtube, 25 jul. 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=dv7bYebHnM4>.

CARBONELL, Miguel; RODRÍGUEZ ZEPEDA, Jesús; GARCÍA CLARK, Rubén R.; GUTIÉRREZ LÓPEZ, Roberto. **Discriminación, igualdad y diferencia política.** México, D.F.: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2007.

CARRIGAN, Tim; CONNELL, Robert; LEE, Jhon. **Towards a New Sociology of Masculinity.** *Theory and Society*, v. 14, n. 5, p. 551-604, Springer 1985.

COLECTIVO OVEJAS NEGRAS. **Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay 2016.** Montevideo, 2016.

CONNELL, R. W. **Gender and power: Society, the person and sexual politics.** Cambridge: Polity Press, 1987.

CONNELL, Raewyn. **Masculinidades.** California: University of California Press, 1995.

CONNELL, R. W. **Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas.** *Nómadas*, n. 14, p. 156-171, 2001.

CONNELL, R. W. **Masculinity research and global change. Masculinities and Social Change**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 4-18, 2012. DOI: 10.4471/MCS.2012.01. Disponible en: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/mcs/article/view/157>

CORTÉS, Claudia. **La investigación social en salud: un punto de encuentro para las ciencias sociales y las ciencias de la salud.** *Revista de la Facultad de Medicina*, v. 58, n. 4, p. 259-262, 2010. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-0011201000040000

1&lng=en&tlng=es.

CRISTIANO, Juan Carlos. **El campo de los estudios socioculturales del deporte en Uruguay**. The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE), v. 11, n. 2, p. 8-35, 2019.

DE BEAUVOIR, Simone. **El segundo sexo**. 12. ed. Buenos Aires, 2016.

DE LA GUARDIA, Mario Alberto; RUVALCABA, Ledezma. **La salud y sus determinantes, promoción de la salud y educación sanitaria**. Revista JONNPR, v. 5, n. 1, p. 81-98, 2020. Disponible en: <https://scielo.isciii.es/pdf/jonnpr/v5n1/2529-850X-jonnpr-5-01-81.pdf>.

DEVIS, José; FUENTES, Jorge; SPARKES, Andrew. **¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física**. Revista Iberoamericana de Educación, 2005.

DÍEZ, Enrique. **Códigos de masculinidad hegemónica en educación**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 68, p. 79-98, 2015. DOI: 10.35362/rie680201. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/201>. 2015

DOLERA, Leticia. **Morder la manzana: La revolución será feminista o no será**. [s.l.], 2018.

EYMANN, Alfredo; BELLOMO, María M.; KRAUSS, Mariana; SOTO PÉREZ, Amanda R.; CAISICARIS, Cristina; MNLLI, Valeria. **Exploration of gender perceptions among adolescents**. Sección de Adolescencia, Servicio de Clínica Pediátrica, Departamento de Pediatría, Hospital Italiano de Buenos Aires, 2021.

FLACSO Uruguay; Fernández, Ana Gabriela; Maidana, Natalia; Quesada, Solana. **Por el juego y por tus derechos: Orientaciones para una transformación cultural a través del fútbol infantil**. Proyecto desarrollado por ONU Mujeres, Inmujeres, ONFI, OFI y CAF Uruguay. Buenos Aires: Imprenta Rojo, 2018. ISBN 978-9974-8576-5-0. Disponible en: <https://flacso.edu.uy/wp-content/uploads/2018/06/Guia-F%C3%BAtbol-Version-Final.pdf>

FOUCAULT, Michael. **Historia de la sexualidad: La voluntad de saber**. París: Siglo XXI, 1986.

FOUCAULT, Michael. **Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión**. 1a ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.

GONZÁLEZ ORTUYA, Pilar; ETCHEBARNE SCANDROGLIO, Liliana; BOZZO LAFRANCHI, Elizabeth Leonor; GARAY ALBARRACÍN, Margarita Amanda. **Programación participativa en salud comunitaria**. Montevideo: Facultad de Enfermería. Centro de Posgrado; Universidad de la República. CSEP. Área Salud, 2005.

