

No. 6 • October 2010

Matoneo y construcción
de la masculinidad
homofóbica en la escuela

Bullying and the
construction of
homophobic
masculinity in school

Bullying e a construção
da masculinidade
homofóbica na escola



ÁNGELA MARÍA ESTRADA MESA

A Working Paper Series
on Latin American and
Caribbean Sexualities

Una serie monográfica
sobre sexualidades
latinoamericanas y caribeñas

Uma série monográfica
sobre sexualidades
latino-americanas e caribenhas

EDITORES/EDITORS

Eliane Borges Berutti

Departamento de Letras Anglo-Germânicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Rafael de la Dehesa

Department of Sociology, Anthropology, and Social Work
City University of New York-
College of Staten Island, USA

María Mercedes Gómez

Department of Sociology and Criminology
Saint Mary's University, CanadaCOMITÉ EDITORIAL/
COMISSÃO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

Violeta Barrientos Silva

Programa de Estudios de Género
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Jasmín Blessing

Center for Lesbian and Gay Studies,
City University of New York, USA

Mauro Cabral

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

Gabriela Cano

Facultad de Filosofía
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México

Sergio Carrara

Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ebén Diaz

Red de Diversidad Sexual GLBTITI, Nicaragua.

Camila Esguerra Muella

Departamento de Antropología
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Jacqueline Jiménez Polanco

Department of Social Sciences
City University of New York-
Bronx Community College, USA

Denilson Lopes

Escola de Comunicação
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Rita María Pereira Ramírez - Cuba

Jurista, investigadora, y documentarista
Habana, Cuba

Andrés Ignacio Rivera Duarte

Organización de Transexuales
por la Dignidad de la Diversidad, Chile

Angie Rueda Castilla, Mexico

Frente Ciudadano Pro Derechos
de Transgéneros y Transexuales, México

Marcela Sánchez

Proyecto Colombia Diversa, Colombia

Diego Sempol - Uruguay

Área Académica Queer Montevideo, Uruguay
Departamento de Ciencias Sociales,
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Horacio Sívori

Centro Latino-Americano em Sexualidade
e Direitos Humanos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Bruno Souza Leal

Faculdade de Comunicação
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Juan Marco Vaggione

Consejo de Investigaciones Científicas
y Técnicas de Argentina (CONICET)
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Sexualidades is a publication of the Latin American Regional Editorial Board of the International Resource Network, a global community of teachers and researchers sharing knowledge about sexualities. The International Resource Network is funded by the Ford Foundation and based at the Center for Lesbian and Gay Studies of the Graduate Center of the City University of New York.

For further information about Sexualidades, contact the editors at sexualidades@hotmail.com or by mail or fax at: International Resource Network; Center for Lesbian and Gay Studies; Graduate Center, City University of New York; 365 Fifth Ave., Room 7.115; New York, NY 10016; Fax (212) 817-1567



www.IRNweb.org

© 2010

ISSN 1938-6419

CIAGS The Center for
Lesbian and Gay Studies

International Resource Network
A global community of teachers and researchers sharing knowledge about sexualities



