



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FLACSO - Argentina

Programa Regional de formación en Género y Políticas Públicas - PRIGEPP

Maestría Virtual en Género, Sociedad y Políticas

TESIS DE MAESTRÍA

“Homofobia y exclusión escolar en Ciclo Básico: Indagando en las experiencias de bullying homofóbico de varones adolescentes de liceos públicos y privados de la ciudad de Montevideo”

Maestrando: Lic. Psic. Gonzalo Gelpi

Director de tesis: Dr. Rogério Diniz Junqueira

Marzo de 2019

Integrantes del tribunal evaluador de la tesis

Prof. Dra. Graciela Morgade - Universidad de Buenos Aires (UBA)
Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Prof. Dr. Rogério Diniz Junqueira - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) y Universidade de Brasília (CEAM/UnB)
Prof. Mag. Marcela Schenck - Universidad de la República (UdelaR)

Agradecimientos

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

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

Al resto de mi familia por confiar en mí y ser incondicionales (incluyendo a Bea, Santi y Agus)

A mis amigas Nut, Natalia y Celina por acompañarme en noches interminables

A Pablo por abrirme las puertas del ambiente académico, por recomendarme esta Maestría y por cooperar para que la cursara

A Alejandra por haber apostado por un joven de 21 años hace ya varios años atrás

A Andrés por ayudarme a escucharme y mostrarme que todo es posible

A los/as adolescentes del Liceo N°10 por mostrarme el camino

A mi Tutor Rogério por aceptar mi pedido, por estar en el proceso y por hacerme un mejor académico

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

A los/as estudiantes de Facultad de Psicología que participaron en alguna de las fases del proyecto

Al Programa Iniciación a la Investigación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (UdelaR) por apoyar económicamente la propuesta

Y a la vida por no dejar de sorprenderme...

Índice

Resumen	6
Abstract.....	7
Introducción.....	8
Relevancia de la investigación y motivación para la elección del tema	8
1. Contextualización sociopolítica	15
1.1 El sistema educativo formal en Uruguay: Una breve historización.....	15
1.2 La politización de la diversidad sexual en Uruguay	20
1.3 Nuevos marcos de legalidad en Uruguay	22
1.4 Los pendientes en un período de avances	24
2 Marco Teórico	26
2.1 Etimología y surgimiento del concepto de adolescencia	26
2.2 Los adolescentes contemporáneos: de sujetos, cuerpos e identidades que circulan por Enseñanza Media.....	28
2.3 De problemáticas y desafíos contemporáneos en Enseñanza Media: Los adolescentes en las instituciones educativas	30
2.4 Una breve historización acerca del concepto de normalidad.....	32
2.5 Construcción de normalidad y su reforzamiento a la interna de los edificios escolares.....	33
2.6 La heteronormatividad estructural del sistema educativo formal	35
2.7 La homofobia y sus posibles significados	42
2.8 La homofobia como elemento constitutivo de la identidad masculina.....	45
2.9 Prevalencia de conductas homofóbicas en la adolescencia desde una perspectiva de género.....	48
2.10 La homofobia y sus manifestaciones a la interna de la Escuela	49
2.11 Surgimiento y significado del concepto bullying	51
2.12 Algunas particularidades sobre el bullying homofóbico	54

2.13 El bullying como problema socioeducativo en Uruguay. Avances, desafíos y pendientes	55
3. Fundamento metodológico y diseño de investigación.....	60
3.1 Métodos y técnicas.....	60
3.2 Definición de la muestra y estrategias de captación	62
3.3 Conformación de la muestra	65
3.4 Síntesis de las actividades desarrolladas.....	66
3.5 Aspectos éticos	66
4. Presentación de los resultados y análisis	69
4.1 Construcción social de normalidad y producción subjetiva de normalidad	69
4.2 Sentimientos, pensamientos y actitudes de los adolescentes frente al bullying homofóbico	76
4.3 Caracterización de los agresores y tipos de violencias cometidas.....	85
4.4 Efectos bio-psico-sociales en las víctimas de bullying homofóbico	91
4.5 Las percepciones de los adolescentes sobre la heteronormatividad institucional. 94	
4.6 La heteronormatividad institucional y su relación con la exclusión escolar	101
5. Consideraciones finales	107
6. Referencias bibliográficas	118
7. Anexos.....	132
Anexo N°1: Hoja de información con el resumen ejecutivo del proyecto.....	132
Anexo N° 2: Pauta original de entrevista	135
Anexo N°3: Modelo de asentimiento y consentimiento informado.....	137

Resumen

En Uruguay, al igual que en varios países de la región y el mundo, se tiene evidencia empírica de la existencia de situaciones de bullying en Enseñanza Media por diferentes causas. La presente tesis se detiene específicamente a explorar desde una perspectiva de género, la relación entre atravesar por una experiencia de ser víctima de bullying homofóbico y que se produzca exclusión escolar en el nivel de Ciclo Básico de Enseñanza Media. Se consideran predominantemente aportes teóricos de diferentes autores y autoras del campo de los estudios de género, de las masculinidades y de la diversidad sexual. Se trata de un estudio cualitativo de tipo exploratorio que emplea el método de la Teoría Fundamentada. La técnica empleada para la recolección de la información es la entrevista en profundidad. La muestra del estudio está compuesta por veinte adolescentes varones, de entre 12 y 19 años, residentes en Montevideo, que han sufrido discriminación y/o bullying a causa de sus orientaciones sexuales y/o expresiones de género en instituciones públicas y privadas de Ciclo Básico y que presentaron una interrupción temporal o definitiva en sus trayectorias educativas. Los principales resultados indican que ser víctima de bullying homofóbico les afectó en diferentes dimensiones de la vida cotidiana y les produjo efectos nocivos en su salud. Existen casos de bullying en los centros educativos de todos los contextos, pero varía en sus modalidades de acción. Los adolescentes lo sufrieron durante la adolescencia temprana y media. Habitualmente se dirige contra las personas que son percibidas como “diferentes” por no cumplir con atributos asignados a los grupos hegemónicos. La noción de normalidad afecta los relacionamientos de los adolescentes porque limita las posibilidades reales de vincularse con determinados sujetos, cuerpos e identidades. El fenómeno guarda una relación directa con el género, se encuentra en la base de las desigualdades genéricas. La no adhesión a las normas de género genera mayor rechazo en el entorno escolar que la orientación sexual homosexual. Los agresores solían ser varones con características similares, atributos asociados a la masculinidad hegemónica, por lo que, nuevamente se relaciona la construcción de la identidad masculina con la prevalencia de comportamientos homofóbicos. Asimismo, hay niveles de heteronormatividad estructural en el sistema educativo formal, esto se agrava en los liceos privados católicos. Las trayectorias educativas de los adolescentes LGBTI están atravesadas por desigualdades. Los procesos de exclusión escolar son promovidos por los pares y por la propia institución educativa.

Palabras clave: Homofobia; Bullying; Adolescentes; Enseñanza Media; Exclusión escolar

Abstract

In Uruguay, as in several countries in Latin-America and elsewhere in the world, there is empirical evidence of the existence of situations of bullying in high school for different reasons. This thesis specifically explores from a gender perspective, the relationship between being a victim of homophobic bullying and that which produces educational exclusion during the first three years of high school. For this study it is important to consider theories of published authors in the field of Gender Studies, theories about masculinity and sexual diversity. This is a qualitative and exploratory type of study that uses the Grounded Theory method. The technique used for the collection of information is the in-depth interview. The sample for this study is composed of twenty male teenagers, 12 to 19 years old, residing in Montevideo, who have suffered discrimination and /or bullying because of their sexual orientations and /or gender expressions in public and private institutions during their first three years of high school, that led to a temporary or definitive interruption in their educational trajectories. The main findings indicate that bullying causes harmful effects on the victims' health and other aspects of their daily life. There are cases of bullying in schools of all contexts, but they vary in their modes of action. These teenagers suffered it during early and mid-adolescence. Bullying is usually directed against people who are perceived as "different" because they do not comply with attributes assigned to the hegemonic groups. The notion of normality affects the relationships of teenagers because it limits the real possibilities of linking with certain subjects, bodies and identities. The phenomenon has a direct relationship with gender, which is at the core of the gender inequalities. Non-adherence to gender norms generates even greater rejection in the school environment than homosexual sexual orientation. The aggressors tend to be males with similar characteristics, attributes associated with hegemonic masculinity, indicating again, that the construction of male identity is related to the prevalence of homophobic behavior. Likewise, there are levels of structural heteronormativity in the formal education system, to an even greater degree in private Catholic schools. The educational trajectories of LGBTI teenagers are marked by inequalities. The processes of educational exclusion are fostered by peers and by the educative institution itself.

Key words: Homophobia; Bullying; Teenagers; High School; Dropout

Introducción

Relevancia de la investigación y motivación para la elección del tema

El presente estudio se realizó en el marco de la Maestría Virtual en Género, Sociedad y Políticas del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en su sede radicada en la Argentina. Esta investigación también se inscribió dentro del Programa Género, Salud Reproductiva y Sexualidades del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay. Dicha inscripción se justifica debido a que el mencionado Programa desarrolla una línea de investigación denominada “adolescencia y sexualidad”. Para la ejecución de este proyecto de investigación se contó con el financiamiento de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (UdelaR) a través del llamado a su Programa Iniciación a la Investigación del año 2015.

La elección del tema de esta tesis surgió a partir de una experiencia preprofesional en el marco del Programa “Compromiso Educativo”¹. Desde mi rol de Referente Par se desarrollaron diferentes tareas entre los años 2013-2014 en el Liceo público N.º 10 “Dr. Carlos Vaz Ferreira” de la ciudad de Montevideo. En ese período de tiempo se sostuvo un espacio semanal de referencia entre pares. Esos espacios eran abiertos a todos/as las/os estudiantes del centro educativo. Allí estudiantes de nivel terciario y universitario, acompañaban desde su experiencia este espacio colectivo. En los encuentros semanales, los/as adolescentes participantes del Programa, expresaron su interés de abordar el fenómeno del bullying porque desde sus perspectivas era un problema que se presentaba con alta prevalencia en los edificios escolares y eso les preocupaba mucho porque creían que condicionaba la permanencia de las/os estudiantes en el sistema educativo formal.

A partir de sus propias producciones se profundizó en el tema en los espacios semanales. Sus pesquisas de literatura académica específica y sus observaciones de la realidad institucional cotidiana se dirigieron hacia una misma dirección. La violencia homofóbica y el bullying homofóbico eran moneda corriente en el cotidiano escolar.

¹ Compromiso Educativo “es una apuesta interinstitucional que tiene por objetivo apoyar a los y las adolescentes y jóvenes para que permanezcan y puedan potenciar sus trayectorias en el sistema educativo público, completando la Educación Media Superior” (Mosca y Santiviago, 2012, p.63).

Finalmente, esta problemática captó tanto la atención que fue la puerta de entrada para abordar otros temas dentro del campo de la sexualidad en general y de la diversidad sexual en particular.

Paulatinamente el encuentro semanal se volvió significativo en el marco de sus trayectorias educativas, era un momento esperado de la semana porque podían hablar cosas que no se habilitaban en otros espacios formales, podían compartir sus pensamientos, sus creencias, sus dudas y sus temores sin sentirse evaluados/as. Esta característica singular que cobró dicho espacio en un proceso de dos años con un grupo más o menos estable, generó que algunas/os estudiantes hicieran sus salidas del closet, encontrando allí, un lugar de comprensión y contención, un espacio donde pudieron ser y estar, un salón que facilitó la construcción de sus identidades sexuales y naturalizó sus vivencias sexuales diferentes a las de la mayoría.

En esta experiencia comprobé el potencial transformador y liberador de la educación cuando esta no se sustenta en el orden heteronormativo y, entendí, que en parte, todo aprendizaje implica un desaprendizaje porque precisamente los distintos agentes de socialización se encargan desde momentos muy prematuros de la vida de instalar un deber ser rígido en los sujetos en materia de género y sexualidad, produciendo y reproduciendo desigualdades de todo tipo.

En suma, gracias a la oportunidad de participar en el Programa “Compromiso Educativo” y de la motivación que sostuvieron los/as estudiantes, tuve mi primer acercamiento al fenómeno del bullying homofóbico. También debido a esta experiencia que marcó mi futuro quehacer profesional, decidí asumir el compromiso de trabajar desde mi rol por un sistema educativo formal más justo y equitativo, por combatir y suprimir las desigualdades entre las trayectorias educativas de las/os estudiantes heterosexuales y los/as autoidentificadas/os como LGBTI². Desde mi lugar actual, hoy considero que otra educación es posible y necesaria, creo en eso, pero sobre todo creo en los niños, niñas y adolescentes de este país en tanto agentes de cambio porque pese a ciertos avances, las condiciones de existencia y el tránsito de las/os adolescentes LGBTI por los espacios de educación formal aún es mejorable.

² En esta tesis se emplea la sigla LGBTI para hacer referencia a aquellas personas autoidentificadas como lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales. A pesar de esta opción teórica, se reconoce que, en la actualidad, existen adolescentes que se autoidentifican como queer, siendo esa una identidad que también les puede generar discriminación, violencia y exclusión en sus trayectorias educativas.

Por los motivos antes expuestos, luego de esa instancia formativa, opté por realizar mi Trabajo Final de Grado (TFG) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UdelaR) sobre bullying homofóbico y explorar su relación con la exclusión escolar. Ya en el año 2015 comencé a cursar la presente Maestría y decidí presentar un proyecto de tesis que retomara el espíritu de lo que había sido mi TFG de Grado.

En ese momento yo ya formaba parte de la plantilla docente del Programa Género, Salud Reproductiva y Sexualidades del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología (UdelaR). Con el apoyo de los coordinadores oferté a nivel de enseñanza de Grado distintos Seminarios optativos sobre bullying homofóbico y adolescencia. De ese modo se inició un proceso de institucionalización del bullying homofóbico dentro de la estructura de la Facultad de Psicología y tras vencer en el llamado del Programa Iniciación a la Investigación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica del año 2015, se sentó la base para que por primera vez esta problemática integrara la agenda de investigación de la Universidad de la República.

Como todo proyecto, este no fue la excepción y me enfrentó a varios desafíos epistémicos, pero también personales. Me sentí interpelado en varias de las fases de ejecución. Probablemente esto se deba principalmente a que el conocimiento producido desde las ciencias sociales es “portador de características del sujeto que conoce y, por tanto, irrevocable e intrínsecamente subjetivo” (Breuer, 2003, p. 2). Como evidenció Haraway (1995) todo conocimiento es situado, en mi caso, considero pertinente resaltar que produce desde mi condición de varón, blanco, joven, homosexual, latinoamericano y de clase media.

En este sentido, tuve que trabajar mis implicancias personales para la elaboración de la tesis porque, aunque durante mi trayectoria educativa no fui víctima directa de bullying homofóbico, mi cuerpo sí fue marcado en y por las instituciones educativas en las que fui escolarizado. Como todo niño, púber o adolescente que se sabe diferente, que siente que se escapa de la norma, padecí el disciplinamiento de la estructura heteronormativa y como el resto de mis pares, también sufrí los procesos de “normalización” que se dan dentro de los edificios escolares, los cuales son jerarquizantes y productores de marginalizaciones (Junqueira, 2013).

En cuanto a los objetivos del presente estudio, el **objetivo general** del mismo es analizar los significados que le otorgan los adolescentes varones al bullying homofóbico

y su relación con la vivencia subjetiva de la exclusión escolar en Ciclo Básico de liceos públicos y privados de la ciudad de Montevideo. Asimismo, se definieron tres **objetivos específicos**: a) conocer las experiencias de los adolescentes vinculadas con el bullying homofóbico y cómo las vivenciaron; b) indagar las percepciones de los adolescentes acerca de la violencia institucional relativa a la homofobia, en particular la relacionada con el cuerpo docente; c) aproximarse a las representaciones que tienen los adolescentes varones que han atravesado una situación de bullying homofóbico sobre su propia exclusión escolar.

Con el fin de cumplir con tales objetivos se pensó en diferentes **preguntas de investigación** que orientaron el trabajo. En ese sentido, se definió como **pregunta central** del estudio: ¿Qué significados le otorgan los adolescentes varones al bullying homofóbico y cuál es su relación con la experiencia subjetiva de la exclusión escolar, en el nivel de Ciclo Básico en liceos públicos y privados de la ciudad de Montevideo?

Por otro lado, la pregunta central cooperó en la formulación de nuevas interrogantes, es así como se diseñaron una serie de **preguntas secundarias** que también guiaron las distintas instancias de trabajo, dentro de ese conjunto, se destacan las siguientes: ¿cómo vivencian estos adolescentes varones la experiencia subjetiva de haber atravesado por una situación de bullying homofóbico? ¿qué representaciones tienen los adolescentes varones a cerca de su propia exclusión escolar? ¿cómo perciben a las instituciones educativas los adolescentes que padecieron bullying homofóbico? ¿los adolescentes pueden dar cuenta de la existencia de heteronormatividad institucional y homofobia institucionalizada a la interna de los edificios escolares?

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

En Uruguay, por casuística, a partir de relatos informales de docentes y estudiantes, se tiene conocimiento de la existencia de discriminación y agresiones basadas en la homofobia, así como también, de casos de bullying por varias causales. Esta investigación sobre bullying homofóbico buscó aproximarse a la realidad escolar cotidiana de los adolescentes disidentes, precisamente se pretendió conocer cómo opera el bullying, a quiénes afecta mayoritariamente, de qué modo y en qué les afecta, identificar cuáles son las dinámicas del acoso, cómo (no) intervienen los centros educativos ante estas situaciones y conocer cómo el bullying dialoga con otras estructuras y problemas sociales.

La producción de conocimiento en esta área y su correspondiente difusión es fundamental para que los decisores tengan datos rigurosos para diseñar y/o repensar políticas públicas educativas que combatan el problema y que a su vez estén focalizadas en los grupos sociales más afectados, por ejemplo, el colectivo de la diversidad sexual, el cual históricamente ha sido oprimido incluso en el contexto escolar.

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

En esta línea, este proyecto que retoma las experiencias de veinte adolescentes varones de entre 12 y 19 años, intentó ser más que un estudio sobre bullying homofóbico. Esta tesis que aborda un tema contemporáneo dentro del campo de la diversidad sexual no solo busca analizar si la categoría bullying tiene potencial político y es viable para nuestra realidad, sino que también tiene las pretensiones de ahondar en las causas profundas de un problema como el bullying homofóbico.

A pesar de que se trabaja con un fenómeno característico del ámbito educativo, se articulan saberes de diferentes disciplinas, provenientes de diversas corrientes teóricas y de distintos referentes teóricos, la mayoría de ellos iberoamericanos. Se intenta hacer

dialogar a los conocidos *gay studies* con los ya populares *gender studies*. De hecho, en algunos pasajes del análisis, especialmente los aportes de los *men's studies*, permiten aproximarse a la comprensión de la subjetividad masculina de estos adolescentes casi en su totalidad autoidentificados como gays, dejando al descubierto un escenario plagado de elementos relativamente novedosos sobre sus construcciones identitarias en el marco de sus procesos adolescentes y que se desarrollan en el presente escrito.

Asimismo, estas discusiones teóricas que se comparten con los/as lectoras/es a lo largo del desarrollo del texto, se dan en un contexto regional e internacional de total incertidumbre a partir del avance de grupos reaccionarios y ultraconservadores que le adjudican gran parte de los males de este mundo a lo que denominan “ideología de género”. En diversos países, en la última década, las disputas en torno a la diversidad sexual han sido marcadas por una actualización del debate, con la emergencia de movimientos y fuerzas políticas que atacan con mayor contundencia a la agenda de los derechos humanos, a favor de medidas regresivas, antifeministas y autoritarias. Por todas estas razones, esta producción cobra vital pertinencia, nos sirve para recordar cuál es el camino para consagrar una real igualdad e inclusión social de todos los grupos. Ayuda a entender que ante todo estamos hablando de derechos humanos, en muchos casos vulnerados y, nos hace gritar desde lo más profundo de nuestra existencia “ni un paso atrás” ante estos avasallamientos a las conquistas ya alcanzadas durante casi una década y media dorada a nivel nacional.

En cuanto a la estructura de la tesis, la misma se organiza en cinco capítulos. En el primero se contextualiza la propuesta de investigación, con tal objetivo, se presenta una breve historización del sistema educativo formal uruguayo desde una perspectiva genealógica, se profundiza en el proceso nacional de politización de la diversidad sexual, se ahonda en los nuevos marcos de legalidad y se mencionan los pendientes en un período marcado por los avances.

En el segundo capítulo se especifica el marco teórico de referencia propuesto para el estudio. A su vez, este está subdividido en varios apartados. En ellos se abordan: a) las nociones teóricas sobre adolescencia, los avatares que surgen en el encuentro entre los adolescentes y las escuelas, los principales problemas que afectan a los jóvenes y los correspondientes abordajes que realizan las instituciones; b) la trascendencia del concepto de normalidad desde una perspectiva histórica, la construcción y reforzamiento de la normalidad a la interna de los edificios escolares, los niveles de heteronormatividad

estructural del sistema educativo formal y su relación con la violencia homofóbica y la exclusión escolar; c) la homofobia y su función en el proceso de construcción de la identidad masculina en la adolescencia y las distintas expresiones homofóbicas a la interna de los centros educativos desde una perspectiva de género; d) las discusiones clásicas y actuales relativas al bullying en general y al homofóbico en particular.

El tercer capítulo trata sobre los fundamentos metodológicos y el diseño de investigación. En esas hojas se especifica el método y las técnicas, los criterios muestrales, las estrategias de captación de los entrevistados, los obstáculos que surgieron a lo largo del estudio, la conformación definitiva de la muestra, una síntesis de las actividades desarrolladas y finalmente también se mencionan las consideraciones éticas que se tuvieron en este estudio.

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

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

Por último, se encuentra disponible un anexo donde se puede consultar la hoja de información con el resumen ejecutivo del proyecto, la pauta original de entrevista, es decir, el instrumento de recolección de datos, así como también, el modelo de asentimiento y consentimiento informado.

1. Contextualización sociopolítica

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

Asimismo, el presente capítulo, también aborda cuestiones político-jurídicas, por ejemplo, lo vinculado al proceso de politización de la diversidad sexual en nuestro país, las políticas públicas vigentes y el marco legal actual sobre diversidad sexual. El recorrido por todas estas políticas sexuales permite aproximarse a los marcos cognitivos desde los cuales se posiciona el Estado para proteger los derechos humanos de este colectivo, aporta a la comprensión de los modos de producción de subjetividad en esta materia y a presentar parte del contexto socio-histórico en el cual fueron socializados los adolescentes contemporáneos.

1.1 El sistema educativo formal en Uruguay: Una breve historización

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

El discurso Valeriano también era promotor de la educación de las mujeres, pero una educación rudimentaria, reducida al aprendizaje impreciso de lectura, escritura, cuentas y ciertas labores manuales. Las mujeres pertenecientes a sectores altos de la

sociedad podían acceder a una educación más integral pero nunca pensada para el ejercicio de ciudadanía (Errandonea, 2014). En este sentido, en un comienzo, las escuelas eran mixtas hasta los ocho años. Luego de terminada la primaria, las familias usualmente decidían no enviar a las mujeres a secundaria a pesar de que legalmente era posible, por lo que, nunca hubo una prohibición legal sino más bien impedimentos culturales que no permitían que varones y mujeres compartieran las escuelas secundarias porque los modos de pensamiento y conocimiento eran entendidos como simbólicamente masculinos (Errandonea, 2014).

Desde la perspectiva del autor, el modelo propuesto, reprimía fuertemente las manifestaciones de lo sexual³ y encauzaba la agresividad y la violencia con el objetivo de promover el “progreso económico”. De este modo, los educadores (maestros/as, profesoras/es) – en tanto actores sociales y educativos- cumplían un rol fundamental, idealizando valores como el trabajo, la disciplina, la puntualidad, el orden y la higiene.

Posteriormente, la Ley de 1865 definió que los establecimientos de enseñanza secundaria pasaran a denominarse “Liceos” (Nahum, 2008). Luego, la Ley Universitaria de 1885 otorgó una doble función a la enseñanza secundaria: la ampliación de la enseñanza primaria y la preparación para estudios superiores, lo que generó una tensión entre una educación que brindase una cultura general no especializada (que tuviera como objetivo formar para una vida social integral las responsabilidades ciudadanas y familiares) y la que exigía una preparación exigente para los estudios superiores (Silveira, 2015). Más tarde, en los primeros quince años del SXX, bajo los mandatos presidenciales de José Batlle y Ordoñez, se crearon liceos en todos los departamentos porque desde la perspectiva del movimiento batllista, fomentar la educación y la ciudadanía era el mejor modo de fortalecer la democracia (Barrán, 1990). En este período la matrícula femenina aumentó significativamente.