GUERRERO, T. H.; FIERRO, A. A. Estereotipos de género en las clases de educación física. *Journal of Movement & Health*, v. 15, n. 2, p. 86- 95, 2014.

GUTIÉRREZ LÓPEZ, Roberto. **Discriminación, igualdad y diferencia política**. México, D.F.: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2007.

GRAÑA, François. **El sexismo en el aula: Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros**. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 2006.

GROS, A. **Judith Butler y Beatriz Preciado: Una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer**. [s.l.], 2015.

HERNÁNDEZ, Claudia; GARCÍA, Jorge. **El patio escolar y la geografía del espacio: un análisis iconográfico desde la perspectiva de género**. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, v. 1, n. 34, p. 193-228. 2024

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA. **Plan de Estudios 2017**. Montevideo: Universidad de la República, 2017. Disponible en: <https://isef.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/02/Plan-de-Estudios-2017.pdf>.

JACKSON, P. W. **La vida en las aulas**. Barcelona: Ediciones Morata, 1998.

JIMÉNEZ RAMÍREZ, Magdalena. **Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo**. *Estud. pedagóg.*, Valdivia, v. 34, n. 1, p. 173-186, 2008. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100010&ln

g=es&nrm=iso.

JURGENSON, J. L. Á. G.; Luis, J. **Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología.** México: Paidós, 2003.

KATZKOWICZ, Sharon et al. **Construcciones de la masculinidad hegemónica: Una aproximación a su expresión en cifras.** Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, 2017. Disponible en: https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/construcciones-de-la-masculinidad-hegemonica_una_aproximacion-a-su-expresion-en-cifras.pdf

LILLO ESPINOSA, José Luis. **Crecimiento y comportamiento en la adolescencia.** Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq., Madrid, n. 90, p. 57-71, 2004. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005&lng=es&nrm=iso.

LÓPEZ, A. (COORD.). **Adolescentes y sexualidad: significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo 1995 - 2004.** Montevideo: Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 2005.

LUCAS, Agustin. **Entrevista a Mario Mussio, presidente de Uruguay Celeste Deporte y Diversidad.** *La Diaria*, Montevideo, 2 set. 2021.

MARCHUETA PÉREZ, A. **Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB.** *Revista de Investigación Educativa*, v. 32, n. 1, p. 255-271, 2014. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.168461>.

MERCER, R.; SZULIK, D.; RAMÍREZ, M. C.; MOLINA, H. **Del derecho a la identidad al derecho a las identidades: un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia.** *Revista chilena de pediatría*, v. 79, p. 37-45, 2008. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79s1/art07.pdf>.

MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA. **Guía para profesionales de la salud: salud y diversidad sexual.** Montevideo: Ministerio de Salud Pública, 2015. Disponible en: https://psico.edu.uy/sites/default/files/files_ftp/libros/guia-salud-y-diversidad-sexual.pdf

MORALES, Elaine. **Exclusión social: referentes teóricos y ejes analíticos desde el enfoque psicosocial.** *Estudios del Desarrollo Social*, v. 9, n. 3, p. [s.n.], dic. 2021. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322021000300005&lng=es&nrm=iso.

MUJER Y SALUD EN URUGUAY. **Derechos de las personas LGBTIQ+ en cifras.** Montevideo: Mujer y Salud en Uruguay, 2023.

ORCASITA PINEDA, Linda Teresa; URIBE RODRÍGUEZ, Ana Fernanda. **La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes.** *Psychol. av. discipl.*, Bogotá, v. 4, n. 2, p. 69-82, julio 2010.

ORDÓÑEZ SANTOS, Manuel Arturo; GRANJA ESCOBAR, Luis Carlos. **Factores de exclusión al interior de las instituciones educativas: una revisión necesaria.** *Conrado*, v. 19, n. 91, p. 270-279, abr. 2023. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000200270&lng=es&nrm=iso.

