

# **Rechazo, tolerancia y reconocimiento. Sentidos sobre expresiones homoeróticas y afectivas en jóvenes cordobeses.**

Marina Tomasini, Paula Bertarelli y María Esteve.

Cita:

Marina Tomasini, Paula Bertarelli y María Esteve (2015). *Rechazo, tolerancia y reconocimiento. Sentidos sobre expresiones homoeróticas y afectivas en jóvenes cordobeses. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/845>

## **Rechazo, tolerancia y reconocimiento. Sentidos sobre expresiones homo eróticas y afectivas en jóvenes cordobeses.**

### **Autoras:**

-Marina Tomasini

IGEHCs – CONICET y Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

marinatomasini@hotmail.com

-Paula Bertarelli

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba

paubertarelli@hotmail.com

-María Esteve

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba

esteve.meri@gmail.com

### **Resumen:**

Desde los años sesenta del siglo pasado se vienen produciendo transformaciones socio-culturales que afectan profundamente las relaciones de género y las maneras de vivir la sexualidad, han cuestionado la idea de unas características universales masculinas y femeninas así como la “patologización” de las prácticas y deseos no heterosexuales. Aunque estos procesos impactan de manera desigual en distintos grupos sociales, lo que produce co-existencia de prácticas y significaciones en torno a género y sexualidad. En este contexto, nuestro interés investigativo nos lleva a preguntarnos por la incidencia de estas transformaciones en la sociabilidad juvenil en la escuela: cómo acontecen las expresiones identitarias de género y sexualidad tanto como sus regulaciones, qué relaciones y jerarquías están implicadas y cómo se manifiestan.

Específicamente en esta ponencia analizaremos la producción de sentidos sobre contactos y relaciones homo erótico-afectivas por parte de dos grupos de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias (una escuela pública y un colegio privado confesional). Analizaremos, a partir de material proveniente de grupos de discusión, la construcción de la trama de significaciones en un abanico de posiciones que van desde la homofobia explícita hasta el reconocimiento de diversas experiencias de género y sexualidad, pasando por posicionamientos desde el discurso de “tolerancia” a la diferencia.

**Palabras Clave: sentidos, homo erótico-afectivo, jóvenes, género, sexualidad.**

## **I. INTRODUCCIÓN**

En esta ponencia presentamos algunos análisis realizados a partir del proyecto de investigación “Género y sexualidad en la sociabilidad escolar. Un estudio de casos en

escuelas medias de Córdoba.”<sup>1</sup>Específicamente analizamos la producción de sentidos sobre contactos y relaciones homo erótico-afectivas por parte de dos grupos de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias (una escuela pública y un colegio privado confesional).

Desde los años sesenta del siglo pasado se han producido transformaciones socio-culturales que afectaron profundamente las relaciones de género e intergeneracionales y las maneras de vivir la sexualidad. El acceso masivo de las mujeres a la educación y al mercado de trabajo resquebrajó los vínculos contractuales tradicionales entre hombres y mujeres, tanto en su dimensión pública como privada (Fernández, 1993). El impacto de la crítica feminista y de los movimientos LGTTB, junto con la producción académica desde los años setenta, cuestionaron la idea de unas características universales masculinas y femeninas así como la “patologización” de las prácticas no heterosexuales. Estos procesos impactan de manera desigual en distintos grupos sociales, lo que produce co-existencia de diversas prácticas y significaciones de género y sexualidad.

De modo que se han visibilizado de forma creciente distintas posibilidades de vivir el género y la sexualidad; algunas certezas que organizaban las experiencias al respecto han sido cuestionadas, alterando en especial concepciones y prácticas sobre las formas de “hacerse hombre” o “hacerse mujer” y de vivir la afectividad (Lopes Louro, 2008). A su vez, como señala Weeks (2000), la crisis de significado sobre la sexualidad ha acentuado el problema de su control y regulación, generando variadas posiciones. Podemos reconocer las “políticas de la identidad” (Hall, 1997) de los movimientos LGTTB que luchan para que la expresión pública y abierta de estéticas, éticas y modos de vida no sea señalada como “la otredad”; otros grupos, que si bien no asumen tales estilos y prácticas como propios, condenan el desprecio y la discriminación por razones de género y sexualidad. A su vez, tanto la visibilización de la disidencia sexual<sup>2</sup> como la aprobación de la misma en ciertos sectores sociales, provoca respuestas reaccionarias que promueven la vuelta a valores tradicionales (Lopes Louro, 2000). En este contexto, nuestro interés investigativo nos lleva

---

<sup>1</sup> Se trata de un proyecto tipo A subsidiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>2</sup> Para Flores (2008:2) “El término disidencia sexual alude a pensar acerca de la diferencia sexual no en términos de identidades naturalizadas sino como una forma de disenso, entendido no simplemente como habla, sino como una constelación de prácticas, expresiones y creencias no conformistas. Al nombrarnos disidentes sexuales se destaca la existencia de una norma de la cual nos desplazamos o alejamos. Los conceptos que, desde una política liberal, se ponen en juego en el escenario político como *diversidad sexual* y/o *minorías sexuales* ocultan que las identidades sexuales y de género son los efectos de una norma que establece los modos adecuados y legítimos de vivir los cuerpos, los placeres y afectos.”

a preguntarnos por estos procesos en la sociabilidad juvenil en la escuela: cómo acontecen tanto las expresiones identitarias de género y sexualidad como la regulación de las mismas. Si bien la escuela, como institución social, tiene una tradición normalizadora de los cuerpos e identidades desde la norma heterosexual (Robinson, 2005; Alonso y Morgade, 2008), tal proceso acontece, como señalamos, en un contexto epocal donde diferentes debates atraviesan las comunidades escolares desde discursos sociales, culturales y legales<sup>3</sup> más amplios que pugnan por visibilizar y legitimar la igualdad de género, la diversidad sexual, el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, entre otros temas.

