

## HETERONORMATIVIDAD INSTITUCIONAL EN ENSEÑANZA MEDIA: LA PERCEPCIÓN DE LOS ADOLESCENTES DE MONTEVIDEO

*INSTITUTIONAL HETERONORMATIVITY IN HIGH SCHOOL:  
PERCEPTIONS OF TEENAGERS IN MONTEVIDEO*

**Gonzalo Iván Gelpi, Diego Montes de Oca**

Universidad de la República; [ggelpi@psico.edu.uy](mailto:ggelpi@psico.edu.uy);  
[diegom.contactos@gmail.com](mailto:diegom.contactos@gmail.com)

### Historia editorial

Recibido: 31-12-2018

Primera revisión: 22-03-2019

Aceptado: 03-06-2020

Publicado: 24-10-2020

### Palabras clave

Diversidad Sexual  
Adolescencia  
Enseñanza Secundaria  
Violencia  
Heteronormatividad

### Resumen

En este artículo se presentan resultados del estudio “Bullying homofóbico y exclusión escolar en Ciclo Básico. Las experiencias de varones adolescentes de la ciudad de Montevideo”. El mismo se ejecutó entre 2016-2018. Este trabajo se centra en analizar a la heteronormatividad y a la homofobia institucional como condicionantes de la exclusión escolar de los adolescentes en Enseñanza Media. El diseño metodológico fue cualitativo de tipo exploratorio y se empleó el método de la Teoría Fundamentada. La muestra está compuesta por veinte adolescentes. Los resultados indican que existen niveles de heteronormatividad estructural en el sistema educativo formal, especialmente en el sector privado. Las trayectorias educativas de los adolescentes LGBTI están atravesadas por desigualdades, la exclusión escolar es promovida por los pares y por la propia institución.

### Abstract

In this article we present the results of the investigation under the name of “Homophobic bullying and scholar dropout in High school. Experiences of male teenagers in Montevideo”. The same happened between 2016-2018. This work analyzes heteronormativity and institutional homophobia as conditions of education exclusion of teenagers in Highschool. The methodology design was of qualitative nature and of explorative type, based on Grounded Theory. Sample was composed of twenty teenagers. The results indicate there are different levels of structural heteronormativity in the educational system, especially in the private sector. The trajectory that LGBTI teenagers follow is paved with inequalities, educational exclusion is promoted by peers and the institution.

Gelpi, Gonzalo Iván & Montes de Oca, Diego (2020). Heteronormatividad institucional en Enseñanza Media: La percepción de los adolescentes de Montevideo. *Athenea Digital*, 20(3), e2593.  
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2593>

## Introducción

### 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 (Ramos et al., 2015). A partir del análisis de material clínico, la psicología de comienzos de S. XX inició el estudio de los procesos mentales “normales” opuesto al estudio de

los patológicos. La psicología psicoanalista se centró en observar especialmente el desarrollo “normal” o “anormal” de los niños (Kris, 1951).

Posteriormente, el discurso científico, representado por la medicina, la psicología y la psiquiatría, popularizó el concepto y acabó siendo adoptado para su uso cotidiano en la sociedad. Igualmente 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 ejercicio de poder de los grupos hegemónicos. Desde esta perspectiva, la “norma” serían esos valores que se presentan con mayor asiduidad. El resto, lo que se mueve por la periferia, queda al margen (Ramos et al., 2015).

“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). Igualmente, la construcción subjetiva de “normalidad” es dinámica, está en constante movimiento y transformación, entre otros aspectos, se vincula con la historia de vida de los sujetos, con las características de personalidad, con la cultura en la que están socializados, con atributos estructurales como la edad, la etnia/raza, la clase social y la nacionalidad. Además, se debe visibilizar la tensión existente entre la construcción social de normalidad y los parámetros de normalidad de cada sujeto. “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).

## Producción de normalidad y su reforzamiento a la interna de los espacios escolares

La escuela es una construcción moderna y a su vez fue constructora y baluarte de la modernidad. “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 pro-

ductor 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).

Los parámetros hegemónicos de “normalidad” en una sociedad encuentran en la escuela 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 de las escuelas (Louro, 2000). 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). Éstos, alimentándose del sistema sexo/género, tienen 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.

En los distintos niveles educativos, pese a los cambios que ha habido durante la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes, en ocasiones, 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 de sexualidad masculina y femenina, y brinda información vinculada al ejercicio de la sexualidad. 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 et al., 2015).

