

CUADERNOS ►
◀ **INTER·C·A·MBIO**

SOBRE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Universidad de Costa Rica / CIICLA

**Acosos, apoyos y amores: en los
pliegues de las memorias escolares de
varones *gays* del Área Metropolitana de
Buenos Aires, Argentina**

Maximiliano Marentes

Ezequiel Pannelli

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i1.48179>

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio>

¿Cómo citar este artículo?

Marentes, Maximiliano y Pannelli, Ezequiel. (2021). Acosos, apoyos y amores: en los pliegues de las memorias escolares de varones *gays* del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 19(1), e48179.
doi: <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i1.48179>

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe

Vol. 19, No. 1, enero-junio, 2022





Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe

ISSN: 1659-0139

ISSN: 1659-4940

intercambio.ciicla@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Acosos, apoyos y amores: en los pliegues de las memorias escolares de varones gays del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina

Marentes, Maximiliano; Pannelli, Ezequiel

Acosos, apoyos y amores: en los pliegues de las memorias escolares de varones *gays* del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, vol. 19, núm. 1, e48179, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476968144003>

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i1.48179>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Acosos, apoyos y amores: en los pliegues de las memorias escolares de varones *gays* del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina

Bullying, Support and Love: in the Folds of School Memories of Gay Men from the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina

Assédio, apoios e amores: nas pregas das memórias escolares dos homens *gays* da Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina

Maximiliano Marentes * mmarentes@unsam.edu.ar

Universidad Nacional de San Martín (IDAES-UNSAM), Buenos Aires, Argentina

Ezequiel Pannelli ** ezequielpannelli@gmail.com

Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), Buenos Aires, Argentina

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre
Centroamérica y el Caribe, vol. 19, núm.
1, e48179, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Recepción: 04 Mayo 2021
Aprobación: 13 Agosto 2021

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a.v19i1.48179>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476968144003>

Resumen: El objetivo de este trabajo consiste en reconstruir las memorias escolares de varones *gays* del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. El trabajo de campo se basó en un enfoque biográfico estructurado en cuatro entrevistas con 30 varones. Proponemos pensar las memorias escolares como un cartón corrugado, en el que la rigidez de la estructura se debe a los *acosos* sufridos que, como sinécdoque, tienen la totalidad de la trayectoria escolar. Sin embargo, al estirar los pliegues de las memorias, aparecen tanto los *apoyos* que recibieron como los *amores* que experimentaron en esa época. Trabajar con narrativas de escolaridades finalizadas nos permite iluminar aspectos que, cuando se estudian las experiencias de la diversidad sexual en el ámbito educativo, no suelen aparecer. Como resultado de la investigación, sostenemos que, aunque las malas experiencias escolares de varones *gays* estructuran sus memorias escolares, estas también se componen de otros recuerdos que las complejizan.

Palabras clave: Escuela, homosexuales, biografías, discriminación, erotismo.

Abstract: The aim of this paper is to reconstruct school memories among *gay* men from the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina. Fieldwork is based on a biographical approach structured in four encounters with 30 *gay* men. We suggest thinking school memories as corrugated cardboard. Its structural rigidity is due to *bullies* and the harassment suffered that, as a synecdoche, defines the entire school trajectory. However, when the folds of memory are stretched, it emerges both the *support* they received and the *love* they experienced during that period. Working with narratives of finished school paths let us bring to light aspects that not always come up in the studies of school trajectories among non-heterosexual people. As a result of the research, we argue that, although *gay* men's bad school experiences structure their school memories, these are also composed of other memories that make them more complex.

Keywords: School, homosexuals, biographies, discrimination, eroticism.

Resumo: O objetivo do presente trabalho é reconstruir as memórias escolares dos homens *gays* na Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. O trabalho de campo foi baseado numa abordagem biográfica estruturada em quatro entrevistas com 30 homens. Convidamos a pensar na memória escolar como um cartão enrugado, cuja

rigidez da estrutura se deve aos assédios sofridos os quais, como sinédoque, tingem completamente a trajetória escolar. Entretanto, ao esticar as pregas das lembranças, aparecem tanto o apoio que receberam quanto os amores que viveram naquela época. Trabalhar com narrativas de escolaridade completa nos permite iluminar aspectos que, ao estudar as experiências da diversidade sexual na esfera educativa, normalmente não aparecem. Como resultado da pesquisa, argumentamos que, mesmo que as experiências escolares ruins dos homens *gays* estruturam suas memórias escolares, elas também são compostas de outras memórias que as tornam mais complexas.

Palavras-chave: Escola, homossexuais, biografias, discriminação, erotismo.

Introducción: de cómo un año marca cinco

Bautista, joven jujeño que se mudó a Buenos Aires por una beca para estudiar Historia en una universidad privada, siempre se sorprendió por la pregunta sobre a cuál colegio había ido. A diferencia de su ciudad natal, adonde fue a la misma escuela pública que su hermano, en la capital del país parecía que la experiencia escolar era más determinante. En su primer año en la universidad entendió que haber ido a tal colegio era signo de clase y estatus. Sin embargo, la escolaridad de Bautista sí determinó otros puntos. A la pregunta sobre qué recuerdos tenía del secundario, respondió “No muy buenos”. En esa escuela sufrió *bullying*, no por *gay*, sino por nerdo. Mientras mejor le fuera en las materias, más se burlaban, le pegaban e insultaban. Eso fue en tercer año, el primero de una escuela nueva tras dos años en otra institución. Hacia los últimos dos años del secundario, cambió el grupo y las relaciones mejoraron.

En este relato, un año de una escolarización de cinco define el recuerdo del colegio ¹. Como Bautista, otros varones tienen amargas memorias escolares en las que un episodio determina el recuerdo de todo un año y, sinecdóticamente, eso tiñe la totalidad de la secundaria. Por Bautista pudimos comprender la necesidad de pensar las memorias escolares como cartones corrugados. A primera vista, su estructura aporta claves sobre las malas experiencias que enfrentaron varones *gays*. Al desplegar y estirar la parte ondulada del cartón vemos que además de acosos, aparecen apoyos y amores. Sobre estas tres dimensiones versa el artículo.

Enfoque teórico-metodológico: desplegando las memorias escolares

La entrevista a Bautista formó parte de un trabajo de campo exploratorio que uno de los autores (Maximiliano Marentes) hizo en 2015 en el marco de una etapa exploratoria de su investigación sobre amor en jóvenes *gays*, que supone un antecedente para este estudio. Las charlas con esos nueve varones que vivían en el Área Metropolitana de Buenos Aires, cuyas edades oscilaban entre 18 y 33 años, sentaron dos bases para este artículo. La primera, una *pista*: prestar atención a las experiencias escolares. Las preguntas sobre estas tenían como fin indagar en los orígenes sociodemográficos. Pero cada vez que se interrogaba sobre a qué colegios ² habían asistido y cuáles eran sus recuerdos, volvía la imagen que sintetizó

Bautista en su respuesta: “No muy buenos”. Fuimos entendiendo la centralidad de esa memoria escolar signada por uno o varios episodios de acoso que impregnaron toda la trayectoria secundaria. De este modo, hechos puntuales condensaban la totalidad de la experiencia escolar.

Otra base que produjo ese primer acercamiento al campo fue un *recetario*: un manual sobre cómo investigar el amor. Ese trabajo de campo consignó una serie de pautas para abordarlo sociológicamente: a partir de historias. En tanto el objetivo era analizar este fenómeno puesto en acto en prácticas concretas, era necesario centrarse en las historias amorosas que las enmarcaban. Seguir los pasos de ese recetario fue clave para poder elaborar este artículo.

Durante el segundo momento del trabajo de campo para la investigación doctoral, realizado entre 2017 y 2018, se entrevistaron a 30 varones *gays* de entre 23 y 38 años que vivían en el Área Metropolitana de Buenos Aires –cuyos perfiles sociodemográficos se incluyen en el anexo– (Anexo 1). No todos se definieron como *gays*; algunos así lo hicieron y otros se identificaron de otros modos –como “putos” o “maricas”, por ejemplo–. Los adjetivamos como *gays* en tanto fueron socializados bajo lo que Meccia denominó el régimen de la *gaycidad* (2011). A diferencia del régimen de la homosexualidad, signado por una represión más directa, en el de la *gaycidad* primarían, aunque relativas, mayor tolerancia y aceptación sobre la diversidad sexual. Esa apertura se traduciría en más libertad al asumir su sexualidad en ámbitos familiares, laborales o educativos. Como veremos a lo largo de estas páginas, si bien acoso, discriminación y violencia caracterizaron muchas memorias escolares, estas situaciones alternaban –incluso en las mismas trayectorias biográficas– con otras donde la aceptación y la tolerancia hicieron que se guardaran gratos recuerdos de la escuela.