Matoneo y construcción de la masculinidad homofóbica en la escuela

Ángela María Estrada Mesa
Universidad de los Andes, Colombia

Resumen

Trabajo de investigación hermenéutico cualitativo que presenta la interpretación alcanzada en el marco de un proyecto sobre “narrativas y políticas identitarias homoeróticas”, en relación con una compleja dinámica social entre pares que se encuentra en el centro de los procesos de socialización secundaria en la escuela. Se trata de la reconstrucción e interpretación del matoneo – dinámica social entre pares que opera en un sistema social de estatus jerárquico basado en el mayor o menor ajuste a unos “estándares de masculinidad” – proceso en el cual se emplean unos perfiles comportamentales, tanto de los estigmatizados como de “los duros” y en el cual también tienen lugar diversas formas de afrontamiento y resistencia. Tal dinámica parece altamente funcional a la reproducción de un modelo moderno de masculinidad, (compulsivo e infantil), el cual ya no parece deseable ni ajustado en un nuevo orden cultural, más orientado a la equidad de los géneros, a las “puras relaciones” (entendidas según Giddens como propuestas de pareja menos dependientes de la satisfacción de intereses prácticos), y a la proliferación de otras narrativas identitarias. Legítima y reproduce igualmente los signos propuestos por la psiquiatría moderna en sus albores para predecir la homosexualidad, así como la homofobia cultural contemporánea, entendida como una reacción emocional aversiva, culturalmente aprendida, respecto de las narrativas identitarias disidentes y de las relaciones homoeróticas. La investigación propone la existencia de un período crítico del matoneo que incide y afecta el desarrollo psicosexual masculino en la escuela, comprensión que ofrece criterios para la intervención sobre la homofobia en la cultura escolar.

Palabras clave

Homofobia, educación, matoneo, masculinidad, Colombia

Sobre la autora

Ángela María Estrada Mesa, Psicóloga, Magister en Investigación y Tecnología Educativas, PhD en Psicología Social, Profesora Asociada. Departamento de Psicología. Universidad de Los Andes.

Correo electrónico: aestrada@uniandes.edu.co

El presente trabajo parte de reconocer que históricamente el homoerotismo ha pasado de ser una práctica valorada y respetada, como en el caso de la compleja erótica de los antiguos, a ser objeto de estigmatización durante la Modernidad, asignándosele el lugar de la enfermedad mental y la desviación, sometida a un conjunto de prácticas correctivas, incluso en contra de la voluntad de los propios sujetos¹. En tal sentido, se enmarca en la tradición que estudia las subjetivaciones desde la perspectiva del control y la regulación del deseo, adelantada en buena medida por Michel Foucault y Judith Butler.

Actualmente la exclusión de lo otro opera en el marco de las políticas de la identidad (Gergen 1995; Sampson 1993, 2000), ya no sólo dentro de la matriz heterosexual, sino también en los límites de lo que cada categoría identitaria de sujetos está dispuesta a reconocer. En efecto y como consecuencia del juego de exclusiones, la concepción occidental esencializada e individualista de la génesis de la homosexualidad tiende a excluir tanto a la bisexualidad como a las narrativas *queer*, particularmente porque estas últimas se oponen a la naturalización de los objetos de deseo adecuados para cada categoría identitaria de sujetos, también naturalizada.

Socialmente, la homosexualidad, una producción moderna que copa el espacio discursivo de las eróticas no hegemónicas, opera como sistema de regulación de la identidad masculina, en tanto “la homosexualidad” representa culturalmente todo lo que el hombre no debe ser. Por su parte el homoerotismo femenino ha adquirido el índice de la negación, lo que no existe, de lo que no se habla (Butler 1993). En conjunto, la estigmatización de la homosexualidad como categoría identitaria parece servir a la reproducción de la heterosexualidad obligatoria.

Uno de los mecanismos de significación más poderosos para el sostenimiento cultural de la heterosexualidad obligatoria se encuentra en la conexión de significado que articula sexo/género/

deseo, como cadena determinista en el proceso de subjetivación; es decir, un axioma en general no cuestionado, ni en las explicaciones cotidianas ni en las concepciones “científicas”, según el cual el sexo determina el género y estos dos, a su vez, determinan los cuerpos/objetos adecuados del deseo (Butler 1997, 2001).

Tal explicación naturalista asume sin cuestionar un axioma esencialista y binario que sustenta los modelos de identidad de género legitimados en occidente (siendo sus opciones femenino y masculino). En tal sentido, en la historia contemporánea tanto en las disciplinas sociales, como en las explicaciones cotidianas, se ha consolidado una jerarquía sexual que establece el límite entre una sexualidad aceptada y reconocida como saludable y la que no. Aunque en tal jerarquía, la línea entre lo normal y lo anormal viene desplazándose y ampliándose el espectro del reconocimiento a diferentes prácticas y preferencias sexuales, el parámetro de la sexualidad normal, natural, saludable y “santa”, sigue siendo heterosexual, en el contexto conyugal, monógamo, reproductivo y practicado en el hogar (Rubin 1993).