De todos modos, se debe señalar que el lema batllista “todos somos iguales” presenta limitaciones porque pese a sus buenas intenciones, dicho lema invisibilizó las diferencias y cooperó para instaurar también en el ámbito educativo una cultura de la

³ Foucault (1998) señala que la “sexualidad adolescente” es producida por la combinación de diferentes tecnologías que parten de una visión patologizadora (deseos irrefrenables, erotismo sin medir consecuencias, onanismo, etc.) que debe encausarse y disciplinarse. El ingreso al espacio educativo de los discursos sobre la sexualidad se realizó reproduciendo visiones higienistas, biologicistas y medicalizadas, que buscaban hacer énfasis en una perspectiva clínica que promovía la minimización de los daños (infecciones de transmisión sexual) y la disociación de esta dimensión con la subjetividad de los/as adolescentes.

homogeneidad. En períodos caracterizados por aires nacionalistas, donde la identidad nacional se continuaba forjando, no se aprovechó la oportunidad de valorar la diversidad, a sabiendas de que Uruguay fue un país receptor de inmigrantes, que produjo en nuestro territorio desde los orígenes, el encuentro entre sujetos con distintas lenguas, costumbres y cosmovisiones (Barrán, 1990).

La Educación Media⁴, comenzó a democratizarse recién en los años '50 pero hasta la segunda mitad de los años '80 no accedieron al sistema adolescentes provenientes de sectores en situación de vulnerabilidad social, asistiendo a los centros una población bastante homogénea (Viscardi, 2003). Asimismo, se debe resaltar, que durante la dictadura militar (1973-1984) los dispositivos pedagógicos y las estructuras institucionales sufrieron cambios que desembocaron en lo que algunos autores denominaron “deterioro educacional” (Bayce, 1987). El régimen dictatorial se caracterizó entre muchos otros horrores por perseguir, violentar y desaparecer a sujetos y cuerpos no heteronormativos. En los edificios escolares se robustecieron los dispositivos de disciplinamiento en materia de género y sexualidad, reforzando en todo momento los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad, así como también, el orden de género tradicional (Sempol y Graña, 2012). También en ese contexto se produjo la expansión de la educación privada, generándose paulatinamente una mayor fragmentación social.

De hecho, en la actualidad, aunque existen matices, se puede afirmar que las trayectorias educativas de quienes asisten a educación pública y privada son diferentes y son atravesadas especialmente en el caso de la educación pública por desigualdades sociales que cooperan con la producción de exclusión social (Filgueira y Kaztman, 2001). Más adelante, a partir del año 1995, el país inició con vaivenes un proceso de Reforma Educativa denominada Plan Rama⁵ (Freitas, 2016). Posteriormente, ya iniciado el SXXI, con el advenimiento de los gobiernos progresistas, se pensó en Programas⁶ (en educación primaria y secundaria) que inauguraran nuevos espacios informales y dispositivos

⁴ De aquí en adelante EM.

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

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

pedagógicos con el objetivo de asegurarse la permanencia de los/as estudiantes en el sistema educativo formal y de intentar reinsertar a quienes ya lo habían dejado.

Al presente, la estructura del sistema educativo uruguayo puede ser definida como piramidal y centralizada en un Consejo Directivo Central (CODICEN), del cual se derivan los tres Consejos: Consejo de Educación Primaria (CEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP) que incluye a la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) (Silveira, 2015). A su vez, el sistema nacional de educación se divide en dos grandes etapas, una correspondiente a la Educación Primaria – que incluye al preescolar – y otra a la Educación Media, que se divide en Educación Secundaria y Educación Técnica. Dicho sistema, ha tenido históricamente a la clase media como eje articulador de la expresión de expectativas y necesidades (Viscardí, 2009).

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

En la presente Ley, también se incluye a la educación sexual⁷ como un eje transversal a todos los niveles, afirmando que, “tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica

⁷ En el 2009, ANEP creó el Programa de Educación Sexual con el objetivo de que fuese una herramienta para cumplir con los compromisos asumidos en el escenario político - institucional. En el nivel de EM se pensó en la figura de un profesor/a referente de sexualidad por centro. Dicha figura trabaja en forma transversal, con docentes de las diferentes asignaturas en cada centro liceal, además de hacerlo con madres, padres o representantes de adolescentes y en Talleres específicos con estudiantes. Los Referentes se encuentran ordenados en listas departamentales y cumplen 10 horas semanales de labor por cada Liceo (Abero, 2015).

ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma” (Ley Nro. 18.437, 2009). Es importante hacer visible que la escuela desde su surgimiento hasta la institucionalización de dicho Programa siempre educó sexualmente al estudiantado con diferentes métodos y objetivos dependiendo la época. Incluso, en un comienzo, la educación sexual⁸ fue una pedagogía de producción de normalidad (Britzman,1996). Con la naciente institucionalización de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo formal, se prevé la inclusión de contenidos en diferentes asignaturas y niveles (Abero,2015), la pregunta es: ¿eso es suficiente? ¿es posible encuadrar la educación sexual?⁹

Por todo lo expuesto sobre la vigente Ley, es válido interrogarse si en la práctica efectivamente todos los NNA¹⁰ pueden ejercer dicho derecho, ¿qué obstáculos se los impide cotidianamente? ¿existen barreras de acceso, permanencia y egreso? ¿cuáles? ¿qué valores defienden las instituciones educativas? ¿desde qué paradigmas se interviene? ¿se promueve la diversidad? ¿de qué modo? ¿hay inclusión? ¿qué se incluye? ¿desde dónde? ¿qué mensajes de sexualidad se difunden en los centros? ¿de qué tipo de sexualidades se habla? ¿cómo se educa en sexualidad? ¿cómo circula el género por los edificios escolares? ¿cómo se lo construye desde la propia escuela? ¿qué sucede cuando se hace visible el (des)orden genérico?

A partir de la articulación de la información con la que se cuenta y de las reflexiones personales, es posible afirmar que existe una tensión entre lo discursivo, lo legal y la práctica a nivel de la estructura institucional escolar. Por un lado, como se deja por sentado en los párrafos anteriores, históricamente la estructura institucional ha sido promotora de la cultura de la homogeneidad, donde entre las paredes de los edificios escolares, los encuentros que se producían eran más entre iguales que entre diferentes. Pero al simultáneo, los discursos de los distintos actores y las reformas legales que se han

⁸ En Uruguay, entre los años `20 y `40 se discutió sistemáticamente sobre qué contenidos integran la denominada educación sexual, qué forma se le da a ésta y cuál es el mejor modo para enseñarla, una referente del tema durante la época fue la feminista Paulina Luisi (Darré,2005). Según Darré (2005) probablemente su institucionalización se dilató por resistencias desde la Iglesia Católica, por los diversos sentidos y significados que los sujetos le otorgan a la educación sexual, porque históricamente se ha legitimado más a los médicos que a los profesores para hablar sobre sexualidad y porque dicha educación rompe el principio básico del discurso pedagógico sobre la transmisión de saberes construidos como verdades, ya que, en materia de sexualidad todo es muy subjetivo.

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

¹⁰ Niños, niñas y adolescentes

ido implementando apuntan a la inclusión educativa y al combate de toda forma de discriminación.

En esta línea, es importante reconocer que existen problemas estructurales de la escuela que afectan a la población estudiantil y en ocasiones a los propios docentes, como por ejemplo: la heteronormatividad institucional, el sexismo, los mandatos de género, las normas de género promovidas y la respectiva vigilancia de género aún persistente, el racismo y el clasismo latente (Louro, 2000; Marrero, 2003; Morgade, 2006; ; Marrero, Mallada y Cafferatta, 2008; Elizalde, 2009; Marrero y Mallada, 2009; Junqueira, 2013; Sempol, 2013b; Schenck, 2014; Ovejas Negras y GLSEN, 2016).

En la lucha por mejorar los niveles de inclusión escolar y cumplir con los principios de Igualdad y No Discriminación, la escuela contemporánea en Uruguay se enfrenta a los siguientes desafíos: mejorar la tasa de egreso de EM (especialmente en varones), continuar incorporando las TICs en los procesos de enseñanza – aprendizaje, enfrentar la precariedad laboral del profesorado, trabajar para subsanar los problemas relativos a la comunicación entre los estudiantes y los docentes a partir de las brechas generacionales y las distintas subjetividades, mejorar la convivencia escolar e incluir a estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios, como son los adolescentes autoidentificados como LGBTI, los adolescentes extranjeros y los adolescentes con discapacidades físicas, intelectuales y/o sensoriales, entre otros (ANEP, 2008; Marrero, Mallada y Cafferatta, 2008; Filardo, 2010, De Armas y Retamoso, 2010; UNESCO, 2011; ANEP-CEIBAL, 2011; MYSU, 2013; UNICEF-CES, 2013; Silveira, 2015; MIDES-INJU, 2015; Ovejas Negras y GLSEN, 2016).

1.2 La politización de la diversidad sexual en Uruguay

Desde la dictadura militar (1973-1984) hasta finales de los años ´80, el Estado uruguayo desarrolló diferentes formas de control social y represión sobre los cuerpos disidentes. Durante los años ´90 no se puso en acción ningún mecanismo de persecución directa, pero tampoco se construyó una alternativa que permitiera a los cuerpos disidentes estar a salvo de la discriminación (Sempol, 2013a). De todos modos, durante esa década marcada por el neoliberalismo, en sintonía con las luchas globales, se comenzó a gestar una creciente liberalización y democratización de la sexualidad. Igualmente, las representaciones estatales sobre la homosexualidad se limitaban a la amenaza de “grupo de riesgo” asociado al VIH/SIDA, reforzándose el histórico estigma de la “peste rosa” (Muñoz, 1996; Sempol, 2013a).

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

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

El triunfo electoral de la fuerza de izquierda significó para el movimiento de la diversidad sexual un marco de oportunidad política que posteriormente obtuvo sus frutos gracias a la apertura del sistema político institucionalizado (Sempol, 2013a). La victoria mencionada aceleró la fundación del Colectivo Ovejas Negras¹², el cual, a medida que pasó el tiempo, fue generando mayor visibilidad e impacto en el espacio público. Paulatinamente las demandas y necesidades del movimiento por la diversidad sexual se integraron como problemas públicos a la agenda política. Se destaca que de todos modos no fue una tarea sencilla y se hizo ejercicio de presiones políticas al mismo tiempo que se construían nuevas alianzas con actores clave, por ejemplo: legisladores mayoritariamente del Frente Amplio, académicos, movimientos feministas y de mujeres y movimientos de afrodescendientes. Desde la óptica de Ovejas Negras, el machismo, sexismo, racismo y homofobia tienen una misma raíz y la lucha tiene sentido solo si se

¹¹ Las instancias más significativas fueron: La resolución brasileña (2003); Declaración por Jelena Postic (2004); Declaración de Nueva Zelanda (2005); Declaración de Noruega (2006); Declaración de las Organizaciones No Gubernamentales sobre orientación sexual, identidad de género y DDHH (2006); Declaración de Montreal (2006) y los Principios de Yogyakarta (2006); Consenso de Montevideo (2013) (Forrisi y Gelpi, 2015).

¹² En diciembre de 2004 con la participación de activistas independientes y ex integrantes de otras organizaciones se fundó el Colectivo defensor de los derechos de las personas LGBTIQ llamado a propósito como Ovejas Negras para resignificar el histórico estigma que recae sobre la comunidad gay. Dicho Colectivo pretende construir ciudadanía entre las personas integrantes de la diversidad sexual (Ovejas Negras, 2011). Es difícil afirmar cuántas personas integran el Colectivo porque constantemente se dan nuevos ingresos y salidas, la plantilla estable oscila entre los 15-20 integrantes (Ovejas Negras, 2011).

ataca en conjunto a una misma estructura productora de privilegios y reproductora de desigualdades (Sempol, 2013a).

1.3 Nuevos marcos de legalidad en Uruguay

Tras las luchas de los movimientos sociales, la producción de conocimiento desde la academia y los compromisos asumidos desde el propio Estado, en Uruguay, especialmente en el período 2004 – 2015, se comenzaron a institucionalizar las cuestiones relativas a diversidad sexual en el Estado y se inició una etapa de transición hacia un cambio de paradigma¹³. Por primera vez en la historia se asistió a un nuevo modo de relacionamiento entre el Estado uruguayo y las personas de la comunidad LGBTI. En ese período, a nivel nacional, se aprobaron varias normativas que reconocen en igualdad de condiciones a las personas LGBTI, aumentando para este colectivo la posibilidad de ejercer ciudadanía plena. En este contexto se promovió la ciudadanía sexual¹⁴, se resignificó una institución clásica como la familia y se cuestionó la dicotomía público/privado¹⁵.

Las leyes aprobadas en ese período y que marcaron un hito fueron: Ley de Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación (Nro. 17.817, 2004), Ley de Unión Concubinaria (Nro. 18.246, 2008), Ley de Modificaciones al Código de la Niñez y la Adolescencia (Nro. 18.590, 2009), Ley de Derecho a la Identidad de Género y al Cambio de Nombre y Sexo en Documentos Identificatorios (Nro. 18.620, 2009), Decreto 293 de la Ley de Derecho a la Salud Sexual y Salud Reproductiva (Nro. 18.426, 2010), Ley de Matrimonio Igualitario (Nro. 19.075, 2013), Ley de Reproducción Humana Asistida (Nro. 19.167, 2013) y Ley Integral para personas Trans (Nro. 19.684, 2018).

En esa misma década, se implementaron otras políticas públicas¹⁶ que reforzaron las leyes vigentes y aunque tanto las unas como las otras son plausibles de mejoras y

¹³ En ese contexto político, las denominadas perspectivas transversales de género, diversidad sexual, étnico-racial y generaciones se instalaron a nivel discursivo en el medio local, ganando una gran legitimación especialmente entre los actores vinculados a las políticas sociales (Rocha, 2013).

¹⁴ La ciudadanía sexual se refiere a “[...] aquella que enuncia, facilita, defiende de y promueve el acceso de los ciudadanos al efectivo ejercicio de los derechos tanto sexuales como reproductivos y a una subjetividad política que no ha disminuido por las desigualdades basadas en características asociadas con sexo, género y capacidad reproductiva” (Cabral, Grinspan y Viturro, 2006, p. 262).

¹⁵ La sexualidad en general ha sido vista como perteneciente a la esfera privada (como lo han sido el género y las mujeres) y, por tanto, ha sido dejada por “fuera” del ámbito de la vida cívica y política. Estos nuevos marcos legales, desestabilizan esa histórica división y colocan en lo público cuestiones relativas a la sexualidad (Plummer, 2001).

¹⁶ Extensión de los beneficios de la Tarjeta Uruguay Social (TUS) para la población trans, medidas de inclusión laboral para la población trans en los Programas Uruguay Trabaja, Yo Estudio y Trabajo, Primera Experiencia Laboral y otros programas coordinados por el Instituto Nacional de la Juventud (INJU), decretar a septiembre como el “Mes de la Diversidad” y coordinar diversas actividades, inaugurar el primer centro de salud libre de homo/lesbo/transfobia, elaborar una guía de salud y diversidad sexual para los/as profesionales de la salud, realizar el primer censo trans de la

algunas de ellas ameritan ser reformuladas (discusión que excede los objetivos de esta tesis), se resalta las buenas intenciones y que son las mejores normas posibles dados los marcos cognitivos de ese contexto socio-histórico, teniendo en cuenta que un sistema democrático se rige por la negociación y, en esas disputas, caracterizadas por las tensiones entre distintas subjetividades, se debió ceder para que algunas fuesen aprobadas con sus limitaciones incluidas.

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

Por otro lado, los sectores más radicales del movimiento de la diversidad sexual están decepcionados porque ese Estado (interpretado como simbólicamente masculino y representante de la dominación masculina) contra el que tanto lucharon, ahora es el que regula sus vínculos afectivos. Desde sus perspectivas esto les produjo un vacío existencial y motivó la resignificación del propio movimiento. Ese grupo de militantes, adhieren a lo que postuló Wittig en otro contexto y en otro momento socio-histórico, cuando afirmó que construir una diferencia y “normalizarla” no deja de ser un acto de control y de ejercicio de poder por parte del Estado (Wittig, 1992). La misma autora en sus análisis va más lejos y señala que, cuando el pensamiento heterosexual piensa la homosexualidad, esta no es nada más que heterosexualidad¹⁸.

historia y sumar a las prestaciones básicas de salud los tratamientos hormonales para personas trans (Forrisi y Gelpi, 2015).

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

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

1.4 Los pendientes en un período de avances

Sin lugar a duda, por distintos motivos, el diseño de mecanismos efectivos en la lucha contra la homofobia fue el gran pendiente de un período marcado por los avances legales en Uruguay para el colectivo de personas LGBTI. En el título de la Ley Nro. 17.817 (2004) la homofobia queda invisibilizada bajo el rótulo “y la discriminación”. Se le dio prioridad al racismo y la xenofobia, aunque en el Art. 2 se mencionan como posibles causales al género, orientación sexual e identidad sexual. Incluso, si se tiene en cuenta la jurisprudencia de dicha Ley, se puede concluir que carece de cierta aplicabilidad porque la pena prevista es la privación de la libertad, lo cual resulta absurdo porque este delito es más de la órbita de lo civil que de lo penal (Sempol, 2013b). Hoy en día, también existe un subregistro de los decesos de las personas LGBTI causadas por la homofobia, la homofobia no se toma como agravante ni está disponible en los códigos nacionales la figura de crimen de odio, eso produce que, en los casos más virulentos, las carátulas de los casos que arriban a la justicia lo estipulen como tentativa de homicidio, homicidio simple o homicidio especialmente agravado, dependiendo del caso.

A nivel educativo, a pesar de que entró en vigor la Ley General de Educación Nro. 18.437 (2009) que promueve la diversidad y la inclusión, durante los gobiernos del Frente Amplio, no entró en funcionamiento ningún protocolo de prevención, detección e intervención ante situaciones de discriminación y/o acoso por cualquier causal en las aulas y menos aún por motivos relativos al género y la diversidad sexual. Esto a pesar de que documentos como los Principios de Yogyakarta (ONU, 2006), la Declaración Ministerial a nivel continental desarrollada en 2008 y titulada “Prevenir con Educación” (UNESCO, 2013), la primera consulta internacional de Naciones Unidas sobre bullying homofóbico en centros educacionales convocada por UNESCO y desarrollada en Brasil en 2011 (UNESCO, 2013) y el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo (CEPAL, 2013) indicaron que el fenómeno de la violencia homofóbica y el bullying homofóbico tenían una alta prevalencia en el mundo, producía efectos en la esfera bio-psico-social de todas las partes involucradas, especialmente en las víctimas y, por sobre todas las cosas violaba los derechos humanos de los estudiantes LGBTI.

Algunas preguntas que surgen a partir de estos párrafos son: ¿con qué garantías efectivas cuentan los/as adolescentes autoidentificadas/os como LGBTI? ¿se denuncian situaciones de discriminación y/o acoso basadas en la homofobia a nivel general y en la

educación particularmente? ¿todos/as están en condiciones de hacerlo? ¿adónde se denuncia? ¿cuáles son las respuestas? ¿con qué frecuencia ocurren hechos de esta índole?

2 Marco Teórico

2.1 Etimología y surgimiento del concepto de adolescencia

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

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

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

La influencia del psicólogo norteamericano Stanley Hall en 1904 fue fundamental para que la adolescencia se estableciera como un nuevo campo de estudios dentro de la psicología evolutiva de la época. La perspectiva de Hall sobre la adolescencia era predominantemente negativa, en su tratado, se hace referencia al adolescente como

transgresor, rebelde y el autor usa frecuentemente palabras como tormentosa y dramática para describirla, trabaja sobre las tensiones y la aborda como un pasaje de transición hacia la adultez, lo que la dejaba en un inicio perdida en un entre, como algo inacabado entre la infancia y la adultez (Hall, 1904). Hasta finales de los años `50, se sostuvo que la adolescencia era la cenicienta de la psicología por las escasas producciones elaboradas por el campo psi.

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

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

A partir de los años `70, gracias al fenómeno de la globalización (especialmente en su dimensión económica y cultural), la adolescencia sufrió importantes cambios. El capitalismo y el culto al consumismo colocaron a la adolescencia en la industria cultural como un “*target group*”, diseñando un catálogo infinito de objetos culturales exclusivamente para adolescentes, inaugurando así, según Kancyper (2013) una lógica de las diferencias. El dirá que “la lógica del mercado es una lógica de las diferencias, un destino social que permite legitimar y discriminar individuos y grupos” (p.49).

Estos hitos habilitaron nuevos sentidos para la adolescencia, la diversificaron a la vez que se buscaba la homogeneidad, se generaron tensiones entre los grupos de adolescentes, se crearon tribus sociales y se instaló una jerarquización de las diferencias, profundizando paulatinamente aún más las ya (pre)existentes desigualdades sociales. De a poco, la adolescencia dejó de ser exclusivamente una etapa para convertirse en una imagen, en un mero producto cultural (Grosser, 2006).

Asimismo, los valores de la cultura del vértigo civilizatorio de las últimas décadas hicieron que existan nuevos modos de producción de subjetividad, entendida esta última

como “pliegues de un conjunto de relaciones sociales, económicas y políticas que pautan formas específicas de socialización y de existencia” (De Brasi, 2005, p.). Ante la crisis de varias instituciones de la modernidad, las identidades se fragilizaron y entre otros aspectos se pasó del culto a Dios al culto al cuerpo (Barrán, 1990). Los cuerpos entendidos ya no solo como máquinas de producción sino como un lugar de status y que otorga reconocimiento social, aunque con diferente destino y parámetros dependiendo la clase social de pertenencia del sujeto, relacionándose con los hábitos de cada clase, en lo que Bourdieu (1998) desarrolló como criterios y bases sociales del gusto.

Actualmente, en el mejor de los escenarios, los adolescentes encuentran en los objetos culturales (investidos subjetivamente) y en su propia corporalidad un reforzamiento a su propia identidad. Pero para encontrar la aprobación de los pares, en cada contexto, se deberá de tener ciertos objetos, determinado cuerpo que cumpla con los estrictos requisitos estéticos actuales y realizar algunas prácticas, sino se correrá el riesgo de la discriminación, estigmatización y/o exclusión (Baudrillard, 1974). Según Weeks (1995) en la contemporaneidad "el cuerpo es visto como la corte de enjuiciamiento final de lo que somos o en lo que nos podríamos volver" (p.90).

2.2 Los adolescentes contemporáneos: de sujetos, cuerpos e identidades que circulan por Enseñanza Media

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

Dada la compleja realidad social, Viñar (2009) afirma que lo más pertinente es hablar de adolescencias en plural a causa de los diversos modos de vivir, sentir y a veces de padecer de los adolescentes. Esto dependerá del contexto social, histórico, cultural, económico e inclusive político. Las características de cada adolescente “son producto de un cúmulo de interacciones entre lo individual y lo social en donde las categorías sexo,

género, edad, nivel socioeconómico, lugar de procedencia y residencia, etnia y orientación sexual entre otros, se articulan de manera compleja” (Ramos, 2015, p.17).

Con relación a la sexualidad, como en otras etapas de la vida, en la adolescencia, ésta cuenta con características, manifestaciones, necesidades, demandas propias y particulares. En este periodo, la transformación del cuerpo y el organismo, el autoerotismo, el inicio de las prácticas masturbatorias, el comienzo de la capacidad reproductiva y la iniciación sexual cobran vital importancia (López, 2015). A su vez, a los adolescentes no heterosexuales, se le suman otras particularidades relativas a su sexualidad, por ejemplo, el proceso de construcción de la identidad sexual y la necesidad de hacer la salida del closet¹⁹ (Ruiz, 2009).