La escuela desde su surgimiento siempre ha educado sexualmente al estudiantado con diferentes métodos, enfoques y objetivos dependiendo la época. En un comienzo, la educación sexual fue una pedagogía de producción de normalidad (Britzman, 1996). Sin embargo, en Uruguay, desde el año 2009, con la entrada en vigor de la Ley General de Educación Nro. 18.437, la educación sexual<sup>1</sup> ha sido institucionalizada en el sistema educativo formal, siendo un eje transversal a todos los niveles y subsistemas. En el escrito, se afirma que, “tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma” (Ley N° 18.437,

---

<sup>1</sup> En el 2009 se 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 Enseñanza Media se pensó en la figura de un profesor 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 padres o representantes de adolescentes y en Talleres específicos con estudiantes. Los Referentes cumplen 10 horas semanales de labor (Abero, 2015).

2009). Es así como actualmente la escuela a veces 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).

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 género y diversidad sexual en el Estado, iniciando una etapa de transición hacia un cambio de paradigma<sup>2</sup>. De todos modos, la simple entrada en vigor de todas estas normativas no alcanza para generar condiciones de igualdad en la sociedad (Sempol, 2013a).

### La heteronormatividad estructural del sistema educativo formal

El concepto de heteronormatividad fue introducido por Michael Warner en 1991, refiere a una institución social, que no debe ser confundida con la heterosexualidad en tanto orientación sexual ni con la homofobia porque son cosas distintas (Ramos et al., 2015). Según Butler (citada en Sempol, 2013a) 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 heteronormatividad es discutida públicamente, pero pese a los intentos de deconstrucción y los avances legales alcanzados, aún opera cotidianamente en la vida de las personas y las instituciones e impacta diferencialmente en varones y mujeres.

La escuela suele reforzar la heteronormatividad mediante diversos mecanismos, desde los más simbólicos hasta los más virulentos, esto produce que existan niveles de heteronormatividad estructural en ellas que afectan a toda la comunidad educativa (Junqueira; 2013; Louro, 2000; Rocha, 2014; Schenck, 2014; Sempol, 2013a). 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.

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

---

<sup>2</sup> 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).

de las instituciones educativas y también en el currículo oculto<sup>3</sup>, 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 Rogério 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.

Marcela Schenck (2014) identifica tres tipos de discursos sobre diversidad sexual en las escuelas: **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” (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. Se debe mencionar que aún, en algunos contextos, el discurso de derechos está ausente, aunque paulatinamente se intenta ir hacia ese camino.

Algunas situaciones de violencia heteronormativa frecuentes a las cuales se enfrentan las personas LGBTI 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 (Sempol, 2013b). El bullying también se configura como una potente y violenta arma normalizadora para inscribir a ciertos sujetos y cuerpos en el orden heteronormativo.

---

<sup>3</sup> “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).

Pese a los avances alcanzados en materia de reconocimiento de derechos de las personas LGBTI, 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 obligatoriamente 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, porque la sexualidad dejó de ser algo íntimo, asociado a lo privado, y que se hablaba exclusivamente con alguien de confianza. Hoy en día, las escuelas desbordan de diversidad y sexualidad, circulan corrientemente por los pasillos y se expresan de diversos modos en los vínculos entre los estudiantes y entre éstos y el mundo adulto (Calvo, 2011; Rocha, 2014; Schenck, 2014).

## Método

---

Se trató de un estudio cualitativo de tipo exploratorio. Se entiende por metodología cualitativa según Steven Taylor y Robert Bogdan (1987) “a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). Desde esta metodología todos los relatos tienen el mismo valor y a la vez ésta 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).

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, bisexuales y aquellos a los cuales se les había asignado una orientación sexual homosexual por motivos relativos a la expresión de género. Dicha metodología permite que trasciendan las voces de estos varones pertenecientes al colectivo de la diversidad sexual, se hacen públicos sus discursos y opiniones sobre aquello que ha ocurrido sobre sus cuerpos.

El alcance del estudio es descriptivo porque “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 et al., 2006, p. 92). Dentro de la amplia gama de metodología cualitativa se optó por el método de la Teoría Fundamentada. El proceso de esta metodología 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 comprender (Gaytán Sánchez, 2007).