PASTORINO, Martina. **Futbolistas, la patria o la tumba.** *Cuadernos del Claeh*, v. 40, n. 114, p. 149-163, 2021.

PAZOS, Florencia. **Cuerpos abyectos: Mujeres trans y su relación con el espacio público montevideano.** Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay), Facultad de Ciencias Sociales, 2019.

PLATERO MÉNDEZ, Raquel (Lucas). **TRANSexualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos.*** Barcelona: Edicions Bellaterra, 2014.

PREVERT, Aline; NAVARRO CARRASCAL, Oscar; BOGALSKA-MARTIN, Ewa. **La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica.** *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, vol. 4, n. 1, p. 8-20, 2012. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/13327>.

RAMOS, Valeria; FORRISI, Florencia; GELPI, Gonzalo. **Capítulo 1: Nociones básicas sobre sexualidad, género y diversidad: un lenguaje en común.** *Guía para profesionales de la salud: salud y diversidad sexual.* Montevideo: Ministerio de Salud

Pública, 2015.

RIVERA-VÉLEZ, Luis. **Del matrimonio igualitario a la "agenda de derechos" en Uruguay**. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, v. 43, n. 3, p. 1–16, 2018.

RODRÍGUEZ, Martín. **Con Diego Sempol, que hace dos años brinda talleres de género y diversidad sexual a estudiantes de educación física**. *La Diaria*, Montevideo, 4 nov. 2018. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/deporte/articulo/2018/11/con-diego-sempol-que-hace-dos-anos-brinda-talleres-de-genero-y-diversidad-sexual-a-estudiantes-de-educacion-fisica/>. Acceso en: 4 may. 2024.

SALAS Guzmán, Natalia; SALAS Guzmán, Margarita. **Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente**. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, v. 10, n. 2, p. 73-91, 2016.

SALDAÑA, Dafne. **Cambiar el patio para cambiar el mundo**. Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto Interuniversitario de estudios de mujeres y género, Colectivo Equal Saree, 2020.

SALVATIERRA, Florencia. **“Hasta que vos no llegaste acá, no lo había pensado.”** Paysandú [Tesis de grado, Universidad de la República (Uruguay)], 2020. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/29954/1/TEF-5.pdf>.

SCHARAGRODSKY, P. A.; SOUTHWELL, M. **El cuerpo en la escuela**. *Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo*, 2007.

SCHARAGRODSKY, P. A. **Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu sexo: discurso médico, educación física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del siglo XX**. 2014.

SCHARAGRODSKY, P. (Ed.). **Educación por la desobediencia sexo-genérica**. Universidad Nacional de Quilmes, Publicaciones Ciencias Sociales, 2022.

SCOTT, Joan W. **El género: una categoría útil para el análisis histórico**. *American Historical Review*, Washington, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, 1986.

SEGATO, Rita. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SEMPOL, Diego. **Normativa antidiscriminatoria y diversidad sexual en Uruguay**. En: *De silencios y otras violencias: Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual*, 2014.

SOLNIT, Rebecca. **Los hombres me explican cosas**. Capitán Swing Libros, 2018.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1984.

TROMBETTA, Augusto. **¿Tendremos una morfología inclusiva en castellano?** *Cuarenta naipes*, Buenos Aires, 2021. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/cuarentanaipes/article/view/4886>. Acceso: 20 jul. 2024.

UNESCO. **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura**. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/culture>.

URRA, E.; MUÑOZ, A.; PEÑA, J. **El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud**. *Enfermería universitaria*, v. 10, n. 2, p. 50-57, 2013.

VAQUIER, Laura; MARTÍNEZ-OTERO, Valentín; GAETA, Martha. **La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos**. *Educação E Pesquisa*, v. 46, e219377, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046219377. 2020

VERGARA, M. **Tres concepciones históricas del proceso salud-enfermedad**. [s.l.], 2007.

VIEIRA, Ana. **Disidencia de género y violencia institucional: deconstruir la institución educativa**. La Plata, 2018.