En un primer momento, el encuentro de las entrevistas procuraba indagar sobre lo sociodemográfico –lugar de nacimiento, escolarización, composición familiar, inserciones ocupacionales, participación política– y salidas del clóset. Por tratarse de un trabajo cualitativo, las preguntas abiertas permitían repreguntar y conversar sobre los temas que los entrevistados consideraban importante hablar. Gran parte del material para este artículo proviene de esos primeros encuentros, en los que se preguntaba por los colegios a los que habían asistido y cómo los recordaban.

Otra parte de los relatos provino de preguntas que, indirectamente, invocaron las memorias escolares. Al plantear que la pareja es una red conformada por más que sus protagonistas o *partenaires*, en la que otras personas y cosas contribuyen a ensamblarla³, se indagó, entre otras cuestiones, acerca de amores imposibles o platónicos⁴. Cuando se les preguntó si recordaban algún amor idealizado, evocaron esos chicos que tanto les gustaban cuando estaban en el secundario.

Las historias de amor remiten al enfoque biográfico (Bassi Follari, 2014). Bertaux (1999) distingue entre *historias* y *relatos de vida*. Mientras que las primeras reconstruyen la trayectoria de una o pocas personas a partir de sus memorias y de otros datos, los segundos recolectan

información sobre un hecho puntual –como trayectorias educativas– de una cantidad mayor de personas. Las historias de amor se proponen como cruce entre ambas dimensiones que, como sostiene Berteaux, son dos caras de la misma moneda. De todos modos, el eje del artículo centrado en memorias escolares se vincula más con los *relatos de vida*.

Relatadas, las memorias están tamizadas por el paso del tiempo. Eso supone una diferencia con otros trabajos sobre experiencias de personas sexodiversas que transitan la educación secundaria o recién la terminaron (100% Diversidad y Derechos, 2017; De Stéfano Bárbero, 2017a, 2017b; Jones, 2008; Pichardo y De Stéfano Barbero, 2015). Sin embargo, la distancia temporal posibilitó acceder a otros puntos. Los años les permitieron a los entrevistados reconocer otras personas que aminoraron los episodios violentos. Al mismo tiempo, es probable que se animaran a describir experiencias homoeróticas y amores platónicos ya asentados en una identidad no heterosexual. Como dijeron, ya no les avergonzaba contar que eran *gays*.

Insistimos, la investigación no se orientó al estudio de las experiencias escolares de varones *gays*. Llegamos a ellas por dos vías: al repasar datos sociodemográficos y cuando preguntamos por amores idealizados. En ambos casos, había puentes que los unían: los apoyos en las trayectorias escolares. Las memorias escolares de varones *gays* suelen tener una estructura, como la del cartón corrugado, ligada a malos tratos, experiencias amargas y situaciones de acoso. Esos malos recuerdos impregnan lo que Williams (2009) denominó estructuras del sentimiento. En los pliegues de esas memorias aparecen otras personas que sirvieron de puntos de apoyo y amenizaron la experiencia no heterosexual en el tránsito escolar y otros varones, como compañeros de clase, que les gustaron y por quienes hicieron cosas impensadas.

Otro sesgo del recorte radica en la prioridad por trayectorias en escuelas medias, tanto secundaria, como últimos años de lo que fue la Escuela General Básica y el Polimodal. El sesgo se corresponde con el interés de los varones sobre las escolarizaciones secundarias. De todos modos, en distintas partes del texto, algunos varones traen al presente recuerdos de la escuela primaria. Como mostró Sánchez Sáinz (2015), cabe preguntarse ¿qué sucede en este nivel?

Al respecto, conviene hacer un último comentario antes de embarcarnos en la descripción de las memorias escolares. El enfoque metodológico nos permitió adentrarnos en las situaciones que recuerdan los protagonistas. Allí radica un aporte de este trabajo: concentrarse no solo en las representaciones sobre la diversidad sexual en los colegios, como hacen los estudios de corte estadísticos (100% Diversidad y Derechos, 2017; Pichardo y De Stéfano Barbero, 2015). Detenernos en los pliegues de las memorias se relaciona con una propuesta epistemológica de recuperar, en términos pragmáticos, la definición de la situación en la que se inscribe la acción (Thomas y Znaniecki, 2006). Entendemos esos momentos como pruebas (Lemieux, 2008) que dan cuenta de los quiebres del orden y los esfuerzos por restituirlo. En esa línea, apelamos a la descripción para recuperar lo que nos fue contado sin

apresuradas interpretaciones o teorizaciones que ignoran los sentidos que las personas dan a sus prácticas (Barthe et al., 2017; Baszanger y Dodier, 2004; Bazin, 2017).

Al plantear esos momentos puntuales como pruebas, como lo define la sociología pragmática (Boltanski, 2000; Boltanski y Thévenot, 2006; Lemieux, 2008; Nardacchione, 2011), buscamos superar la dicotomía individuo-sociedad. Como sostiene Nardacchione (2011), la noción de prueba en esta perspectiva puede ser el equivalente a la *acción* para las sociologías clásicas. Es en torno a la acción –entendida como prácticas regulares estructuradas en el tiempo– que teóricos sociales como Bourdieu (2007) o Giddens (1995) proponen superar los pares micro-macro, agencia-estructura e individuo-sociedad a partir del *habitus* uno y la *teoría de la estructuración* el otro. Uno de los problemas de esas propuestas teóricas radica en que toman al agente o al actor a partir de su unicidad, imprimiéndole cierta coherencia axiológica a lo largo de los intercambios sociales (Corcuff, 1998). Un problema adicional de la sociología de Bourdieu (2007) descansa en que los agentes actúan a partir de la internalización de las estructuras estructuradas que funcionan como estructuras estructurantes, que por momentos terminan volviendo autómatas a los individuos que reproducen lo social (Boltanski, 2000). Por considerar que las personas actúan en situaciones que no necesariamente suponen continuidad unas con otras y que, para hacerlo, están dotadas de las competencias para desarrollar su práctica apoyadas en una serie de otros actantes –tanto humanos como no humanos–, es que nos detenemos en esos momentos puntuales de las memorias escolares que, como pruebas, nos permiten acercarnos a la acción en situación. Comencemos por las situaciones de acosos.

Discusión

Acosos: experiencias amargas y poco felices

La idea que solemos tener de la escuela tiene sus inicios a mediados del siglo XIX. Aunque muchos dispositivos y lógicas no se modificaran, la mirada pedagógica sobre el rol que ocupa la educación y, sobre todo, la institución escolar ha acompañado a otros cambios sociales. En sus orígenes, la escuela tenía preceptos homogeneizadores, normalizadores e higienistas⁵ que debían enfrentar quienes asistían a “educarse”. Hacia fines del siglo XX y, en especial, a partir del siguiente, las corrientes que pugnan por la inclusión y la diversidad dentro de las aulas ganaron terreno.

Tanto las concepciones pedagógicas más antiguas como las más contemporáneas han influido en los contenidos curriculares y estrategias didácticas y en las subjetividades estudiantiles. Atender a estas últimas implica contemplar las sexualidades e identidades de género. A través de sus actores y dispositivos, la escuela ha impartido educación sexual, tradicionalmente heteronormativa, censurando, castigando y desalentando la homosexualidad (Lopes Louro, 1999; Morgade, Báez,

Zattara y Díaz Villa, 2011). Desde esta perspectiva, este proceso incluye a su vez la formación y habilitación de ciertas formas de ser varón, negando y deshabilitando otras (Connell, 2001; Scharagrodsky, 2007).

Por las características etarias de los entrevistados, todos ellos fueron alumnos durante la vigencia de la Ley Federal de Educación N° 24.195, que estipula en su artículo 5°, inciso f): “La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación” (Ley N° 24.195, 1993). Sin embargo, en muchos casos las experiencias de estos varones distan de una real materialización de sus derechos debido al sufrimiento de acoso escolar, manifestando las características heteronormadas y homofóbicas de la escuela.

Ahora bien, ¿qué es el acoso escolar? De Stéfano Barbero lo define como “burlas, insultos, amenazas o situaciones de exclusión que se diferencian de las agresiones esporádicas por su intencionalidad, constancia y personalización, generando un desequilibrio de poder en las relaciones interpersonales” (2017b, p. 2). Si bien esta definición distingue entre agresiones esporádicas y aquellas consideradas acoso, en este trabajo nucleamos bajo el término de “acoso escolar” todas las agresiones perpetuadas y recuperadas de la memoria de los entrevistados sin importar su persistencia. Esto se debe a que consideramos que toda discriminación y/o acto de violencia hacia varones *gays* no es un hecho aislado, sino que se enmarca en mecanismos de poder históricos y más complejos. A su vez, en función de los resultados de la investigación, De Stéfano Barbero (2017b) distingue los dos principales grupos de motivos que pueden llevar al acoso: por cánones de belleza y estereotipos corporales y aquellos en torno al sistema sexo-género. Para este artículo, nos centramos en este último grupo.