La técnica que se empleó para recolectar la información fue la entrevista en profundidad. Los encuentros cara a cara 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). 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 puntos: discriminación en los centros educativos, construcción de la “norma”, situaciones de discriminación y/o acoso sufridos personalmente, modalidades, tipos de violencias, afectaciones en diferentes esferas de la vida cotidiana, su relación con la trayectoria educativa y las intervenciones institucionales. La pauta de entrevista se modificó a medida que avanzaba el trabajo de campo y se saturaba la información en algunas áreas de indagación.

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 sido discriminados y/o acosados a causa de sus orientaciones sexuales y/o expresiones de género en instituciones públicas o privadas del Ciclo Básico de Enseñanza Media
- Que dichas agresiones les hayan causado malestar psíquico
- Que presentaran una interrupción temporal o definitiva de 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 y, además, porque no es excluyente que hayan retomado sus trayectorias educativas luego de los episodios de discriminación y/o acoso. Se tiene en cuenta el malestar psíquico porque es un modo de aproximarse a los efectos que producen estos casos en la salud de los adolescentes.

Se diseñaron diversas estrategias para acceder a adolescentes que cumplieran con los requisitos para ser entrevistados. Se usó la técnica bola de nieve con adolescentes que habían participado recientemente de otros proyectos de investigación, se difundió la convocatoria en las redes sociales, en los sitios webs de las discotecas gay friendly, se realizaron talleres de sensibilización sobre la temática en distintos liceos públicos y privados de Montevideo y otras actividades afines en la “Feria de la Marcha”.

Finalmente se realizaron veinte entrevistas en profundidad y se usaron todas ellas. Si se analizan las características de los participantes, al momento de la entrevista, la mayoría de los adolescentes tenían entre 16 y 19 años, esto demuestra una vez más 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). En cambio, la media de edad para la salida de closet actualmente se ubica aproximadamente en los 15 años, por lo que es complicado que, si están atravesando un proceso de autoreconocimiento, brinden una entrevista cuando aún mecanismos psicológicos como el silencio, la desmentida y la negación siguen activos (Ruiz, 2009).

A su vez, si bien 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 despreciables. En total, 12 participantes fueron escolarizados en el sistema público (60 %) y los restantes 8 en el sistema privado (40 %), asimismo, 4 circularon por ambos sistemas (20 %). Excepto dos entrevistas, las restantes se realizaron en una sala climatizada para estas instancias en la Facultad de Psicología (UdelaR). Las entrevistas fueron grabadas con previa obtención del consentimiento o asentimiento informado, dependiendo de la edad del entrevistado. Posteriormente se transcribieron y se procedió a su codificación mediante método inductivo. Aunque el análisis de contenido toma los aportes de la Teoría Fundamentada, esta no es el método analítico predominante. Se resalta que se cumplió con todas las consideraciones éticas inherentes a tareas investigativas con seres humanos en Uruguay.

## Resultados y discusión

---

En este artículo se hace especial énfasis en presentar los resultados de dos objetivos específicos del estudio. Dichos objetivos son: a) indagar las percepciones de los adolescentes acerca de la violencia institucional relativa a la homofobia, en particular la relacionada con el cuerpo docente; b) aproximarse a las representaciones que tienen los



adolescentes varones que han atravesado una situación de bullying homofóbico sobre su propia exclusión escolar.

El análisis de la información recabada se realiza en tres apartados. Los mismos son: 1) construcción social de normalidad y producción subjetiva de normalidad; 2) las percepciones de los adolescentes sobre la heteronormatividad institucional; 3) la heteronormatividad institucional y su relación con la exclusión escolar.

### 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 las escuelas. Habitualmente se percibe una tensión subjetiva entre la construcción social de normalidad y los parámetros de normalidad de cada entrevistado. Ellos 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 cultura.

“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, entrevista personal, junio 2016).

“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, entrevista personal, octubre 2016).

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. Durante la socialización primaria y secundaria 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 adolescentes. En sus rela-

tos demostraron tener introyectada a la heterosexualidad como lo “normal” y a la homosexualidad como una desviación de lo esperado socialmente.

“Yo era normal, pero un poco afeminado” (Sujeto 10, entrevista personal, septiembre 2016).

“No entendés porque te tocó nacer así y ser rechazado” (Sujeto 12, entrevista personal, noviembre 2016).

“No me gusta ser homosexual. Lo asumo porque es lo que me tocó, igual me cuesta” (Sujeto 17, entrevista personal, enero 2017).