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

En la actualidad no existe unanimidad para definir la edad de comienzo y finalización de la adolescencia, depende del enfoque teórico de cada autor. En esta tesis, se comparte la visión de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual afirma que la adolescencia comienza a los 10 años y finaliza a los 19 años. Igualmente, dentro de esa

¹⁹ “Es el proceso en que cobra visibilidad la orientación sexual o la identidad de género, va de la esfera más íntima y subjetiva hasta el ámbito familiar y el público. Cada persona lo transita de manera diferente, y estará también condicionado por factores del entorno que podrá ser más o menos amigable o riesgoso” (Ramos, Forrisi y Gelpi, 2015, p.37). Suele ser la última fase de conformación de la identidad sexual y puede darse en cualquier momento del ciclo vital. La salida del closet se da continuamente, cada vez que una persona LGBTI se integra a un nuevo grupo de personas desconocidas, a veces, produciendo ansiedades, temores e inseguridades por las posibles reacciones de rechazo (Sempol, 2013a).

franja, se han conceptualizado una serie de sub-clasificaciones referidas a la adolescencia temprana, media y tardía, así como también, se desarrolló el concepto de pubertad (Ramos, 2015). Por esta razón, la conceptualización de la(s) adolescencia(s) “es un campo en permanente construcción y objeto de debate, entre disciplinas e incluso dentro de los campos disciplinares que la convierten en objeto de estudio” (Ramos, 2015, p.17).

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

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

2.3 De problemáticas y desafíos contemporáneos en Enseñanza Media: Los adolescentes en las instituciones educativas

En la opinión pública la escuela es una institución en crisis, se hace referencia al vencimiento de los contenidos, la falta de formación de los docentes y la ausencia de interés del estudiantado. El desencanto existente con la modernidad también es válido para una de sus principales instituciones, aunque no es la única (Corea y Lewkowicz, 2010). La que se presentó durante décadas como “una maquinaria potente y eficaz, centro de irradiación de saberes, aparato clasificador de poblaciones, dispositivo modernizador, edificio público privilegiado, símbolo de la estatalidad, punto de encuentro y encierro de niños, jóvenes y docentes, máquina homogeneizadora, pierde su poder para

pasar a convertirse en el último reducto donde dichos elementos y procesos resisten, debilitados, a los embates de los tiempos actuales” (Pineau, 2007, p.34).

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

La adolescencia como se trabajó en el anterior apartado también ha sufrido drásticas modificaciones. Los adolescentes contemporáneos se enfrentan cotidianamente a conflictivas/problemáticas singulares, sociales y educativas de antaño tanto como a otras de reciente aparición que despiertan mucha incertidumbre y preocupación en el mundo adulto. Algunas de las problemáticas vigentes más frecuentes son: abandono afectivo parental, consumo problemático de sustancias, trastornos mentales, hipermedicalización, problemas de aprendizaje, exclusión escolar, violencia intrafamiliar e intergeneracional, abusos sexuales, violencia en el noviazgo, necesidad de hacer la salida del closet, embarazos en la adolescencia, maternidades y paternidades en la adolescencia, sexting, grooming, trastornos de la alimentación, discriminaciones con base en el sexismo, homofobia y xenofobia, el bullying, lesiones autolesivas, IAE²⁰ y una alta tasa de suicidios (MSP, 2017).

Varios de los antes mencionados son considerados problemas sanitarios y las instituciones educativas conviven con éstos y en ocasiones se espera una intervención, la pregunta es: ¿los distintos actores institucionales están capacitados para dar respuestas efectivas? ¿es su deber? ¿qué expectativas de intervención tienen los adolescentes? ¿y qué herramientas tiene el personal? ¿qué rol cumple en todo esto el psicólogo de cada centro?

²⁰ Intentos de autoeliminación.

2.4 Una breve historización acerca del concepto de normalidad

El surgimiento de la palabra “normal” data del S.XIX, el concepto proviene de la estadística, de lo que se llama curva de distribución normal, que ordena geográficamente la ocurrencia de determinado fenómeno o característica en una población determinada. La información se presenta en un gráfico llamado campana de Gauss (Ramos, Forrissi y Gelpi, 2015). La psicología de comienzos de S.XX a partir del análisis de material clínico inició el estudio de los procesos mentales “normales” opuesto al estudio de los patológicos. Paulatinamente, la psicología psicoanalista se centró en observar el desarrollo “normal” o “anormal” de los niños. En cambio, los analistas le otorgaban poco interés al concepto de normalidad en población adulta, excepto de manera marginal, es decir, cuando se refería exclusivamente al funcionamiento en el amor, el sexo y en el buen rendimiento en el trabajo (Kris, 1951).

Posteriormente, el discurso científico, representado muy especialmente por la medicina, psicología y psiquiatría hizo uso del concepto y acabó siendo adoptado para su uso cotidiano en la sociedad, aunque es curioso que se intente adjudicar a datos de la realidad, que se relacionan con lo subjetivo y cualitativo, valoraciones éticas y morales, en lo que representa un claro ejercicio de poder de los grupos hegemónicos. Desde esta perspectiva, “la “norma” serían esos valores o modos de vida que se presentan con mayor asiduidad (incluidas las formas de vivir la sexualidad). Por ende, el resto, lo que se mueve por la periferia, queda al margen, por fuera” (Ramos, Forrissi y Gelpi, 2015, p. 29).

Esta mirada que separa lo “normal” y lo “anormal”, genera juicios morales en base a criterios estadísticos y está en la base del establecimiento de la heteronormatividad. Este concepto supone una cosmovisión respecto a la sexualidad que solo visibiliza, legitima y privilegia la heterosexualidad como modelo aceptable para el establecimiento de relaciones afectivo-sexuales y de parentesco.

Es así, que “los grupos sociales que ocupan las posiciones centrales, “normales” (de género, de sexualidad, de raza, de clase, de religión, etc.) tienen posibilidad no solo de representarse a sí mismos sino también de representar a los otros” (Louro, 2000, p.210). La construcción subjetiva de “normalidad” es dinámica, está en constante construcción y transformación, entre otros aspectos, se vincula con la historia de vida de los sujetos, con la cultura en la que están socializados, con atributos estructurales como

la edad, la clase social y la nacionalidad y, con los capitales con los que cuentan las personas. Bourdieu a lo largo de su obra le otorga especial atención al desarrollo del concepto de hábitos. Dicho concepto permite comprender también los procesos de construcción subjetiva de “normalidad”, ya que, él expresa que cada clase social tiene los suyos, eso se refleja en las relaciones de poder, los espacios por donde circulan los sujetos, las personas con la que se encuentran, las personas con quienes se vinculan y con quienes no (Bourdieu, 1998). Este tipo de elementos condicionan el gusto y el deseo de los sujetos en cada clase social. Además, se debe visibilizar la tensión existente entre la construcción social de normalidad y los parámetros de normalidad de cada sujeto, ya que, “la normalidad se enfoca en la mayoría de los casos en relación con los demás, con el ideal o la regla” (Bergeret, 1980, p.489).

2.5 Construcción de normalidad y su reforzamiento a la interna de los edificios escolares

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

Incluso, es posible afirmar que existen expectativas diferenciales para el rendimiento académico y la conducta de los estudiantes según el sexo asignado al nacer.

Dichas expectativas son producidas y reproducidas por las propias familias y por actores institucionales, por ejemplo, docentes, adscriptos y equipos de dirección. Las expectativas se muestran a través del contacto visual, táctil, de las expresiones faciales, del tono de la voz y el gesto (Townsend, 2000). En ocasiones, en el cotidiano escolar, las expectativas antes mencionadas se encuentran interiorizadas en los docentes y a veces en los propios adolescentes. Éstas, dan pautas claras de qué se espera de un varón y de una mujer dentro del espacio escolar e inclusive se pueden vincular con la socialización de género de los estudiantes dentro de la escuela. Por ejemplo, se espera que las mujeres tengan un mejor desempeño escolar²¹ que sus pares varones y que estos últimos tengan un comportamiento más desafiante en lo que respecta al reconocimiento de la autoridad y al cumplimiento de las normas escolares (Marrero, Mallada y Cafferatta, 2008; Marrero y Mallada, 2009; Filardo, 2010).

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

Los parámetros hegemónicos de “normalidad” en una sociedad encuentran en la escuela - en tanto institución disciplinar- un lugar por excelencia para marcar los cuerpos. La socialización dentro de los edificios escolares deja marcas visibles de ese proceso normalizador, tornándose a futuro una referencia para todos dentro y fuera del edificio escolar (Louro, 2000; Silva, 2005). En esta línea, “los guiones de la socialización de género suelen ser más preestablecidos que espontáneos, más estáticos que promovedores de movimiento, más conservadores que transformadores (...)” (López y Ferrari, 2008, p.49). Esos guiones que se alimentan del sistema sexo/género tendrán como objetivo que los sujetos se ajusten a las normas de género impuestas en la sociedad y que no se desvíen del orden social imperante.

²¹ Aunque ellas tienen una mayor tasa de egreso de Enseñanza Media, sus elecciones a la hora de los estudios superiores se vinculan con áreas asociadas al mundo de lo reproductivo, las cuales se encuentran feminizadas y se caracterizan por el poco reconocimiento social y por la baja remuneración en comparación con carreras asociadas al mundo de lo productivo.

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

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

Teniendo en consideración las condiciones de existencia actuales, la escolarización se produce cada vez más tempranamente y en la escuela también se educa en sexualidad con diferentes métodos, enfoques y objetivos sin dejar de ser en parte una pedagogía de producción de “normalidad”. Sin embargo, con la entrada en funcionamiento del Programa de Educación Sexual, a veces, la escuela también oficia como un espacio de crítica y reflexión, donde se ensayan alternativas al orden de género tradicional y al sistema patriarcal vigente, intentando deconstruir estereotipos y mandatos de género que producen desigualdades (Morgade, 2001).

2.6 La heteronormatividad estructural del sistema educativo formal

El concepto de heteronormatividad fue introducido por Michael Warner en 1991. El autor se enfoca en la manera en que la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura. A su vez, dicho concepto le permite explicar cómo las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano. Es así como la heteronormatividad refiere a una institución social, que no debe

ser confundida con la heterosexualidad en tanto orientación afectivo sexual ni con la homofobia porque son cosas distintas (Ramos, Forrissi y Gelpi, 2015).

Según Butler (2001) es el poder normalizador de la heterosexualidad y las normativas que garantizan y fortalecen su legitimidad social. Este poder atraviesa tanto las representaciones sociales, como la subjetividad, el ámbito de lo jurídico y los reglamentos en las instituciones públicas y privadas. En el presente siglo la misma es discutida públicamente, pero pese a los intentos de deconstrucción y los avances legales alcanzados, ésta, aún opera cotidianamente en la vida de las personas y las instituciones, afecta a todos los integrantes de la sociedad e impacta diferencialmente en varones y mujeres. Oliveira y Diniz (2014) insisten en que la estructura de poder heteronormativa ordena el espacio público, incluyendo al espacio escolar.

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

Elizalde (2009) por ejemplo designa como “ideologías prácticas” a las formas como se organiza la agenda institucional cotidiana de la escuela y sus códigos para consagrar “cuerpos legítimos”, identificando diferentes dimensiones: a) la presunción de heterosexualidad de los estudiantes y sus familias; b) las confusiones conceptuales entre identidad de género y orientación sexual, y entre prácticas sexuales e identidad sexual por parte de docentes, dirección escolar y funcionariado; c) la activación de intervenciones puntualizadas que buscan “corregir” “revertir” y “recuperar” las identidades y sexualidades de sus estudiantes diversos a edades tempranas, especialmente en el caso de las personas trans; d) el control y la sanción de prácticas particulares vinculadas con la

identidad de los estudiantes, como por ejemplo, indicar las formas (no) apropiadas de vestir para ingresar a la escuela.

Los mecanismos de reforzamiento de la heteronormatividad operan de diferentes formas, por ejemplo, en las exclusiones que se producen a nivel de la currícula formal de las instituciones educativas (y que se ejemplifican en las ausencias en los abordajes curriculares) y también en el currículo oculto²², donde se pautan las interacciones que tienen los estudiantes entre sí, con sus docentes y otras figuras adultas de la institución e incluso entre los propios intercambios de los adultos (Schenck, 2014). Es así, que “se educa tanto a través de lo que se dice como de lo que se omite, de lo que se muestra como de lo que se margina, lo que se jerarquiza, legitima, devalúa o sanciona” (Bonder, 1994, p.6).

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

Schenck (2014) diseñó un esquema sobre los discursos sobre diversidad sexual a la interna de las escuelas e identifica tres tipos de discursos: **el excluyente**, el cual “se caracteriza por ser abiertamente heteronormativo y homo-lesbo-transfóbico. Rechaza la inclusión de temas asociados a la diversidad en la currícula y excluye explícitamente las actitudes e identidades asociadas a la diversidad sexual y/o a las expresiones de género distintas a las heteronormativamente esperadas” (p.106). El **tolerante**, que “sostiene un discurso tolerante hacia la diversidad sexual, aunque no se habilita el tratamiento de temas asociados a la diversidad sexual en el ámbito educativo. El discurso, aparentemente

²²“El currículo oculto, se construye en la práctica cotidiana en base a actitudes, valores y modelos que se intercambian en las relaciones interpersonales, entre otros aspectos” (Bonder, 1994, p.6).

aperturista convive con actitudes discriminatorias en las interacciones informales” (p. 106). El de **derechos** que se caracteriza por la apertura a tratar lo referente a diversidad sexual en el aula. Asimismo, se habilita la aparición de actitudes e identidades asociadas a la diversidad sexual y/o a las expresiones de género distintas a la heteronormativa, tanto en intercambios formales como informales. Se debe mencionar que aún, en algunos contextos, el discurso de derechos está ausente, aunque paulatinamente se intenta ir hacia ese camino.

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

Todos estos posibles y frecuentes escenarios son productores de malestar psíquico, afectan la autoestima de las personas e inclusive pueden propiciar una interrupción momentánea o definitiva de sus trayectorias educativas²³, generándose así, exclusión escolar, aunque el motivo principal no siempre tenga porque relacionarse con lo que acontece exclusivamente dentro del edificio escolar, es posible sostener que hay algo inherente a la escuela que coopera para que potencialmente ese fenómeno se pueda producir y la mayoría de casos se producen en el Ciclo Básico de EM²⁴ (Viscardi, 2008; Ruiz, 2009; Sempol, 2013b; Rocha, 2014; Schenck, 2014; Ovejas Negras y GLSEN, 2016; Gainza, 2017). “El cotidiano escolar revela, entre otras cosas, situaciones y

²³ Entendida como “la sucesión de experiencias, las fechas y las circunstancias en que tienen lugar, los intervalos entre ellas y sus desdoblamientos (en suma, el desarrollo de los eventos/curso de acontecimientos) ocurren en un contexto en el cual se combinan diferentes marcas sociales. Tales marcas delimitan el campo de posibilidades de los individuos... Así, las circunstancias sociales y biográficas se presentan en una trayectoria” (Heilborn et al. 2006, p.39).

²⁴ Además de toda forma de violencia, las exclusiones escolares se pueden vincular al contexto socioeconómico de los estudiantes, la valoración de la educación como una herramienta para el desarrollo, el costo de oportunidad de continuar estudiando, las expectativas familiares, condición de repetidor del estudiante, el desafío del ejercicio de la maternidad y paternidad a edades tempranas, inserción precoz en el mundo laboral, ser estudiante en el interior urbano, tener opiniones desfavorables sobre la educación y en Uruguay ser varón (Aristimuño, 2009).

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

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

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

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

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

Para el presente estudio se observará especialmente lo relativo a la **dimensión pedagógica** del currículum, **la dimensión de los vínculos** en todas sus aristas, lo relativo a la disciplina dentro de la **dimensión organizacional** y la **dimensión contextual**.

Con relación a los adolescentes autoidentificados como LGBTI dentro de la institución escolar y su desempeño escolar existen distintos hallazgos hechos por el mundo científico. Rocha (2014), en un estudio realizado en Uruguay y que sintetiza el debate, concluye que, hay casos donde los estudiantes LGBTI se adaptan a las normas de género y pasan desapercibidos en la escuela, otro grupo sufre discriminación, otro grupo interrumpe sus trayectorias educativas y también existe un último conjunto donde los

estudiantes despliegan conductas compensatorias y tienen un excelente rendimiento académico de la mano de unos estándares de autoexigencia altísimos (Rocha, 2014).

Pese a los avances alcanzados en materia de reconocimiento de derechos de las personas LGBTI, por distintos motivos, el campo de lo educativo se ha resistido con mayor fuerza a la penetración del cambio de paradigma. Actualmente, aún no se han erradicado las disposiciones generizadas de las escuelas, no se desarrollaron mecanismos de atención y/o apoyo a adolescentes no heteroconformes, no se pensó en reformas curriculares que incluyan estas problemáticas en la formación docente y solo parcialmente se ha promovido la visibilización de modelos diversos en términos genéricos/sexuales porque la propia realidad social lo demanda, ya que, la sexualidad dejó de ser algo íntimo, asociado a lo privado y que se hablaba exclusivamente con alguien de confianza, ahora pasa a manifestarse cotidianamente en la escuela. Hoy en día, los edificios escolares desbordan de diversidad y sexualidad, las mismas circulan corrientemente por los pasillos y se expresan de diversos modos en los vínculos entre los estudiantes y entre éstos y el mundo adulto de la institución (Louro, 2000; Calvo, 2011; Rocha, 2014; Schenck, 2014).

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

2.7 La homofobia y sus posibles significados

La homofobia²⁵ es una manifestación arbitraria que consiste en designar al otro como contrario, inferior o anormal; por su diferencia irreducible, el otro es ubicado a una

²⁵ El término homofobia es un neologismo acuñado por el psicólogo clínico George Weinberg en el año 1972 (Junqueira, 2007). Él, "agrupó dos radicales griegos (miedo y semejante) para definir sentimientos negativos con relación a los homosexuales y a las homosexualidades. El concepto, pese a sus actualizaciones, presenta rasgos del discurso clínico y medicalizante que le dio origen" (Junqueira, 2007). De los '70 en adelante, el concepto adquirió

distancia importante, fuera del universo común de los humanos, así, la homofobia se torna "una forma de inferiorización, consecuencia directa de la jerarquización de las sexualidades" (Borrillo, 2010, p.15), confiriéndole un estatus superior a la heterosexualidad. En ese marco, los argumentos de la homofobia son parte de una estrategia política de construcción de normalidad sexual, se ataca a las personas que supuestamente tienen deseos y/o prácticas sexuales con personas del mismo sexo y es uno de los dispositivos que mantiene el orden heteronormativo en la sociedad.

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

En ese sentido, se ha dejado de pensar en modelos explicativos centrados en el individuo para pasar a la reflexión crítica y a la denuncia de comportamientos y situaciones que pueden ser abordadas en otros campos, por ejemplo, el cultural, educacional, político, institucional, jurídico, sociológico y/o antropológico. Es así como la homofobia, puede ser entendida como un factor de restricción de ejercicio de ciudadanía, ocasionando un impedimento de acceso al sistema educativo, al sistema sanitario y/o al mundo del trabajo. En todas sus dimensiones, expresiones y manifestaciones atenta contra los derechos humanos y por ese hecho, en muchos países del mundo se la ha comenzado a criminalizar (Junqueira, 2007). En cada cultura, la homofobia se puede expresar de distintas maneras, existen matices sustanciales entre la

nuevos contornos semánticos y políticos (Borrillo, 2010). Mott (2013) presenta evidencias de que en nuestro continente, la homofobia ingresó y se consolidó de la mano de la experiencia colonizadora y con la imposición de la religión católica como único credo válido y alejado de la barbarie. Todas estas experiencias, intensificaron las jerarquías genéricas y profundizaron las subordinaciones genéricas. Estudios recientes, han comprobado que en aquellos países donde la secularización no se ha concretado o los niveles de laicidad son débiles (esto significa, que aún la incidencia de la Iglesia es fuerte porque para los Estados es un interlocutor válido) aún existen normativas restrictivas para con las personas LGBTI, un abordaje patologizante de la diversidad sexual y mayores niveles de homo-lesbo-transfobia en la sociedad (Nardi, Machado y Silva, 2015).

experiencia de occidente y oriente, mientras en occidente mayormente se la criminaliza, en oriente predominantemente se la institucionaliza (Forrisi y Gelpi, 2015).

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACDH) en el año 2011 definió a la violencia homofóbica y transfóbica como una “forma de violencia de género, impulsada por el deseo de castigar a quienes se considera que desafían las normas de género” (A/HRC/19/41, 2011, p. 9). Este hecho se consideró un avance en lo relativo a los marcos cognitivos desde los cuales se entiende y se aborda a la violencia homofóbica.

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

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

actitudes homófobas que también hace que, en algunos casos las propias personas autoidentificadas como LGBTI interioricen el modelo hegemónico de sexualidad²⁶. Asimismo, el autor, maneja una correlación de la presencia de homofobia interiorizada con algunos trastornos mentales como son la depresión y la ansiedad, la disminución de la autoestima, con comportamientos sexuales de riesgo y trastornos de la alimentación. De todos modos, la homofobia interiorizada no tiene por qué presentarse en todos los varones homosexuales o bisexuales, existe una gran diversidad de configuraciones subjetivas entre los varones homosexuales (Burin y Meler, 2009). A pesar de que la literatura académica concluye que la homofobia interiorizada se presenta en mayor medida en los varones que en las mujeres (López y Gelpi, 2015).

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

2.8 La homofobia como elemento constitutivo de la identidad masculina

La identidad está en continua construcción, es un proceso complejo, no es algo ni terminado ni coherente y aunque la influencia del entorno es fuerte, cada sujeto tiene una capacidad de construirse a sí mismo. La identidad de género precede cronológicamente a la identidad sexual. A su vez, la construcción de subjetividad masculina se relaciona con la noción de normalidad en tanto estructurante del psiquismo y en relación con la

²⁶ “El modelo hegemónico de sexualidad es un modelo construido como el más válido, que opera en el imaginario social, aunque no necesariamente coincide con la realidad. El modelo es aprendido y aprehendido por las personas, éste produce y reproduce desigualdades, a su vez, es productor de subjetividad. Se trata de un modelo heterocentrado, reproductivo, falocéntrico, coitocéntrico, productivista, genitalizado y adultocéntrico. Este modelo regula y categoriza los vínculos afectivo- sexuales” (Ramos, Forri y Gelpi, 2015, p.20).

construcción del Yo Ideal (Burin y Meler, 2009). Según Bonino (1997) existe un modelo de “Ideal Masculino” que se basa en el ideal de autosuficiencia y se sustenta en cuatro pilares²⁷. El primer pilar se sintetiza en la idea “nada de femenino” y es el que se relaciona con la presencia de homofobia inherente a la identidad de género masculina. Así como el pilar cuatro, sostiene que la masculinidad se construye sobre la base de la violencia. Dicho esto, el temor a lo femenino y a la homosexualidad es un núcleo constitutivo de la identidad de género masculina y alcanza su punto máximo durante la adolescencia, aunque especialmente durante la adolescencia ese temor convive con elementos altamente homoeróticos²⁸ (Burin y Meler, 2009).

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

Badinter (1993) destaca que el primer deber para un hombre es no ser mujer, pero ciertamente solo sabe lo que no es. Eso hace emerger la(s) violencia(s) ante cualquier amenaza a su identidad. La afirmación de la identidad masculina se da en base a tres negaciones estructurantes del psiquismo y que ofician de mandatos: 1) no ser una mujer; 2) no ser un niño; 3) no ser homosexual. No se nace varón, se hace varón y en ese proceso de construcción, la socialización de género es fundamental para que los varones asuman e interioricen lo que se espera de ellos, a pesar de que, en ocasiones, ese deber ser, incluya violentar a los otros contruidos como “diferentes”. En ese sentido, paradójicamente, la existencia de las mujeres y de varones homosexuales que especialmente transgredan con las normas de género, es necesaria para tener un espejo que les permita construir y reforzar su masculinidad y virilidad (Badinter, 1993). De todos modos, para un varón

²⁷ Los otros tres pilares se sintetizan en las siguientes hipótesis: “Ser una persona importante”, “Ser un hombre duro” y “Mandar a todos al diablo” (Bonino, 1997).

²⁸ El ejercicio homoerótico entre reconocidos como iguales, se hace evidente en los “juegos de mano” propios de la edad y característicos por el contacto, el roce. También el homoerotismo está presente en los espacios exclusivamente masculinos como puede ser un vestuario deportivo. Incluso hay datos empíricos sobre ritos de iniciación de mucha carga libidinal, como puede ser ver pornografía colectivamente, masturbarse colectivamente e incluso competir por el tamaño de sus penes y de quien acaba más cantidad o más lejos (Savin – Williams, 2009). La principal motivación de estos ritos es compartir un espacio íntimo con sus pares de mayor confianza, demostrar que ya no son niños, que son más autónomos y que hacen actividades del mundo adulto (Olavarría, 2005).

heterosexual, el encuentro con un hombre "afeminado" es productor de angustia porque interpela su propia construcción de masculinidad (Borrillo, 2000).