Para analizar las experiencias de acoso, proponemos ocho dimensiones que agrupan las experiencias relatadas. Las primeras seis –i) detección; ii) tolerancia; iii) chistes, burlas, risas y comentarios; iv) miradas, señalamientos y cargadas⁶; v) insultos gritados; y vi) agresiones físicas– son producto de la clasificación de Jones (2008) y se caracterizan por el creciente grado de violencia. El autor define al estigma como el marcaje y desvalorización de un individuo por sus características físicas, conductuales o identitarias, lo que lo degrada socialmente y pasa a ser un factor de riesgo para otras personas. Por su parte, la discriminación es entendida como la exclusión social legitimada de una persona con base en estereotiparla a partir de connotaciones negativas indisolubles. Puede ser real cuando es efectivamente ejecutada o presentida cuando la persona se autoexcluye. A su vez, la discriminación puede ser directa –como prohibir a un joven afeminado ingresar al baño de hombres– o indirecta –como una ley que permite el matrimonio entre parejas heterosexuales, pero no entre homosexuales–.

La primera dimensión consiste en detectar al poseedor del rasgo desvalorizado, para ello se asocian distintas características en torno a la orientación sexual y a la expresión de género como negativas. Juntarse mucho con mujeres, un modo de habla “afeminado”, el tipo de vestimenta

o la forma de caminar son indicadores que levantan la sospecha y el etiquetado como “puto”, “trollo” o “maricón”.

Cuando Alejo, quien asistió a un colegio universitario de la Ciudad de Buenos Aires, señala que “había como una lista de cuatro, cinco, seis chicos, que todo el colegio sabía que eran *gays*”, da cuenta de la circulación de información entre estudiantes sobre los varones homosexuales de la escuela. Manuel recuerda que, si participaba en las clases de la escuela pública de la que fue alumno desplegando su corporalidad y su voz, era objeto de identificación y marcaje como “puto”. Yoel, que también asistió a un secundario estatal, plantea que “parece que a mí se me notaba o por lo menos algunos pensaban que me gustaban los pibes”. En ambos casos, se observa la asociación de ciertas características conductuales o de la personalidad de los sujetos con su orientación sexual.

En vez de entenderse esta dinámica de detección y marcaje como un acto homofóbico y paso previo para ulteriores y más intensas agresiones, debe comprenderse como regulador de la propia masculinidad de los perpetuadores⁷. Como señala Badinter (1994), en las sociedades patriarcales los varones deben demostrar su identidad masculina convenciendo a otras personas de que no son ni mujeres ni homosexuales. Así, la masculinidad se construye en torno al temor a ser o parecer homosexual (Kimmel, 1997) y, en consecuencia, al rechazo a cualquier característica no heterosexual (De Stéfano Barbero, 2017a). El hecho de estar más preocupados por la sexualidad ajena que por la propia se ve reflejado en el relato de Benjamín: “en tercer grado yo me acuerdo que se nombrara puto... Bah, no sé, tengo el recuerdo de que tenía que ver con mi sexualidad, esta idea muy común de que otros descubren tu sexualidad antes que vos y te la recuerdan”.

“No cómo se lo dije, pero sí me acuerdo la respuesta de mi amigo heterosexual [en un tono añorado]: ‘Bueno, mientras no te pase nada conmigo’”, recuerda Lucas de su paso por un colegio universitario de la Ciudad de Buenos Aires. En términos de Jones (2008), este es un ejemplo de la dinámica de la tolerancia: la no agresión explícita hacia los homosexuales, pero conllevando sentidos de exclusión y rechazo dado que, si bien se acepta la existencia de la homosexualidad y no se la combate, se trata de mantenerla alejada y oculta.

Este hecho puede presuponer miedo o temor por parte de los heterosexuales a verse o ser vistos en compañía de un *gay* y que sus propias masculinidades⁸ sean puestas en duda. Como sostiene De Stéfano Barbero (2017b), siguiendo a Pichardo, se trata del miedo al contagio del estigma. También nos podemos preguntar qué sucede con el deseo de los varones y si la cercanía de un otro no heterosexual puede llegar a generar o despertar pulsiones sexuales reprimidas. En esa línea, Yoel relata que, luego de que sus compañeros se enteraran de que era *gay* a través de una cadena de correos electrónicos, a veces pensaba que “todos los que recibieron eso no se acercaban porque podían pensar que me los quería coger”.

De acuerdo con Jones (2008), chistes, burlas, risas y comentarios no interpelan directamente al sujeto dado que no se hacen en su presencia

y eso conlleva a que un mayor número de personas se sientan habilitadas a hacerlas. Anécdotas como la apuesta en secreto que hicieron alumnos de otra división del colegio católico en la zona noroeste del conurbano bonaerense al que concurrió Guillermo, que luego se enteró que consistía en conquistarlo; o la cadena de correos electrónicos que llegó a todo el curso menos a Yoel, en la que circulaba una foto de él dándole un beso a una compañera junto con la pregunta en el asunto: “¿Pero no era putín?”, son reflejo de este tipo de dinámica⁹.

Cuando Jaime recuerda al compañero de la escuela católica en una localidad del sur de la provincia de Buenos Aires, quien le dijo que tendría que estudiar ginecología porque esa sería la única manera de ver una vagina, o cuando Leandro, Dante y Mario señalan que sufrían cargadas y *bullying*, estamos ante miradas, señalamientos y cargadas. En esta dimensión, la intención es que la víctima perciba la estigmatización. Según Jones (2008), los términos más utilizados en la burla directa son “puto”, “trollo” y “maricón”, denominaciones no solo utilizadas hacia quienes son o parecen *gays*. Como plantea Scharagrodsky (2007) en su investigación de las expresiones de los alumnos en clases de educación física escolar, toda actitud, gesto o rendimiento deportivo que no se condiga con el ideal varonil hegemónico será merecedor de alguno de los términos ya mencionados.

Los insultos gritados son el siguiente nivel en las prácticas agresivas hacia homosexuales. El “puto de mierda” escuchado asiduamente durante las clases de educación física o frases como “Eh, hay que prenderle fuego; hay que quemarlo, hay que cagarlo a palos”, todas referidas a Manuel, reflejan este tipo de dinámicas. Aquí la diferencia con el nivel anterior radica en que existe un agregado verbal violento o amenazante a la estigmatización de “puto”, “trollo” o “maricón”. Jones (2008) plantea que esta dinámica se caracteriza por que la víctima escuche las agresiones y, además, por que se hacen frente a un público. Esto refuerza la hipótesis de que los actos discriminatorios y violentos perpetuados por varones que se autodenominan heterosexuales hacia otros homosexuales responde más a un ejercicio para demostrar y reafirmar sus masculinidades que por una desaprobación real a lo que representa la homosexualidad. En este caso, la dinámica se profundiza con una demostración directa de violencia, a través del insulto o la amenaza¹⁰.

Por último, las agresiones físicas son el más alto escalafón de violencia. Esto representa un salto significativo en relación con la dinámica anterior, donde todos los actos quedaban en el plano de lo verbal. El único caso de este tipo que surgió a través de los relatos es el de Guillermo, quien recuerda que un compañero lo escupió y le dijo que era “re puto”.

Una vez analizadas las experiencias mediante las seis clasificaciones de Jones, proponemos dos dimensiones adicionales para complementarlas. La primera responde a las consecuencias que se producen a raíz de las dinámicas de estigmatización y discriminación. Existen tres tipos que están interrelacionadas entre sí: la discreción de toda actitud considerada como *gay* a cambio de la no agresión, la invisibilización parcial de las

características de los homosexuales y el ocultamiento para no sufrir agravios.

Bajo esta perspectiva, se puede observar el caso de Guillermo, quien dice que no admitía ser *gay* ante las preguntas de sus compañeros porque no había nadie en la escuela que él pudiese identificar como *gay* con quien hablar¹¹. Manuel recuerda que no quería que “lo vieran”. En sus palabras: “Hasta me acuerdo que me costaba mucho llegar tarde porque iba a tener que entrar al aula, que todos mis compañeros estén sentados viéndome cómo yo entraba, puto, ser puto entrando”. El correo electrónico que circulaba con la foto de Yoel –con el asunto “¿Pero no era putín?”– hizo que se retrajera aún más, y recuerda haberse mantenido distante de sus compañeros para que no pensarán que tenía intereses eróticos.

Estos relatos muestran cómo, para afrontar la estigmatización y la discriminación, se optaba por la invisibilización y el ocultamiento, no solo negando ante los demás sus deseos sexuales, sino también reprimiéndolos junto con toda expresión de género no admisible en un contexto dominado por la heteronorma y la masculinidad hegemónica como es el ámbito escolar. Esto nos lleva a la segunda dimensión de análisis que añadimos al esquema de Jones y que consiste en prácticas estigmatizantes y discriminatorias perpetuadas por la escuela como institución junto a su personal docente, directivo y auxiliar.