Un dato que surge de estudios previos es que en las lógicas de sociabilidad juvenil prevalece la presunción de un mundo binario (dos sexos, dos géneros) y la heterosexualidad como sexualidad natural y normal, con tendencias que oscilan entre silenciar, ridiculizar o “tolerar” experiencias y prácticas no heterosexuales (Bonilla Campo, 2008; Tomasini, 2013). Aunque muchas/os jóvenes buscan diferenciarse de modelos tradicionales de género y sexualidad y su “apuesta identitaria” es asumirse abiertamente como *gays*, lesbianas, bisexuales, sexualmente “indefinidos/as” (Paulín, 2013) o producirse estéticamente con un *look* genéricamente indeterminado. En trabajos anteriores observamos que los modos de vivir el género y la sexualidad de muchas/os jóvenes desafían la normativa escolar mediante la vestimenta, la gestualidad, los modos de hablar; en fin, desde los diversos modos de asumir los cuerpos (Tomasini y Bertarelli, 2014).

En función de lo expuesto, las preguntas iniciales que guían nuestro recorrido investigativo son, ¿qué prácticas y experiencias sexo-genéricas se producen en las relaciones juveniles en la escuela?; ¿qué formas de relación social construyen las y los jóvenes en distintos formatos pedagógicos en el ámbito escolar?; ¿cómo se posicionan las/os jóvenes ante las normativas sociales y escolares que regulan la sexualidad y las expresiones de género?

Es sobre este último interrogante que versa la presente ponencia. Como ya mencionamos, en esta oportunidad nos centramos en la producción de sentidos sobre contactos y relaciones homo erótico-afectivas por parte de dos grupos de jóvenes

---

<sup>3</sup>En los últimos años se sancionaron en Argentina las siguientes leyes: Ley de Educación Sexual Integral, N° 26.150 (año 2006). Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, N° 26.485 (año 2009). Ley de Matrimonio Igualitario - modificación Ley Matrimonio Civil- N° 26.618-(año 2010). Ley de Identidad de Género, N° 26.743 (año 2012).

estudiantes. Analizamos la construcción de la trama de significaciones en un abanico de posiciones que van desde la *homofobia* explícita hasta el *reconocimiento de diversas experiencias de género y sexualidad*, pasando por posicionamientos desde el discurso de *tolerancia a la diferencia*.

En cuanto a lo metodológico, el proyecto se enmarca en un paradigma de investigación interpretativo-cualitativo ya que se orienta a reconstruir la perspectiva de un conjunto de actores sobre las prácticas y experiencias de género y sexualidad en la escuela secundaria. Desde este enfoque investigativo se parte de las prácticas y los significados subjetivos y se busca la variedad de perspectivas sobre el objeto en estudio para comprender sus interrelaciones en el contexto concreto de los casos bajo indagación (Flick, 2004).

En base a un conjunto de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba con las que vienen trabajando distintas integrantes de este proyecto, se seleccionaron un establecimiento de gestión pública y uno de gestión privada con el fin de elaborar un diseño de casos múltiples que incluya distintas unidades escolares. El primero (caso I) es un colegio confesional católico que recibe a estudiantes de clase media alta y clase alta; el alumnado proviene en su mayoría de barrios privados o *countries*. El segundo (caso II) es un centro escolar ubicado en una zona caracterizada por la institución como: ‘desfavorable’, ‘marginal’ o ‘periférica de ciudad’.

En ambas escuelas se realizaron observaciones de eventos escolares (como talleres, festejos, recreos), entrevistas con informantes clave (preceptores, directivos, docentes) y relevamiento y análisis de documentación institucional. Luego se llevaron a cabo grupos de discusión con estudiantes. En el caso I se hicieron dos grupos de discusión con: **a.** estudiantes de tercero y cuarto año y **b.** de quinto y sexto. En el caso II se realizaron tres grupos de discusión configurados por: **c.** estudiantes de primer y segundo año, **d.** de tercero y cuarto y **e.** de quinto y sexto.

El material con el que trabajamos para el desarrollo de esta ponencia proviene principalmente de lo producido durante los grupos de discusión, aunque incorporamos algunas referencias de las entrevistas. El primero de estos dispositivos permite, dentro de una situación de grupo, de interacción comunicacional, la re-construcción del sentido social (Canales y Peinado, 1994). Apunta a captar representaciones de carácter más colectivo (sentido social) sobre un determinado objeto de estudio, a partir de un artificio que se

propone la generación de discursos particulares que remiten a discursos generales y sociales. Se trata, en términos de Alonso (1999), de una situación discursiva en cuyo proceso el discurso “diseminado en lo social” se reordena, permitiendo analizar lo instituido así como nuevos sentidos.

Antes de presentar nuestros análisis queremos explicitar algunas cuestiones de nominación. Como sostiene Pecheny (2008), denominar a los sujetos de la investigación implica dificultades ya que con cualquier definición que se adopte se podría correr el riesgo de contribuir a reproducir la opresión, dominación y violencia de la denominación heterónoma, la objetivación y la homogenización. Dicho autor propone resolver éticamente este problema usando definiciones siempre en su contexto: dependiendo de la discusión en juego, de las/os interlocutores/as, de la claridad con la que pretendemos comunicarnos. Decidimos hablar de mujeres y varones al referenciar al hablante cuando citamos fragmentos de los grupos de discusión, siguiendo en ello el modo de auto nominación de los actores en los grupos estudiados.<sup>4</sup> Por otra parte, si bien reconocemos que el concepto de homosexualidad tiene una reminiscencia patologizante, pecaminosa y criminalizante, usamos este término porque fue de uso habitual en los grupos estudiados. Finalmente, usamos comilla simple para referenciar palabras o frases textuales relevadas en el trabajo de campo.