En los primeros años de la adolescencia, los varones sienten la necesidad de mostrarse ante sus pares como "machos" para afianzar su identidad masculina y tener la aceptación del grupo, esa necesidad, puede desencadenar una etapa violentamente homofóbica (Olavarría, 2005; Cornejo, 2010). La producción de heterosexualidad es acompañada por el rechazo de la homosexualidad. Rechazo que se expresa, muchas veces, por una declarada homofobia y más especialmente en los varones autoidentificados como heterosexuales y durante la adolescencia (Louro, 2000). Asimismo, la producción de masculinidad se constata en las expresiones de género²⁹, es el modo de enseñarle al afuera que el efecto de producción de virilidad³⁰ (o desfeminización desde la perspectiva de Bourdieu) fue "exitosa". El costo de demostrar que se es dominante, que tienen control y que ejercen poder es alto e implica una subordinación constante y manifiesta hacia lo femenino, sean mujeres o varones con expresiones, deseos y prácticas decodificadas como femeninas (García, 2010).

Actualmente, coexisten varios modelos de masculinidad en un mismo contexto cultural (Connell, 2003). "Las múltiples manifestaciones de la masculinidad existen en relaciones sociales definidas, habitualmente jerárquicas y excluyentes... Los distintos tipos de masculinidad encarnan un estado de tensión entre prácticas y deseos contradictorios" (p. 78). Es por eso que al hablar de masculinidades en plural, se reconocen las jerarquías existentes entre los propios varones, por ejemplo, entre los varones autoidentificados como heterosexuales y aquellos autoidentificados como homosexuales, también entre quienes tienen una expresión de género que concuerda con lo socialmente esperado para un varón y con quienes presentan una expresión disidente. Hablar de masculinidades en plural no significa de todos modos que no exista una

²⁹ Son los modos de expresar "masculinidad" y/o "feminidad" en concordancia con las normas preestablecidas culturalmente en un determinado contexto socio-histórico. Esas formas de expresar la identificación personal con el género (manera de hablar, de comportarse, de mantener la cabeza, de mover el cuerpo, de caminar, de peinarse, de vestirse) son reconocidas y aceptadas cuando coinciden con las normas de género hegemónicas, o sea, con el patrón varón/masculino – mujer/femenina. Por el contrario, cuando la concordancia esperable no es tal, o existe ambigüedad, es probable que se produzca rechazo y/o discriminación. A su vez, la expresión de género no tiene por qué guardar una relación directa con la orientación sexual ni la identidad de género de la persona (Ramos, Forrasi y Gelpi, 2015; Bourdieu, 2000).

³⁰ "La virilidad entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y el ejercicio de la violencia" (Bourdieu, 2000, p.68). "Es un concepto eminentemente relacional, construido ante y para los restantes hombres y contra la feminidad, en una especie de miedo a lo femenino, y en primer lugar en sí mismo" (Bourdieu, 2000, p.71).

operación de hegemonización del discurso sobre la masculinidad por parte de quienes se posicionan como los Unos (el sujeto hegemónico es blanco, heterosexual, joven y de sectores socioeconómicos medios/altos), mientras que, los otros, quedan en una posición jerárquicamente inferior (Burin y Meler, 2009).

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

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

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

Lo antes mencionado, podría guardar relación con que históricamente a los varones se los educa en base al fomento de la agresividad y son tratados desde edades tempranas como si tuvieran la agresividad que la sociedad le atribuye al prototipo masculino hegemónico (Burin y Meler, 2009). Eso, se vincula con las representaciones sociales acerca de la masculinidad que se ponen en juego a la hora de la crianza,

igualmente, este aspecto también está en revisión y, por ende, en transformación, al menos en algunos contextos.

Las mujeres, sin embargo, mantienen otra relación con la homosexualidad y las personas homosexuales por la propia construcción social de la sexualidad femenina y de la identidad de género femenina. En ese sentido, suelen guardar una actitud más amigable, de aceptación y de reconocimiento a la diversidad (sexual). De hecho, hasta las propias personas autoidentificadas como LGBTI perciben esta diferencia y sienten que las mujeres son más contenedoras y sensibles a sus cuestiones, lo que no deja de reforzar el modelo hegemónico de feminidad (Ruiz, 2009; Pichardo, 2012).

2.10 La homofobia y sus manifestaciones a la interna de la Escuela

Existe una vasta literatura científica que se ha centrado en observar el impacto de la homofobia y el heterosexismo en la equidad y calidad de la experiencia educativa, tanto para estudiantes como para docentes, así como también indagar en las manifestaciones y los efectos de la homofobia a la interna de la escuela (Schenck, 2014). El problema de la violencia homofóbica en las escuelas ha sido objeto de investigación académica particularmente desde principios de la década del noventa (Epstein y Johnson, 2000). Se ha identificado a algunos factores de riesgo que pueden hacer recrudecer la violencia homofóbica, por ejemplo, asistir a una institución educativa privada católica que refuerce el discurso moral cristiano de sexualidad³¹ o asistir a una escuela localizada en el medio rural, ya que, hay más altos índices de homofobia en las zonas no urbanas (Borrillo, 2000).

En la adolescencia temprana, se comienza a hacer uso de insultos propios del mundo adulto. El dominio de un código verbal obsceno y su puesta en funcionamiento se legitima mayormente si es por parte de los varones, es un elemento de la gramática masculina. Este acontecimiento, permite tejer complicidades e identidades, poniéndose en juego la pasividad y actividad, en tanto papeles sexuales y sociales (Fachel Leal en Valdés y Olavarría, 1998). El uso de insultos para diferenciarse de lo construido como lo diferente, lo no hegemónico, los otros, es necesario en la medida que, la identidad de género de los varones se construye en base a un modelo dual que comporta potencia y

³¹ Se debe resaltar que, en occidente, la Iglesia católica ha sido una institución productora de subjetividad dada la incidencia histórica de dicha religión. Esto significa que, todos estamos atravesados por el discurso moral cristiano de sexualidad, más allá de si somos o no creyentes, el nivel de credo que tengamos y si somos practicantes o no (López y Gelpi, 2015).

carencia; es decir, provee el privilegio del dominio, pero a la vez queda condenado a demostrar constantemente "su derecho" a tal privilegio (Olavarría, 2005).

"Las "bromas" heterosexistas y homofóbicas constituyen poderosos mecanismos heteroreguladores de objetivación, silenciamiento (de contenidos curriculares, prácticas y sujetos), dominación simbólica, normalización, ajustamiento, marginalización y exclusión" (Junqueira, 2013, p.484). Generalmente, son ellos, quienes precisan marcar más a "los diferentes" para saber quiénes son y cómo deben actuar, es un acto normalizador para el afuera y autorregulador para sí mismos. Es una pedagogía de la amenaza, marca la frontera entre lo "sano" e "insano" "deseado" e "indeseado" "lo bueno" y "lo malo" "lo correcto" y lo "incorrecto". Junqueira (2013) dirá que, "esas "bromas" o camuflan o explicitan injurias e insultos, juegos de poder que marcan la consciencia (¿solamente?) inscribiéndose en el cuerpo y la memoria de la víctima y moldean pedagógicamente sus relaciones con el mundo" (p.485).

Ese requisito de tener que demostrar constantemente, es productor de angustia, estrés y temores, aún más en la adolescencia, donde la necesidad de ser reconocidos por los pares como verdaderamente "machos" y ser aceptados en un grupo para generar sentimiento de pertenencia es de suma importancia para ellos.

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

Algunas interrogantes que nacen a partir de este apartado son: ¿en qué medida existe discriminación homofóbica en nuestra sociedad? ¿quiénes son sus albos preferidos? ¿cómo se manifiesta la homofobia en las escuelas? ¿cuál es su relación con otros fenómenos sociales? ¿qué efectos produce? ¿los entrevistados presentan elementos

de homofobia interiorizada? ¿ellos cómo construyeron su identidad masculina? ¿es posible una aproximación al conocimiento de su Yo Ideal? ¿sintieron las presiones del entorno? ¿de qué manera?

2.11 Surgimiento y significado del concepto bullying

Las discriminaciones, maltratos y abusos en el espacio escolar tienen un amplio historial. Sin embargo, los primeros estudios sobre bullying (categoría creada para observar al fenómeno) se produjeron en los países escandinavos en la década de los `70 (Olweus, 1993)³². La palabra bullying es un anglicismo que se podría traducir como “matonismo” y se usa correctamente cuando la situación implica exclusivamente un acoso entre pares y en contexto escolar. En la academia no existe unanimidad para definir la problemática, hay varios enfoques teóricos y varía el modo de conceptualizarla. Se pueden encontrar documentos que la titulan acoso escolar, maltrato escolar, agresión entre iguales, victimización entre pares, exclusión entre pares, entre otras denominaciones.

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

Dan Olweus (1993) nos ofrece pensar el fenómeno desde la lógica del triángulo del bullying. Desde la perspectiva del autor, dicho triángulo es conformado por la víctima, el/los agresor/es y los espectadores (bystanders). Se destaca que puede haber espectadores tanto activos como pasivos. Los activos se caracterizan por reforzar la conducta del/los agresor/es mediante comentarios, aplausos, filmaciones, entre otras acciones. Por otro lado, los pasivos, suelen quedar al margen de la escena de acoso, pero pese a no estar de acuerdo con las agresiones, silencian lo que ocurre, lo que coopera a reproducir las

³² En 1982 una tragedia obliga a las autoridades de Noruega a prestarle atención a la problemática. Tres jóvenes noruegos de entre 10 y 14 años se suicidaron, y las principales hipótesis sostenían que fue consecuencia del grave acoso que sufrían por parte de sus compañeros (Olweus, 1993).

violencias (Domínguez, 2011; Gómez et al., 2007). Es interesante interrogarse en este esquema por el papel y la responsabilidad de las instituciones educativas, ya que, la mayoría de las acciones se cometen dentro de los edificios escolares y, con este abordaje, se invisibiliza a la escuela.

En ese sentido, la dinámica del bullying suele ser más amplia, cuenta con la convivencia de otros actores del sistema (particularmente de los docentes, quienes son los referentes adultos más directos del estudiantado dentro de las escuelas) (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2011). De hecho, los profesores pueden ser poderosos agentes de cambio si se encuentran especialmente capacitados y sensibilizados para actuar al respecto.

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

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

Estudios internacionales destacan que no existen diferencias acentuadas por el nivel socioeconómico y que con frecuencia se presentan casos tanto en el ámbito educativo público como privado. La franja etaria de mayor riesgo para padecer bullying es la comprendida entre los 11 y 14 años (Domínguez, 2011). La literatura académica históricamente se ha centrado más en trazar perfiles de acuerdo con las características de

personalidad de las víctimas (en una mirada casi revictimizante) que en identificar a los grupos blancos de las agresiones (Olweus, 2004).

El bullying también puede ser entendido como un dispositivo de normalización porque marca un deber ser y un límite con relación a la capacidad performativa del género y de la sexualidad de los adolescentes, al menos, a la interna del edificio escolar. Las violencias se ejercen contra los cuerpos que están fuera de la norma. Fuera de la norma no significa lo mismo que anormal. Los cuerpos que se alejan de las reglas se marcan porque la socialización tradicional promueve la discriminación hacia ciertos cuerpos. Convivimos en un orden social que señala la diferencia de estos (Diniz, 2011)³³. En esta línea, Ruiz (2009) enumera una serie de condicionantes para padecer bullying e identifica de ese modo a los grupos blancos de las agresiones, entre ellos se encuentran: estudiantes con sobrepeso, autoidentificados como LGBTI, con alguna discapacidad física y/o intelectual o que pertenecen a una minoría étnico/racial o religiosa.

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

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

³³ Se debe aclarar que de todos modos la académica Diniz no concuerda con el uso político de la categoría bullying porque desde su perspectiva el bullying es parte de una gramática psicologizante, en la que prácticas y sensibilidades socialmente gestadas son pensadas como originadas en sujetos individuales. Para ella las manifestaciones del bullying “son tratadas como apolíticas, desligadas de las normas sociales que establecen cuales vidas son verdaderamente dignas de respeto y de existencia pública” (Oliveira y Diniz, 2014, p.249).

2.12 Algunas particularidades sobre el bullying homofóbico

Los estudios sobre bullying homofóbico son aún más recientes, los primeros registros se ubican en la década de los `90. Los países referentes internacionalmente son Gran Bretaña, Estados Unidos y en habla hispana destaca España (Ruiz, 2009; Generelo, 2012). A nivel regional el país con mayor acumulado es Brasil. En ese país se ha popularizado la denominación bullying LGBTfóbico para no invisibilizar a ningún sujeto ni identidad. Este tipo de bullying también es universal, aunque la legitimación de estos actos depende de factores sociales, culturales, políticos y subjetivos. En países donde la homosexualidad se considera un delito, las violencias son más impiadosas y el aparato estatal desde su estructura heteronormativa y, por ende, altamente homofóbica, legitima conductas violatorias de los derechos humanos porque los homosexuales son perseguidos con normas restrictivas al ser considerados ciudadanos de segunda categoría (Forrisi y Gelpi, 2015).

“El bullying homofóbico tiene su origen en los valores de la “masculinidad” y “feminidad” que se dan por supuestos en nuestra sociedad, se ataca a aquellos sujetos que transgreden las normas socialmente pautadas de comportamiento para hombres y mujeres” (Ruiz, 2009 p. 93). Según Jennett (2004) “el bullying homofóbico puede presentarse en diferentes formas incluyendo burlas, insultos y ridiculización, rumores, intimidación, empujones, golpes, robos o destrucción de pertenencias, marginación social, acoso cibernético, agresión física o sexual y amenazas de muerte” (p.20).

Este tipo de acoso se sustenta en la orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género de los sujetos. Frecuentemente lo suelen padecer estudiantes autoidentificados como gays, bisexuales o lesbianas, personas trans, estudiantes a los cuales se les asigna una orientación no heterosexual por mantener comportamientos alejados de las normas de género vigentes en una sociedad en determinado contexto socio-histórico, estudiantes que son integrantes de una familia monoparental y amigos de la víctima mediante lo que se conoce como “transferencia del estigma” (Ruiz, 2009).

Actualmente se logró identificar que la franja etaria de mayor riesgo para padecer específicamente bullying homofóbico es la comprendida entre los 12 y 15 años (Generelo, 2012). El género – en tanto categoría analítica y relacional- ofrece importantes claves para comprender el fenómeno. El mismo no afecta por igual a varones que a mujeres ni a todos los varones y mujeres de la misma manera. En cuanto a los efectos en las víctimas, se puede señalar que son los mismos que por cualquier otro causal de bullying, aunque

también se registra como algo específico el incremento de homofobia interiorizada (Ruiz, 2009).

Para hacer un abordaje integral de la problemática, se torna pertinente considerar a la interseccionalidad³⁴. “La interseccionalidad es una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio” (Symington, 2004, p.1). Esto es importante porque “la gente vive identidades múltiples, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras del poder. Las personas pertenecen a más de una comunidad a la vez y pueden experimentar opresiones y privilegios simultáneamente” (Symington, 2004, p.2).

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

Desde su surgimiento hasta la actualidad el bullying ha sido objeto de estudio de varias disciplinas y mediante diversas metodologías en todas las culturas. Hay evidencia empírica de que el fenómeno ocurre en todo el mundo. Los estudios cuantitativos concentran un volumen significativo del total de producción científica. Las tres áreas que reúnen el mayor acumulado son: sociales, salud y educación. A su vez, las disciplinas que más han producido conocimiento son: la psicología, la psiquiatría y la sociología. Los antecedentes existentes mayoritariamente se han ocupado de indagar la fenomenología del bullying, las relaciones con otros fenómenos sociales, la vinculación con ciertas patologías, el impacto psicológico y emocional en los distintos actores involucrados - especialmente en las víctimas - y la efectividad de las prácticas antibullying. Además, más recientemente, surgió un nuevo problema a atender, el cyberbullying³⁵, fenómeno que se retroalimenta con el bullying tradicional.

³⁴“El análisis interseccional tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. El análisis interseccional plantea que no debemos entender la combinación de identidades como una suma que incrementa la propia carga sino como una que produce experiencias sustantivamente diferentes” (Symington, 2004, p.2).

³⁵ Consiste en una nueva modalidad de bullying, sus particularidades exceden el objetivo de esta tesis. A su vez, tampoco existe unanimidad para denominar al fenómeno. Los motores de búsqueda pueden arrojar resultados con otras opciones, como por ejemplo: ciberacoso, acoso cibernético, electrónico, digital y siempre entre iguales. Belsey (2005) conceptúa el cyberbullying como “el uso vejatorio de algunas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como el correo electrónico, las redes sociales, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea, los sitios personales, y/o el comportamiento personal en línea difamatorio, de un individuo o un grupo, que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otra persona” (p.235). Quienes deseen profundizar, pueden indagar los artículos de Maite Garaigordobil (referente en la temática en habla hispana).

Se debe destacar que muy especialmente en las últimas tres décadas se produjo a nivel global una expansión del uso del concepto bullying. Este campo de estudios se consolidó y paulatinamente se fueron diseñando dispositivos de prevención e intervención y distintas políticas públicas antibullying (Olweus, 2004). Algunos países como Suecia, Finlandia y Gran Bretaña tienen una gran tradición en el diseño de estrategias antibullying y varios de sus programas se han exportado y aplicado en el exterior. Uno de los más conocidos quizá sea el Programa finlandés KiVa (Garaigordobil y Martínez- Valderrey, 2014).

Sin embargo, el concepto bullying no es nativo, la adopción y popularización de este no quita que se trate de un concepto adaptado a una realidad social diferente. Asimismo, el término se caracteriza por ser inespecífico, lo que le puede restar capacidad operativa por no permitir distinguir entre fenómenos diversos que se agrupan bajo el mismo paraguas terminológico (Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, 2011). Éste usado en un sentido clásico, sólo se centra en las violencias entre pares e invisibiliza cuestiones relativas a la homofobia, sexismo, racismo y xenofobia. Además de restarle responsabilidad a las instituciones.

De todos modos, es un concepto ampliamente utilizado en el mundo y ha dominado los discursos sobre las violencias en el ámbito educativo. En sus orígenes cooperó para desnaturalizar prácticas cotidianas del currículo informal de las instituciones educativas y puso en debate que en ocasiones las escuelas no son lugares seguros para los estudiantes (Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, 2011). A su vez, es parte de la agenda de los organismos internacionales, por lo que, eso, entre otros motivos, lo vuelve objeto de políticas públicas.

En la última década el concepto ha permeado en la realidad local y los propios adolescentes de todos los contextos lo han adoptado para su uso cotidiano. La mediatización del concepto en ocasiones cooperó para desvirtuarlo o banalizarlo porque cuando todo es bullying nada lo es y se corre el riesgo del vaciamiento de la categoría (MSP, 2017).

En Uruguay, aunque los antecedentes de investigación son escasos, debido a que la problemática ingresó a la agenda de investigación recientemente, los pocos estudios realizados indican que, la prevalencia del bullying en Enseñanza Media se encuentra en torno a un 12,1 % (UNICEF –CES, 2013). Un estudio coordinado más recientemente por

Aristimuño y Noya (2015) concluye que en Ciclo Básico la prevalencia es de un 10%. A su vez, la 3ra Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2015) indagó sobre los niveles de discriminación y los resultados señalan que, un 30% afirma haberse sentido discriminado alguna vez en su vida, mientras que el ámbito donde mayoritariamente se han sentido discriminados es el centro de estudios (63,8%) y un 81,6 % de las víctimas no hizo nada al respecto (MIDES –INJU, 2015).

Por otro lado, aunque es difícil medir la prevalencia del bullying homofóbico porque no todas las personas que lo sufren son LGBTI ni todas las personas autoidentificadas como LGBTI lo sufren ni lo informan, Ovejas Negras y GLSEN (2017) coordinaron una Encuesta Nacional de Clima Escolar específica para estudiantes LGBTI que permite aproximarse a las experiencias de este colectivo. De dicho estudio participaron 423 adolescentes provenientes de todos los departamentos del país y al momento de la Encuesta tenían entre 13 y 20 años.

Los resultados más importantes son que: el 80,9% reportó sentirse inseguro en el centro educativo por alguna característica personal, de donde se desprende que el 38,3% se sienten inseguros por su orientación sexual y el 33,1% se sienten inseguros debido a su expresión de género. El 61,3% de encuestados evitan espacios en el centro educativo por sentirse incómodos, siendo los más frecuentes, la clase de educación física, los baños y los patios de recreo. El 30,4% del total había faltado entre uno y seis días en el último mes por sentirse inseguro o incómodo. El 54,1% escuchan siempre o casi siempre comentarios de tipo homofóbico, mientras que el 30% lo hace a veces. El 42,6% de los adolescentes afirma que nunca o casi nunca interviene el personal escolar cuando escuchan comentarios homofóbicos. El 45,9% afirma que nunca o casi nunca intervienen otros estudiantes cuando se escuchan comentarios homofóbicos. El 42,0% reportan escuchar siempre o casi siempre comentarios acerca de personas que no actúan de manera suficientemente “masculina”, en cambio el porcentaje referente a la expresión femenina es de 32,7%. El 69,4% reporta que la mayoría o algunos estudiantes hacen comentarios acerca de la expresión de género. El 49,0% reporta haber sido acosado verbalmente por su orientación sexual y el 63,8% por su expresión de género.

A su vez, un estudio anterior de tipo cualitativo coordinado por Rocha (2014; 2013) concluye que cuando hay una intervención institucional suele ir en dos sentidos, o revictimiza a la víctima o intervienen a favor de esta, pero de un modo sancionatorio hacia el/los agresor/es que no problematiza las causas de las violencias.

En los últimos años los diferentes organismos internacionales le han insistido a los Estados que deben reforzar el compromiso en el combate contra el bullying (homofóbico) porque este viola derechos humanos fundamentales y produce efectos muy nocivos en la comunidad educativa (ONU, 2006; UNICEF, 2011; UNESCO, 2013; 2015; 2018; CEPAL, 2013; CIDH, 2015). Pese a las recomendaciones antes expuestas y a los avances legales y sociales que tuvo Uruguay en materia de género y diversidad sexual entre los años 2005-2015, en la actualidad, aún no existe ningún instrumento para prevenir, detectar e intervenir ante situaciones de bullying por cualquier motivo incluyendo el basado en la homofobia. Por distintas razones, el diseño de mecanismos efectivos en la lucha contra la homofobia fue el gran pendiente de un período marcado por logros para el colectivo de personas LGBTI (Sempol, 2013a; 2013b). Este estado de situación produce que para resolver casos de discriminación y acoso escolar a veces los padres acudan el ámbito de la justicia penal, aunque solo suelen considerarse casos que implican lesiones graves.

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

Igualmente se debe destacar que, en los últimos años, los cambios legales propiciaron de marco habilitante para introducir la diversidad sexual en los centros educativos bajo la legitimación que le confería el ser objeto de estudio, de legislación y estar en la agenda pública (Schenck, 2014). En el marco del Programa de Educación Sexual (aunque no exclusivamente) se han realizado varias actividades en materia de diversidad sexual, también el Colectivo Ovejas Negras como representante de la sociedad civil ha trabajado en centros educativos de distintos niveles (especialmente en Enseñanza Media) haciendo talleres sobre diversidad sexual y, se han ejecutado a al menos dos proyectos de investigación sobre la temática con el Aval del Consejo de Educación

Secundaria (CES) y del Programa de Educación Sexual³⁶. Asimismo, se realizaron varios cursos de educación sexual dirigidos al profesorado implicado en la implementación curricular de la educación sexual desde una perspectiva de género y derechos, teniendo en cuenta la diversidad y brindando pautas metodológicas generales y folletería para trabajar la temática (Schenck, 2014). Se espera que todas estas experiencias cooperen en el corto y mediano plazo al armado de nuevas políticas públicas dirigidas al ámbito educativo. Como un punto a tener en cuenta, en el último año el movimiento contra la denominada “ideología de género”³⁷ le ha puesto oposición a algunas propuestas específicas sobre educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo.