Cuando Manuel dice que “a las clases de educación física ni iba, porque era como que no había intervenciones en función de protegerme por parte de los profesores, era como que pasaba, como ‘Es puto’, y pasó, y me lo dijeron, y nadie dijo nada”, se observa que el silencio por parte de docentes consiste en una complicidad con la práctica abusiva. Sea porque, de no estar en un rol docente, cometerían estos agravios o por no considerar relevante el acoso homofóbico, invisibilizaban e inhabilitaban la subjetividad homosexual.

Mauro relata que, durante un campamento en el campo de deportes de la escuela católica a la que asistió, se organizó un fogón y los y las docentes propusieron un juego en el que tres estudiantes, él incluido, debían representar cómo un varón y una mujer harían determinadas actividades tales como levantar un papel del suelo o pisar caca. Someter su identidad de género a las risas del resto del campamento, a sus 11 años, lo traumó y lo hizo llorar. Este caso refleja los sentidos binarios y heteronormativos que circulan entre docentes, caracterizados por una fuerte estereotipación de género y, particularmente, de masculinidad.

Finalmente, el caso de Hernán ejemplifica tanto la estigmatización y la discriminación de la escuela como institución frente a los homosexuales como la existencia y permanencia de los sentidos pedagógicos homogeneizadores que caracterizaron los primeros pasos de la educación escolar. Cuando su profesora del colegio católico al que asistió le preguntó “Ay, ¿qué, sos puto?” al verlo peinándose frente a un espejo, no solo representa una práctica de acoso agravada por ser la docente quien la perpetúa, sino que también deja entrever todas las concepciones heteronormativas y homofóbicas que circulan en las escuelas.

Este hecho muestra cómo ciertas expresiones de género son consideradas como válidas y admitidas en el ámbito escolar de acuerdo con el sexo biológico de nacimiento y cuáles no. Todas aquellas manifestaciones que no se condicen con la masculinidad tradicional y hegemónica parecen no tener lugar en la escuela, o por lo menos, no se espera que allí se pongan en acto. Esto se ve reflejado en la pregunta-acusación que hace la docente por dos motivos. Por un lado, porque denota el carácter excepcional que para ella implica la posibilidad de tener un alumno *gay*. Por el otro, porque la profesora al caracterizarlo como *puto*, término peyorativo e insultante en este contexto, demuestra que no la motiva a hacer esa pregunta saber si su alumno es homosexual o no, sino que pretende corroborar si este es un transgresor del estereotipo de género que se espera en la escuela.

Así pues, este evento narrado por Hernán se agrava por ser el “hito que marcó” que lo “expulsaran” del colegio. Recuerda que por cualquier cosa que hacía en esa institución le ponían cinco amonestaciones¹². Cuando la profesora hizo esa “pregunta”, Hernán “reaccionó” y discutió con ella, quien quería echarlo del aula y él se negaba, “sin faltarle el respeto” como aclara. Luego de esta discusión, le aplicaron las 12 amonestaciones que imposibilitaron la renovación de la matrícula para el año siguiente. Hernán se cambió a una escuela de arte en la que podía discutir con el director sin que lo sancionaran, es decir, un lugar donde sus “berretines de pendejo”¹³ y su “rebeldía” eran contemplados.

No solo la docente que preguntó “Ay, ¿qué, sos puto?” discriminó y estigmatizó a Hernán, también lo hizo la institución y sus directivos que lo amonestaron y no le renovaron la matrícula. Además de avalar los sentidos de la pregunta y quitarle relevancia a la ofensa que le generó al alumno, la escuela castiga su enojo, desacuerdo y libertad de expresión. Debía ser heterosexual y dócil, lejos de las pedagogías que pugnan por la inclusión y la diversidad y cerca de aquellas que buscan homogenizar. Así lo plantea Hernán cuando expresa que:

[...] desde lo simbólico, como era el cuerpo, que ponían el mismo uniforme a todos, hasta en la forma de ser trataban de uniformarte, ¿no? Como que trataban de que no te desvíes de ciertas líneas de conversaciones, no te desvíes de ciertas maneras de hablar, de vestirse, de peinarte, de todo tipo de cosas (Entrevista personal con los autores).

A lo largo de este apartado se deja ver cómo el tránsito por la escuela puede ser una verdadera fuente de discriminación y de situaciones estigmatizantes y traumáticas para la subjetividad de un adolescente *gay* que aún recuerda señalamientos, comentarios, burlas, chistes, insultos y agresiones físicas muchos años después de que hayan sucedido. Para ello, analizamos todos esos recuerdos clasificándolos según el esquema de Jones (2008), al que agregamos dos dimensiones. Esto nos permitió organizar todas esas “memorias escolares” y analizar los sentidos que circulan por las escuelas en torno a la homosexualidad.

En otras palabras, hemos tenido una primera vista de esos cartones corrugados que nos ofrecen los recuerdos de estos exalumnos *gays*. Esta panorámica nos permite analizar los acosos sufridos, pero también abre

interrogantes sobre la realidad que viven en la actualidad los varones homosexuales en las escuelas (recordemos que la mayoría de estos testimonios refieren a un momento histórico anterior a la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario, en 2010, y al auge de los movimientos feministas y de las disidencias) y sobre las acciones que se pueden llevar a cabo para abordar esta problemática para que el fin de la escolarización no sea un evento que sucede “por fortuna” como plantea Manuel.

A continuación, estiramos esos cartones corrugados que representan las memorias escolares y empezamos a ver que entre los pliegues de los malos recuerdos se encuentran episodios “no tan malos”: los apoyos y los amores.

Apoyos: de esas personas que amortiguaron los acosos

Principal escenario de acosos, la escuela no solo debe ser considerada como un ámbito en el que estos entonces adolescentes se enfrentaron solos a un espacio heteronormado. Como sugieren los trabajos de Pichardo y De Stéfano Barbero (2015) y de 100% diversidad (2017), reconocemos esas otras personas que, en distintas situaciones, les brindaban apoyo en torno a su orientación sexual.

Estando aún en el clóset, eso les sucedió a Yoel, Igor y Dante. A más de diez años del episodio, Yoel considera que el correo que circuló con su foto besando a una compañera y con el asunto “¿No era putín?” marcó “muchísimo” su paso por la secundaria, en una escuela estatal en la zona oeste del conurbano bonaerense. Cuando sus amigas le comentaron que había llegado ese correo a toda la clase –menos a él–, se rieron de lo “tonto” de quien originó el correo. Yoel se aisló de sus compañeros, pero no de sus amigas, a quienes luego de terminado el secundario les respondería con un “Sí” al interrogante del asunto de ese mail.

Igor no recuerda con la misma precisión que Yoel. Sí puede recuperar el apoyo que sintió por parte de una amiga en algún momento de ese secundario técnico al que asistió entre 2002 y 2008, cuando con todo el curso fue a festejar el Día del Amigo al río, en la zona norte de la provincia de Buenos Aires. Si bien hablaba con todo el grupo, compartía más con un subgrupo. Recuerda que un compañero dijo algo sobre él y su amiga respondió “A vos qué te importa, no le hace mal a nadie”.

Dante tiene recuerdos parecidos sobre Camila, su mejor amiga de una escolaridad secundaria entre 1999 y 2003. En los primeros años del colegio católico, Dante vivía una experiencia dentro de la escuela y otra diferente fuera. Adentro, se llevaba bien con todo el curso y era comunicativo. A la tarde, cuando iba a la plaza de esa localidad en zona sur del Gran Buenos Aires, sus mismos compañeros le gritaban “trollo” y “maricón”. Mientras él no se animaba a enfrentarlos, Camila lo defendía.

Luego la madre de Dante aceptó que se cambiara a un colegio estatal. Allí se hizo otro grupo de amigas y de amigos. Por su parte, Camila lo ayudaba a completar su adolescencia contándole de sus novios y cómo besaban, algo que Dante todavía no vivía. Además, ella fue la confidente cuando, en el último año del secundario, le contó que estaba enamorado de Andrés, uno de sus amigos. Entonces, Dante estaba saliendo del clóset.

Hasta aquí nos detuvimos en un primer nivel de estos apoyos: recibidos cuando todavía estos jóvenes no habían hablado acerca de su sexualidad. Por eso, el sostén se produce ante los acosos recibidos. Aún dentro del clóset, y sin necesidad de explicitar su orientación sexual, estos varones fueron apuntalados. En esas situaciones, como demuestran Pichardo y De Stéfano (2015), las compañeras demostraron más sensibilidad para con la situación que enfrentaban sus amigos. Veamos qué sucede en el segundo nivel, cuando la atracción hacia otros varones ya no debía ser inferida.

Cuando en el colegio universitario en la Ciudad de Buenos Aires se enteraron de que Lucas era *gay*, su vida social mejoró. A más de 12 años, recuerda la historia con un compañero, Joselo, del que públicamente se sabía que era *gay*. Este compañero que iba a otro curso, “fiel a su histeria”¹⁴ como caracteriza Lucas, solía extraviar su cuaderno para que otros lo encontraran. Así vieron que tenía fotos de Lucas. Este joven de entonces 16 se sacó una pesada mochila y, para su sorpresa, ser *gay* le reportó beneficios. Dejó de ser el gordito que se vestía con ropa elegida por su madre y usaba riñonera¹⁵. Era tenido en cuenta por sus compañeros cuando encontraban en un periódico imágenes de deportistas: la foto de un nadador dejó de ser solo para las chicas, también era para él. “Cosas simpáticas”, caracteriza.