La formulación *queer* adelantada por Judith Butler señala que no existe un sexo prediscursivo que sirva como referencia estable para la construcción cultural del género; más bien éste último debe ser visto como el conjunto de prácticas que cada individuo realiza en el marco de unos regímenes normativos que

se van materializando en el cuerpo (Butler 1993). Tal materialización puede consolidar perspectivas bien de sumisión, bien de resistencia o bien de insubordinación (Butler 1993); en otras palabras, la tradición genealógica permite comprender los procesos contestatarios de las subjetivaciones contemporáneas y las nuevas configuraciones identitarias que están emergiendo en el actual paisaje cultural.

Desde la Teoría *Queer* es posible proponer una postura resistente a las políticas de la identidad que confiscan el potencial de insubordinación del *self* en categorías identitarias particulares estables: asumirse como *queer* es resistirse a la categorización de género y ser solidario con las luchas de exclusión y discriminación. Implica también operar una distinción crítica y reflexiva para los propios relatos identitarios, entre la funcionalidad de la categoría de homosexualidad construida por la modernidad en occidente y la libertad en las preferencias y prácticas eróticas entre distintas personas y en cada persona en distintos momentos de su ciclo vital.

En Colombia, a pesar de las recientes conquistas en el plano legal por las cuales se reconocen los derechos patrimoniales de las parejas del mismo sexo, las personas homosexuales, bisexuales y otras, siguen siendo víctimas de crímenes de odio y exclusión social. Esto se debe, en parte, a la carencia de

políticas públicas más sólidas que sancionen y pongan límite a los comportamientos homofóbicos, pues, estos tienen todavía enorme legitimidad cultural (Colombia Diversa 2005). Con base en lo anterior puede afirmarse que si bien la patologización y la exclusión de los sistemas de protección social de la población LGBTT² han venido rectificándose lentamente en los discursos y saberes expertos, la estigmatización de la homosexualidad como fenómeno cultural que reproduce la heterosexualidad obligatoria mantiene plena vigencia.

La investigación en la cual se basa el presente trabajo se orientó al estudio de los recursos discursivos y retóricos (Potter y Wetherell 1987, 1994; Wetherell y Potter 1988; Wetherell 1998; Willig 2006) que emplean las personas con prácticas sexuales no hegemónicas para narrar su biografía, explicar el desarrollo de preferencias homoeróticas, y exponer sus expectativas de futuro en el marco de una entrevista en profundidad encuadrada en un contexto investigativo comprometido con el respeto a la reivindicación de la diferencia sexual.

Específicamente, el presente trabajo ofrece una interpretación en relación con la función de la escuela como institución socializadora y reguladora de los modelos de género en la co-producción de narrativas identitarias no hegemónicas. Concretamente ofrece una interpretación socioconstruccionista de la función cultural del matoneo en la escuela en la construcción de la masculinidad homofóbica. Vale la pena señalar que se trata de una interpretación emergente motivada en la riqueza y complejidad de los testimonios que los participantes

trajeron a la entrevista y que obligó a una mirada de balance sobre las aproximaciones teóricas que se privilegian en la literatura especializada y divulgativa en el estudio del tema en el presente. En efecto, puede afirmarse que el material emergente cuenta con la fuerza etnográfica de los discursos no solicitados, aunque seguramente motivados de manera indirecta por la situación de entrevista.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Empleamos como criterio teórico intencional para la búsqueda de la muestra, el hecho de que se tratara de personas con identidades alternativas (gays, lesbianas, bisexuales, *queers*³) socialmente insertadas en entornos académicos y/o laborales. Se buscó, así, que fueran personas ubicadas en dos grupos de edad: de un lado, adultos jóvenes estudiantes universitarios (entre 18 y 25 años), y por el otro, adultos con una actividad profesional estable (25 años en adelante); y seguramente en correlación con lo anterior, que se tratara de personas de clase media y residentes en Bogotá, Colombia.