WEEKS, Jeffrey. **La construcción cultural de las sexualidades: ¿Qué queremos decir cuando hablamos de cuerpo y sexualidad?** 1998a.

WEEKS, Jeffrey. **Sexualidad**. México D.F.: Paidós, PUEG, UNAM, 1998b. Capítulo 2:

La invención de la sexualidad, pp. 21-46.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Traducción de Javier Sáez y Paco Vidarte. Boston: Beacon Press, 1992. Título original: *The Straight Mind and Other Essays*.

LEGISLACIÓN

URUGUAY. *Plan Nacional de Diversidad Sexual*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, agosto 2018. Disponible en: <https://www.gub.uy>

URUGUAY. Ley N° 17.817, Lucha contra el racismo, la xenofobia y discriminación. Diario Oficial, Montevideo, septiembre 2004. Disponible en: <https://impo.com.uy>.

URUGUAY. Ley N° 18.246, Unión concubinaria. Diario Oficial, Montevideo, diciembre 2007. Disponible en: <https://impo.com.uy>.

URUGUAY. Ley N° 18.335, Sistema Nacional Integrado de Salud. Diario Oficial, Montevideo, 15 feb. 2008.

URUGUAY. Ley n.º 18.437, de 12 de diciembre de 2008. Ley General de Educación. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.

URUGUAY. Ley N° 18.590, Código de la niñez y la adolescencia. Diario Oficial, Montevideo, octubre 2009. Disponible en: <https://impo.com.uy>.

URUGUAY. Ley N° 18.620, Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios. Diario Oficial, Montevideo, 25 nov. 2009. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18620-2009>.

URUGUAY. Ley N° 19.075, Matrimonio igualitario. Diario Oficial, Montevideo, mayo 2013. Disponible en: <https://impo.com.uy>. **URUGUAY.** Ley N° 19.119, Modificaciones a la Ley de Matrimonio Igualitario. Diario Oficial, Montevideo. Disponible en: <https://impo.com.uy>.

URUGUAY. Ley N° 19.684, Ley Integral para Personas Trans. Diario Oficial, Montevideo, abril 2019. Disponible en: <https://impo.com.uy>.

ANEXOS

Preguntas guía

Preguntas a deportistas

- Nombre
- Pronombre
- ¿Qué rol ocupas en la organización?
- ¿Cómo llegaste a UC? ¿Por qué elegiste UC?
- ¿Hace cuanto tiempo practicas ese deporte?
- ¿Qué lugar ocupa el deporte y actividad física en tu vida?
- ¿En qué institución cursaste el ciclo básico?
- Cuéntanos cómo recuerdas tu experiencia en las clases de Educación Física en el liceo. ¿Cómo valorarías tu experiencia y por qué? (indagar en accionar docente, prácticas, vínculo entre pares)
- ¿Crees que dentro de las instituciones educativas se dan situaciones de discriminación por identidad de género, expresiones de género u orientación sexual?
- ¿Te has sentido cómodo, aceptado y respetado en las clases de Educación Física? ¿Por qué sí o por qué no?

En el liceo:

- Preguntas guía, condicionadas a lo que surja en la respuesta a la pregunta anterior.
- ¿Asistías regularmente a las clases? ¿por qué?
- ¿Crees que tu vínculo tanto con docentes como con tus pares, estuvo permeado por tu orientación sexual o identidad de género o expresiones de género? ¿de qué manera?
- ¿Has tenido experiencias positivas que te hayan motivado a participar más activamente en las clases de EF?
- ¿Has sido testigo o víctima de prácticas discriminatorias o actos de violencia relacionados con la expresión de género en las clases de EF? ¿Los mismos fueron físicos, verbales o de qué tipo? En ese caso, ¿existió intervención de docentes o personal de la institución educativa?