Alejo fue al mismo colegio universitario que Lucas, pero con algunas diferencias. Primero, lo hizo entre 2008 y 2012. Segundo, cuando ingresó ya había hablado con amigos y amigas del primario que podría estar con mujeres o varones. Ese verano previo a su ingreso al secundario, cuando lo contó, sus amigos y amigas reaccionaron como si fuera raro, pero sin decir nada ni que lo apoyaban, ni lo criticaban. Una amiga se rió. En el secundario fue diferente y sus compañeros y compañeras le ayudaban en el levante de otros chicos.

Su actual novio, Álvaro, que tiene la misma edad, fue a otro colegio universitario, motivo por el cual compiten en broma. A casi seis años de haber terminado el secundario, recuerda que cada vez que opinaba sobre la belleza de algún varón, para sus compañeras y compañeros estaba bromeando. Pensaba “Bueno, eventualmente se darán cuenta”. Un día una compañera le dijo que gustaba de él y lo invitó a salir. Su respuesta fue negativa: “No, no; soy *gay*; todo bien, pero no”. Ella le pidió permiso para contárselo al resto y Álvaro se lo concedió. Al enterarse, lo celebraron y de hecho una compañera le dijo que desde que sabía que él era *gay* le había empezado a gustar. Ácido, Álvaro le advirtió que de ese modo “le iba a ir mal en la vida”. Otras compañeras aprovecharon la ola y contaron creer que les gustaban las mujeres.

Unos años antes Nahuel vivía su entonces bisexualidad en un colegio católico tucumano sin inconvenientes. A diferencia de su mejor amigo, a quien se le notaba que era *gay*, a Nahuel jamás le dijeron nada. Al menos, no de frente. Como recuerda a más de siete años de haber terminado el colegio, tal vez sea porque era presidente de un centro de estudiantes cuya función era juntar dinero para una celebración interescolar o porque lograba convencer al resto de sus compañeros y compañeras de hacer lo que quería, como elegir el modelo de buzo de egresados que utilizaría

todo el curso. Sea como fuere, sabían que además de tener novia, salía con chicos. Sus amigas, al mismo tiempo, lo mantenían al tanto de las veces que aquel profesor que le gustaba se volteaba a mirarlo.

Parecería que los apoyos se explican por una cuestión generacional. Sin embargo, no es del todo correcto. Rodrigo terminó el secundario en un colegio público porteño a fines de los noventa tras pasar por instituciones católicas y por un industrial cuyo régimen no toleró. Para el último año del secundario, Rodrigo estaba de novio con Julio. En su aniversario, apareció en la puerta del colegio con un ramo de 24 rosas, “grandotas colombianas”, remarca. Al increíble ramo lo acompañaba un Winnie Pooh también grande. En el salón de música del primer piso, sus compañeros miraban por la ventana y se reían sabiendo que Rodrigo no iba a querer salir del colegio por la vergüenza del gesto de amor. A la salida, se sorprendió al ver a su novio con tamaños regalos y, colorado, le pidió a Julio ir hasta la esquina adonde agarró los obsequios.

En el segundo nivel, el apoyo emerge a partir de la explicitación de la homosexualidad de estos varones y la aceptación e incluso celebración de sus intereses homoeróticos: pensar que la foto de un deportista pueda ser apreciada tanto por chicas como por chicos, contactar a estos varones con otros posibles *partenaires*, celebrar que su novio lo esperase con regalos. Los apoyos explícitos avalaron tanto la orientación sexual como los intereses hacia otros varones. Veamos qué sucede cuando se cuenta con el apoyo de otros quienes comparten el estigma.

Dos años después del episodio de Rodrigo, en un colegio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, Pedro tuvo su primera vez sexual con un fletero¹⁶ que se “levantó” luego de la escuela. Volvió a su casa feliz. Al día siguiente, le contó a su primo, compañero de curso y entonces mejor amigo, que había tenido sexo con un hombre. Su confidente, el único referente *gay* de Pedro en ese momento, lanzó un “Pero te cuidaste”. Cuando le confirmó que así había sido, su primo le dijo que estaba bien.

El primo de Pedro no sería un mero apoyo, sino también un “facilitador”. Como tal, el “facilitador” es un punto de apoyo para asumir una identidad no heterosexual y puede brindar consejos y advertir sobre complicaciones. A diferencia de Pedro que tenía una relación con su “facilitador”, Marino “pescó” uno por casualidad. A más de 15 años de aquel episodio, recuerda estar en tercer año de un colegio privado “progresista” porteño cuando se acercó el chico dos años mayor que se cruzaba en la pileta y que le parecía lindo. Lo acechó con un “Che, me dijeron que sos *gay*”. Marino lo negó. “Yo sí; si querés hablar un día, todo bien”, respondió. “Ah, creo que sí”, rectificó Marino y así se liberó en el colegio.

Siguiendo el esquema de Goffman (2006) sobre el estigma, los “facilitadores” son los compañeros de infortunio, quienes comparten el atributo desacreditable y son fuente de conocimiento. Los apoyos de los dos primeros niveles serían, en palabras del autor, “sabios”, cuya cercanía con el estigma de la homosexualidad se produce a partir de su relación con estos varones. Los “facilitadores” o iguales, por su parte, tienen otra relación con el estigma y pueden aconsejar sobre prácticas sexuales –el primo de

Pedro– y ofrecerse como confidentes –el compañero de Marino–.

Ahora bien, el apoyo hacia la diversidad sexual en las escuelas no se reduce a pares. Como vimos en el apartado anterior, docentes y autoridades pueden hacer diferencias. Tato recuerda cuando, en 2010, estaba en primer año del polimodal de aquel colegio estatal de la zona oeste del conurbano bonaerense y se discutía la Ley de Matrimonio Igualitario. A más de siete años de ese episodio, recupera los debates que su profesor de historia habilitó en la clase, en un marco de respeto y sin referencias despectivas.

Marcos, por su parte, tiene buenos recuerdos de su paso por el secundario católico al que fue en un barrio porteño. Que sea católico no agravó su sensación de rechazo hacia sí, como ve a más de 12 años de terminado el colegio; eso era por su homofobia internalizada independiente de la religión. No vivía su homosexualidad como pecado, sino como algo que no era “lo normal”. En tercer año, hablar con el Padre Fausto lo ayudó a cambiar su perspectiva. En 2003, a sus 15 años se acercó a este simpático sacerdote. Angustiado, Marcos le dijo que quería hablar ya que tenía dudas sobre su sexualidad. Cálidamente, el sacerdote le dijo que se estaba imaginando un monstruo detrás de una puerta cuando lo que había del otro lado era algo más chico, no tenía que definirlo y Dios lo iba a amar siempre. En el marco de un consejo y no una confesión, esas palabras lo aliviaron mucho.

Como vimos, los apoyos en torno a la orientación sexual en las trayectorias escolares son diversos. En un primer nivel, se trataba de un apoyo brindado por amigas y compañeras que salían a defenderlos o que desestimaban las cargas que sufrían. El segundo nivel está signado por cuando la homosexualidad tomó estado público y el apoyo recibido se tradujo en avalar y acompañar los deseos homoéroticos de estos varones. Pero además de las amigas, también se encontraban los “facilitadores”, compañeros del estigma en términos de Goffman (2006), que podrían ser confidentes y consejeros para asumirse o contar experiencias sexuales. Finalmente, el último nivel de apoyo corresponde a docentes y autoridades que tuvieron palabras de aceptación y respeto en torno a la diversidad sexual.

Nuestro análisis propone un matiz a lo señalado por la bibliografía sobre los apoyos. Como sucedió cuando hubo salidas del clóset, a veces los apoyos fueron explícitos. Sin embargo, también fueron indirectos. Eso nos permite entender que cuando los compañeros de Rodrigo se reían de ver a Julio, su novio, con un ramo de flores, no se reían –o al menos no lo sintió así– de su homosexualidad, sino de la vergüenza de la exposición. Cuando los compañeros de Lucas separaban las páginas del suplemento deportivo sobre nadadores para las chicas y él, no lo burlaban, lo hacían con buenas intenciones. Por eso insistimos acerca de los pliegues de las memorias escolares. Ellas nos permiten reconocer cuando la misma acción fue percibida como una ofensa o cuando, por el contrario, es vivida como un signo de que “En el colegio estaba todo bien con que sea *gay*” y

que pueda entenderse como apoyo; aun cuando se tratara de un apoyo indirecto.