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.

“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, entrevista personal, septiembre 2016).

“Si quería podía intentar no ser afeminado, pero tenía un compañero que era negro, homosexual y gordo, ese estaba en el horno” (Sujeto 3, entrevista personal, diciembre 2016).

De las citas de los adolescentes se desprende que, ante el temor de sumar más elementos que les alejara del grupo de los “normales”, desplegaron 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 los entrevistados 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 con-

sideración 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 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.

Los adolescentes afirmaron que existe discriminación en los centros educativos en todos los contextos socioeconómicos y 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, entrevista personal, julio 2016).

“A gordos, negros, gays, lesbianas, discapacitados o que son raros por como viven” (Sujeto 6, entrevista personal, octubre 2016).

“Uno es separado por ser diferente, piensa diferente, habla diferente, reacciona diferente a los demás y un grupo selecto espera para apartarte” (Sujeto 8, entrevista personal, septiembre 2016).

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

“Porque somos minoría y no cumplimos con la norma” (Sujeto 3, entrevista personal, agosto 2016).

“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, entrevista personal, noviembre 2016).

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).

A partir del material se puede sostener que los pares de estos adolescentes les asignaban deseos, expresiones y prácticas asociadas a lo desviado de la "norma", eso impactó en la socialización general 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 de 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 ciertos 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 7, entrevista personal, noviembre 2016).

"En gimnasia había que armar dos grupos, siempre era el último en ser elegido y tenía que ir con las mujeres" (Sujeto 19, entrevista personal, febrero 2017).

"Tuve que recurrir a las mujeres como escudo, me juntaba con ellas exclusivamente" (Sujeto 4, entrevista personal, octubre 2016).

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 (Muñoz, 1996). Sería deseable que, en espacios formales de educación sexual, se problematicen los modelos estereotipados y se presenten modelos positivos de referencia para los adolescentes LGBTI.

"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. No discrimi-

nes a los que son igual a vos con diferentes características” (Sujeto 5, entrevista personal, agosto 2016).

“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, entrevista personal, noviembre 2016).

“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 3, entrevista personal, agosto 2016).

Este último testimonio deja en claro 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 las normas de género están menos expuestos a la discriminación, perciben que están en mejores condiciones existenciales que sus pares más disidentes con dichas normas.

### Las percepciones de los adolescentes sobre la heteronormatividad institucional

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 2, entrevista personal, agosto 2016).

“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, entrevista personal, octubre 2016).

“Al tercer día que había faltado llamaron a mi casa para decirle a mi madre si estaba enterada de lo que pasó en el liceo y si podía hacer algo para bajar el furor porque era mi culpa por decir que era gay” (Sujeto 13, entrevista personal, diciembre 2016).

Estos discursos y prácticas se sostienen en los sistemas de creencias y en la moral sexual de los actores educativos. Actualmente coexisten y conviven distintas subjetivi-

dades colectivas en las instituciones que responden a diferentes paradigmas. 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.

“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 1, entrevista personal, julio 2016).

“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 18, entrevista personal, febrero 2017).

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.

“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 20, entrevista personal, marzo 2017).

“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, entrevista personal, octubre 2016).

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 8, entrevista personal, septiembre 2016).

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 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 5, entrevista personal, noviembre 2016).

“Cuando me cambié al público fue todo diferente, eran mucho más tolerantes, conocí muchos más estudiantes como yo, me hizo bien” (Sujeto 9, entrevista personal, diciembre 2016).

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 et al., 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.

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 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 16, entrevista personal, noviembre 2016)

En los últimos dos años se ha empezado a hablar montón del tema diversidad en clase, muchos profes lo toman bien, sobre todo los más jóvenes, otros lo toman mal y dicen que están en contra. Las que dan para adelante generalmente son jóvenes y mujeres, cuando lo hacen me alegra, te sentís respaldado. (Sujeto 17, entrevista personal, enero 2017)

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. Siguiendo este razonamiento, es pertinente interrogarse desde una perspectiva de género, por qué las mujeres suelen tener una actitud más positiva con la diversidad sexual que los varones, es decir, cómo condiciona el género (y sus mandatos) las relaciones interpersonales entre personas heterosexuales y no-heterosexuales.