## **II. LA PRESUNCIÓN DE HETEROSEXUALIDAD Y LA INVISIBILIZACIÓN DE LA HOMOSEXUALIDAD.**

La heterosexualidad, dada por normal y natural, era el trasfondo de expectativas operante en la producción de definiciones de sí y de sus relaciones, en ambas escuelas, aunque con ciertos matices y distinciones en cada caso.

En el caso I hay una tendencia generalizada, tanto en estudiantes como en docentes, a desconocer o no reconocer que en la escuela haya estudiantes y/o profesores/as gays o lesbianas. Aunque se plantea una variante porque para algunas/os jóvenes el ‘no conocer’ se relacionaría con el ocultamiento, en un contexto escolar opresivo respecto a la sexualidad en general y a la homosexualidad en particular. Además este ocultamiento se produciría por las consecuencias que tendría declararse homosexual:

---

<sup>4</sup> Por lo general se refieren a “varones” o “chicos” y a “mujeres” o “chicas”.

V:<sup>5</sup> *Y había, yo sí sabía que había un grupito de lesbianas que sí, que no era que estaban chapando en el patio.*

V: *No, sí, éstos eran famosos por eso, porque (...)*

M: *Yo sé de chicas que se cambiaron de colegio porque les decían “lesbianas, lesbianas, lesbianas, lesbianas”, hasta que se cambiaron de colegio. Porque se sentían discriminadas.*

V: *(...) se empieza a saber.*

M: *Y bueno, para mí es algo que vos(...) son cosas que vos tenés que, ponele, si vos decidís abrirte a la sociedad, son cosas que vos tenés que saber que te pueden pasar. O sea, no todo el mundo te va a aceptar, no todo el mundo te va a tratar como vos pensás que te tiene que tratar.*

M: [respecto a profesores] *O por lo menos no sé. Porque por ahí se oculta.*

M: *Y me parece que si hubiese, sería mal visto entre profesores.*

V: *Sería re bizarrazo. (Risas).*

Coordinadora: *¿Bizarrazao?*

V: *Claro. No queda bien.*

La homosexualidad aparece puesta en el afuera o en otro tiempo de la institución. Hay un imaginario estudiantil según el cual hay jóvenes gays y lesbianas en colegios que no son mixtos o bien que hubo en el colegio años atrás. Esto construye a la homosexualidad como “caso” de otras escuelas y de otros momentos de la propia institución, lo cual visibiliza cómo opera socialmente, y particularmente en esta escuela, la presunción de heterosexualidad y el ocultamiento y la invisibilización de expresiones “homo”:

M: *Eh, parejas homosexuales. Se dan principalmente en colegios de varones solos o de mujeres solas.*

C: *Ahá. ¿Cómo lo sabés?*

M: *Porque tengo amigas que me cuentan, que van a colegios de mujeres solas, y te dicen “ay, sí, una chica está saliendo con otra”, o en colegios de varones solos también tengo amigos y me dicen “ay, no, sí éste se me acerca todo el tiempo”, “dicen que gusta de éste”.*

C: *Ahá.*

M: *No, yo por ejemplo, vivo a dos casas de un colegio que, por ejemplo, la otra vez estaba llegando a mi casa y había cuatro chicas. O sea, dos parejas serían. Iban de la mano caminando y como que se daban besos en el cachete, todo así, como que eran novias. No sé.*

Por otra parte, a partir del reconocimiento en la historia reciente de la escuela de estudiantes gays, aparece un contrapunto entre la visión adulta y la juvenil; ciertas

---

<sup>5</sup> De aquí en adelante, para referenciar a quién habla en los grupos de discusión, V designa a varón y M a mujer.

manifestaciones afectivas entre chicos del mismo sexo, como besarse en el patio, son ubicadas por algunos/as profesores/as como una provocación, como un desafío a las autoridades. Mientras que para algunos/as estudiantes es leído en clave de resistencia como respuesta a la fuerte presencia del catolicismo en la institución.

En el grupo de discusión de quinto y sexto año debaten además sobre la conformación de las matrices de pensamiento sobre la sexualidad. Para algunas/os, las concepciones sobre la homosexualidad, la tolerancia y aceptación dependen del entorno más próximo, en particular el familiar. Para otras/os se daría lo contrario, es la propia experiencia, como la de tener amigos gays, la que se marca como determinante en sus concepciones y permite tomar distancia o diferenciarse de una matriz familiar a la que califican de homofóbica:

*M: Yo tengo un grupo de amigos que son todos homófob (...) “todos homofóbicos”, escuchame(...) todos eh, gays. Todos. O sea, son cinco chicos que son todos gay y todos tienen novio, qué sé yo, y siempre nos juntamos, salimos juntos, todo. Cuando yo los invito a mi casa, tengo que invitarlos los días que no está mi papá, que por suerte son varios, que(...) porque cuando ellos vienen, mi papá, ponele, mi papá siempre, qué sé yo, te ofrece tragos, está todo bien, si quieren los hace comer, lo que sea, pero cuando vienen ellos, no es así. Él, qué sé yo, te sentás a hablar, estás hablando cualquier cosa, y les dice “no, no tenés idea”, o “no, que no se puede hablar con vos si sos puto”, “la lala”, “eso lo ves desde tu mirada de puto”. Es abuso, ¿entendés?*

En este punto cabe pensar por el lugar de lo escolar en el reforzamiento o no de matrices de pensamiento homofóbicas o de actitudes de rechazo que predisponen a comportamientos de discriminación. Lo que podemos apreciar a partir de la indagación de la percepción docente es que la visibilización de la disidencia sexual se constituye en un problema para la escuela; si bien en principio esto es adjudicado a las posibles reacciones de rechazo y burla de estudiantes, también se percibe que ante expresiones homo erótico-afectivas la institución reaccionó con mayor desaprobación y rechazo que si idénticas expresiones se hubieran dado en el marco de relaciones “hétero”. En este punto se recuerda el caso de dos chicos que se besaron en los corredores y fueron expulsados de la escuela, cuando no se producen expulsiones ante manifestaciones similares que se dan con frecuencia entre chicas y chicos.