³⁶ En el período 2016-2017 el Programa Género, Salud Reproductiva y Sexualidades de la Facultad de Psicología (UdelaR) ejecutó el estudio “Preconceptos negativos de género y diversidad sexual en Enseñanza Media: Un estudio comparativo entre las ciudades de Montevideo (Uruguay) y Porto Alegre (Brasil). Mientras que, en el año 2016, el Colectivo Ovejas Negras con el apoyo de GLSEN aplicaron la primera Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay que se dirigió exclusivamente a niños, niñas y adolescentes autoidentificados como LGBTI.

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

3. Fundamento metodológico y diseño de investigación

3.1 Métodos y técnicas

Para la consecución de los objetivos se propuso una metodología de carácter cualitativo. “La exploración de la diversidad y el dar voz a un grupo humano, particularmente los grupos minoritarios o marginales, es una especialidad de los métodos cualitativos” (Hipertexto PRIGEPP Taller, 2016, 4.2). Se entiende por metodología cualitativa según Taylor y Bogdan (1987) “...a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). Como plantea Becker (1967) lo trascendental radica en darle voz a sujetos que muchas veces por sus condiciones existenciales son silenciados. Desde la metodología cualitativa todos los relatos tienen el mismo valor y a la vez esta metodología permite conocer a esos sujetos en lo personal y a experimentar lo que ellos sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad (Taylor y Bogdan, 1987). Se considera que la metodología seleccionada, es la que mejor se ajustaba a la presente propuesta porque aporta a la comprensión de las formas de vivenciar y significar las experiencias de bullying homofóbico de los varones adolescentes autoidentificados como gays o bisexuales o que se les atribuía una orientación sexual no heterosexual por motivos relativos a la expresión de género.

A su vez, trascienden las voces de estos varones adolescentes en su mayoría pertenecientes al colectivo de la diversidad sexual, colectivo históricamente silenciado, se hacen públicos sus discursos y opiniones sobre aquello que ha ocurrido sobre sus cuerpos y se deja en evidencia que los varones adolescentes gays no son un grupo homogéneo, existe diversidad dentro de la propia diversidad sexual.

Se trató de un trabajo exploratorio, en tanto exploratorio buscó acercar elementos conceptuales previamente desarrollados a una realidad concreta para establecer la pertinencia y posibilidades de abordajes más profundos y específicos. El mismo, en un principio indagó acerca de la experiencia subjetiva de adolescentes varones que habían padecido bullying homofóbico y la trascendencia de este como condicionante de la exclusión escolar en Enseñanza Media. El alcance es descriptivo, “se busca especificar y describir características y tendencias importantes de un fenómeno o una situación

planteada, analizando cómo es, cómo se manifiesta y sus componentes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.92).

Dentro de la amplia gama de metodología cualitativa, se optó por el método de la Teoría Fundamentada. Iñiguez Rueda (1999) plantea que mediante la interpretación y codificación (abierto, axial y selectivo) ésta construye una teorización sobre un fenómeno. El proceso de la metodología de la Teoría Fundamentada implica fases que se desarrollan conjuntamente. Por lo tanto, se trabajó en el análisis de datos de manera simultánea a su recolección, hasta que se produjo la saturación teórica. El proceso de codificación en su conjunto consistió en separar, clasificar, agrupar, definir y relacionar los materiales obtenidos en categorías, dimensiones, propiedades y relaciones, con el objetivo de elaborar las conceptualizaciones necesarias para construir explicaciones acerca del fenómeno que se trataba de comprender (Gaytán Sánchez, 2007).

La técnica que se empleó para recolectar la información fue la entrevista en profundidad. Se valora el hecho de que esta técnica de exploración favorece la generación de un clima de privacidad y confidencialidad, además de la flexibilidad y dinamismo que se impone. Esos encuentros cara a cara a veces reiterados entre el investigador y los informantes, están 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 y Bogdan, 1987, p.101).

Para realizar las entrevistas, se elaboró una pauta guía para orientar las áreas de exploración de acuerdo con los objetivos definidos. La misma, se organizó en torno a los siguientes momentos: prevalencia de discriminación en los centros educativos, construcción de la “norma”, situaciones de discriminación y/o acoso sufrido personalmente, modalidades, afectaciones en diferentes esferas de la vida cotidiana, su relación con las trayectorias educativas y las intervenciones institucionales, entre las más importantes³⁸. Igualmente, al tratarse de Teoría Fundamentada, la pauta original fue sufriendo pequeñas modificaciones a medida que se progresaba en el trabajo de campo.

³⁸ Ver anexo

3.2 Definición de la muestra y estrategias de captación

Se definió una muestra intencional teórica (no probabilística) sustentada en el principio de saturación teórica de la Teoría Fundamentada y en base a criterios de inclusión que se detallan a continuación:

- Varones adolescentes de entre 12 y 19 años
- Residentes en Montevideo (Uruguay)
- Que hayan sufrido discriminación y/o bullying a causa de sus orientaciones sexuales y/o expresiones de género en instituciones públicas y privadas de EM
- Que las agresiones hayan perdurado en el tiempo de modo sistemático, causando malestar psíquico
- Que presentaran una interrupción temporal o definitiva en sus trayectorias educativas

Estos criterios se consideraron como los más oportunos por varios aspectos, entre los más importantes: porque se contempla a todos los adolescentes en edad de cursar la Enseñanza Media, tanto aquellos que pasaron la discriminación y/o acoso hace algún tiempo como quienes lo estaban padeciendo en la actualidad, porque se respeta la dimensión subjetiva de los participantes y no son los investigadores quienes definen si el sujeto padeció o no bullying, ya que a veces hay estudiantes que día a día son sometidos a actos que desde afuera parecen humillantes pero ellos no se reconocen en tanto víctimas, quizá porque tienen naturalizada la violencia o porque son sumamente resilientes. Sin embargo, hay otro conjunto de estudiantes, que un solo insulto recibido en reiteradas ocasiones es suficiente para que les genere un malestar psíquico importante y afirmen que son víctimas de bullying.

Otro de los criterios a valorar es que no es excluyente que hayan retomado sus trayectorias educativas luego de los episodios de discriminación y/o acoso. Por otro lado, se tiene en cuenta la sistematicidad y el malestar psíquico porque es uno de los requisitos básicos para afirmar que alguien es víctima de bullying por cualquier causal y porque también es un modo de aproximarse a los efectos que producen estos casos en la salud de los adolescentes. Se destaca que al tratarse de una convocatoria más abierta, el material

resultante de las entrevistas fue más amplio y arrojó información sobre otros fenómenos que sufren los adolescentes LGBTI en el cotidiano escolar.

La fase de captación se inició haciendo uso de una base de datos que fue construida en otros proyectos de investigación con población adolescente ejecutados anteriormente por el Programa Género, Salud Reproductiva y Sexualidades del Instituto de Salud de la Facultad de Psicología (UdelaR). Luego, se publicaron mensajes de difusión y convocatoria en grupos cerrados de la comunidad LGBTI en la red social Facebook. También se convocó mediante las webs de los discotecas gay friendly “*Il Tempo*” y “*Cain*”, a través de la página oficial de Ovejas Negras y en los grupos de algunas Licenciaturas de la Universidad de la República (apelando a la población de entre 17 y 19 años). Pese a todas estas iniciativas el resultado no fue el esperado.

Se puede afirmar que no es una tarea fácil lograr que los adolescentes accedan a ser entrevistados y menos aún es encontrar adolescentes autoidentificados como gays o bisexuales que deseen dar su testimonio. En algunos de los relatos aparecía el temor de qué uso se le daría a la información porque algunos adolescentes solo habían salido del closet con algunas personas de su entorno más cercano. Asimismo, también debían haber pasado por una situación de bullying, reconocerse en tanto víctimas y haber interrumpido sus trayectorias educativas temporal o definitivamente. Ese conjunto de requisitos y los distintos obstáculos surgidos en el campo, hicieron de la captación una tarea desafiante y se acabó extendiendo el período de captación cuatro meses más de lo planificado previamente para poder llegar al número de entrevistas pautado desde un comienzo.

Lo antes expuesto hizo que se diseñara una nueva estrategia de captación. Es así, que se adelantaron los pedidos de autorización al Consejo de Educación Secundaria (CES) y a las direcciones de algunos liceos públicos y privados de Ciclo Básico de la ciudad de Montevideo para ejecutar un ciclo de talleres que se caracterizó por promover derechos y brindar herramientas a los distintos actores de la comunidad educativa para prevenir, detectar e intervenir ante situaciones de discriminación y/o acoso. En todas las discusiones se incorporó la perspectiva de género, derechos y diversidad, así como también, se aprovechó la oportunidad para captar potenciales entrevistados.

Asimismo, en el marco de la Marcha de la Diversidad 2016 celebrada en Montevideo, se colocó un stand en la Feria de la Diversidad, ubicada en la Plaza

Independencia, esto fue posible gracias al apoyo del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y del CraM (Centro de Referencia Amigable). En esa instancia, se dialogó con los asistentes, se apostó a la articulación entre la militancia y la academia y se distribuyeron afiches y folletos con el objetivo de captar entrevistados. Además, se hizo uso de la técnica bola de nieve con los adolescentes que se iban entrevistando.

Si se analiza la conformación de la muestra, la mayoría de entrevistados tenían al momento de la entrevista entre 16 y 19 años, lo que produce un sesgo en el relato de la experiencia porque ya hubo tiempo para ser procesada y resignificada y también arroja luz sobre lo complicado de encontrar testimonios de adolescentes menores de 15 años autoidentificados como gays o bisexuales, principalmente por un motivo: los adolescentes que suelen participar de proyectos de investigación sobre diversidad sexual ya tienen asumida su orientación sexual y la correspondiente identidad sexual en los distintos espacios por los cuales circulan (Savin- Williams, 2009). De hecho, un número importante de entrevistados fueron captados en la Marcha de la Diversidad 2016. En cambio, la media de edad para la salida de closet actualmente se ubica aproximadamente en los 15 años, siendo complicado que si están atravesando por un proceso de autoreconocimiento se presten para dar una entrevista cuando aún mecanismos psicológicos como el silencio, la desmentida y la negación siguen activos (Ruiz, 2009).

Se debe señalar que, aunque hay una mayoría de entrevistados que asistían al sistema de educación público, el número de entrevistas realizadas a adolescentes que tenían experiencias en ambos sectores o que habían sido escolarizados exclusivamente en el ámbito privado no fueron despreciable, por lo que, ambas realidades estuvieron representadas. Además, se les preguntó el barrio de residencia a los entrevistados porque al tratarse Montevideo de una ciudad pequeña y con especiales características, el Instituto Nacional de Estadística afirma que el barrio de residencia es un proxy de clase social.

En suma, se realizaron veinte entrevistas en profundidad y se usó la totalidad de ellas para la presente tesis. No se necesitó entrevistar a más adolescentes porque dados los puntos en común en las experiencias de la mayoría de los entrevistados, con ese número se alcanzó la saturación teórica. Excepto dos entrevistas, las restantes dieciocho se realizaron en una sala climatizada para ese tipo de instancias dentro de Facultad de Psicología (UdelaR). Todos los adolescentes tuvieron una actitud colaborativa en la instancia de entrevista. Éstas fueron grabadas con previa obtención del consentimiento

y/o asentimiento informado, dependiendo de la edad del entrevistado. Posteriormente, se transcribieron y se procedió a su codificación mediante método inductivo. Las principales categorías de análisis surgieron de la revisión de literatura y del material obtenido en las entrevistas en profundidad. A pesar de existir alteraciones de acuerdo con el cronograma de ejecución inicial, especialmente en lo relativo a las realizaciones de las entrevistas y sus transcripciones, finalmente se cumplió exitosamente con todas las fases previstas del proyecto.

3.3 Conformación de la muestra

Sujeto	Edad	Institución educativa
1	17 años	Liceo privado católico
2	16 años	Liceo público
3	16 años	Liceo privado católico
4	18 años	Liceo público
5	19 años	Liceo público
6	15 años	Liceo público
7	16 años	Liceo público
8	18 años	Liceo público
9	19 años	Liceo privado católico
10	17 años	Liceo público
11	15 años	Liceo privado laico
12	16 años	Liceo público
13	16 años	Liceo privado católico
14	17 años	Liceo público
15	12 años	Liceo privado católico
16	16 años	Liceo público
17	15 años	Liceo público
18	16 años	Liceo privado laico
19	13 años	Liceo privado católico
20	15 años	Liceo público

3.4 Síntesis de las actividades desarrolladas

- Revisión bibliográfica de resultados de investigaciones realizadas sobre bullying homofóbico a nivel internacional, regional y nacional
- Elaboración de los instrumentos para el trabajo de campo: pauta para la realización de las entrevistas en profundidad, hoja de información y asentimientos y consentimientos informados
- Identificación y captación de la población objetivo
- Coordinación y realización de las entrevistas en profundidad
- Transcripción de las entrevistas en profundidad
- Codificación
- Sistematización de la información
- Análisis e interpretación de la información
- Elaboración de la presente tesis

3.5 Aspectos éticos

Para proteger y brindar las mayores garantías a los adolescentes participantes de la investigación se tomaron las siguientes consideraciones: este estudio se rigió por el Decreto Nro. 379/008 del Ministerio de Salud Pública (MSP) y el CM/515 del Poder Ejecutivo respecto a la investigación con seres humanos. En consecuencia y en cumplimiento a lo establecido en las mencionadas normativas, en setiembre de 2009 se creó en la Facultad de Psicología (UdelaR) el Comité de Ética en Investigación, el cual, se encarga de la revisión de los aspectos éticos contemplados en los proyectos a desarrollarse en el marco de dicha casa de estudios. Tras un estudio exhaustivo de la

presente propuesta, en el año 2015, el Comité concedió su aprobación y emitió el aval correspondiente.

Las particularidades de la metodología cualitativa (en la medida que pretende conocer y comprender las significaciones que tienen los acontecimientos y las experiencias vividas para esas personas) requieren el extremar estos cuidados éticos. En la presente propuesta, predominó el principio básico de no hacer daño de ningún tipo a ningún participante, institución y comunidad en general. Se acataron otros principios como son también: integralidad, beneficencia y no maleficencia, justicia, riesgo/beneficio y respeto por las personas, como se sugiere en normativas internacionales. Al tener en cuenta las características particulares de la presente investigación, se determinó que se priorizarían las siguientes consideraciones éticas:

Para la realización de las entrevistas se solicitó la previa firma de un consentimiento informado por parte de los participantes que tuviesen entre 18 y 19 años. Por otro lado, basándose en la noción de autonomía progresiva, a los participantes de entre 15 y 17 años se les solicitó la previa firma de un asentimiento informado. Los entrevistados que tenían entre 12 y 14 años al momento de la entrevista, debieron firmar un asentimiento informado y traer consigo un consentimiento informado firmado por alguno de sus padres y/o tutores legales.

En los consentimientos y asentimientos, se explicitaba que la modalidad de registro de la instancia era la grabación de audio. Se garantizó la total confidencialidad en torno a la información que sería volcada en las distintas instancias del trabajo de campo, ya que, se realizó una encriptación de los datos obtenidos, siendo guardados en computadoras con sus respectivas contraseñas de acceso. También se informó que se mantendría en anonimato a los participantes, cambiando los datos personales (sin alterar los datos de la muestra) en pro de salvaguardar la identidad, además de informarles que podían abandonar el estudio cuando así lo desearan. En todos los casos, el investigador responsable también hizo firma de los documentos. A su vez, todos los participantes se llevaron una copia de la hoja de información con el resumen ejecutivo del proyecto.

Dentro del ítem riesgos, si la ocasión lo ameritaba, se solventarían poniendo en contacto a los entrevistados con el Centro de Referencia Amigable (CraM)³⁹, haciendo el seguimiento adecuado del caso. Los entrevistados más afectados psicológicamente por la situación de bullying homofóbico y por lo que se removi6 en la instancia de entrevista en profundidad fueron los m6s j6venes de la muestra (12 y 13 a6os respectivamente) porque eran quienes tenían m6s presente las experiencias displacenteras. Sin embargo, no se procedió a derivarlos al CraM porque ambos ya se encontraban en tratamiento psicoterap6utico en el sector privado. Por 6ltimo, a modo de promover distintas miradas y como m6todo de control por excelencia este dise6o fue revisado por otros acad6micos.

³⁹ Se trata de un servicio que brinda atenci6n psicoterap6utica gratuita a la poblaci6n LGBTI, es financiado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y es coordinado por docentes de la Facultad de Psicología (UdelaR) y estudiantes pr6ximos al egreso realizan sus pr6cticas pre profesionales en el (L6pez y Gelpi, 2015).

4. Presentación de los resultados y análisis

4.1 Construcción social de normalidad y producción subjetiva de normalidad

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

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

Los entrevistados plantean que durante la adolescencia temprana intentaron performar con mayor o menor éxito sus expresiones de género con el objetivo de que estuvieran en sintonía con las normas de género vigentes en nuestra cultura⁴⁰. En función de los consensos sociales vinculados a la “normalidad” dentro del campo del género y la sexualidad, ellos interiorizaron determinados parámetros, violentaron sus propios cuerpos, aplicaron un autodisciplinamiento normalizador, lo cual marca la ansiedad y la presión social que genera el sentirse “diferentes”. Este punto se relaciona con una línea teórica que plantea que “la norma no pretende excluir o rechazar aquello que no se ajusta a su exigencia, sino que aspira a hacer reconocible la diferencia para posteriormente

⁴⁰ Pecheny (2002) plantea al respecto que la no-evidencia de la homosexualidad, les permite a algunos sujetos manejar la información relativa a su sexualidad en función de los distintos interlocutores, espacios y momentos. Él considera que “la capacidad de simular constituye un recurso de protección” (p.127).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El concepto de interseccionalidad ofrece claves analíticas para pensar las experiencias de los adolescentes del presente estudio. “La interseccionalidad es una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio, incluso al simultáneo” (Symington, 2004, p.1). Esto es importante porque “la gente vive identidades múltiples, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras del poder. No se debe entender la combinación de identidades como una suma que incrementa la propia carga sino como una que produce experiencias sustantivamente diferentes (Symington, 2004). Teniendo en consideración lo antes expuesto, algunos entrevistados también experimentaron privilegios por ser de raza blanca y cumplir con algunos parámetros estéticos hegemónicos, mientras que, entrevistados con otras características fueron atravesados de lleno por las desigualdades

y se generó una exposición muy significativa a la discriminación y exclusión. Este punto sirve para comprender la interrelación entre el género, la sexualidad y la raza.

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

En el cotidiano escolar pareciera que los grupos de pares se conforman por iguales y cualquier célula identificada como “diferente” es vivenciada como una amenaza a los parámetros de normalidad de cada grupo de pares y por ende se encargan de que ciertos sujetos con otros atributos, comportamientos, valores, corporalidades e identidades se mantengan alejados. Esta realidad se configura como una paradoja porque durante la adolescencia pareciera que convive la búsqueda de la propia identidad, de diferenciarse, de ser diverso, con el temor de efectivamente serlo. Esto afecta los modos de vestirse, los cortes de cabello, los peinados, las formas de expresarse propias del mundo adolescente, la música que se escucha, los accesorios que se escogen y las marcas que se consumen, entre otros aspectos. Toda esa información que se brinda en la presentación de la persona en la vida cotidiana es interpretada por el entorno en general y por el escolar en particular, se realizan asignaciones en nombre de ella y por ende se generan efectos en la vida de los otros. En esta línea, siempre se debe de considerar al género y la clase social porque introducen matices en lo que se valida o no dentro de la norma y moldean el modo en el se observa el mundo, en el que se evalúa a las cosas y a las personas, en la producción del deseo y en los procesos de etiquetaciones que se realizan sobre los demás.

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

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

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

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

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

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

Al preguntar los por qué, los entrevistados coincidían en lo mismo:

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

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

Los entrevistados consideran que el grupo de los "normales" es integrado por las personas autoidentificadas como heterosexuales, con expresiones de género en sintonía con las normas de género vigentes, de raza blanca, delgadas y que no son “nerds”. La existencia de un "nosotros normales" no depende solo de la existencia de una "alteridad no normal", es indispensable naturalizar la condición de marginalizado vivida por el

"otro" para afirmar, confirmar y profundizar la grieta entre los "normales" y los "diferentes" (Louro, 2000). Se puede explicar como un proceso social que delimita un "nosotros" en una polaridad, y un "otros" en la otra. Este último polo, es pensado desde la alteridad, como extranjería e inferioridad (Fernández, 2005). Generalmente, esas etiquetas atribuidas a los "diferentes" reducen la biografía de esas personas a una mera categoría marginal. "La normalidad del sistema es una normalidad violenta, que depende de la desmoralización cotidiana de los minorizados" (Segato, 2003, p.121).

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

A partir del material se puede sostener que, los pares de estos adolescentes les asignaban deseos, expresiones y prácticas (sexuales) asociadas a lo desviado de la "norma", eso impactó en la socialización de los entrevistados y en la socialización sexual en particular. Por lo general, sus pares varones, en sus procesos de construcción de la identidad de género masculina y cumplir con sus mandatos, no querían tener ningún tipo de contacto con ellos por temor a que se produjera una transferencia de estigma. Por ese motivo, entre otros, la amplia mayoría de los entrevistados tenían un grupo de pares conformados exclusivamente por mujeres y desconocían los códigos de la masculinidad hegemónica. Estas (no) relaciones entre los adolescentes refuerza la idea que, desde la perspectiva de esos varones, los entrevistados de este estudio no pasan de ser una mera representación de lo "femenino" que amenaza sus propias masculinidades.

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

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

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

Los entrevistados también afirmaron que existe una norma para ser homosexual, un modo más valorado que otro, un estilo de vida más legitimado que otro para construir una identidad sexual gay. Esta homonormatividad acaba retroalimentando a la heteronormatividad, al clasismo y al racismo (Moreno y Pichardo, 2006). Es una homonormatividad que se sustenta en los valores de la masculinidad definidos por la cultura gay pop de los `80 y que se traduce en la afirmación del modelo gay por sobre el modelo latino (Muñoz, 1996; Sempol, 2011). Esto arroja información sobre como sujetos que llegan a una sociedad heterosexual aprenden a ser homosexuales, pero en ocasiones reproduciendo los sistemas de opresión y el sistema de género de los cuales en parte ellos mismos han sido víctimas. Desde el punto de vista de Guasch (2007), el modelo ideal de gay del SXXI se caracteriza por la construcción de una apariencia y actitud varonil, es decir, por la renuncia de adoptar el imaginario social de gay “afeminado”.

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

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

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

Este último testimonio deja en claro que a veces son las propias personas homosexuales quienes vigilan que no se atente contra las normas de género y que lo que más se sanciona es desviarse de las normas de género vigentes y no tanto la orientación sexual de las personas. En esta jerarquía de sexualidades, los varones gays con expresiones de género que refuerzan dichas normas están menos expuestos a la discriminación y al bullying homofóbico y perciben que están en mejores condiciones de existencia que sus pares más disidentes con estas normas. Igualmente es pertinente interrogarse si esa construcción que han hecho de si mismos es lo que deseaban o es lo

que han podido construir y mostrar al afuera, es decir, es válido preguntarse si opera en ellos algún tipo de represión vinculada al género y al ejercicio de la sexualidad. Más allá que estos hechos dejan al descubierto la infinidad de configuraciones subjetivas e identitarias vinculadas a la homosexualidad. De todos modos, por lo general, la identidad sexual gay todavía sigue siendo en algunos contextos mayoritariamente una “identidad de resistencia” producida por sujetos en condiciones muchas veces estigmatizadas por la lógica de dominación masculina y que en varios contextos implica un trabajo de reivindicación de una identidad que se enseña a despreciar desde edades tempranas (Cliff, 1980; Castells, 1999). Afortunadamente cuando se trata de cuestiones de deseo, de amor y de afectividad, la identidad es capaz de sorprenderse a si misma, de crear formas que desvinculen el yo de los discursos dominantes de la biología, de la naturaleza y de la normalidad. “El desarrollo de esa capacidad es un esfuerzo continuo para desvincular el yo de la normalidad, para que el yo pueda ser algo más que aquello que el orden de las cosas predijo” (Britzman, 1996, p.73).