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 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 algunas de estas motivaciones los adolescentes LGBTI no pueden hacerlas explícitas. 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 realizan demostraciones afectivo-sexuales dentro de las instituciones sin ser sancionados. En las



escuelas, las identidades sexuales disidentes son más 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 adscritos decían que no podíamos y en realidad los heterosexuales podían” (Sujeto 12, entrevista personal, diciembre 2016).

“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 18, entrevista personal, febrero 2017).

Estas citas refuerzan lo que plantea Daniel 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. Además, en ocasiones, adscritos 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 5, entrevista personal, octubre 2016).

“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 15, entrevista personal, enero 2017).

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 “confección” 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 eróticas y 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 Deborah Britzman (1996) la escuela, como lugar de conocimiento, se mantiene como un espacio de censura, desconocimiento, ignorancia, miedo, vergüenza y violencia con relación al género y a la sexualidad.

Por estos motivos es posible afirmar que las escuelas en todos los niveles generan efectos en sus estudiantes, producen género, 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.

### La heteronormatividad institucional y su relación con la exclusión escolar

Los elementos analíticos esbozados en este escrito hasta el momento 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 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, ma-

nifestaron 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, entrevista personal, julio 2016).

“Dejé cuando estaban por empezar los parciales, tenía la intención de no volver más, volví obligado por mi familia y amigas” (Sujeto 11, entrevista personal, febrero 2017).

“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 9, entrevista personal, noviembre 2016).

Al indagar por los motivos de sus interrupciones, se mencionó como desencadenante principal al bullying. 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, entrevista personal, septiembre 2016).

“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, entrevista personal, enero 2017).

Se debe destacar que un número mínimo de entrevistados no interrumpió sus trayectorias educativas y continuaron estudiando pese a la situación desfavorable. Éstos sufrieron efectos bio-psico-sociales negativos, 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, entrevista personal, diciembre 2016).

“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 4, entrevista personal, agosto 2016).

“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, entrevista personal, marzo 2017).

Es posible asociar parte de las conductas compensatorias que desarrollaron estos adolescentes con sus niveles de homofobia interiorizada. Al tener introyectada la homosexualidad como algo negativo, sienten la presión y responsabilidad de ser motivo de orgullo familiar por alguna actividad que emprendan 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 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 et al., 2008).

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 disidente y con expresiones de género que no cumplen con las normas de género vigentes. En este estudio 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. Juan 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.

“Lo que más temía era que me sacaran del liceo. 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 19, entrevista personal, febrero, 2017).

“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 16, entrevista personal, enero 2017).

“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 9, entrevista personal, noviembre 2016).

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 combatir 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 los adolescentes se sienten más cómodos en las escuelas.

## Consideraciones finales

---

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 las escuelas. Habitualmente se percibe una tensión subjetiva entre la construcción social de normalidad y los parámetros de normalidad de cada entrevistado. Existe una triada entre lo que se legitima socialmente y asciende al status de lo “normal”, la heteronormatividad, y cómo esta sinergia coopera para inhibir ciertos comportamientos en los adolescentes.

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. La noción de normalidad 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.

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

También manifestaron que, ante situaciones de discriminación y/o acoso basado en la homofobia, no suelen 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.

Algunos discursos y prácticas de los actores educativos se sustentan en los sistemas de creencias personales y en su moral sexual. En este contexto actual, coexisten y conviven en las instituciones distintas subjetividades colectivas que a su vez responden a diferentes paradigmas. 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.

En cuanto a los niveles de heteronormatividad estructural y homofobia institucional, según lo que narran los adolescentes, existen diferencias significativas entre el sector público y privado. Las diferencias se acentúan más ante la falta de laicidad, las instituciones privadas católicas parecieran ser las que más violentan a sus estudiantes LGBTI. 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 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 identida-

des 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 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 disidente 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.

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. Con el objetivo de continuar conociendo la realidad educativa a la cual se enfrentan los adolescentes LGBTI, se torna pertinente para próximos estudios indagar las experiencias de los adolescentes del interior del país, las percepciones de los profesores, así como también, incluir las experiencias de mujeres lesbianas y personas trans.