Es paradigmática una expresión que recogimos que dice: ‘no se animan, el que es muy diverso se va de acá’. El carácter expulsivo de este contexto (que se constituye desde lo escolar, los pares y desde las familias) no implica sólo las sanciones disciplinarias



explícitas, tal como se mencionó recién, sino la invisibilización y rechazo de todo lo que no sea heterosexual. Al mismo tiempo, la familia es un actor clave como grupo de presión, ya que algunas intentan incidir sobre la autoridad pedagógica, desacreditando ciertos contenidos de enseñanza por su asociación con sexualidades disidentes. Así, una profesora relata que el canto de un poema de Mario Benedetti (“Te quiero”) popularizado por la cantante Sandra Mianovich fue descalificado por ser ‘una canción de lesbianas’.

Finalmente, los/as estudiantes desaprobarían las sexualidades disidentes de profesoras/es. Para algunos/as, tener docentes gays afectaría su concentración en clase. Esta distracción se explica desde la anormalidad, ya que con docentes heterosexuales no pasaría:

*‘sería medio raro’ porque ‘vos estás en la clase y pensás, “ah, mirá, éste anda con el otro, y no sé’ (...); ‘O que los veas a los dos en el pasillo y (risas y comentarios) no te podés concentrar en clase, estás todo el día’; ‘Lo normal que nosotros vemos es que sea un varón y una mujer’*

## **II. 1- El cuestionamiento de la ‘doble cara’: entre la aceptación y el rechazo**

Los/as estudiantes de la escuela privada (caso I), si bien en el escenario escolar actual plantean desconocimiento o no reconocimiento, anticipan que de haber jóvenes gays o lesbianas serían discriminados/as, principalmente entre compañeras/os, antes que desde los/as adultos/as. Al respecto cuestionan la ‘doble cara’, entre un discurso de apertura y la falta de aceptación:

*M: Porque por un lado, el colegio, bien. Es más, yo creo al revés: que los grandes reaccionarían bien, como con una política de aceptación, de integración, etcétera, etcétera, pero yo creo que en este ámbito en el que todos están (...) que las cabezas están más abiertas, lo que sea, es como una doble cara. Es como que hay un montón que dicen “sí, es re abierta”, lo que sea, pero “hay una chica que no”.*

Por otro lado, pese a reconocer que la discriminación vendría de los pares, aparece el registro de una institución, que por omisión, termina volviéndose expulsiva. Esto es a raíz del caso de algunas chicas que se cambiaron de colegio porque les decían ‘lesbianas’ y se sentían ‘discriminadas’, tal como se referenció en una cita previa. Además, los/as jóvenes de los cursos más altos plantean ciertas críticas a posibles abordajes de la institución antesituaciones de discriminación, según ellos/as: *‘les darían charlas de bullying, pero no tratarían bien el problema de raíz’.*

### III. ENTRE LA ‘CONVIVENCIA SIN PROBLEMAS’ Y LA VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA: TENSIONES EN UN ENCLAVE BARRIAL PARTICULAR

En el caso II, algunas de las visiones adultas a las que pudimos acceder en las entrevistas consideran que ha habido en el entorno barrial una transformación progresiva, desde situaciones de violencia y discriminación a ‘personas travestis’ hacia una ‘convivencia sin problemas’ basada en el reconocimiento de la identidad percibida. Hacen referencia a que en este cambio incidió la re localización de algunas villas con lo cual llegaron a la zona varias ‘travestis’. Este escenario de transformación habría favorecido la ‘liberación’ de género y sexualidad, de modo que algunos/as pudieron asumir expresiones de género según su autopercepción. Aunque plantean que en general la posibilidad de asumir un género coherente con la vivencia de identidad suele ocurrir después de que se deja la escuela, por lo cual ésta sería un ámbito aún limitante para las experiencias de chicas/os que no responden a los parámetros de género y sexualidad considerados normales. Sin embargo, también se concibe que algunos/as docentes serían referentes importantes para que las experiencias de estudiantes gays sean menos opresivas, en el sentido de ayudar a que se ‘expresen’.

Lo que es característico de este caso, es que los/as adultos/as perciben un posicionamiento juvenil que conjuga transformaciones en la convivencia en el sentido mencionado junto con la persistencia de actos y actitudes de burla, patologización y violencia anticipada hacia personas homosexuales. Lo que no sea heterosexual se percibe como algo que “no es normal” o “no es natural”. Mientras que se coincide en señalar, posiblemente por el entorno barrial, que sobre las ‘travestis’ no recaerían juicios morales tan severos (de anormalidad o anti naturalidad) sino más bien habría cierta desaprobación de su presencia en el entorno barrial fundada en una concepción *socio-estética*. Es decir, las consideran ‘*buenas personas*’ pero arruinarían el paisaje del barrio porque ‘*queda mal que haya travestis*’; por lo tanto este posicionamiento parece responder más a un prejuicio social generalizado que a una actitud encarnada de rechazo basada en la incomodidad o el asco.

Cuando indagamos las visiones estudiantiles, predomina una construcción de lo “homo” en términos de *diferencia devaluada*, como aquello distinto y extraño que provoca

sentimientos negativos; se constituye así una matriz simbólica que predispone a detentar comportamientos de discriminación y violencia física.

V: *Estas lesbianas. Sí, yo vi el otro día en el centro dos mujeres.*

M: *Ay, me da muchísimo asco dos lesbianas.*

En los grupos de discusión de los cursos más bajos se expresa abiertamente la exclusión, discriminación y violencia física como escenarios anticipados ante posibles expresiones homo erótico-afectivas o ante la presencia de compañeros gays en el curso, al punto de afirmar que *'le pegarían si ven chapando a dos homosexuales'*, aunque luego parecen desdecirse afirmando que es un chiste. Mientras que en los cursos más altos consideran que el rumor o señalamiento aparecerían al inicio de una relación homo erótico-afectiva en la escuela, pero que luego se atenuaría: *'Al principio van a hablar mucho del tema, pero después va a dejar de importar'*.