Los participantes fueron contactados a través de dos procedimientos: a) los-as adultos, mediante la identificación y contacto directo con grupos y organizaciones sociales LGB a los cuales se les presentó la propuesta de investigación, buscándose la participación voluntaria de los-as interesados-as, y b) los-as jóvenes, mediante la estrategia de “bola de nieve” (Taylor y Bogdan 1994); es decir, en este caso los estudiantes vinculados a la investigación fueron contactando progresivamente interesado-as, a quienes se les solicitaban nuevos contactos entre sus propios conocidos, así como a

través de los grupos universitarios LGBT, garantizándose una alta voluntariedad.

En ambos casos se obtuvo una respuesta muy positiva, caracterizada por el interés en participar en una investigación que se ofrecía como una alternativa con potencial de contribuir a la comprensión y divulgación de las identidades LGB. Podría decirse que la participación en la investigación se inscribió en una mínima o más organizada militancia política o social. La muestra resultante de 20 participantes (15 jóvenes y 5 adultos, todos-as legalmente mayores de edad, 7 de sexo femenino y 14 sexo masculino) se describe en el Cuadro 1.

HERRAMIENTAS Y PROCEDIMIENTO

Se diseñó, validó (mediante juicio de expertos) y ajustó una guía de entrevista en profundidad (etnográfica), dividida en cuatro grandes partes: a.) acercamiento a la biografía personal, b.) profundización en los sistemas de regulación y control de la identidad en algunas instituciones sociales (por ejemplo, escuela y colegio), c.) exploración de los repertorios interpretativos sobre la homosexualidad, la bisexualidad y las autonarraciones identitarias y d.) perspectivas de futuro. Tanto en la selección de los informantes como en la situación de entrevista se privilegió el criterio de alcanzar niveles muy significativos de *rapport* por lo cual se buscó la creación de las condiciones más favorables para el establecimiento de adecuados niveles de confianza.

La propuesta de análisis de discurso empleada para la interpretación, parte de una mirada crítica a los intentos de diferenciar los modelos afiliados a la etnometodología y el análisis

Cuadro 1. Caracterización de los participantes en la investigación

Numeración	Edad/ Grupo de	Sexo	Orientación/ Preferencia*	Estatus de Pareja	Ocupación/Área de Formación	Escolaridad
1	(20) J	M	L	Con pareja	Lenguajes y estudios socioculturales	Estudiante universitaria
2	(47) A	H	G	Separado de matrimonio heterosexual. Una hija adolescente. Con pareja	Vendedor	Técnica/universitaria
3	J	H	G	Sin pareja. Indica haber tenido pareja	Psicólogo	Estudiante universitario
4	(51) A	M	L	Sin pareja. Indica haber tenido pareja	Vendedora	Secundaria
5	A	M	L	Separada de matrimonio heterosexual. Dos hijos adolescentes.	Con pareja	Ingeniera Dueña de empresa consultora
6	(25) J	M	L	Con pareja. Indica haber tenido parejas heterosexuales. Un hijo.	Psicóloga	Profesional
7	(22) J	H	G	Con pareja. Reporta haber tenido prácticas eróticas y deseos heterosexuales desde la infancia (profesoras, p.e.)	Psicólogo	Estudiante universitario
8	(20) J	M	B	Con pareja heterosexual	Estudiante	Secundaria
9	(23) J	H	G	Con pareja	Ingeniero de sistemas	Estudiante universitario
10	J	H	G	Sin pareja	Psicólogo	Estudiante universitario
11	J	H	B	Sin pareja. Indica haber tenido pareja mujer bisexual	Psicólogo	Estudiante universitario
12	(24) J	M	L	Sin pareja . Indica haber tenido pareja masculina heterosexual	Antropología	Estudiante universitario
13	(30) A	H	G	No específica. Indica haber tenido pareja	Profesor de danza	No específica
14	J	M	L	Con pareja	Antropología	Estudiante universitaria
15	(21) J	H	G	Con pareja	Diseño gráfico	Estudiante universitario
16	(20) J	H	G	Con pareja	Estudiante y asistente contable	Estudiante universitario
17	(21) J	H	G	Sin pareja	Estudiante y asistente bancario	Estudiante universitario
18	J	H	G	Con pareja	Diseñador de modas	Estudiante universitario
19	(22) J	H	G	Sin pareja	Literato	Estudiante universitario
20	(28) A	M	L	Con pareja	Médica	Profesional