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

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

En los relatos de los adolescentes hubo matices porque dichas experiencias fueron interpretadas, integradas y resignificadas de distinto modo, eso visibilizó la diversidad dentro de la propia diversidad sexual. Los adolescentes presentaron dificultades para transmitir y compartir lo que les ocurrió. Según Viñar (2009) el horror y el dolor extremo no generan experiencia sino espanto, no genera representaciones y relato sino vacío representacional y por consiguiente lo ocurrido es difícilmente transmisible y

compartible. Tras escuchar los relatos, se puede concluir que, aún hay horrores impronunciados, se accedió a lo que estaban en condiciones de dar a conocer. Por estos motivos, la metáfora de la punta del iceberg es válida para explicar el fenómeno del bullying por cualquier causa.

Todos los casos se produjeron en el nivel de Ciclo Básico de Enseñanza Media, o sea, aproximadamente entre los 11 y los 15 años. Este dato coincide con la literatura internacional (Ruiz, 2009; Domínguez, 2011; Generelo, 2012). Al parecer, el bullying homofóbico, suele presentarse mayoritariamente en la adolescencia temprana y media, por lo que, es posible identificar una franja etaria de riesgo también a nivel nacional.

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

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

El bullying me dejó enseñanzas, antes llamaba a todo el mundo amigo, ahora me cuida mucho más porque si no te cuidás vos no te cuida nadie (Sujeto 7).

Todavía me cuesta entender como las personas pueden ser tan malas, como pudieron hacerme todo lo que me hicieron por hacerlo porque yo no les había hecho absolutamente nada, eso me duele... (Sujeto 3).

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

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

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

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

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

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

En pasajes de entrevistas, algunos adolescentes se representaron a ellos mismos como culpables de lo que les había sucedido. En estos casos, había una interiorización del discurso de los agresores, ellos mismos se posicionaban desde un paradigma culpabilizador para analizar y narrar sus propias experiencias. Dichos relatos se relacionaban con mayores niveles de homofobia interiorizada. A partir de la exposición constante a un orden profundamente heteronormativo, este conjunto de entrevistados tenía representaciones predominantemente negativas sobre la homosexualidad.

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

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

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

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

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

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

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

Aunque no hubo unanimidad en cuanto a la sistematicidad de las agresiones tanto presenciales como virtuales, la mayoría de los relatos coinciden en que, el primer semestre de clases suele ser especialmente duro porque casi todos los días sufrían ataques. Los entrevistados que habían padecido los episodios de bullying homofóbico hacía relativamente poco tiempo tenían recuerdos más vívidos, se angustiaron más durante la entrevista, mientras que, los entrevistados más grandes, habían contado con mayor tiempo para procesar sus experiencias y algunos podían narrar con cierta distancia sus propias anécdotas displacenteras.

Del material se desprende que los entrevistados desplegaron diferentes estrategias de afrontamiento⁴¹ para enfrentar al bullying homofóbico dependiendo de sus recursos psíquicos y de sus características de personalidad. Se debe resaltar que en todos los casos hubo un período de tiempo, al inicio de la dinámica del bullying, donde mecanismos psicológicos como la negación y la desmentida estuvieron muy activos. Estos limitaron la capacidad de acción de estos adolescentes, tanto para enfrentar la situación por ellos mismos como para pedirle ayuda a terceros. De hecho, en algunas historias, aún el silencio continuaba ejerciendo su influencia. Muchos hablaron por primera vez sobre lo que les había ocurrido en la entrevista que cedieron para la presente tesis.

Los pactos de silencio pueden tener varias explicaciones posibles, algunas que exceden el objetivo de esta tesis. Por eso, en esta oportunidad, es preferible centrarse en una explicación vinculada con el género. La identidad masculina por lo general implica no hablar de los problemas, no mostrar los sentimientos, especialmente los más negativos porque es sinónimo de debilidad, de vulnerabilidad (Bonino, 2002). Asimismo, la autonomía e independencia son dos atributos fundamentales del modelo hegemónico de masculinidad, esto significa que un adolescente varón en problemas puede sentir que debe

⁴¹ Desde la perspectiva de la psicología cognitiva-conductual, Lazarus y Folkman (1986) definieron el afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p.140).

resolver por sí mismo, que no necesita de los demás (Bonino, 2002). Aunque los adolescentes entrevistados no necesariamente adhieran al modelo hegemónico, en alguna medida, incluso inconscientemente, los mandatos que este postula pueden condicionar los comportamientos de estos varones porque la masculinidad trasciende los discursos y las prácticas, hay elementos que no son controlables.

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

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

Además se suman ciertas particularidades a atender que pueden cooperar a que el silencio se perpetúe. Por ejemplo, comunicarles la situación de acoso a sus familiares implica en caso de que no lo hayan hecho previamente aproximarse a tener que hacer explícita la orientación sexual. Ser LGBTI le agrega una dosis de mayor angustia a la cuestión de ser víctima de bullying y aún manifestada la situación de acoso no se tiene plena seguridad de obtener el apoyo necesario para combatir la problemática.

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

Otro aspecto por no descuidar en el análisis integral de la situación es que históricamente se ha construido la figura de víctima como simbólicamente femenina, una asociación directa entre mujer=débil=víctima, por lo que, siguiendo esta lógica, a un varón de cualquier orientación sexual le resultará más dificultoso reconocerse en tanto víctima porque las imágenes mentales de víctima, las representaciones de víctima, suelen relacionarse a figuras femeninas y además porque no solo se pone en juego el estar padeciendo violencias y abusos, sino que también se debe asumir, hacer visible, que no cumplieron con los mandatos de género prescriptos para los varones.

Igualmente, a partir de las situaciones desagradables a las que se enfrentaron cotidianamente los entrevistados, acabaron poniendo en juego diferentes recursos para sobrevivir en la institución y no interrumpir definitivamente sus trayectorias educativas. Lo primero fue identificar espacios potencialmente peligrosos para la integridad, por ejemplo: los recreos, el patio, la cantina, los paseos y las clases de gimnasia. En esos sitios ellos se sentían vulnerables, en especial por la falta de control del mundo adulto. El solo hecho de detectar esos lugares como amenazantes, como peligrosos y comenzar a evitarlos, ya configura en sí una estrategia de afrontamiento al problema. A su vez, esta

aclaración también es un modo de evitar reducirlos exclusivamente a la figura de “víctima pasiva”.

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

Hice que mis amigas le pegaran a los que me jodían cuando pasamos a 2do (Sujeto 3).

Ellas me intentaban defender cuando parecía que se pasaban, era “¡ta, déjalo en paz!” (Sujeto 15).

Este punto les hacía sentirse culpables por no poder cumplir con algunos de los mandatos de la masculinidad. Ese sentimiento culpógeno se podría relacionar consciente e inconscientemente con el Ideal masculino descrito por Bonino (1997). La masculinidad hegemónica y los valores que promueve están inscriptos en la cultura y por ende en la subjetividad masculina. Aunque la mayoría de los entrevistados hicieron una construcción alternativa de su identidad de género y están en contra de mucho de los mandatos que el modelo hegemónico propone, han interiorizado a partir de los mensajes que se difunden en lo social lo que se pretende de un macho verdadero, por lo que, la subjetividad masculina de estos varones está tensionada entre lo que son y lo que efectivamente sienten que deberían de ser y/o hacer. En suma, en la mayoría de los entrevistados existe una tensión entre la construcción de la identidad de género masculina – y los mandatos que ontológicamente exige- y la construcción de una identidad sexual gay – que trasciende las prácticas afectivo-sexuales con personas del mismo sexo-.

A pesar de que históricamente se ha construido antagónicamente el ser homosexual y ser un “macho verdadero”, la condición de homosexualidad no invalida el género de estos varones y el no poder confrontar a sus agresores les implica una pérdida simbólica de masculinidad o en su defecto pueden percibir que confirman la asignación de sus pares varones sobre su aparente condición de “débiles” y “afeminados”, es decir, ser reducidos a una mera representación de lo femenino (Kimmel, 1994).

Los relatos de los adolescentes refuerzan la construcción e interiorización de una jerarquía intragenérica. Los entrevistados tienen naturalizada cierta inferioridad con relación a sus pares varones que tienen atributos más asociados a la masculinidad

hegemónica. Aún en la actualidad, cargan consigo una imagen desvalorizada de sí, un conflicto con relación a su propia sexualidad e identidad de género. Esos conflictos intrapsíquicos son productores de culpa y frustración en la vida cotidiana. En el material resultante de las entrevistas queda patente esa culpa y frustración por no haber podido cumplir con algunos mandatos del modelo de masculinidad Ideal descrito por Bonino (1997), por ejemplo: **no tener nada de mujer** (al sentir que sus expresiones de género no se aproximaban a las normas de género hegemónicas para expresar masculinidad, entre otros elementos); **el ser alguien importante** (no pudieron demostrar superioridad sobre gran parte del grupo de varones, al contrario, los otros varones les violentaron en el cotidiano escolar); **el ser un hombre duro** (la palabra debilidad apareció mucho en los entrevistados); **el mandar a todos al demonio** (al no poder confrontar durante un período de tiempo considerable a sus agresores, entre otros factores).

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

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

Yo pasaba tanto tiempo con mujeres que me cuestionaba: ¿me estoy haciendo una mujer? Me pasó en épocas que como yo no cumplía con el estereotipo masculino 100%... (Sujeto 17).

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

Otro hito importante identificado por los adolescentes para romper con la dinámica del bullying homofóbico fueron sus propias salidas del closet. A partir de ese evento se mostraron más seguros al entorno y obtuvieron el respeto del resto. Más allá de

lo válido de sus percepciones, habría que preguntarse si el bullying cesó precisamente porque el objetivo del acoso en parte era presionarles para que hicieran público su deseo afectivo-sexual. Desde una lógica masculina sería algo así como comprobar si la asignación hecha por sus pares de una orientación sexual homosexual era verdadera o no. Resulta curioso que en la historia de vida de algunos entrevistados esa asignación llegó antes de que ellos mismos tomaran contacto con su propio deseo afectivo-sexual. Esa peculiaridad provocó una gran confusión en el marco del proceso adolescente de cada entrevistado y en el proceso de construcción de una identidad sexual gay. Esto se vincula con la falta de autonomía sexual percibida por los adolescentes entrevistados porque sentían que eran los otros quienes estaban incidiendo y decidiendo por ellos. Las típicas preguntas adolescentes de ¿quién soy? ¿quién quiero ser? ¿qué quiero ser? ¿qué me gusta? Sentían que estaban siendo respondidas por sus pares lo cual era vivenciado como una violentación a sus procesos adolescentes, especialmente porque se demandaban respuestas que aún ellos no estaban en condiciones de dar, lo cual les generaba aún más angustia e incertidumbre.

Yo tenía 12 años y me decían puto, ni yo sabía en ese momento si lo era o no, llegué a pensar que era gay porque me lo habían inculcado ellos (Sujeto 18).

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

Todo lo abordado en los apartados del presente capítulo conducen hacia una dirección, el proceso adolescente y el tránsito hacia la adultez de las personas autoidentificadas como LGBTI por lo general está cargado de mayor angustia que el de sus pares heterosexuales. De por sí existe un consenso social sobre que la adolescencia es una etapa del ciclo de vida plagado de conflictivas y caracterizado por una profunda crisis existencial, pero sin reproducir la mirada más apocalíptica y pesimista sobre la adolescencia, ya que también es una oportunidad y hay aspectos muy positivos en ella, es importante visibilizar las particularidades, las especificidades, que hacen que la adolescencia de las personas autoidentificadas como LGBTI por lo general cobren una intensidad especial y enfrenten condiciones de existencia más estresantes que sus pares heterosexuales, esto se agrava aún más si acaban padeciendo bullying homofóbico.

Con estos postulados se pretende mostrar que pese a todos los avances legales e incluso culturales que se han producido en Uruguay en las últimas décadas; pese a las

nuevas configuraciones subjetivas más *open mind* en algunos contextos (especialmente en las generaciones más jóvenes); pese a las novedosas modalidades de construcción de masculinidad y feminidad; pese a los nuevos arreglos familiares; pese a la mayor presencia en los medios masivos de comunicación de personajes y figuras públicas autoidentificadas como LGBTI y pese a que la diversidad sexual circula corrientemente por los edificios escolares, aún, el orden heteronormativo, a pesar de estar en proceso de deconstrucción, sigue muy vigente. Ese hecho irrefutable hace que lamentablemente, por diferentes razones, aún en la actualidad, muchos adolescentes autoidentificados como LGBTI atraviesen un proceso adolescente plagado de desigualdades con relación a sus pares heterosexuales, especialmente esto se nota en el plano de las libertades y de las libertades sexuales en particular. Sus procesos adolescentes se caracterizan por un cúmulo de silencios, de dudas, de incertidumbres, de miedos, de angustias, de sentimientos de soledad, de incompreensión y de pesimismo relativos a su sexualidad y producen subjetividad desde la “diferencia”. A su vez, a todo esto, se le suman los restantes nudos problemáticos que atraviesan todos los adolescentes por el simple hecho de serlo.

En los últimos dos párrafos no se pretende patologizar la adolescencia de los estudiantes autoidentificados como LGBTI, simplemente, se intenta describirla y demostrar que aún resta mucho trabajo por hacer para realmente garantizar la igualdad entre los estudiantes heterosexuales y los estudiantes LGBTI, para que sientan efectivamente que pueden ejercer el derecho a ser como desean ser, que sus pares estén educados para reconocer e integrar naturalmente a la diversidad sexual, que las instituciones educativas estén preparadas para recibir, mantener y garantizarle el derecho a una educación libre de violencia a este conjunto de estudiantes, en fin, para que puedan tener un proceso adolescente lo más cercano al deseable posible y no que una orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género condicione contundentemente el tránsito de los estudiantes por el sistema educativo formal. Todo lo antes expuesto se vincula con la noción de ciudadanía sexual. El cuerpo, aparece como un espacio dotado de ciudadanía. Los derechos de la ciudadanía pasan por el cuerpo, es el cuerpo de los adolescentes que en este caso sufren violencias y que se espera que en el corto plazo gocen de mayores libertades.

4.3 Caracterización de los agresores y tipos de violencias cometidas

A partir del material obtenido se puede concluir que, en todos los casos, los agresores eran varones con similares características, atributos asociados a la masculinidad

hegemónica. Dichos agresores asumen consciente y/o inconscientemente una función social, son los guardianes de las normas de género, son la cara visible de los elementos más destructivos de la masculinidad hegemónica y toman al bullying como una potente arma normalizadora. Por otro lado, los espectadores pasivos predominantemente eran mujeres y los espectadores activos solían ser varones.

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

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

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

Las experiencias de estos adolescentes condicen con la literatura internacional, la cual sostiene que suele haber más agresores y más víctimas entre los varones, que los varones suelen ser agredidos solo por otros varones que aplican el bullying directo y que los casos que implican varones suelen ser los más graves. En cambio, las mujeres suelen practicarles bullying a otras mujeres y de tipo indirecto, haciendo uso predominantemente de la violencia social y verbal (Gómez et al. 2007). Por estos motivos es posible afirmar que la problemática se encuentra en la base de las desigualdades de género y afecta diferencialmente a varones y mujeres. Incluso, existen diferencias que se traducen en desigualdades entre los propios varones y las propias mujeres. Esto depende entre otros factores de la orientación sexual, identidad de género y expresiones de género de los estudiantes. Al parecer, ellos y ellas suelen ejercer la violencia en sintonía con los mandatos de género y los modelos hegemónicos de feminidad y masculinidad.

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

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

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

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

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

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

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

Cuando entre al liceo fue horrible. En primer año me acuerdo de que pasaba llorando todo el día porque no quería ir al liceo. Me ponían carteles en la espalda, tipo me dibujaban penes, me ponían gordo puto y pasaba llorando (Sujeto 14).

Usualmente eran más verbales. Me acuerdo de que escribían en los bancos o en los pizarrones arriba chiquito y rara vez cuando iba a la cantina también me decían cosas tipo chupa pija, culo roto, etc. (Sujeto 20).

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

Los insultos utilizados más frecuentemente hacen referencia a la orientación sexual homosexual, a prácticas sexuales de tipo homosexual y específicamente a la pasividad en tanto rol sexual. Desde la perspectiva de los agresores, pareciera que, los sujetos hacia quienes se direccionan los insultos son lo no deseable de esta sociedad, lo rechazable, lo corregible, por ende, se sienten habilitados a tener para con ellos un trato deshumanizante. Asimismo, si se elabora un mapa de insultos integral que tenga en cuenta varias variables sería posible identificar todos los sujetos, identidades y grupos que están por fuera del sistema, que son *outsiders*, que representan una amenaza a la matriz hegemónica. A su vez, en muchas ocasiones es posible realizar un rastreo genealógico de como un insulto deviene en tal.

Es pertinente visibilizar los matices introducidos por la clase social de pertenencia de los estudiantes, mientras en el sector público los insultos prevalentes eran en español, los varones escolarizados en el sector privado y provenientes de una clase social media/alta o alta manifestaron recibir muchas agresiones verbales en inglés, así como

también, cuando en dicho sector empleaban insultos en español, los mismos solían ser más sutiles y no tan obscenos como los emitidos por los estudiantes del sector público. Los insultos además de ser dinámicos varían dependiendo la clase social. Lo que es considerado un insulto para determinado grupo o sector de la población puede no serlo para otro, lo que se considera un insulto hoy puede dejar de serlo mañana e incluso la generación es un factor para tener en cuenta. Otro componente por considerar es la dimensión subjetiva, la misma se manifiesta en los significados que se les otorgan a determinadas palabras, los contextos en los cuales se emplean, hacia quienes se dirigen, quienes la dirigen, etc.

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

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

La violencia patrimonial se presentó con mayor asiduidad en el sector privado. Esto guarda relación con lo que se venía comentando, dado que, la violencia patrimonial es un modo más sofisticado de ejercer violencia. Igualmente se debe mencionar que este tipo de violencia, aunque se informó en menor medida, también se dio en el sector público. La violencia física se informó en escasas ocasiones. Desde la perspectiva de los entrevistados esto se debe a que por lo general las sanciones institucionales suelen ser fuertes. En cambio, las otras violencias, salvo excepciones, no conllevan ningún castigo. De todos modos, también hubo relatos donde se manifestó que ante agresiones físicas tampoco hubo intervenciones desde el mundo adulto ni sanciones a los agresores.

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

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

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

Cuando iba a la cantina, que se llenaba de gente, sentía piñas o alguna patada, ahí realmente no veía porque éramos 60 personas en una cantina y realmente no veías quién era, igual nunca dijeron nada los de la cantina (Sujeto 12).

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

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

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

Aunque este es el tipo de violencia menos frecuente en la dinámica del bullying, a veces, la relación asimétrica llega a tal punto de desigualdad y abuso que suceden eventos altamente traumatizantes para los adolescentes. Este tipo de hechos son sumamente graves, se producen a la interna de las escuelas y en la inmensa mayoría de casos por diferentes factores no se denuncia. Dentro de los factores se encuentra lo cultural relativo al género, o sea, la vergüenza de que un varón esté siendo acosado y además sea abusado, ya que, más allá de que se autoidentifiquen como homosexuales no dejan de estar atravesados por los mandatos de la masculinidad.

Se debe señalar que estas agresiones no tienen que ver necesariamente con un deseo sexual por parte de los ofensores, sino que más bien como ya lo estudió Segato (2003) el mandato de la violación juega un papel necesario en la reproducción de la economía simbólica del poder cuya marca es el género. Desde la perspectiva de los agresores, sus víctimas no son varones son simplemente una mera representación de lo

“femenino” por esa razón interpretan que son cuerpos plausibles de ser poseídos y gozados sin que eso les interpele la orientación sexual. Esas acciones no las cometen para demostrar poder, al contrario, las realizan para obtenerlo y ser reconocidos por sus pares en tanto “machos”, son acuerdos fraternales en una lógica de dominación masculina. Desde la perspectiva de los entrevistados, en ambos casos, actualmente estas experiencias seguían siendo productoras de culpa porque se daba la paradoja de que habían obtenido placer sexual con quienes en su momento les provocaban tanto malestar psíquico.

4.4 Efectos bio-psico-sociales en las víctimas de bullying homofóbico

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

En los relatos se constataron afectaciones en el estado de ánimo, en la autoestima, en los ciclos de sueño, en los hábitos alimenticios, en el rendimiento académico, en los niveles de concentración y atención dentro y fuera de clase. Además, se produjo un debilitamiento de sus redes sociales que desencadenó en situaciones de exclusión escolar. Sus redes sociales se vieron empobrecidas porque al llegar a sus casas no querían salir de sus habitaciones, no mantenían conversaciones prolongadas con sus padres y otros familiares e inclusive interrumpieron actividades placenteras que realizaban generalmente por fuera de las instituciones educativas. Es importante mencionar que se indagó por síntomas vinculados a estrés post-traumático y los adolescentes no respondieron afirmativamente a ese bloque de preguntas. A modo de ejemplo ninguno mencionó tener pesadillas ni flashbacks en la actualidad. Sin embargo, si es posible afirmar que casi todos desarrollaron actitudes fóbicas para vincularse con varones y prefieren un grupo de pares conformados exclusivamente por mujeres. Sus representaciones sobre los varones y lo “masculino” están cargadas de connotaciones sumamente negativas, lo que resulta una paradoja, dado que, los varones son su objeto de deseo/amor.

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

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

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

Nadie quería hacer equipo conmigo, mis propias amigas se alejaban (Sujeto 19).

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

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

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

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

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

Es menester señalar que todo el material obtenido permite identificar a la sexualidad en la base de los procesos de salud-enfermedad. Los componentes de lo “enfermo”, de lo “patológico”, no estaban en los sujetos entrevistados ni en sus orientaciones sexuales, sino por el contrario, fue el contexto escolar y el entorno familiar que acabaron generando la mayoría de malestar psíquico en estos adolescentes. Todo lo antes expuesto incrementó los niveles de homofobia interiorizada en estos adolescentes.

Meyer (2003) explica este fenómeno en base a una socialización temprana caracterizada por la heteronormatividad y por la exposición constante a actitudes homófobas que también hace que en algunos casos las propias personas autoidentificadas como LGBTI interioricen el modelo hegemónico de sexualidad.

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

También quedó en evidencia que el proceso de construcción de sus identidades sexuales fue lento y doloroso. Dichos procesos se caracterizaron por no ser lineales, sino más bien rizomáticos. Se debe recordar que toda identidad sexual es “un constructo inestable, mutable y volátil, una relación social contradictoria y no finalizada” (Britzman, 1996, p.74). Estos adolescentes cumplieron con todas las etapas clásicas⁴² descritas en distintos estudios sobre los procesos de construcción de la identidad sexual gay (Plumier, 1985; Soriano, 1999; Generelo y Pichardo, 2005).

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

En los cumpleaños de quince me mentía en mi sexualidad, como que estaba con mujeres, eso también me hizo mal. Hacía comentarios sobre las mujeres y participaba de eso, lo hacía para defenderte de lo que me podrían llegar a decir (Sujeto 4).

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

Se debe destacar que la totalidad de entrevistados manifestaron empezar a sentirse cómodos consigo mismo a partir de la adolescencia tardía. La salida del closet está

⁴² a) **Sensibilización**: primeros sentimientos de atracción hacia personas del mismo sexo; b) **significación**: tomar consciencia con que esos deseos son propios, distintos a los de la mayoría y no aceptados por éstos; c) **subculturación**: usar vocablos como gay o lesbiana para definir los propios sentimientos; d) **tomar contacto social y tener encuentro con iguales**; e) **aceptación de la diferencia**; f) **salida del closet** (proceso de maduración plena). Se debe remarcar que las etapas no tienen por qué darse en ese orden ni necesariamente en la adolescencia.

significada en muchos casos como un evento liberador sexualmente hablando, especialmente cuando obtienen el reconocimiento del entorno cercano tan necesitado para vivir en sintonía con como se sienten. A su vez, tal evento es recordado por los adolescentes entrevistados como ese momento en el cual empezaron a ser ellos mismos, es decir, que en los casos donde la respuesta familiar o de los pares fue positiva se generó un beneficio en la salud mental de los sujetos. En esta línea, un entrevistado manifestaba: *la mejor arma contra la homofobia es demostrarte tal cual sos* (Sujeto 20). Sin embargo, esta afirmación válida, también invisibiliza múltiples realidades donde por diferentes razones los adolescentes no pueden hacer su *coming out*, ya que, se debe de considerar a la familia – en tanto factor protector o de riesgo – como habilitadora o inhibidora de ese acto, los niveles de creencia y práctica religiosa que pueda tener la familia y su entorno cercano y el análisis que realizan los implicados de las posibles consecuencias negativas, entre otras variables.