Cuando esto deja de ser una cuestión hipotética y hablan de experiencias conocidas por ellas/os respecto de compañeros gays reconocen que: *'les dicen cosas, es como bullying'*; *'les hacen bromas'*, *'le pegan'*; *'constantemente, todo el día'*. Aunque admiten que esto no "debería suceder", planteando un contrapunto entre lo que hacen efectivamente asumido en primera persona (como burlarse) y lo que "debería ser" (no burlarse).

Aunque es una posición minoritaria, surge una idea segregacionista: la necesidad de que haya una *'escuela para homosexuales'*, *'para los distintos'*. La justificación de una *'escuela para homosexuales'* se hace en términos de "su propio bienestar" ("que se sientan bien") aunque luego aparece el rechazo y el asco como motivos de tal propuesta. Ante este planteo surge otra postura que, enmarcada en lo normativo, como *'las leyes que te amparan'*, reconoce el derecho a vivir *'tal como lo sentís'*; esto marca otro posicionamiento, que se distancia de las ideas de rechazo y tolerancia y se acerca más a un paradigma de reconocimiento de derechos.

#### **IV. SIGNIFICACIONES EN TORNO A LA HOMOSEXUALIDAD Y LAS PRÁCTICAS Y EXPRESIONES HOMO ERÓTICO-AFECTIVAS.**

En este apartado queremos precisar algunos posicionamientos que pudimos reconstruir entre los/as jóvenes de las dos escuelas estudiadas y que van desde la *homofobia*, nombrada como tal y reconocida en primera persona; la *tolerancia bajo condición de invisibilidad*,

*distancia o discreción*, tal como analizara Jones (2010); finalmente, un tercer posicionamiento es nominado por las/os estudiantes como *respeto por las elecciones sexuales*. Este último, si bien puede tener la connotación de condescendencia de quien otorga el respeto, se diferencia del anterior porque aparece como idea que no exige condiciones a cambio.

1. La *posición homofóbica* se caracteriza por enunciarse como actitud de rechazo hacia personas gays o lesbianas, acompañada de sentimientos de asco y repulsión:

*'Yo me creo una persona súper homofóbica. A mí esa foto me da asco (...) No puedo ver una lesbiana o un gay en frente mío porque me da repulsión, me da rechazo'* (Caso II).

*'Ay, me da muchísimo asco dos lesbianas'* (Caso I).

En otros estudios se ha señalado que la homofobia es una problemática cotidiana en las instituciones escolares y es una experiencia que se constituye a partir de chistes, burlas, agresiones o discriminaciones (Cantor, 2006; Iosa y otros, 2010; Platero, 2010). Si bien *homofobia* es una categoría nativa tanto como académica hay algunas consideraciones que hacer al respecto. Como plantea Jones (2008), en las sociedades occidentales se ha ubicado a las personas homosexuales en el campo del pecado, la perversión, la patología o el delito y para analizar estos fenómenos muchas veces se usa el concepto de homofobia, entendida como el “odio a las cualidades femeninas en el hombre, [...] un mecanismo psíquico de defensa; una estrategia para no tener que reconocer una parte inaceptable de sí mismo” (Badinter, 1994: 192-196, citado en Jones, 2008). Sin embargo cabe reparar en que las connotaciones psicológicas de este término no concuerdan con un enfoque sociológico (Jones, 2008). Es decir, dichas connotaciones pueden soslayar, opacar o minimizar la dimensión social y cultural que son, a nuestro entender, condiciones de producción de actitudes y sentimientos en las personas. La referencia al asco y la repulsión ante las personas gays o lesbianas, nos remite, siguiendo a Butler (2002), a lo percibido como abyecto. Esta filósofa plantea que se califica a un cuerpo dentro de la esfera de lo inteligible a partir del proceso de asumir una norma; el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección; la matriz heterosexual excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere de la producción de seres abyectos, aquellos que no son “sujetos” forman un exterior constitutivo.

Para la citada autora, dicha matriz es un modelo discursivo/epistémico hegemónico de inteligibilidad de género, desde el cual para que las personas se vuelven inteligibles, para que los cuerpos se vuelven coherentes, “tiene que haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad” (Butler, 2001:38).

2. *La tolerancia bajo condición de invisibilidad, distancia o discreción* (Jones, 2010) aparece expresada como una actitud favorable hacia las relaciones homo erótico- afectivas siempre que no se manifieste públicamente (invisibilización), o bien que se manifieste moderadamente (discreción), y que no se produzcan cercanías interpersonales (distancia) Es decir que en este tipo de planteos, junto con la expresión pública de afectos, lo que “incomoda” o “molesta” es la cercanía de personas homosexuales en la medida que puede hacerlos/as sentir interpelados/as o deseados/as. En ambos casos parecen manifestar rechazo con mayor vehemencia los varones hacia parejas de hombres que de mujeres, incluso se justifican reacciones violentas como el insulto ante lo que algunos interpretan como una posible “insinuación” de un chico a otro: <sup>6</sup>

*V: O sea, que esté un chico gay con el novio, perfecto, que estén juntos. Ahora, ya pasar a este extremo, que estén de la mano o a los besos, no, dejá, paso, porque me da asco.*

*V: Es depende el punto de vista: por ahí un hombre piensa que dos hombres está muy mal y que con las mujeres te diga “bueno”*

*M: Claro. Hay discriminación adentro de la homosexualidad. Como que las chicas pueden estar con(...). (Caso I)*

*C: ¿Y por qué lo puteaste? ¿A vos qué....? (...)*

*V: Porque es un hombre.*

*C: Bueno, ¿pero si una chica hacía eso?*

*V: No es lo mismo que un hombre venga y te (...)*

*V: No es lo mismo si yo le digo “eh, P. yo te amo”. Va a venir y me va a hacer (...)*

---

<sup>6</sup>Kimmel (1997: 59) señala: “Las mujeres y los hombres gay se convierten en el otro contra los cuales los hombres heterosexuales proyectan sus identidades”. En el campo escolar, Renold (2001) ha analizado entre las formas predominantes de constituirse en varón masculino la subordinación y patologización de posiciones subjetivas femeninas o masculinas alternativas.