Amores: los deseos de tocar y ser tocados

Los pliegues de las memorias escolares también comprenden el erotismo. En este apartado, el foco está puesto en los deseos homoeróticos de estos varones mientras transitaban el colegio secundario. Al igual que sucede con estudiantes heterosexuales, como demuestran Fernández Rodríguez (2014a, 2014b), Palumbo (2016) y Sustas (2016), el pasaje de varones *gays* por la escuela también despertó intereses eróticos y afectivos. A veces, esos deseos se materializaban en experimentación sexual, otras, trascendían esas prácticas y se enmarcaban en una relación o en un levante. Sin embargo, en muchas ocasiones el deseo se mantenía en latencia y contorneaba lo que luego serán recordados como los *amores platónicos* del secundario. Comencemos por los juegos eróticos.

Pedro, el mismo que compartió a su primo la alegría de la primera relación sexual con un fletero, tuvo sus primeros contactos homoeróticos con otro primo y compañero de la primaria. Un día, jugando, uno le tocó el “pene” –tal como le gusta llamarlo por el carácter aniñado del término– al otro. Luego, como recordará a casi 20 años de terminado el secundario, aparecerá Ricardo Jaime. A diferencia de otros *partenaires*, a los compañeros de colegio los recordará con nombre y apellido. Hacia quinto año, en un campamento durmió en la misma carpa con aquel compañero que siempre le había parecido lindo: Ricardo Jaime. Como su bolsa de dormir se había roto, le propuso a Pedro que juntaran ambas bolsas y se taparan. Por la posición en la que se encontraban –“cucharita”–, sintió la erección de Ricardo. Dubitativo, se dio vuelta e intentó besarlo. Ricardo lo rechazó y dio pie a un momento incómodo. Con la inexperiencia que los años suplieron, Pedro se durmió tieso y temeroso. Sin embargo, al día siguiente seguían haciendo cosas como si esa cucharita nunca hubiera sucedido.

Desde pequeño a Álvaro le gustaban los varones: recuerda que, cuando iba al jardín, tenía sueños eróticos con otros chicos. Luego vinieron juegos con amigos –siempre varones– de desvestirse y tocarse. A los diez años, se juntaban con amigos del primario a masturbarse mirando el contenido erótico que sintonizaban a medianoche en un canal de películas. A Álvaro le costaba excitarse con ese contenido heterosexual. Un día, a los 13 años, encontró porno *gay* en Internet y volvió a las andanzas homoeróticas.

Ricky terminó el secundario a los 30, ya en Argentina. Había abandonado la escuela en una ciudad del centro de Colombia a los 12 años cuando fue expulsado con el resto de sus compañeros. Junto con sus 17 compañeros estaban descubriendo lo sexual: si la madre de uno no estaba en casa, iban a ver porno. Mientras sus compañeros se masturbaban delante del resto, Ricky aprovechaba y los tocaba. Una vez decidieron sumar a las chicas del curso y planearon darles algo de tomar. Compinche con ellas, Ricky les advirtió que no bebieran. El comentario llegó a las autoridades del colegio cuando una chica los acusó de haberla tocado.

Expulsaron a los 18. A la mamá de Ricky, además, la psicóloga le comentó que su hijo estaba rebelde y que se la pasaba “tocándole el paquete” a los chicos. Eso trajo una gran discusión con su madre y la negativa de Ricky a continuar el colegio.

Por la misma época, a mitad de los noventa, Rodrigo comenzó un juego con Sergio. En primer año del secundario, después de que les haya sido negado el ingreso a una disco, fueron a fumar a la terraza del edificio de Rodrigo. Para pasar el tiempo, competían por quién acababa más lejos. Así, empezaron a desafiarse: “Bueno, a ver; si yo a vos, vos a mí tal cosa”. Cuando se dieron cuenta, se estaban masturbando los dos. Ese juego se hizo costumbre y se extendió unos años, incluso luego de que Sergio se cambiara de escuela y tuviera novia: al regresar de bailar, “acababan” la noche en la terraza de Rodrigo.

Los deseos, en un primer nivel, se traducían al ámbito del juego y la experimentación sexual, a veces facilitado por el ritual de masturbaciones grupales. Otras veces, se enmarcó en el encuentro íntimo entre estos varones y otro compañero. En ocasiones, lo competitivo del juego facilitó estas prácticas. Con todos, en este primer nivel lo erótico descansa en la experimentación sin trascender a una relación.

Como vimos en el apartado anterior, las relaciones sociales de Lucas mejoraron cuando salió del clóset producto de esa relación con Joselo. Pero Joselo fue el clavo que sacaría a otro. Recuerda, hacia sus 15 años, los bombardeos en Bagdad con otra bomba en su familia: la salida del clóset de su tío, a quien tenía como referente masculino. A Lucas le explotó la cabeza y se convenció de que, como le venía dando vueltas, la verdad era que le gustaba Hoggart. Este compañero al que, como sucede en ese colegio preuniversitario, lo llamaban por el apellido, “histeriqueaba”¹⁷ tanto a Lucas y al resto. Con Hoggart nunca pasó nada más que, tras compartir vacaciones, una pelea adolescente por chat en la que uno acusaba al otro de haberse ido con tal grupo. En medio de la pelea, Lucas le contó que le había gustado. Hoggart respondió que a él le hubiera gustado saberlo antes.

Así, entra en escena Joselo Vescovo, quien vino a consolar a Lucas. Como Vescovo ya estaba fuera del clóset, todos probaban con él. Comenzaron a charlar sobre *Queer as Folk*, una popular serie cuyos protagonistas eran *gays*. Luego se juntaron a ver *skaters*. Avanzaban: “Che, estoy pensando mucho en vos”. “Sí, yo también”, respondía el otro. Se dieron su primer beso, uno solo, que para el Lucas de entonces era “un montón”. Siguieron saliendo un tiempo y besándose hasta que en su juego histérico al que acostumbraba a sus *partenaires*, Vescovo les decía “No sé si quiero que sigamos juntos”.

Siete años después, en el mismo colegio circulaba una lista actualizada de esos cinco o seis chicos que eran *gay*. Como describe Alejo con desinterés, era información pública. Entre ellos, estaba Bautista, un año más chico, a quien además de verlo en los pasillos del colegio, Alejo se lo encontró en una fiesta. Allí se dieron un beso y de allí no pasó. Luego, Alejo salió con Otto, también más chico, a quien conocía por actividades del colegio como el centro de estudiantes. Tras verse en pocas

oportunidades, dejaron de salir. Luego, para fin del mismo cuarto año del secundario, Alejo empezó a estar con Michel, otro estudiante también más chico. De conocerse por una amiga en común, un día se cruzaron en el colegio, comenzaron a hablar y ahí, en un pasillo al lado del kiosco, se besaron. En ese espacio usual para besarse, se evitaba ser visto por quienes estaban en clase. Como era fin de año, iban al colegio a no hacer nada y entonces aprovechaban y Alejo y Michel pasaban tiempo juntos. El fin del año escolar dio fin a su relación.

En este segundo nivel del erotismo, los contactos con otros varones se enmarcan en una relación, no ya en un episodio puntual. Sin haber sido necesariamente noviazgos, se trata de un vínculo más profundo: el histeriqueo entre Lucas y Joselo o los chicos con los que “salió” Alejo en su cuarto año de secundario. Lo definitorio de este nivel no se relaciona, tampoco, con la perpetuación en el tiempo: como dijo Rodrigo, su juego con Sergio se extendió unos años. Es la distinción entre “salir con alguien” y “estar con alguien” que marca la sutil diferencia.

No obstante, no siempre los deseos se satisficieron mediante juegos y experimentación sexual ni se entablaron relaciones. La mayoría recuerda esos varones que le gustaban y, a la distancia, definen como amores platónicos, el tercer nivel de los deseos en las memorias escolares. A 14 años de haber hecho el tercer año en un colegio parroquial porteño, Marcos recuerda haber estado “enamorado” de Ezequiel, o Equi, como le decían. Equi estaba en quinto año y, por ser más grande, había sido coordinador del campamento que el colegio organizaba para los estudiantes más chicos. “Perdidamente enamorado” de Equi, un heterosexual que tenía novia, Marcos ansiaba el recreo para cruzárselo. Añoraba que Equi pasara y, en ese juego del pasillo en el que unos pellizcaban a otros, lo tocara. Cuando Marcos salía al recreo y veía que Equi no había ido, renegaba: “¿Para qué vine hoy al colegio?”. Estaba tan enganchado que empezó a escuchar una banda de rock de la que Equi era fanático. Aunque no le gustara, de tanto que escuchó un disco pensando en Equi, Marcos se memorizó todas las canciones. Como se lamenta hoy, nunca pasó nada.

Cercano en el tiempo, pero en un colegio técnico en el noroeste del conurbano bonaerense, Igor se las ingeniaba para “acercarse” a Leonel, quien le gustó en los últimos años del secundario que terminó en 2008. Que fuera a otro turno no le impedía que, las veces que coincidían, Igor lo buscara “nada más” que para mirarlo. Un día ingresó al aula que a la tarde recibía a Leonel y buscó la de él entre las direcciones de correo escritas con corrector líquido. Igor lo agregó a un Messenger (MSN) falso que usaba para explorar el mundo *gay* sin ser descubierto y en el que abundaban los contactos que sacaba de chats. No recuerda haber chateado con Leonel, ni siquiera está seguro de que lo hubiera aceptado.