*L = Lesbiana; G = Gay; B = Bisexual

conversacional por un lado, y los afiliados al postestructuralismo de Foucault por el otro; o, en otras palabras, entre una aproximación molecular del análisis del discurso, entendido como el “análisis de grano fino de la orientación a la acción del habla” (Wetherell 1998: 388) en el primer caso, y una molar “preocupada por la imbricación del discurso, el poder y la subjetivación, [la] cual toma su orientación a partir del trabajo de Foucault” (388), en el segundo.

En tal sentido seguimos justamente la propuesta de una de las protagonistas de tal esfuerzo en procura de un “abordaje más sintético en línea con las orientaciones tempranas y que incluya un rango amplio de influencias, en la articulación de un abordaje viable de análisis del discurso para los proyectos y los temas de la Psicología Social” (388). Se trata de una aproximación ecléctica, que potencia la efectividad de los intentos particulares mencionados en el párrafo anterior, cada uno de los cuales, empleado con exclusividad, presenta sus propias limitaciones (Willig 2006).

En esta nueva iniciativa concordamos con Wetherell (1998) cuando presenta la disciplina del análisis del discurso en Psicología Social como una tarea doble: busca articular, por un lado, las formas en las cuales el discurso construye al sujeto y, por el otro, la forma en que el sujeto construye explicaciones del sentido común; es decir, un análisis que mira, la subjetivación como un proceso de determinación socio-cultural y, al mismo tiempo, de agenciamiento personal.

Para la presente investigación, esta perspectiva resultó importante toda vez que con una lente

de género se buscó acceso y comprensión de la “gramática cultural” – el orden moral y emocional de la cultura local – en relación con la cual las preferencias discursivas de los participantes lograban un sentido más pleno. Asumimos que la mayor parte de las veces los sujetos no son conscientes de los modos de regulación, ni siquiera de la presencia de tales gramáticas en sus construcciones discursivas, pero que ellas aparecen en las dinámicas conversacionales (Harré, Clarke y De Carlo 1989; Harré 1989), por ejemplo, en las entrevistas en profundidad.

Lo anterior es lo que, desde nuestro punto de vista, justifica que el análisis del discurso, en una orientación foucaultiana, proceda interpretativamente. Es decir, que tal análisis establezca, en algunos casos mediante inferencias probables – con base en los fragmentos emergentes de la “estructura profunda” de significados culturales en el habla de los participantes – las reglas, los roles (o performances) emocionales naturalizados (que se toman por dados) y las versiones circulantes sobre las personas en las distintas instituciones sociales. Tal estrategia analítica – que para nosotros es precisamente una estrategia interpretativa – permite reconstruir la versión actual, diríamos la “evocación” y reconstrucción actuales (al momento de la entrevista y motivadas por ella), de las redes de significado en las cuales se configuran las subjetivaciones homoeróticas en el tiempo vivido.