C. Pero digo, ¿por qué putearlo? No podías decirle...  
V. No, antes de putearlo  
M. Antes de putearlo por puto, dice.(Caso II)

Jones (2010), a partir de su estudio con jóvenes en la ciudad de Trelew, analiza que en las dinámicas de relación juvenil el rechazo se “gestiona” mediante una especie de pacto tácito que permite recorrer caminos paralelos: no se ataca a los homosexuales pero tampoco se les permite acercarse. Son los heterosexuales quienes plantean este pacto, porque la tolerancia siempre es un acto de poder que supone una concesión a los “más débiles”. Se desarrolla en un campo de fuerza desigual, donde los más poderosos crean un estado de cosas legitimantes de lo existente que imprime en la conciencia de algunos sujetos el deber de tolerar y en otros la necesidad de ser tolerados. Para gozar de esta indiferencia tolerante además de la distancia se les exige discreción. De modo que, para el autor, el pacto implícito sería: “tolerancia social a cambio de discreción e invisibilidad.”

El mismo autor (Jones, 2008) habla del temor a la “contaminación” de la homosexualidad, ya que “la tendencia del estigma a difundirse desde el individuo estigmatizado hacia sus relaciones más cercanas explica por qué dichas relaciones tienden a evitarse o, en caso de existir, a no perdurar” (Goffman, 2001:44 citado en Jones, 2008). En estudios previos de nuestro equipo de investigación (Tomasini y otras, 2014), a partir de la aplicación de una encuesta, observamos respecto de las actitudes hacia estudiantes afeminados, lesbianas o trans que más de la mitad de las respuestas indicaban que no tendrían problemas para ser sus amigos/as pero sí tendrían problemas para abrazarse, andar en los recreos o juntarse en la escuela; señalando la visibilidad y la exposición del vínculo ante los/as demás como motivo de vergüenza. De modo que el foco del problema parece ser la *mirada social* en la escuela. Esto se conecta con la noción de *tolerancia cínica* (Alonso y otras, 2009:235), para estas autoras “se tolera, previa confesión, a la lesbiana o gay mientras no se note, mientras no se exhiba abiertamente; en una suerte de aprobación condicionada a una cierta dirección y a una conducta ejemplar e intachable en todo lo demás...”.

Como sostiene Baez (2011:11,13), “chicos gays, chicas lesbianas, chicxs... desde el discurso adulto son tolerados. ‘Los diversos’ acceden al espacio de lo políticamente correcto donde el discurso de los DDHH ha calado, y donde tal diversidad no resulte

‘evidente’ (...) mientras se construye un discurso tolerante de lo diverso se intensifica el sexismo que redundando en un refuerzo heteronormativo”. Si bien la idea de tolerancia parece asumirse como “discurso progresista”, la etimología de la palabra viene de *"tolerare"*, haciendo referencia a la aptitud para soportar. De modo que podríamos afirmar que es una noción, junto con la de “aceptación”, que no rompe con la jerarquía que supone sujetos moralmente superiores y moralmente inferiores. No altera la “otredad” en tanto identidad sexual o de género “anormal” o desviada” como se expresa en la siguiente idea a propósito de la aceptación:

*M: A mí me parece que por más que a uno no le guste, o por ejemplo, en mi caso le dé asco, uno tiene que aprender a aceptar y convivir, porque si nosotros fuéramos así no nos gustaría que nos discriminen. Hay personas que son diferentes a otras personas. Gustos diferentes a otras personas, a nosotros no nos gusta. Entonces me parece que hay que aprender a respetar y a aceptar cómo es la otra persona. Y si a la otra persona le gusta un hombre y es hombre, o le gustan las mujeres y es mujer, hay que aceptar y respetar porque en definitiva es la vida de la otra persona, uno no se tiene por qué meter. (Caso II)*

3. El *respeto por las elecciones sexuales*, como se señaló, aparece como una noción que puede tener un tono condescendiente de quien concede el respeto, aunque se diferencia del discurso de la tolerancia porque aparece como idea que no exige condiciones a cambio:

*M: Yo opino que todas las personas tienen poder de decisión para ser lo que quieran ser, y si no te sentís mujer o no te sentís hombre, tenés la posibilidad de cambiar ahora. Porque están las leyes, está todo lo que te ampara.*

*M: O sea, lo respeto, y respeto sus decisiones. Por lo menos yo de mi parte. Mi familia por ahí no tanto, dicen: “¿cómo vas a pensar eso?”. Pero yo los respeto, o sea, es su decisión y yo no tengo por qué meterme, por qué reírme, por qué burlarme de ellos si(...) A mí no me cambia nada que ellos sean así, igual. Yo soy como soy y ellos tienen poder de decisión para ser como son. (Caso II)*

Si bien hay una enunciación esencialista y homogeneizadora en términos de un ‘ellos que son como son’, se presenta como una noción que ancla en una idea de reciprocidad y de reconocimiento de derechos. Desde esta misma perspectiva, aparece otro fundamento que valoriza la autenticidad y congruencia con los sentimientos:

*‘Yo apoyo que la gente se haga gay, lesbiana, travesti’; ‘yo pienso que uno tiene que actuar como uno se sienta bien’; ‘no va a estar una chica lesbiana, no va a estar con un chico si no siente amor realmente por el chico’.* (Caso II)

De cualquier manera es para reparar que la idea de “respeto” puede aproximarse bien a un paradigma de tolerancia o bien a un paradigma de reconocimiento. Un paradigma de reconocimiento supone visibilizar, nombrar, hacer existir en el ámbito de la escuela las identidades sexuales disidentes, de docentes y estudiantes, las distintas formas de vivir los cuerpos, las distintas configuraciones familiares, en su especificidad y diferencia; junto con tal reconocimiento, dicho paradigma implica el derecho a un trato digno e igualitario.