- ¿Crees que la exclusión en las clases de EF pueden afectar la salud mental y emocional de las personas?
- ¿Tienes alguna sugerencia o consejo para mejorar la experiencia de las personas LGBTQI+ en las clases de EF en el liceo? ¿Qué piensas que podría hacerse para sensibilizar a profesores y compañeros sobre las diversas identidades de género y promover un ambiente más inclusivo en las clases de Educación Física?

Preguntas Técnicos y entrenadores

- Nombre
- Pronombre
- Formación
- ¿Qué rol ocupas en la organización?
- ¿Cómo llegaste a UC? ¿Por qué elegiste UC?
- ¿Hace cuanto tiempo dirigís ese deporte? ¿Dirigís a otro equipo en otra institución?
- ¿Ha notado situaciones en las que deportistas se sientan excluidos o incómodos en el entorno deportivo que tú lideras?
- ¿Cómo has respondido ante estas situaciones? ¿Cómo se asegura de que todas las personas, independientemente de su identidad de género, se sientan bienvenidas y aceptadas en su equipo o grupo deportivo?
- ¿Cree que existe una falta de comprensión o conocimiento sobre las expresiones de género no normativas entre los técnicos deportivos? ¿Cómo se podría abordar esta cuestión?
- Si es estudiante de Isef o Lic. en EF preguntar:
- ¿Crees que la exclusión en las clases de EF pueden afectar la salud mental y emocional de las personas?
- ¿La experiencia en este espacio te aportó recursos para desempeñarte en otros ámbitos educativos y deportivos?

Preguntas Lic. en Educación Física

- Nombre
- Pronombre
- Formación y años de ejercicio
- ¿A lo largo de tu trayectoria académica, has recibido capacitación sobre género?
- Al momento de planificar tus clases, ¿lo haces desde una perspectiva de género?
- ¿Usas lenguaje inclusivo? ¿Por qué?
- ¿Ha notado situaciones en las que estudiantes se sienten excluidos o incómodos en tus clases? ¿Por cuáles motivos? ¿Cómo has respondido ante estas situaciones? ¿Qué medidas toma para prevenir estas situaciones?

- ¿Crees que existe una falta de comprensión o conocimiento sobre las expresiones de género entre los docentes de Educación Física? ¿Cómo se podría abordar esta cuestión?
- ¿Qué estrategias o recursos considera útiles para promover una mayor comprensión y sensibilización entre los docentes de Educación Física sobre las diversas identidades de género?
- Crees que la no participación de estudiantes a las clases de EF puede generar la exclusión del sistema educativo
- ¿Crees que la exclusión en las clases de EF pueden afectar la salud mental y emocional de las personas?
- ¿Tienes alguna sugerencia o consejo para mejorar la experiencia de las personas LGBTQI+ en las clases de EF en el liceo? ¿Qué piensas que podría hacerse para sensibilizar a profesores y compañeros sobre las diversas identidades de género y promover un ambiente más inclusivo en las clases de Educación Física?

Preguntas Director

- Nombre
- Pronombre
- Formación
- ¿Qué rol ocupas en la organización?
- ¿Cómo llegaste a UC? ¿Por qué elegiste UC?

- ¿Tenes otro rol en la institución? ¿Hace cuánto tiempo? ¿Formas parte de otra organización?
- ¿Has notado situaciones en las que deportistas se sientan excluidos o incómodos en el entorno deportivo?
- ¿Qué medidas o acciones se toman dentro de UC para que esto no ocurra? ¿Cómo se asegura de que todas las personas, independientemente de su identidad de género, se sientan bienvenidas y aceptadas en su equipo o grupo deportivo?
- ¿Creés que existe una falta de comprensión o conocimiento sobre las expresiones de género no normativas entre los técnicos deportivos? ¿Cómo se podría abordar esta cuestión?
- Si es estudiante de Isef o Lic. en EF preguntar:
- ¿Creés que la exclusión en las clases de EF pueden afectar la salud mental y } emocional de las personas?
- ¿La experiencia en este espacio te aportó recursos para desempeñarte en otros ámbitos educativos y deportivos?