Este evento es tan significativo en las historias de vida de las personas no heterosexuales que en muchas ocasiones es recreado mentalmente una y otra vez, imaginándose las posibles reacciones de sus afectos. La salida del closet en si misma es un acto que tensiona al sujeto porque por un lado está el beneficio liberador, pero por el otro lado de la balanza, el miedo a la pérdida del cariño de sus familiares y/o amigos. La inversión de energía psíquica que requiere este evento tanto durante el proceso de autoreconocimiento hasta cuando el sujeto ya está preparado y pasa al acto para el afuera es tal, que a veces la fantasía de cómo será ese *coming out* y las respuestas de los otros no se relacionan en nada con lo que finalmente acaba sucediendo en la realidad.

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

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

Mi hermana me convenció que se lo dijera a mi vieja porque yo no se lo quería decir. Ese mismo día fuimos al cuarto de mi vieja que estaba acostada, yo me senté, mi hermana se quedó parada contra la puerta y yo le dije ma, ¿te puedo decir algo? Sí. No te enojas, ¿me prometés que no te vas a enojar? No, no me voy a enojar. Ok, soy gay y me dijo ah era eso, ya lo suponía, te quiero igual hijo (Sujeto 12).

4.5 Las percepciones de los adolescentes sobre la heteronormatividad institucional

Como se expresa en el capítulo de marco teórico, los *experts* suelen hablar del triángulo del bullying, pero ese modelo de comprensión del fenómeno invisibiliza la

responsabilidad institucional, el bullying se produce dentro de los edificios escolares y la propia estructura del sistema coopera para que el acoso se siga perpetuando. Esa estructura de la cual se habla, los discursos y las prácticas institucionales violatorias de los derechos humanos de algunos grupos, en este caso, del colectivo de estudiantes autoidentificados como LGBTI, son moneda corriente y están naturalizados incluso hasta por los propios actores educativos.

Los adolescentes manifestaron que no suelen buscar apoyo de autoridades institucionales ante situaciones de discriminación y/o acoso basado en la homofobia porque desconfían del trato que tendrán del caso y de que se tomen medidas efectivas. Ellos tienen la creencia de que las instituciones generalmente solo sancionan ante situaciones que impliquen violencia física grave. Hubo casos donde ante la denuncia de una agresión homofóbica por parte de pares y/o profesores, figuras institucionales tuvieron un discurso culpabilizante para con la víctima o les violentaron por omisión.

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

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

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

Estos discursos y prácticas a veces contradictorios se sostienen en los sistemas de creencias y en la moral sexual de los actores educativos. Actualmente coexisten y conviven en las instituciones distintas subjetividades colectivas⁴³ que responden a diferentes paradigmas. Hay un conjunto de directores, docentes y estudiantes que defienden los derechos de las personas LGBTI y piensan que merecen igual trato que sus pares heterosexuales y, otro conjunto, que le quita a las personas LGBTI su condición de sujetos de derechos.

⁴³ La noción de subjetividad colectiva “permite aprehender la formación de colectividades cuyo atributo principal es la capacidad que poseen de causar cierto impacto e influir en la producción/ reproducción/ transformación de la vida social en determinadas direcciones, por compartir, en buena medida, prácticas, creencias, ideologías, discursos, valores, sistemas de reglas, etc.” (Bonan, 2003, p.15).

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

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

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

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

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

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

Este tipo de comportamientos son productores de angustia en los adolescentes LGBTI porque se sienten un punto de no existencia dentro de las escuelas al diseñarse e implementarse diversos dispositivos para silenciarlos. Estos niveles de heteronormatividad estructural también afectan a los docentes, especialmente si son de la comunidad LGBTI. Según los adolescentes, muchas veces tienen docentes en esa condición que evaden preguntas o que no aprovechan la oportunidad para volverse modelos de referencia positivos para ellos.

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

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

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

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

Estudios regionales recientes, han comprobado que en aquellos países donde la secularización no se ha concretado o los niveles de laicidad son débiles aún existen normativas restrictivas para las personas LGBTI, un abordaje patologizante de la diversidad sexual y mayores niveles de homo-lesbo-transfobia en la sociedad (Nardi, Machado y Silva, 2015). Siguiendo esta línea, es esperable que, en los liceos privados

católicos, los niveles de homo-lesbo-transfobia y de heteronormatividad estructural sean más elevados que en los liceos públicos laicos.

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

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

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

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

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

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

Es posible tomar varias citas como la última que apuntan a que las mujeres son quienes mayormente se muestran más tolerantes con la diversidad sexual. Muchos entrevistados comentaron que hicieron sus primeras salidas del closet con figuras

femeninas (madres, hermanas y amigas) porque tenían miedo a las posibles respuestas de figuras masculinas. Además, sus grupos de pares están conformados casi exclusivamente por mujeres. Las percepciones de estos adolescentes acaban reforzando la feminidad hegemónica, naturalizan que las mujeres son más sensibles, comprensivas y contenedoras.

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

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

Yo me besaba con mi novio en 2do de liceo en el pasillo y los profesores o adscriptos decían que no podíamos y en realidad los heterosexuales podían (Sujeto 9).

En el único lado que podía estar con mi novio sin que me dijeran nada era el baño, pero los heterosexuales se chapaban en todos lados, eso es injusto (Sujeto 13).

Estas citas refuerzan lo que plantea Borrillo (2010), en los espacios públicos se observan desigualdades cotidianas porque los heterosexuales expresan su sexualidad libremente a diferencia de las parejas homosexuales, que al demostrar su afecto son víctimas de diferentes formas de discriminación. Incluso se narraron situaciones donde se invisibilizaba a la homosexualidad también en espacios formales de educación sexual, esto se configura como una grave omisión del sistema educativo porque le está negando a los estudiantes autoidentificados como LGBTI el acceso a información de rigurosidad científica sobre sexualidad para hacer un ejercicio responsable de la misma, por lo que, se afecta directamente la salud sexual de este conjunto de adolescentes y se violan algunos de sus derechos humanos fundamentales.

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

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

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

Mi madre aún no sabía que era gay, la citaron por lo que venía pasando y la directora le dijo, discúlpeme, el liceo está todo revolucionado porque su hijo es gay. Yo no estaba preparado, tenía 14 años, ni siquiera decidí cuándo decirles lo que me pasaba (Sujeto 11).

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

Situaciones como la expuesta se tornan paradójicas porque mientras por un lado en algunos contextos escolares mediante la violencia se intenta invisibilizar y silenciar a los sujetos disidentes, simultáneamente, esos mismos actores educativos las enuncian y denuncian, apelando a la familia para que corrija esa “desviación”. La institución primero vigila y al detectar la “anomalía” procede a castigarla, en este caso, el dispositivo correctivo es exponer la sexualidad en el círculo íntimo, forzando la “confesión” de los adolescentes.

Estas praxis institucionales muestran los niveles de heteronormatividad estructural del sistema educativo formal. Warner en 1991 ya indicaba que la heterosexualidad es instituida y vivenciada como única posibilidad legítima (y natural)

de expresión identitaria y sexual. El dispositivo de la sexualidad descrito por Foucault ha ordenado desde la modernidad hasta la actualidad a las representaciones sociales, a los imaginarios sociales y a las prácticas erótico-amorosas. Todas ellas jerarquizan a la heterosexualidad por sobre la homosexualidad (Fernández, 1993). Estos procesos socioculturales han permeado a las subjetividades tanto desde la singularidad como desde lo colectivo, están en juego en cada palabra, gesto, acción y omisión de cada actor educativo, llámese par, profesor, adscripto y/o director. Al parecer, desde las experiencias de los adolescentes, la escuela, en vez de problematizar estos fenómenos acaba reforzándolos. La escuela es parte activa de la sociedad, está atravesada por diferentes expresiones de las desigualdades sociales y genéricas persistentes. Dentro de sus paredes, se refuerzan con mayor o menor efectividad las expectativas y valores sociales establecidos para “lo femenino” y lo “masculino” constituyendo así el denominado sistema de relaciones de género (Morgade, 2001). Desde la perspectiva de Britzman (1996) la escuela como lugar de conocimiento, se mantiene como un espacio de censura, desconocimiento, ignorancia, miedo, vergüenza y violencia con relación al género y a la sexualidad.

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

4.6 La heteronormatividad institucional y su relación con la exclusión escolar

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

Del material obtenido se desprende que las experiencias de los adolescentes estuvieron atravesadas por las desigualdades. Sus trayectorias educativas estuvieron marcadas por elementos traumáticos que cooperaron para que se produjera una interrupción de sus trayectorias ante la omisión de los distintos actores educativos.

Quienes interrumpieron temporal o definitivamente sus trayectorias afirman que nunca fueron contactados por la institución para saber los motivos pese a que por normativa el Ciclo Básico de Enseñanza Media es obligatorio. Los períodos de alejamiento fueron diversos, algunos no asistieron por unos días, otros se ausentaron en períodos de parciales, otros cambiaron de liceo en el transcurso del año, otros se tomaron un año sabático y dos entrevistados nunca más volvieron a retomar sus estudios. Quienes posteriormente retomaron, manifestaron esperar a sentirse más maduros y con una identidad sexual más sólida para enfrentarse al entorno escolar, lo que marca lo estresante que puede resultar mostrarse tal cual son dentro de las escuelas.

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

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

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

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

Al indagar por los motivos de sus interrupciones, se mencionó como desencadenante principal al bullying homofóbico. Solo dos adolescentes sostuvieron que fue especialmente por motivos laborales y problemas familiares. Algunos entrevistados demostraron no tener totalmente procesadas y asimiladas las experiencias traumáticas de sus trayectorias educativas y no lograron vincular eventos como atravesar una situación de bullying o sufrir violencia heteronormativa con sus propias interrupciones y exclusiones escolares.

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

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

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

Las pruebas semestrales me las llevé casi todas bajas y me pesó bastante en los promedios finales, pero no me llevé ninguna porque pude retomar bien (Sujeto 6).

Siempre participaba y levantaba la mano, cada vez que hablaba se burlaban por mi voz, fue tanto el ensañamiento que dejé de pedir la palabra porque me angustiaba que se rieran constantemente (Sujeto 8).

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

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

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

En el caso de los entrevistados, la exclusión se produjo en dos niveles, la propiciada por sus pares y la promovida por la propia institución de la que los pares también son parte, pero no los únicos actores. Se debe visibilizar la exclusión motivada

por el propio sistema educativo formal, por su estructura y sus normas. Desde la perspectiva analítica de Krichesky et al. (2010) los entrevistados del presente estudio fueron víctimas del sistema, afortunadamente, en la mayoría de los casos, la exclusión escolar que padecieron fue reversible, pese a que dejó cicatrices en sus historias de vida.

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

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

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

Desde la matriz elaborada por Krichesky et al. (2010) es posible afirmar que las dimensiones que más propiciaron la exclusión escolar de los adolescentes entrevistados fueron: la dimensión de los vínculos y la dimensión organizacional. La primera a causa de los problemas ocasionados en los vínculos entre pares, entre los entrevistados y sus docentes y por la falta de implicación de estos últimos en las situaciones de acoso escolar. Por otro lado, la exclusión fomentada por la dimensión organizacional se constata en las intervenciones institucionales y las sanciones desiguales y arbitrarias, siempre a favor de los agresores y del mantenimiento del orden sexual, del status quo y, en contra del reconocimiento y protección de la diversidad sexual. Asimismo, la exclusión escolar también se produjo gracias a la existencia de una serie de normas escolares aseguradoras del orden heteronormativo. Asimismo, dicha exclusión, también pudo haberse visto potenciada por tratarse de varones – en Uruguay es un condicionante- y más aún en los casos donde se trataba de un varón con bajos recursos económicos.

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

A pesar de las normativas nacionales vigentes en el campo de la educación en las cuales se asume el compromiso de eliminar las desigualdades, incorporar la perspectiva de género, derechos y diversidad, institucionalizar la educación sexual y reflexionar sobre las relaciones de género y la sexualidad, aún hay barreras de acceso, permanencia y egreso

para algunos estudiantes con ciertas características porque la lógica del sistema sigue siendo como desde sus orígenes una lógica homogeneizadora (Barrán, 1990). Por estos motivos aún la inclusión a veces sigue siendo un pendiente. Igualmente se han producido cambios significativos en los últimos años y muchos adolescentes se sienten más cómodos en las escuelas.

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

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

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

También varios entrevistados consultaron al responsable académico de la propuesta sobre si existía actualmente un protocolo de prevención, detección e intervención ante casos de bullying y al escuchar la negativa, se indignaron y coincidieron en que el diseño e implementación de un protocolo es impostergable porque de mientras se continúa afectando el derecho a la educación, la calidad de vida, la salud mental y la salud sexual de un sinnúmero de estudiantes que padecen bullying por motivos relativos a la sexualidad y por otras causales. Todos estos testimonios abren el debate sobre cuáles serían las medidas más apropiadas para combatir esta problemática en el sistema educativo formal uruguayo. Teniendo en consideración que los relatos de estos

adolescentes alumbran una zona escasamente explorada por las políticas públicas educativas a nivel nacional y dejan al desnudo una necesidad imperiosa para un número de niños, niñas y adolescentes mucho mayor del que se cree. Incluso si el fenómeno se aborda desde una mirada integral, se puede hablar de un pendiente para con toda la comunidad educativa.

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

5. Consideraciones finales

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

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

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

Se considera que los resultados del proyecto podrían contribuir en el desarrollo de la investigación en varias disciplinas y áreas del conocimiento, por ejemplo, para las ciencias de la educación, la psicología, la sociología y las subdisciplinas que se desprenden de ellas. Así como también, se espera que las conclusiones más sobresalientes, pueden cooperar para la revisión y diseño de nuevas políticas públicas

educativas que tengan como objetivo enfrentar a la homofobia y al fenómeno del bullying (homofóbico) en los centros educativos nacionales de todos los niveles. En ese sentido, parece oportuno previamente hacer una búsqueda de buenas prácticas a nivel internacional y regional, analizando si existe la posibilidad de implementar algunas de ellas en el medio local (UNESCO, 2015).

En cuanto a la profundización de los principales resultados obtenidos, algunos concuerdan con hallazgos internacionales y otros se destacan por ser novedosos para este campo de saberes. Las experiencias de los adolescentes entrevistados para este estudio relativas al bullying homofóbico fueron significadas como negativas. En los relatos de los adolescentes hubo matices porque dichas experiencias fueron interpretadas, integradas y resignificadas de distinto modo, eso visibilizó la diversidad dentro de la propia diversidad sexual.

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

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

La noción de normalidad también se hace presente en el cotidiano escolar y afecta los relacionamientos de los adolescentes porque limita las posibilidades reales de

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

Por estos motivos, deconstruir la noción de normalidad y los efectos que esta produce es una tarea mucho más compleja de lo que se cree porque la misma tiene una función social muy concreta y porque se inscribe en el inconsciente, no se tiene un dominio absolutamente racional sobre ella, condicionando así nuestra propia existencia y los modos de producción de subjetividad.

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

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

A partir de los relatos es posible identificar una franja etaria de riesgo para sufrir bullying homofóbico y es la comprendida entre los 11 y 15 años. Este dato permite concluir que la inmensa mayoría de casos se produciría entre los últimos años de Enseñanza Primaria y los primeros años del Ciclo Básico de Enseñanza Media, siendo

posible focalizar en esa franja a las posibles políticas públicas que se definan para luchar contra este problema.

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

En todos los casos, los agresores solían ser varones con atributos asociados a la masculinidad hegemónica, dichos varones ejercieron predominantemente bullying directo. Habitualmente los espectadores activos eran varones y los pasivos mujeres. Esto conduce a la idea de que la violencia se ejerce en sintonía con los mandatos de género y los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad. Los entrevistados informaron que sufrieron mayormente de la violencia verbal, a pesar de que se tiene evidencia empírica de que padecieron otros tipos de violencias, por ejemplo, la física, patrimonial y sexual. Los insultos utilizados más frecuentemente hacían referencia a la orientación sexual homosexual, a prácticas sexuales de tipo homosexual y específicamente a la pasividad en tanto rol sexual. A su vez, se identificó a la clase social de pertenencia de los estudiantes como un factor a considerar en cuanto a los tipos de insultos que se emiten.

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

Del material se desprende que los entrevistados desplegaron diferentes estrategias de afrontamiento para enfrentar al bullying homofóbico dependiendo de sus recursos psíquicos y de sus características de personalidad. Se debe resaltar que en todos los casos hubo un período de tiempo, al inicio de la dinámica del bullying, donde mecanismos

psicológicos como la negación y la desmentida estuvieron muy activos. Estos limitaron la capacidad de acción de estos adolescentes, tanto para enfrentar la situación por ellos mismos como para pedirle ayuda a terceros. De hecho, en algunas historias, aún el silencio continuaba ejerciendo su influencia. Muchos hablaron por primera vez sobre lo que les había ocurrido en la entrevista que cedieron para la presente tesis.

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

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

Las experiencias de bullying homofóbico parecen haber producido efectos bio-psico-sociales negativos en diferentes dimensiones de la vida cotidiana de los adolescentes entrevistados. En general los adolescentes desarrollaron distintos signos y síntomas, que perduraron más o menos tiempo, estos impactaron sobre todo en su salud mental y sexual. Gran parte de los efectos coinciden con lo ya relevado por otros académicos a nivel internacional y regional. Asimismo, es fundamental repetir que el bullying homofóbico no solo afecta a las víctimas, sino que impacta en toda la comunidad educativa y coarta las libertades para performar el género y la sexualidad de los estudiantes, al menos dentro de las escuelas.

Los adolescentes entrevistados sufrieron principalmente alteraciones en el estado de ánimo, en los hábitos alimenticios, en el ciclo de sueño, en sus procesos de socialización, en el mantenimiento activo de sus redes sociales online y offline, en los

niveles de atención y motivación dentro y fuera de las instituciones educativas y en el rendimiento académico. Asimismo, varios de ellos presentaron ideaciones suicidas e intentos de autoeliminación.

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

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

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

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

En cuanto a los niveles de heteronormatividad estructural y de homofobia institucional e incluso institucionalizada, manifestaron que ante situaciones de

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

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

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

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

La escuela es parte activa de la sociedad, está atravesada por diferentes expresiones de las desigualdades sociales y genéricas persistentes. Dentro de sus paredes, se refuerzan con mayor o menor efectividad las expectativas y valores sociales establecidos para “lo femenino” y lo “masculino”. En todos los niveles las escuelas generan efectos en sus estudiantes, producen género, sexualidad y, en ocasiones, lamentablemente reproducen mandatos, modelos rígidos y normas restrictivas. Uno de los grupos más afectado por esto son los estudiantes autoidentificados como LGBTI.

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

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

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

De todos modos, el proceso adolescente y el tránsito hacia la adultez de las personas autoidentificadas como LGBTI por lo general está cargado de mayor angustia

que el de sus pares heterosexuales. Sus procesos adolescentes cobran una intensidad especial y enfrentan condiciones de existencia más estresantes que sus pares heterosexuales, esto se agrava aún más si acaban padeciendo bullying homofóbico. Con esta tesis se pretendió demostrar que pese a todos los avances legales e incluso culturales que se han producido en las últimas décadas en Uruguay; pese a las nuevas configuraciones subjetivas más *open mind* en algunos contextos (especialmente en las generaciones más jóvenes); pese a las novedosas modalidades de construcción de masculinidad y feminidad; pese a los nuevos arreglos familiares; pese a la mayor presencia en los medios masivos de comunicación de personajes y figuras públicas autoidentificadas como LGBTI y pese a que la diversidad sexual circula corrientemente por los edificios escolares, aún, la homofobia, el heterosexismo y el orden heteronormativo, aunque estén en proceso de deconstrucción, siguen muy vigentes y produciendo inequidades.

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

En esta línea, los adolescentes entrevistados consideran que las mejores medidas para que las escuelas sean más amigables con los estudiantes LGBTI y se prevengan las situaciones de bullying homofóbico serían: garantizar una educación sexual integral que no reproduzca la heteronormatividad, tener más talleres de diversidad sexual incluso coordinados por actores ajenos a la propia institución educativa y que se abran cursos de formación docente en la temática para que los profesores cuenten con más y mejores herramientas para intervenir. Asimismo, varios entrevistados hicieron énfasis en que el

psicólogo de cada centro debería de tener una mayor presencia y que se deberían de colocar sanciones ejemplificantes a los agresores.

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

Con el objetivo de continuar conociendo la realidad educativa a la cual se enfrentan los adolescentes autoidentificados como LGBTI, se torna pertinente seguir produciendo en esta área del conocimiento. Es oportuno porque se debe cooperar desde este rol con el mejoramiento de las condiciones de existencia de este conjunto de estudiantes y que no se sigan violando sus derechos humanos fundamentales.

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

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

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

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

6. Referencias bibliográficas

Abero, B. (2015). La educación sexual como política pública en Uruguay. En A. López (Coord.), *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005 – 2014)*. Montevideo: UNFPA.

Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison Wesley.

Amorín, D. (2010). *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva. Tomo I*. Montevideo: Ed. Psicolibros Waslala.

Anderson, J. (2016). *Taller metodológico y de preparación de tesis*. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>

Administración Nacional de Enseñanza Pública – CEIBAL. (2011). *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Montevideo: ANEP- CEIBAL.

Administración Nacional de Enseñanza Pública. (2008). *Censo Nacional Docente*. Montevideo: ANEP.

Ariés, P. y Bejin, A. (Coord.). (1987). *Sexualidades occidentales*. Buenos Aires: Paidós.

Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 4- 9.

Asamblea General de Naciones Unidas. (2011). *Reporte anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: Leyes, prácticas discriminatorias y actos de violencia contra individuos por su orientación sexual e identidad de género*. New York: ONU.

Aviles, J. M. (2003). *Bullying: Intimidación y Maltrato entre el Alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.

Badinter, E. (1993). *XY: La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.

Barrán, J.P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1869-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Baudrillard, J. (1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Bayce, R. (1987). *Sistema educativo y crisis nacional*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging Threat to the always of generation. Recuperado de http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf
- Bergeret, J. (1980). *La personalidad normal y patológica*. Barcelona: Gedisa.
- Bermúdez, E. (2002). *Procesos de Globalización e Identidades. Entre espantos, demonios y espejismos. Rupturas y conjuros para lo “propio y lo “ajeno”*. Caracas: CLACSO.
- Boccasius Siqueira, A. (2008). Prácticas disciplinares en la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13, 95-102.
- Bonan, C. (2003). *Sexualidad, reproducción y reflexividad: En búsqueda de una modernidad distinta*. Santiago de Chile: Colección Seminarios. Universidad de Humanismo Cristiano.
- Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente. En S. Montecino y A. Obach (Eds.), *Género y epistemología. Mujeres y disciplinas*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.
- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-48.
- Bonino, L. (1997). Deconstruyendo la “normalidad” masculina. Apuntes para una “psicopatología” del género masculino. *Actualidad Psicológica*, 23(253), 1-13.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, 6, 8-35.
- Borrillo, D. (2010). *Homofobia. História e critica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1975). *La reproducción*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Braig, M; Costa, S y Gobel, B. (2015). Desigualdades sociales e interdependencias globales en América Latina: Una valoración provisional. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 223(1), 209-236.
- Breuer, F. (2003). Subjectivity and reflexivity in the social sciences: epistemic windows and methodical consequences. *Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), 189-212.
- Britzman, D. (1996). O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, 21(1), 71-96.
- Burin, M. y Meler, I. (2009). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabella, W; Nathan, M. y Tenenbaum, M. (2013). *Atlas Sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay. Fascículo 2. La población afro-uruguaya en el Censo 2011*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Cabral, M. y Viturro, P. (2006). (Trans)Sexual Citizenship in Contemporary Argentina. En P. Currah, R. Juang y S. Price Minter (Coords.), *Transgender Rights*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Cáceres, C. (Coord.). (2011). *Informe Final: Estudio a través de Internet sobre "Acoso", y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes varones entre 18 y 24 años*. Lima: Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano – Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Calvo, M. (2011). Si la biología no es determinante, que la cultura no sea limitante. *Revista Mirada Joven*, 1(5), 69- 86.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. D.F.: Siglo XXI Editores.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). (2013). *Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo*. Santiago: CEPAL.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2015). *Violencia contra personas LGBTI*. Washington: CIDH.