## V. GÉNERO Y SEXUALIDAD: CONSTRUCCIONES SOLAPADAS

Un aspecto que emerge del análisis es que se confunde y se trata como indistintos a la orientación del deseo sexual y a la identidad de género. Ésta última, y particularmente la masculinidad en los discursos analizados, depende no sólo de cierta expresión corporal (“posturas de hombre”) y su valoración, sino también de prácticas concretas que serían atribuidas a ser ‘homosexual’ o ‘puto’. Puede ser considerado ‘puto’ quien:

*‘No hace deportes considerados de hombres’ (como fútbol y tenis); ‘está en el grupo de las chicas, se junta con ellas’; tiene actitudes que ‘sea más de mujer que de varón’.* (Caso I)

En cuanto a las chicas, es motivo de crítica la falta de concordancia en la expresión de género y el sexo que se supone que tienen:

*‘No parecen dos chicas’ (...) ‘Mirá los brazos que tiene’ [comentario ante una imagen presentada por la investigadora, Caso II].*

*V: ‘...cuando vos te cortás el pelo a los hombros, de mujer, digo. Te queda como mujer. Hay otras que no (...) como que se cortan el pelo corto y se visten y caminan como hombre, esas son llamadas.*

*M: ‘...hay un montón de chicas que no les gusta la pollera, porque bueno, no les gusta la pollera y usan todo el día, no sé,*

*V: Joggings.*

*M: pantalón, o si se cortan el pelo como decía él, bueno es más, hay compañeras que juegan, así, al fútbol, se cagan a piñas, así, se cagan de risa, sí, les dicen “machonas”, “cacho”. (Caso I)*

De modo que el género, sexo y sexualidad se confunden en la construcción de jerarquías en torno a las identidades. Como señala Weeks (2000), usualmente se entrecruza el género (forma social de reconocimiento como hombres o como mujeres) con la sexualidad (forma cultural por la cual vivimos nuestros deseos y placeres corporales). Así como Butler



propone que muchas veces la homofobia opera a través de la atribución de un género defectuoso, feminizando a los hombres *gays* o masculinizando a las mujeres lesbianas, podríamos decir que la no observancia de un comportamiento masculino o femenino considerado apropiado aparece, algunas veces, como una trasgresión que se vigila y censura mediante marcadores de disidencia sexual tales como “puto” o “torta”.

Lopes Louro (1997), siguiendo a Butler, advierte sobre la importancia de mantener una relación no reductiva entre género y sexualidades. La homofobia se puede expresar como una suerte de terror a la pérdida del género, el terror a no ser considerados más como un hombre o una mujer auténticos. De allí el señalamiento de ambas autoras de mantener un aparato teórico que considere el modo por el que la sexualidad es regulada a través del policiamiento y la censura de género. Asimismo, para Castañeda (1999:110, citado en Fabi Tron, s/f), “... la lesbofobia no solo es el miedo o rechazo a la relación sexual entre personas del mismo sexo, sino también el miedo o rechazo a la confusión de géneros. Así el problema del lesbianismo en muchas sociedades no es que una mujer tenga relaciones eróticas con otra, sino que una mujer pueda volverse como un hombre”.

## **VI. CONCLUSIÓN**

Como desarrollamos a lo largo de esta ponencia, advertimos diferentes posicionamientos de los/as jóvenes ante las normativas sociales que regulan la sexualidad y las expresiones de género. Si bien esta heterogeneidad de significaciones responde a múltiples aspectos, nos interesa recuperar dos de ellos que son particularmente relevantes y que abren líneas de interpretación.

Uno de los aspectos llamativos es la diferencia en las posturas con respecto a la disidencia sexual entre los/as estudiantes de los primeros años y los/as de los cursos más altos. Los/as primeros/as se aproximan mayormente a una posición homofóbica y, en menor medida, a la tolerancia. Los/as segundos/as sostienen en general significaciones que se aproximan a un discurso de tolerancia aunque otros/as sostienen posiciones desde el respeto y el reconocimiento.

Interpretamos estos diferentes posicionamientos desde dos perspectivas.

Se agudizarían posiciones ligadas a la “homofobia” entre los estudiantes más jóvenes debido al momento escolar y subjetivo por el que están atravesando. En pleno proceso de

cambio corporal y subjetivo se incorporan en un ámbito que modifica la relación pedagógica y vincular con docentes y transforma las prácticas de sociabilidad<sup>7</sup>. Lo cual suponemos podría intensificar la necesidad de diferenciarse de “lo otro” en el proceso de construcción de sus identidades y en la conformación de grupos de pertenencia. Si asumimos que las identidades se construyen relacionamente, en un juego de oposiciones, la proyección de atributos devaluados en el “otro”, la encarnación de una *anormalidad* en algunos/as permitiría, por oposición, constituirse a sí mismos como “normales” y “legítimos” en un momento en que deben enfrentarse con un nuevo escenario de interacción como es el ingreso a la escuela secundaria.

Asimismo, otra línea interpretativa es que los/as jóvenes de los cursos más altos cuentan con mayores herramientas discursivas, vinculadas en parte a su tránsito por la escuela, para construir enunciaciones acorde al discurso de tolerancia del contexto epocal. Esto implica que tendrían mayor capacidad de acercarse a los discursos que se presupone son “políticamente correctos”. Pero también podría pensarse que las *experiencias vividas* (en distintos ámbitos de la vida social) posibilitarían mayor ejercicio de reflexividad, lo que sería un componente necesario en la configuración de perspectivas menos naturalizadas y esencializadoras. Queremos decir con ello que dichas experiencias aportarían herramientas de pensamiento que permiten distanciarse de modelos socio-culturales instaurados.