A diferencia de Marcos e Igor, Pedro, hacia el cuarto año del secundario en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, que terminó en 1999, tuvo un enamoramiento con un compañero de curso, que además era su mejor amigo. De Nicolás Pérez lo enamoraba todo lo que hiciera: sea jugar a la pelota, que se sentara a su lado o se desnudara delante suyo. Le encantaba

ir a verlo jugar al fútbol y se excusaba en no participar para sumarse a la cerveza posterior. Con Nicolás compartían el fanatismo por la serie *The X Files*, de la que hablaban y eso lo enamoraba más a Pedro. La prueba de fuego fue la noche en la que Nicolás lo invitó a dormir a su casa. Su cabeza no paraba de imaginar historias. “Y si lo beso y después me tengo que ir de la casa”, se preguntaba, “¿cómo llegaré a la mía?”. De todos modos, nunca se animó a decirle nada.

Yoel recuerda que, en el secundario, cuando era tan “reprimido” que incluso evitaba abrazar a su padre, le encantaba un compañero. Era el “típico” jugador de básquet, popular y que se llevaba bien con todos. Con este chico simpático y amable, que era heterosexual –como confirmó Yoel al enterarse que salía con una conocida– tuvo un amor imposible. En el viaje de egresados tuvieron encuentros por los que el Yoel de entonces 18 años dudaba de la heterosexualidad de su compañero. Actualmente, se da cuenta de que su compañero no era nada más que muy simpático.

Hacia la misma época, en un colegio católico de la zona sur del conurbano bonaerense, Luchi tuvo un amor imposible con un compañero y amigo del colegio. Aunque no era el más lindo, a Luchi lo confundía. Sin contárselo a nadie, Luchi ya se sabía *gay* y se preguntaba “¿Por qué me habla el pibe hetero que tiene novia?”. Lo enganchaba que hablaran todo el tiempo, incluso de la relación con su novia. A Luchi le gustaba que su amigo lo buscara para hablar y eso lo confundía. Sin embargo, confundido y todo, tenía claro que nunca iba a pasar nada, pues eran amigos.

Para Álvaro, esa buena onda y sensibilidad de un compañero era señal de la seguridad sobre su heterosexualidad. Recuerda que, en el secundario universitario en la Ciudad de Buenos Aires, al que asistió entre 2008 y 2012, un compañero siempre bromeaba con que eran novios. Era el mismo chiste que hacía en la clase con otros chicos. Pero para Álvaro, que sí era *gay*, eso le gustaba y lo enganchó. Cuando, en el último año de colegio Álvaro salió del clóset, su compañero, en vez de retractarse, siguió haciendo chistes al respecto. Álvaro admiró y agradeció ese gesto, en lo más cercano a una historia amorosa en todo el secundario.

Sin embargo, no solo la buena onda y la sensibilidad de los compañeros despertaban deseos. Manuel estuvo enamorado de Martín Cabezón Cámara, con quien asistieron al mismo secundario público entre 1999 y 2003. A casi 15 años de, “por fortuna”, haberlo terminado, Manuel recuerda que Martín era malo con las chicas. Al Manuel de 15 años, el roce de Martín lo hacía temblar. El deseo de tenerlo y el odio que le generaba porque Martín estaba con muchas chicas al mismo tiempo se traducían en las peleas que Manuel le iniciaba a ese compañero que tanto le gustaba.

Hasta aquí, los amores se mantuvieron en estado platónico en tanto no fueron comunicados. Pero, ¿qué sucedió cuando estos jóvenes confesaron su amor? Juli transitó varias escuelas en la zona norte del conurbano bonaerense por su mal comportamiento y en el último colegio, hacia 2007, conoció a Tomi, el primer chico que le gustó, como lo recuerda a más de diez años de haberlo conocido. Aunque fueran a diferentes divisiones, simpatizaron en deporte y se morían de risa. Comenzaron una amistad que trascendió la escuela e iban juntos a fiestas que se hacían en el barrio.

Juli no puede precisar qué era lo que le gustaba de Tomi porque es algo de hace mucho, pero sí recuerda que le llamaba la atención físicamente y no podía mirarlo como miraba a una amiga. De todos modos, Juli nunca se sobrepasó con su amigo, a quien recientemente le contó la historia. A Tomi le resultó graciosa y no le dio importancia.

Cuando Dante, en ese 2003 de su último año del secundario público que hizo en la zona sur del conurbano bonaerense, le contó a Andrés que gustaba de él, no recibió una buena respuesta. Andrés era lindo y a Dante lo atraía tanto que se masturbaba pensando en él. Esa amistad implicaba pasar tiempo juntos, como cuando Andrés iba a la casa de su amigo a tomar mates y charlar, incluso sin el resto del grupo. Dante no lo pudo disimular más y decidió contárselo, pensando que estaría todo bien. Cuando se lo dijo por teléfono, Andrés no reaccionó bien, le cortó y esa amistad se terminó. A los cinco años se volvieron a cruzar en un *café concert* en el que Dante trabajaba como mozo. Lo atendió en la mesa que compartía con su novia y la incomodidad y la mala onda condimentaron el reencuentro.

La mayoría de los amores del secundario fueron amigos y compañeros de curso, o incluso de otros grados. Pero Nahuel tuvo otra fantasía: la del profesor. Cuando entraba al polimodal en ese colegio parroquial tucumano, apareció un nuevo profesor de economía, de 29 años. Como Nahuel cursaba la modalidad en humanidades, solo veía al nuevo profesor de pasada. Un amigo le comentó que el profesor siempre bromeaba con los varones, como tocarle el hombro al pasar. La fantasía de si era o no *gay* daba vueltas. Incentivado por su amigo, Nahuel lo agregó al MSN. Comenzó una relación dual: mientras por MSN chateaban todas las noches, en la escuela era un “Hola y chau”. En segundo del polimodal, por una resolución el profesor se sumó como docente de la modalidad de Nahuel y empezó a ser el tutor de su curso. Tuvieron otro trato. A fin de año, luego de un proyecto solidario que los hizo trabajar en conjunto, una noche Nahuel, borracho, le escribió por MSN y lo invitó a su casa. El profesor le dijo que no iba a ir y discutieron. Después de enojos y desenojos por cuestiones académicas, a Nahuel se le pasó el enamoramiento y comenzaron una amistad que, a más de diez años de haberse conocido, aún perdura.

A lo largo de este apartado descubrimos otros aspectos que estaban “replegados” en las memorias escolares de varones *gays*. Esos aspectos se ligan con el deseo en tres niveles: en el juego y la experimentación sexual, en el marco de una historia o salir con alguien o en el plano de esos deseos inalcanzables que llamamos amores platónicos. Detenernos en esas fantasías nos permite trazar un contrapunto con aquellas de las y los estudiantes heterosexuales del estudio de Fernández Rodríguez (2014b). Como muestra la autora, es en relación con el consumo cultural que, especialmente, las jóvenes experimentan fantasías amorosas, que sucede en menor medida con sus compañeros de clase. En nuestro caso, es a partir del contacto con otros varones que se movilizan los deseos.

Iluminar esos aspectos de las experiencias escolares no heterosexuales nos permitió desplegar otras cuestiones. Por ejemplo, qué llegaron a hacer para sentirse más cerca de los chicos que les gustaban. Además, nos

permitió ver que les gustaba no solo que jugaran al fútbol, tuvieran novia, salieran con muchas chicas o fueran más grandes, sino también apreciaban que fueran simpáticos, amigables y se llevaran bien con el resto. Tanto los primeros rasgos, más viriles, como los segundos, más sensibilizados, convergían en algo que estos varones añoraban y que a veces llegaron a experimentar: tocar y ser tocados. Tal vez por la cuestión etaria, el contacto corporal era algo añorado y buscado que, cuando se lograba, daba mucho placer. Así, el deseo nos permitió devolver la densidad de las memorias escolares y nos proveyó otra información sobre las experiencias de los varones *gays* en sus colegios: el espacio donde, como juego, primeros pasos o platónicamente, conocieron los amores.

Conclusiones: en los pliegues de las memorias escolares de varones *gays*

En estas páginas analizamos las experiencias escolares de 30 varones *gays* que viven en el Área Metropolitana de Buenos Aires a partir de sus recuerdos. Como nos fue comentado, muchas veces los recuerdos que sobresalen y primero emergen son aquellos menos felices y que tienen la capacidad de, como una sinécdoque, teñir la totalidad del paso por la escolarización media. Pero cuando se despliegan otros elementos, vemos que esos tragos amargos fueron amenizados por otras personas.