- Coock, R., Cusack, S. y Dickens, B. (2010). Unethical Female Stereotyping in Reproductive Health. *International Journal of Gynecology and Obstetrics*, 109, 255-258.
- Connell, R.W. (2003). *Masculinidades*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Cornejo, J. (2010). Jóvenes en la encrucijada. *Última década*, 18(32), 173 – 189.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5, 257-261.
- Darré, S. (2005). *Políticas de Género y Discurso Pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.
- De Barbieri, T. (1995). *Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. Estudios de Derechos Humanos IV*. San José: Ed. IIDH.
- De Brasi, J.C. (2005). *Dimensiones de la grupalidad*. Montevideo: Ed. Multiplicidades.
- D'Elia, Y. y Aingon, T. (2004). *La equidad en el Desarrollo Humano: estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad. Documento para la discusión, informe sobre desarrollo humano en Venezuela*. Caracas: Ed. Torino.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Diniz, D. (2011). *Homofobia nas escolas*. Apresentação no Seminário Plano Nacional de Educação “Mobilização Nacional por uma Educação sem Homofobia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NgjpEurmKiU>
- Diniz, D. (2014). O Escândalo da Homofobia - Imagens de vítimas e sobreviventes. *Revista Ecopós*, 17(1), 1-19.
- Domínguez, F. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Uaricha Revista Psicología (Nueva época)*, 8(17), 19 – 33.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.

Elizalde, S. (2009). Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(1), 1-11.

Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Errandonea, G. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay. Tomo I. Educación Pre primaria, Primaria y Media*. Montevideo: MEC.

Fachel Leal, O. (1998). Sexualidad e identidad masculina: Impases y perspectivas de análisis. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO - Chile.

Fernández, A. (1998). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporalidad y el aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Filardo, V. (2010). *Transiciones a la adultez y educación*. Montevideo: Cuadernos del UNFPA.

Filgueira, F. y Kaztman, R. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF.

Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia –Consejo de Educación Secundaria (UNICEF y CES). (2013). *Bullying. Experiencias y dimensiones del acoso escolar*. Montevideo: UNICEF.

Forrisi, F. y Gelpi, G. (2015). Normativas nacionales e internacionales vigentes sobre diversidad sexual. En P. López, F. Forrisi y G. Gelpi (Coord.), *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud*. Montevideo: MSP.

Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. Volumen I: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político- filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freitas, P. (2016). *Vestidos en el Aula. Guía educativa sobre diversidad afectivo sexual*. Montevideo: Llamale H.
- Gainza, P. (2017). *Censo Nacional de Personas Trans. Sistematización del proceso del Censo de Personas Trans en Uruguay*. Montevideo: MIDES.
- García, A. (2010). Exponiendo hombría. Los circuitos de la hipermasculinidad en la configuración de prácticas sexistas entre varones jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, (89), 59 -78.
- Gaytán Sánchez, P. (2007). El acoso sexual en lugares públicos: un estudio desde la Grounded Theory. *El cotidiano*, 22(143), 5 – 17.
- Generelo, J. y Pichardo J. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Colectivo Gai de Madrid.
- Generelo, J. (Coord.) (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: FELGTB –COGAM.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gómez, A; Gala, F; Lupiani, M; Bernalte, A; Miret, A; Lupiani, S y Barreto, M. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuad. Méd. Forense*, 13(48), 165-177.
- Grosser, K. (2006). La juventud como mercancía y el lugar de lo adolescente en la lógica cultural del capitalismo tardío. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(2), 2-21.
- Guasch, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Editorial LAERTES.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.

- Hall, S. (1904). *Adolescence: Its a Psychology and its Relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*. New York: D. Appleton and Company.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Heilborn, M.; Aquino, E.; Bozon, M. y Riva, D. (2006). *O aprendizado da sexualidade. Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz y Editora Garamond.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación. Cuarta Edición*. DF: McGraw – Hill Interamericana.
- Hernández, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 81-102.
- Huebner, F. (2004). Experiences of Harassment, Discrimination, and Physical Violence Among Young Gay and Bisexual Men. *American Journal of Public Health*, 94(7), 1200 - 1203.
- Iñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases técnicas y conceptuales. *Revista Atención Primaria*, 23(5), 496-502.
- Jennett, M. (2004). *Stand up for us, challenging homophobia in schools*. Londres: Department of Health.
- Junqueira, R. D. (2007). Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas*, 1(1), 145-165.
- Junqueira, R. D. (2009a). Homofobia nas escolas: Um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Coord.). *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: MEC, UNESCO.
- Junqueira, R. D. (2009b). “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Bagoas*, 3 (4), 171-189.
- Junqueira, R. D. (2013). Pedagogia do armário. A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, 7(13), 481-498.

- Junqueira, R. D. (2017). Ideologia de gênero: Um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. Em A. Ferreira; E. Ferreira y M. Santana (Coord.), *Gênero e sexualidades: Entre invenções e desarticulações*. Aracajú: Editora IFS.
- Junqueira, R. D. (2018). A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicología Política*, 18(43) (Próximo).
- Kancyper, L. (2013). Adolescencia: El fin de la ingenuidad. *Querencia Revista de Psicoanálisis*, 14(2), 45-55.
- Kancyper, L. (1997). *La confrontación generacional. Estudio Psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Kimmel, M. (1994). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (Coords), *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago: FLACSO.
- Klein, A. (2004). *Adolescencia: Un puzle sin modelo para armar*. Montevideo: Ed. Psicolibros.
- Krichesky, G., Cortelezzi, M., Cura, D. y Morrone, A. (2010). *Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Cimientos.
- Kris, E. (1951). La psicología del Yo y la Interpretación en la Terapia Psicoanalítica. *Revista Asociación*, 1-11.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. D.F: Taurus.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ley Nro. 17.817 (2004). *Ley Lucha Contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación*. Montevideo: IMPO.
- Ley Nro. 18.246. (2008). *Ley de Unión Concubinaria*. Montevideo: IMPO.
- Ley Nro. 18. 437. (2009). *Ley General de Educación*. Montevideo: IMPO.
- Ley Nro. 18.590. (2009). *Ley de Modificaciones al Código de la Niñez y la Adolescencia*. Montevideo: IMPO.

- Ley Nro. 18.620. (2009). *Ley de Derecho a la Identidad de Género y al Cambio de Nombre y Sexo en Documentos Identificatorios*. Montevideo: IMPO.
- Ley Nro. 18.426. (2010). *Ley de Derecho a la Salud Sexual y Salud Reproductiva*. Montevideo: IMPO.
- Ley Nro. 19.075. (2013). *Ley de Matrimonio Igualitario*. Montevideo: IMPO.
- Ley Nro. 19.167. (2013). *Ley de Reproducción Humana Asistida*. Montevideo: IMPO.
- Ley Nro. 19.684. (2018). *Ley Integral para personas Trans*. Montevideo: IMPO.
- López Amurrio, E. (Coord.). (2013). *Homofobia en las aulas 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* Madrid: COGAM.
- López, A. (Coord.). (2015). *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)*. Montevideo: UNFPA.
- López, A. y Gelpi, G. (2015). La atención psicológica desde una perspectiva de diversidad sexual. En P. López, F. Forrissi y G. Gelpi (Coord.), *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud*. Montevideo: MSP.
- López, P. y Ferrari, F. (2008). *Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad*. Montevideo: Gurises Unidos.
- Louro, G.L. (2000). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marrero, A. (2003). *Educación Secundaria: desigualdad, estructuración social y vida cotidiana en los liceos públicos*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Marrero, A; Mallada, N. y Cafferatta, G. (2008). *El bachillerato uruguayo y su lugar como tránsito hacia el mundo universitario y del mundo del trabajo*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Marrero, A. y Mallada, N. (2009). *La Universidad Transformadora*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Meyer, I. y Dean, L. (1998). Internalized homophobia, intimacy and sexual behavior among gay and bisexual men. En G. Merk (Coord.), *Stigma and sexual orientation: Understanding prejudice against lesbians, gays and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence*. C.A: Thousand Oaks.

- Meyer, I. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129 (5), 674 - 697.
- Moreno, A. y Pichardo, J. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 143-156.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 24, 1-20.
- Moriña, A. (2004). *El sentido de la educación inclusiva*. Archidona: Aljibe.
- Mott, L. (2013). *São Tibira do Maranhão (1613-2013). Índio Gay Mártir*. São Luís: Grupo Gay da Bahia.
- Mosca, A. y Santiviago, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las Tutorías Entre Pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Ministerio de Desarrollo Social e Instituto Nacional de la Juventud y Adolescencia (MIDES e INJU). (2015). *Informe. Tercera Encuesta Nacional de Adolescentes y Juventud*. Montevideo: MIDES
- Ministerio de Salud Pública (MSP). (2017). *Guía para la atención integral de la salud de adolescentes*. Montevideo: MSP.
- Mujer y Salud en Uruguay (MYSU). (2013). *Educación Sexual. Una construcción permanente*. Montevideo: MYSU.
- Muñoz, C. (1996). *Uruguay homosexual: Culturas, minorías y discriminación desde una sociología de la homosexualidad*. Montevideo: Trilce.
- Nahum, B. (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo: ANEP, CODICEN, CES y Plan General de Obra y Dirección Académica del Profesor Benjamín Nahum.

- Nardi, H; Machado, S. y Silva, R. (2015). *Diversidade sexual e relações de gênero nas Políticas Públicas: O que a laicidade tem a ver com isso?* Porto Alegre: Editora Deriva.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2011). *¿Cómo convivir en la escuela? Una crítica al concepto de bullying. Reflexiones sobre la violencia en la escuela.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- O'Donnell, G. (2010). *El Estado: definición, dimensiones y surgimiento histórico. Democracia, agencia y Estado. Teoría con intención comparativa.* Buenos Aires: Prometeo libros.
- Olavarría, J. (2005). La masculinidad y los jóvenes adolescentes. Reflexiones pedagógicas. *Revista Docencia*, 27(10), 46 -55.
- Oliveira, R. y Diniz, D. (2014). Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistémica: sobre o marco heteronormativo. *Educação e Realidade*, 39(1), 241-256.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do.* Nueva York: Wiley – Blackwell.
- Olweus, D. (2004). Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway. *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, 23, 5-17
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). *Plan CEIBAL in Uruguay.* Montevideo: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Respuestas del Sector de Educación frente al Bullying Homofóbico. Publicación de la Serie Buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud.* Santiago de Chile: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Taller de sensibilización para su prevención. Guía de facilitación.* Santiago de Chile: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Ensinar respeito por todos: Guia de implementação.* Brasilia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2006). *Principios de Yogyakarta sobre la aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género*. Ginebra: ONU.

Ovejas Negras. (2011). *Informe anual*. Montevideo: Ovejas Negras.

Ovejas Negras y GLSEN. (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educativos*. Montevideo: Ovejas Negras.

Pecheny, M. (2002). Identidades discretas. En L. Arfuch (Coord.), *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Pichardo, J. (2012). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense Madrid y FELGTB

Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *AVE. Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA Ediciones.

Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En R. Baquero; G. Diker y G. Frigerio (Coord.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Plummer, K. (2001). The Square of Intimate Citizenship: Some Preliminary Proposals. *Citizenship Studies*, 5 (3), 237-253.

Ramos, V. (2015). Consideraciones conceptuales: Adolescencia, sexualidad y derechos. En A. López (Coord.), *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005 – 2014)*. Montevideo: UNFPA.

Ramos, V; Forrisi, F. y Gelpi, G. (2015). Nociones básicas sobre sexualidad, género y diversidad: Un lenguaje en común. En P. López, F. Forrisi y G. Gelpi (Coord.), *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud*. Montevideo: MSP.

Rocha, C. (2013). Políticas de juventud y diversidad sexual. Aportes desde el análisis del programa “+Centro: Centros Educativos Abiertos”. En D. Sempol (Coord.), *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones*. Montevideo: MIDES.

- Rocha, C. (2014). Educación y personas trans en Uruguay: insumos para repensar las políticas públicas. En D. Sempol (Coord.), *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual*. Montevideo: MIDES.
- Roth, W. (2014). Towards a theory of experience. *Science Education*, 98(1), 106-126.
- Ruiz, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Badajoz: Cuadernos Plural.
- Savin – Williams, R. (2009). *La nueva adolescencia homosexual*. Madrid: Ediciones Morata.
- Saraví, G. (2007). *De la Pobreza a la Exclusión: Continuidades y Rupturas de la Cuestión Social en América Latina*. México: Prometeo Libros.
- Schenck, M. (2014). Sacando la violencia heteronormativa del armario: Docentes LGB y discriminación. En D. Sempol (Coord.), *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual*. Montevideo: MIDES.
- Scott, J. (1996). *El género: Una categoría útil para el análisis histórico*. DF: PUEG-UNAM.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género, entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sempol, D. (2011). “Locas”, “travas” y “marimachos”: *Identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo*. Montevideo: ANEP Publicaciones.
- Sempol, D. y Graña, F. (2012). Salvar la patria y a la familia. Dictadura, disidencia sexual y silencio. En S. González y M. Russo (Coords.), *Las Laurencias. Violencia sexual y de género en el terrorismo de Estado uruguayo*. Montevideo: Trilce.
- Sempol, D. (2013a). *De los baños a las calles. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984-2013)*. Montevideo: Editorial Sudamericana.
- Sempol, D. (Coord.) (2013b). *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones*. Montevideo: MIDES.

- Silva, T. T. (2005). *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Silveira, N. (2015). *Con la soga al cuello. El imaginario social de la violencia en docentes de enseñanza pública*. Montevideo: CSIC.
- Soriano, S. (1999). *Cómo se Vive la Homosexualidad y el Lesbianismo*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Symington, A. (2004). *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. Toronto: AWID.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Madrid: Paidós.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: girls and boys at school*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Townsend, B. (2000). The disproportionate discipline of African American learners: Reducing school suspension and expulsion. *Exceptional Children*, 66(3), 381-391.
- Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. En M. Abramovay (Coord.), *Violência na escola. América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO.
- Viscardi, N. (2008). Violencia en las aulas. Práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social. En R. Paternain y R. Sanseviero (Coords.), *Violencia, Inseguridad y Miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las ciencias sociales?* Montevideo: FESUR.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP.
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text*, 29, 3-17.
- Weeks, J. (1995). *Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty*. New York: Columbia University Press.
- Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Editorial EGALES.

7. Anexos

Anexo N°1: Hoja de información con el resumen ejecutivo del proyecto

Montevideo, 25 de febrero de 2016

El Programa “Género, Salud Reproductiva y Sexualidades” del Instituto de Psicología de la Salud (UdelaR) trazó las nuevas líneas estratégicas a desarrollar dentro del período de coordinación de la Dra. Prof. Alejandra López Gómez. El Programa se propone el desarrollo y consolidación de cuatro líneas que reagrupan, le dan continuidad y proyección al trabajo acumulado. Estas líneas se traducen en actividades de enseñanza de grado y posgrado, investigación y extensión.

Una de esas líneas es Diversidad Sexual y Educación, en el marco de la presente es que se diseñó y realizará la investigación **“Bullying homofóbico y exclusión escolar en Ciclo Básico: Indagando en las experiencias de varones adolescentes de Liceos públicos y privados de la ciudad de Montevideo”**. La investigación será coordinada por el Lic. Psic. Ay. Gonzalo Gelpi.

Objetivo general:

Analizar los significados que le otorgan los adolescentes varones al bullying homofóbico y su relación con la vivencia subjetiva de la exclusión escolar en Ciclo Básico de Liceos públicos y privados de la ciudad de Montevideo.

Objetivos específicos:

- Conocer las experiencias de los adolescentes varones vinculadas con el bullying homofóbico y cómo las vivenciaron.
- Indagar las percepciones de los adolescentes acerca de la violencia institucional relativa a la homofobia, en particular la relacionada con el cuerpo docente.
- Realizar una aproximación a las representaciones que tienen los adolescentes varones que han atravesado una situación de bullying

homofóbico sobre su propia exclusión escolar.

El diseño metodológico es de carácter cualitativo, se trata de un trabajo exploratorio, optando a la hora del análisis de la información por el método de la Teoría Fundamentada. La recolección de la información en el trabajo de campo se hace mediante entrevistas en profundidad a adolescentes varones que deben de haber atravesado una situación de bullying homofóbico y haber interrumpido sus trayectorias educativas momentánea o definitivamente. Las entrevistas se realizarán a al menos a 20 adolescentes varones y, de no ser suficiente, se continuará entrevistando hasta lograr la saturación teórica.

La pauta de entrevista está diseñada con el objetivo de profundizar en la comprensión de la problemática del bullying homofóbico y su relación con la exclusión escolar en Ciclo Básico. Las preguntas están orientadas hacia la recolección de información sobre la experiencia subjetiva y las distintas vivencias de los entrevistados, haciendo énfasis en las diferentes dimensiones y expresiones del bullying homofóbico, sus posibles repercusiones en la esfera de lo bio-psico-social, la variable que aporta la categoría género y por último también indagar sobre la violencia institucional hacia la diversidad sexual, más específicamente la homofobia institucionalizada.

Las entrevistas tienen una duración de un máximo de 30 minutos y son realizadas por alguno de los integrantes del equipo de trabajo. Cabe aclarar que para poder llevar a cabo las entrevistas y poder captar con exactitud los discursos de los adolescentes entrevistados, utilizaremos grabadoras que nos ayudarán en el registro de la información proporcionada. En caso de estar de acuerdo las personas otorgarán su aval a través de la firma del asentimiento y/o consentimiento informado, dependiendo de la edad del entrevistado.

Por tratarse de una investigación social, su diseño y desarrollo requiere de una serie de consideraciones y cuidados éticos que buscan proteger y brindar las mayores garantías a las personas que participan de la misma. Desde agosto de 2008, Uruguay cuenta con el Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo respecto a este tema. El presente

proyecto se orienta por los principios de integralidad, beneficencia y no maleficiencia, justicia, riesgo/beneficio y respeto por las personas.

Las particularidades de la metodología cualitativa requieren extremar estos cuidados éticos. En base a características de la presente investigación se priorizan las siguientes consideraciones éticas: a) asentimiento informado o consentimiento informado; b) manejo confidencial de la información; c) encriptación de los datos obtenidos, siendo guardados en computadoras con sus respectivas contraseñas de acceso; d) consideraciones específicas de situaciones que lo ameriten (en el caso de que surjan en el desarrollo de la investigación). Es así que dentro del ítem riesgos si la ocasión lo requiere se solventarán poniendo en contacto a los entrevistados con el CraM (Servicio que brinda atención psicológica gratuita a población LGBTI) haciendo el seguimiento adecuado del caso.

En caso de cualquier pregunta que desee formular, le agradecemos se dirija al responsable de la investigación, el Lic. Psic. Ay. Gonzalo Gelpi, al correo electrónico ggelpi@psico.edu.uy

Sda. Atte. Lic. Psic. Ay. Gonzalo Gelpi
Programa Género, Salud Reproductiva y Sexualidades
Instituto de Psicología de la Salud
Facultad de Psicología – UdelaR

Anexo N° 2: Pauta original de entrevista

Datos generales

Fecha:

Edad del entrevistado:

Barrio de residencia:

Institución educativa a la cual asiste o asistía:

Preguntas

1. Vos dejaste el liceo, ¿En qué año estabas? ¿Cuáles crees que fueron los principales motivos?
2. ¿Alguna vez las autoridades de la institución educativa se comunicaron contigo para indagar sobre los motivos?
3. ¿Para vos, existe discriminación en las instituciones educativas?
4. En caso de que la respuesta sea sí: ¿A quiénes se suele discriminar? ¿Por qué?
5. ¿Vos alguna vez te sentiste discriminado y/o acosado? ¿Podrías profundizar un poco en esas experiencias que tuviste?
6. ¿Qué características sentís que vieron los demás en vos para discriminarte?
7. ¿Alguna vez te agredieron? ¿En qué año fue? ¿Cómo comenzó todo? ¿Desde qué momento del año empezaron a acosarte? ¿Se sostuvo en el tiempo? ¿Cuánto? ¿Con qué frecuencia te molestaban?
8. ¿Quiénes solían cometer las agresiones? ¿mujeres, varones, ambos? ¿Por qué crees que lo hacían?
9. ¿Qué tipo de agresiones eran?

10. ¿Qué sentimientos te provocaban?

11. ¿Cómo te afectó esta situación en tu vida? (indagar distintas dimensiones y espacios cotidianos).

12. ¿Cuáles eran las reacciones de tus compañeros frente a las agresiones? ¿Alguna vez intervinieron? ¿De qué manera? ¿Varones y mujeres intervenían por igual?

13. ¿En alguna ocasión le manifestaste lo que estaba ocurriendo a adscriptos, profesores u otras autoridades del liceo?

14. En caso de respuesta afirmativa: ¿Cómo respondieron? ¿Cómo te sentiste con esa respuesta? ¿Sentís que fue efectiva?

En caso de respuesta negativa: ¿Cuáles sentís que fueron los principales motivos que te hicieron no comentar lo que te estaba pasando?

15. ¿Vos crees que desde el liceo (profesores, adscriptos, reglas) se fomenta la homofobia? ¿De qué manera? (Indagar comentarios de adultos, reglas de convivencia, atención y resolución de los conflictos entre los estudiantes y entre los estudiantes y los profesores).

16. Toda la experiencia que narraste, ¿pesó a la hora de alejarte del liceo? ¿De qué manera? ¿Vos pensás que la institución educativa podría haber hecho algo para que continuaras estudiando? ¿Qué? ¿Qué tendrían que garantizarte para que vuelvas?

17. ¿Qué medidas tomarías vos para combatir la discriminación y el bullying en los liceos?

18. ¿Algo más que quieras agregar, que no te haya preguntado o que quieras profundizar? ¿Cómo te sentiste? ¿Alguna pregunta te incomodó? ¿Qué te pareció la duración de la entrevista? ¿Alguna sugerencia?

Observaciones del entrevistador:

Anexo N°3: Modelo de asentimiento y consentimiento informado

Montevideo, 25 de febrero de 2016

El Programa Género, Salud Reproductiva y Sexualidades del Instituto de Psicología de la Salud (UdelaR), está implementando el estudio **“Bullying homofóbico y exclusión escolar en Ciclo Básico: Indagando en las experiencias de varones adolescentes de Liceos públicos y privados de la ciudad de Montevideo”**.

El objetivo de este proyecto es analizar los significados que le otorgan los adolescentes varones al bullying homofóbico y su relación con la vivencia subjetiva del abandono escolar en Ciclo Básico de liceos públicos y privados de la ciudad de Montevideo.

El proyecto prevé: a) La realización de entrevistas en profundidad a adolescentes varones.

Con el fin de lograr este objetivo estamos solicitando a usted la participación en una entrevista para conocer su opinión sobre los distintos aspectos ya mencionados en los objetivos. Esta instancia será grabada (modalidad audio) para un mejor tratamiento de la información. La misma será luego transcrita para realizar el análisis correspondiente por parte del equipo de investigación.

El equipo de investigación guardará en forma confidencial toda la información que usted brinde. Se tomarán todos los recaudos necesarios para proteger la identidad de las personas que participen en el estudio y no serán identificados en ningún reporte ni posterior publicación.

Agradecemos mucho su interés y el tiempo que usted pueda dedicarle, que será máximo de unos 30 minutos.

Tomar en cuenta que:

- Participar en la entrevista no tendrá ningún costo ni compensación económica.
- Tiene derecho a negarse a participar en el estudio y esta negativa a participar no tendrá efectos negativos para usted de ningún tipo.
- Tiene derecho a no continuar con la entrevista luego de comenzada la misma si es que usted así lo desea.
- No hay ningún riesgo asociado con la participación en este proyecto de investigación.
- Los beneficios de la participación incluyen la posibilidad y satisfacción de contribuir a indagar sobre el fenómeno del bullying homofóbico y su relación con la exclusión escolar en Ciclo Básico y aportar desde su experiencia y cómo ha vivenciado la misma.

En caso de cualquier pregunta que desee formular, le agradecemos se dirija al responsable de la investigación, Lic. Psic. Ay. Gonzalo Gelpi, al celular: XXX XXX.

Declaración de Asentimiento y/o consentimiento:

He leído o escuchado la información que me han dado sobre la investigación, he tenido la oportunidad de hacer preguntas y he recibido respuestas que me han satisfecho. Acepto voluntariamente participar en el estudio y comprendo que tengo el derecho de retirarme en cualquier momento que lo desee sin que esto afecte o tenga consecuencias para mí.

Firma del participante.....

Aclaración.....

Firma del investigador.....

Aclaración.....

Fecha.....

En el caso de no asentimiento o consentimiento, explicar brevemente los motivos de este.