## Referencias

---

- Abero, Beatriz. (2015). La educación sexual como política pública en Uruguay. Alejandra, López (Coord.), *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005 – 2014)* (pp. 181-193). UNFPA.
- Barrán, Juan. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1869-1920)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Bergeret, Jean. (1980). *La personalidad normal y patológica*. Gedisa.
- Boccasius Siqueira, André. (2008). Prácticas disciplinares en la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13, 95-102.
- Bonder, Gloria. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-48.
- Borrillo, Daniel. (2010). *Homofobia. História e crítica de um preconceito*. Autentica Editora.
- Britzman, Deborah. (1996). O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, 21(1), 71-96.
- Calvo, Maia. (2011). Si la biología no es determinante, que la cultura no sea limitante. *Revista Mirada Joven*, 1(5), 69- 86.
- Escudero Muñoz, Juan. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Fernández, Ana María. (1993). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Paidós.
- Fernández, Ana María. (2005, junio). De la diferencia a la diversidad: Género, subjetividad y política. En *Seminario Internacional “¿Uno sólo o varios mundos posibles?”*. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central, Bogotá, Colombia.
- Filgueira, Fernando & Kaztman, Rubén. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Universidad Católica del Uruguay.
- Gaytán Sánchez, Patricia. (2007). El acoso sexual en lugares públicos: un estudio desde la Grounded Theory. *El cotidiano*, 22(143), 5-17.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos & Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de la Investigación. Cuarta Edición*. McGraw – Hill Interamericana.
- Junqueira, Rogério. (2013). Pedagogia do armário. A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, 7(13), 481-498.
- Kris, Ernst. (1951). La psicología del Yo y la Interpretación en la Terapia Psicoanalítica. *Affectio Societatis*, 15(29), 275-288.
- Ley Nro. 18.437, de 12 de diciembre de 2008 (IMPO del 16.01.2009). Extraído de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- López, Pablo & Ferrari, Fernanda. (2008). *Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad*. Gurises Unidos.
- López, Pablo; Gelpi, Gonzalo & Freitas, Mathías. (2015). *Informe Académico. Los varones y la escuela. La exclusión escolar en secundaria desde una perspectiva de género y masculinidad*. CSIC.



- Louro, Guacira. (2000). *Pedagogias da sexualidade. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Marrero, Adriana; Mallada, Natalia & Cafferatta, Graciela. (2008). *El bachillerato uruguayo y su lugar como tránsito hacia el mundo universitario y del mundo del trabajo*. Facultad de Ciencias Sociales.
- Moreno, Ángel & Pichardo, José. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 143-156. <https://doi.org/10.11156/aibr.010110>
- Morgade, Graciela. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.
- Muñoz, Carlos. (1996). *Uruguay homosexual: Culturas, minorías y discriminación desde una sociología de la homosexualidad*. Trilce.
- Nardi, Henrique; Machado, Paula & Da Silva, Raquel. (2015). *Diversidade sexual e relações de gênero nas Políticas Públicas: O que a laicidade tem a ver com isso?* Editora Deriva.
- Pineau, Pablo. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Ricardo, Baquero; Gabriela, Diker y Graciela Frigerio (Coord.), *Las formas de lo escolar* (pp. 33-44). Del Estante Editorial.
- Ramos, Valeria; Forrissi, Florencia & Gelpi, Gonzalo. (2015). Nociones básicas sobre sexualidad, género y diversidad: Un lenguaje en común. En Pablo, López; Florencia, Forrissi y Gonzalo Gelpi (Coord.), *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud* (pp. 17-46). MSP.
- Rocha, Cecilia. (2013). Políticas de juventud y diversidad sexual. Aportes desde el análisis del programa “+Centro: Centros Educativos Abiertos”. En Diego, Sempol (Coord.), *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones* (pp. 61-102). MIDES.
- Rocha, Cecilia. (2014). Educación y personas trans en Uruguay: insumos para repensar las políticas públicas. En Diego, Sempol (Coord.), *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual* (pp. 37-87). MIDES.
- Ruiz, Santiago. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Cuadernos Plural.
- Savin-Williams, Ritch. (2009). *La nueva adolescencia homosexual*. Ediciones Morata.
- Schenck, Marcela. (2014). Sacando la violencia heteronormativa del armario: Docentes LGTB y discriminación. En Diego, Sempol (Coord.), *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual* (pp. 91-121). MIDES.
- Segato, Rita. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género, entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sempol, Diego. (Coord.) (2013a). *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones*. MIDES.

Sempol, Diego. (2013b). *De los baños a las calles. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984-2013)*. Editorial Sudamericana.

Symington, Alison. (2004). *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. AWID.

Taylor, Steven & Bogdan, Robert. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

**Atribución:** Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)