Sobre acosos versó el primer apartado. En un sentido amplio, incluimos en esta categoría todas las experiencias que contribuyeron a dar estructura firme a esas memorias escolares. Apelamos al esquema desarrollado por Jones (2008), en torno a la gradación de las violencias que sufrieron estos varones –detección; tolerancias; chistes, burlas, risas y comentarios; miradas, señalamientos y cargadas; insultos; y agresiones físicas–. Además, incorporamos dos dimensiones: una referida a las consecuencias producto de la estigmatización y discriminación, y la segunda en torno a prácticas discriminatorias por parte de la escuela en tanto institución. Al describir estos niveles de discriminación que los varones *gays* sufrieron en la escuela, tenemos la estructura de esas memorias.

Pero al igual que con el cartón, observamos los pliegues de esas experiencias. Cuando hacemos ese movimiento, descubrimos que, una pluralidad de otras personas contribuyeron a alivianar y matizar los acosos. La mayoría de las veces, las “apoyadoras” eran compañeras y amigas que los defendían o restaban importancia a las burlas. En menor medida, otros “apoyadores” fueron compañeros y amigos que compartían el estigma y se convertían en facilitadores al asumir la orientación sexual. Por último, a veces el apoyo venía de la misma institución: sea por habilitar respetuosos espacios de discusión o porque algún o alguna docente tuvo la palabra que estos entonces adolescentes necesitaban. No todos los apoyos fueron explícitos, muchas veces porque estos varones todavía estaban en el clóset. Aun cuando indirectos, los recuerdos los distinguen del acoso.

Finalmente, los amores. Bajo este rótulo incluimos juegos y experimentaciones sexuales, historias amorosas o levantes y fantasías producto de esos amores platónicos. Al centrarnos en estos otros varones

que les gustaban podemos reconstruir qué hacían para acercarse a ellos. Además, pudimos ver que mientras se sentían atraídos por atributos viriles, también se conmovían por la sensibilidad de sus compañeros. Con todo, añoraban, y algunos lo consiguieron, tocar y ser tocados: tener un intercambio físico e íntimo con sus amores.

Gran parte de las experiencias a las que accedimos están tamizadas por el paso del tiempo. Pero ese mismo sesgo nos permitió alcanzar otros recovecos de las memorias escolares de varones *gays*. Ya concluido el colegio secundario, habiendo asumido su identidad sexual para con sus íntimos –y no tan íntimos– y con *expertise* sobre relaciones amorosas, los otrora acosos, apoyos y amores de la escuela hoy se entretujan para conformar sus memorias escolares.

Agradecimientos

Agradecemos los valiosos comentarios de Matías de Stéfano Barbero, Mariana González y Carla Golé a una primera versión de este texto y las correcciones de Maximiliano de Benedetto al resumen en portugués. Hacemos extensivo el agradecimiento a quienes evaluaron el artículo, cuyas sugerencias y críticas contribuyeron a mejorarlo.

Referencias

- 100% Diversidad y Derechos. (2017). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Argentina Dirigida a Jóvenes LGBT*. Buenos Aires: s. e. Recuperado de <https://100porciento.files.wordpress.com/2016/12/informe-final-en-cuesta-de-clima-escolar-lgbt.pdf>
- Badinter, Elisabeth. (1994). *XY la identidad masculina*. Barcelona: Norma.
- Barthe, Yannick; de Blic, Damien; Heurtin, Jean-Philippe; Lagneau, Éric; Lemieux, Cyril; Linhardt, Dominique; Moreau de Bellaing, Cédric; Rémy, Catherine; Trom, Danny. (2017). Sociología pragmática: manual de uso. *Papeles de Trabajo*, 11(19), 261-302.
- Bassi Follari, Javier. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athena Digital*, 14(3), 129-170.
- Baszanger, Isabelle y Dodier, Nicolas. (2004). Ethnography: relating the part to the whole. En David Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, Method and Practice* (pp. 9-34). Londres: Sage.
- Bazin, Jean. (2017). Interpretar o describir. Notas críticas sobre el conocimiento antropológico. En Mariana Garzón Rogé (Ed.), *Historia pragmática. Una perspectiva sobre la acción, el contexto y las fuentes* (pp. 105-124). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bertaux, Daniel. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29(0), 1-23.
- Boltanski, Luc y Thévenot, Laurent. (2006). *On Justification. Economies of Worth*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Boltanski, Luc. (2000). *El amor y la justicia como competencia. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bourdieu, Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Connell, Raewyn. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14(0), 156-171.
- Corcuff, Philippe. (1998). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Stéfano Barbero, Matías. (2017a). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos Pagu*, 50(0), e175014.
- De Stéfano Barbero, Matías. (2017b). ¿"Cosas de niños" o cosas que los niños hacen para hacerse hombres? Reflexiones antropológicas sobre edad, violencia y masculinidad. *Hachetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 15(0), 101-108.
- Fernández Rodríguez, Irantzu. (2014a). Etnografiando el amor en la adolescencia: un estudio en tres centros escolares de Bilbao. En Luis Puche Cabezas y Laura Alamillo-Martínez (Eds.), *Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización* (pp. 19-25). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fernández Rodríguez, Irantzu. (2014b). Entre ficciones y fantasías: el aprendizaje amoroso (y de género) a través del consumo cultural en la adolescencia. *Revista de Investigaciones Feministas*, 8(2), 515-517.
- Giddens, Anthony. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jones, Daniel. (2008). Estigmatización y discriminación a adolescentes varones homosexuales. En Mario Pecheny, Carlos Fígari y Daniel Jones (Eds.), *Todo sexo es político: estudios sobre sexualidades en Argentina* (pp. 47-71). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Kimmel, Michael. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Teresa Valdes y José Olavarria (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 49-62). Santiago: ISIS-FLACSO, Ediciones de las Mujeres.
- Leal Guerrero, Sigifredo. (2011). *La Pampa y el Chat. Aphrodisia, imagen e identidad entre hombres de Buenos Aires que se buscan y encuentran mediante internet*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Lemieux, Cyril. (2008). Scene Change in French sociology? When American pragmatism refreshes the French Durkheimian sociological tradition. En *L'il sociologique. Site officiel de l'Association pour la Défense des Sciences Sociales*. Recuperado de <http://adss.unblog.fr/2008/05/24/scene-change-in-french-sociology/>
- Ley 24.195. Ley Federal de Educación. Publicada en el *Boletín Oficial*. (14 de abril de 1993). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Lopes Louro, Guacira (Comp.). (1999). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- Marentes, Maximiliano. (2019a). El consumo de la realidad amorosa gay: pensando al amor en situación. *O Público e o Privado*, 34, 189-214.

- Marentes, Maximiliano. (2019b). Los de afuera no son de palo. Notas reflexivas sobre una investigación de amor en varones gays. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 9(2), e063. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/18537863e063>
- Marentes, Maximiliano. (2019c). *¿El mismo amor? Un estudio sobre especificidades del amor gay a partir de historias de varones jóvenes del Área Metropolitana de Buenos Aires, 2017-2018*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Tesis de doctorado.
- Marentes, Maximiliano. (2020a). Cosas que anudan a las parejas: análisis de historias de amor gay en producción cultural argentina contemporánea. *La Trama de la Comunicación*, 24(1), 125-144.
- Marentes, Maximiliano. (2020b). “Mucho más que dos” o la pareja como red. *Question*, 1(65), e270. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/5724>
- Marentes, Maximiliano. (2021). Nunca fuimos monógamos. *Anfibia*. Recuperado de <http://revistaanfibia.com/ensayo/nunca-fuimos-monogamos/>
- Meccia, Ernesto. (2011). *Los últimos homosexuales. Sociología de la homosexualidad y la gaycidad*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Morgade, Graciela; Báez, Jesica; Zattara, Susana y Díaz Villa, Gabi. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En Graciela Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa* (pp. 22-51). Buenos Aires: La Crujía.
- Nardacchione, Gabriel. (2011). El conocimiento científico y el saber práctico en la sociología pragmática francesa. *Apuntes de Investigación del CECYP*, (19), 171-182.
- Palumbo, Mariana. (2016). Noviazgos juveniles. Amor y violencia en las primeras relaciones de noviazgo en jóvenes heterosexuales de clase media del Área Metropolitana de Buenos Aires (2012-2014). *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 18(0), 284-309.
- Pichardo, José Ignacio y De Stéfano Barbero, Matías (Eds.). (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Platón. (2004). *El Banquete*. Buenos Aires: Losada.
- Sánchez Sáinz, Mercedes. (2015). Las diversidades y la diferencia en educación infantil y primaria. En José Ignacio Pichardo y Matías De Stéfano Barbero (Eds.), *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (pp. 46-62). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Scharagrodsky, Pablo. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 263-285). Buenos Aires: Del Estante.
- Sustas, Sebastián. (2016). La dimensión erótica en estudiantes de escuelas medias y su relación con la educación sexual. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 18(0), 310-337.
- Thomas, William y Znaniecki, Florian. (2006). *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Boletín Oficial del Estado.