Por otro lado, advertimos que en la escuela pública (caso II) es más frecuente que en la escuela privada (caso I) la referencia a situaciones conflictivas ligadas al rechazo a la disidencia sexual y, a la vez, la mención a mayores situaciones de violencia física. Sin embargo, creemos que la invisibilización que se produce en la escuela privada no sólo podría favorecer el ocultamiento de los conflictos sino que es en sí misma una forma de violencia simbólica.

En un estudio anterior realizado en nuestro medio (Iosa y otros, 2010), se ha indicado que los espacios educativos tienen las cifras más altas de discriminación homo-lesbo-transfóbica, considerados con respecto a otros ámbitos de la vida social. Pensamos, junto con los citados autores, que es necesario promover la sensibilización y problematización sobre aspectos ligados a la disidencia sexual y sus modos de reconocimiento en la escuela,

---

<sup>7</sup> La escuela secundaria supone desafíos singulares en este momento de su escolaridad. En el sistema educativo argentino el cambio de nivel implica el armado de nuevos grupos o la reconfiguración de grupos establecidos.

tanto durante la formación docente continua como en las prácticas áulicas y en los contenidos curriculares.

Tal como planteamos en otro trabajo (Tomasini y otras, 2014), desde nuestra perspectiva la construcción de una convivencia democrática en la escuela supone, entre otras cosas, el desafío de transcurrir nuestra cotidianeidad de estudio y trabajo en y con las diferencias. Es decir, en un marco de reconocimiento de la diversidad, donde se asegure el respeto por las distintas expresiones de género y sexualidad y no meramente “se tolere” como si se tratara de algo que, visto como de menor valor, debe ser soportado. Pensar en términos de reconocimiento es pensar en términos de una “política de la identidad” (Hall, 1997) desde la cual la expresión pública y abierta de estéticas, éticas y modos de vida disidentes de las normas de género y sexualidad heterosexual no sean señaladas como “la otredad”, ya que mientras se sigan construyendo “otros de menor valor” seguirán vigentes las matrices simbólicas que habilitan y justifican las violencias, sutiles y tenues o brutalmente explícitas y abiertas.

## Referencias Bibliográficas

- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado JM, Gutiérrez J (Coord.). *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Edit. Síntesis. Madrid.
- Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, Sexualidades, Géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Alonso, G. y Morgade, G. (Comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad a la disidencia”*( pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós,
- Alonso, G; Herczeg, G. y Zurbriggen, R. (2009). Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia. En Alejandro Villa (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 213-239). Buenos Aires: noeduc.
- Baez, J. (2011).Injusticias de género, tolerancias sobre la diversidad: lo “trans” en la experiencia educativa. En Actas de la VI Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Bonilla Campos, A. (2008). Género, identidad y violencia. En *Imaginario cultural, construcción de identidad de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* (pp. 15-34). Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Igualdad.
- Butler, J. (2001).*El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México:Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

- Cantor, E. (2006). Entrevista realizada por el **Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos** (CLAM). Disponible en « <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=2100&sid=51> »
- fabitron. Heterosexualidad Obligatoria: un modelo totalizador de entender la realidad. Inédito.
- Fernández, A. (1993). *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires: Paidós
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, V. (2008). Potencia Tortillera: un palimpsesto de la perturbación. En blog « <http://escritoshereticos.blogspot.com> ». Consultado el 12 de junio de 2014
- Hall, S. (1997). *Identidades culturais napós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Iosa, T.; Rabbia, H.; Sgróruata, M. C. Faúndes, J.; Morán, M.; Vaggione, J. M. (2010). *Políticas, sexualidades y Derechos*. informe de la primer encuesta marcha del orgullo y la diversidad. Córdoba, Argentina.
- Jones, D. (2008). Estigmatización y discriminación a adolescentes varones homosexuales. En Pecheny, M.; Figari, C.; Jones, D. (comp), *Todo sexo es político : estudios sobre sexualidad en Argentina*. (pp. 47-71). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Jones, D. (2010) *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CICCUS – CLACSO.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Valdés, T. & Olavarría, J. (eds.). *Masculinidad/es. Poder y crisis*. 1ª ed. Santiago: Isis Internacional. 170 p.
- Lopes Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Lopes Louro, G. (2000). Pedagogías da sexualidade. En G. Louro *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade* (pp.4-24). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lopes Louro, G. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogías contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago.
- Paulín, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Pecheny, M. (2008). Introducción: Investigar sobre sujetos sexuales. En Pecheny, M.; Figari, C.; Jones, D. (comp), *Todo sexo es político : estudios sobre sexualidad en Argentina*. (pp. 9-17). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Platero, Raquel (Lucas), (2010). Sobrevivir al instituto y a la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas. *Revista de Estudios de Juventud*, Junio 10, N° 89.39-59.
- Renold, E. (2001). Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 22, n° 3, p. 369-385.
- Robinson, K. (2005). 'Queerying' gender: Heteronormativity in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), pp. 19-28.
- Tomasini, M. (2013). *Hacerse el malo*. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. Publicado en *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, N° 15, pp. 86-112. Disponible en: « <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/issue/view/621> »
- Tomasini, M.; Bertarelli, P.; Beltrán, A.; Ceccoli, P; Córdoba, M., Del Campo, V. (2014) Género y escuela media: un análisis de las violencias en las relaciones entre estudiantes de

primer año. Ponencia presentada en V Coloquio Internacional Interdisciplinario. Educación, Sexualidades, Relaciones de género. Mendoza, 11,12 y 13 de junio de 2014).

-Tomasini, M. y Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. En *Quaderns de Psicologia*, Vol. 16, n° 1, pp. 181-199. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1999>

-Weeks, J. (2000). O corpo e a sexualidade. En Louro, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*(pp. 35-83). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