RESULTADOS

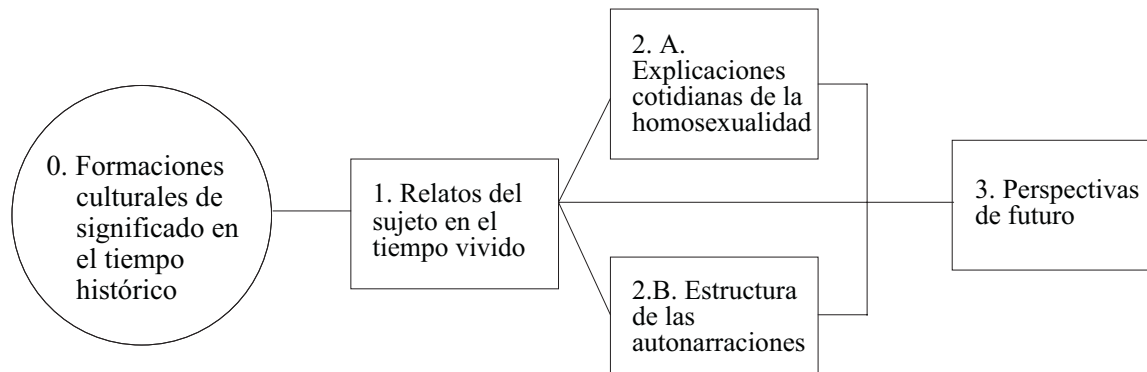
El conjunto de las construcciones discursivas nos permitió establecer los posicionamientos de lo-as participantes en la red de significados construida a lo largo de su ciclo vital,

tal como la reconstruyeron en la entrevista y seguramente motivada por ella. El presente trabajo da cuenta de las redes de significado con las cuales los participantes narraron su experiencia biográfica en la escuela y particularmente las experiencias de matoneo. La red de significados alcanzada reconstruye una versión de la historia de la socialización y las posiciones de sujeto⁴ experimentadas por los participantes. En tal sentido se articulan los significados en la estructura temporal de la biografía (pasado, presente y futuro), y el resultado es una mirada presente a esa estructura temporal de la propia trayectoria biográfica, tal como fue “evocada” por lo-as participantes en el proceso de la entrevista (Harré y Van Langenhove 1991; Hermans 2001; Ragatt 2007; Rossetti-Ferreira, De Souza Amorim y Soares Da Silva 2004; Spink 2004).

El esquema que se expone a continuación, es el resultado del intercambio entre el punto de vista ecléctico que asumimos sobre el análisis del discurso en la presente investigación y las voces de lo-as participantes en la misma. Se hace cargo, por tanto, de la tradición fortalecida durante las últimas dos décadas en el campo del análisis del discurso en la Psicología Social Crítica. En efecto, sin ser su único objetivo, esta tradición ha contribuido significativamente a desarrollar diferentes aproximaciones a este tipo de análisis.

Así pues, siguiendo a Shotter (2001) reconocemos que la forma en que los entrevistados (y las personas en general) eligen, articulan e interpretan eventos dispersos en el espacio y el tiempo, es un resultado de su propio uso del lenguaje, más que una realidad objetiva; es decir, se trata de un efecto retórico.

Figura 1. Narrativas eróticas disidentes y posicionamientos del self en las redes cotidianas de significado



RELATOS DEL SUJETO SOBRE EL TIEMPO VIVIDO EN LA ESCUELA

Se expone a continuación el análisis de los testimonios que lo-as participantes trajeron a la entrevista en relación con sus experiencias biográficas en la escuela y que recuperaron, agruparon e interpretaron como tiempo vivido. Tales experiencias se remontan hasta la primera infancia y llegan hasta el momento de la entrevista en la mayoría de los casos. Los testimonios se agruparon según la institución social marco de la experiencia, en este caso la institución escolar.

A partir de los relatos de lo-as participantes, es posible sugerir que el matoneo es un dispositivo de poder que se pone en juego en la dinámica social de pares en la escuela, orientado a la construcción de la masculinidad homofóbica, dinámica que puede apelar o emplear diferentes “justificaciones” o motivos retóricos. La reconstrucción de la experiencia de socialización parece validar el análisis de Badinter (1993), en el sentido de que la masculinidad no es natural, sino producida en el marco de una compleja red de presiones y pruebas, sostenidas en la familia mediante la homofobia, actuada como pánico:

- *P: Pero éramos completamente diferentes; él (hermano) era el, el, el, el loco de la casa; el que llegaba oliendo horrible de jugar, de*

encaramarse a los arboles, de jugar fútbol. Y yo siempre fui el apocado; el, el, el, el, el metido en la lectura; mi mamá me obligaba a salir a la calle a jugar, y me sacaba, y me cerraba la puerta, y yo me acuerdo que yo dejaba; era un primer piso; era casa; con una sola planta

- *E: si*
- *P: y la habitación nuestra daba hacia un jardincito exterior, de modo que yo dejaba la ventana abierta, dejaba un libro a la mano y metía la mano por la ventana, y me sentaba ahí a leer... (UT 6. AE-HA-0206).*

Podríamos decir que en la experiencia de la socialización relatada por este participante (hombre adulto asumido como gay), aparecen fuertes tensiones propias del pánico erótico, que en cierta medida, al menos en este caso, terminan asignando una marca (un índice) de diferencia a la narrativa identitaria del joven, que él puede leer como insuficiencia respecto del estándar masculino, y concretamente como homoerotismo:

- *P: eh:⁵ en mi familia siempre me consideraban el, el, el madurado biche (sic.)⁶*
- *E: ¿ah si?*
- *P: el, el que pensaba demasiado...” (UT 3. AE-HA-0206).*

Siguiendo a Butler (1993), aquí podríamos señalar el efecto performativo del nombre propio; los efectos de la asignación de una

determinada caracterización del *self*, que en su reiteración termina corporizándose, materializándose.

Por otro lado, en esta investigación la homofobia aparece como un aprendizaje emocional presente en muchas prácticas culturales tanto en los procesos de socialización primaria como secundaria, mediante los cuales se reproducen los modelos de género y la heterosexualidad como obligatorios y culturalmente legitimados.

RECONSTRUCCIÓN DE LA DINÁMICA SOCIAL DEL MATONEO.

El matoneo, tal como apareció en la presente investigación, constituye una dinámica social entre pares mediante la cual se busca estructurar un sistema jerárquico de estatus basado en el mayor o menor ajuste a unos “estándares de masculinidad”. Se trata de una dinámica social entre pares en la escuela, la cual parece exacerbarse ostensiblemente en los colegios de varones (segregados) y entre varones, de la cual la mayor parte de las veces los docentes parecen quedar al margen, pues no se trata prioritariamente de una dinámica explícita en el aula⁷.

En el siguiente testimonio, un hombre adulto, que actualmente se asume como *gay* (AE-HA-0206), nos comparte su historia de matoneo, la cual, como se vio, comienza con la

presión para la producción de un modelo de virilidad que se ajusta al estándar de actividad física y agresividad:

- *P: El recuerdo que en estos momentos traigo a colación, de la parte, de la parte maluca*
- *E: si*
- *P: yo tenía como unos diez años, once años, creo; y jugábamos eh: a montar eh: a montarnos en los hombros a los más pequeños; no sé si era a mi hermano o a quien.*
- *E: jum*
- *P: y pues los caballeros, y a tumbarnos, y eh: el juego masculino agresivo*
- *E: jum, jum*
- *P: pero yo me acuerdo, o sea; yo estoy casi seguro de que yo lo hacía más por, por reafirmarle al, al grupo la masculinidad que, que en un momento dado me exigían...*
- *E: mjum*
- *P: y yo me acuerdo de una palabra que me: me molestó muchísimo, y era de un muchacho que me dijo “vironcho” (sic.). Después, mucho después*
- *E: ¿cómo es la palabra?*
- *P: vironcho*
- *E: ¿virocho?*
- *P: vironcho, vironcho... un término de la lengua caleño; no sé si será genérico a nivel Colombia o (América) Latina; pero hace alusión al mariquita (sic.).*
- *E: mjum*
- *P: yo no tenía ni idea; ni idea; ni idea; ni idea! Asumo, asumo que de pronto mi comportamiento no era suficientemente masculino*
- *E: de rudo, digamos*
- *P: exacto. (UT 12- AE-HA-0206).*

Dos elementos presentes en el anterior testimonio, y comunes a todos los relatos de matoneo de los participantes en esta investigación, son dignos de

destacarse: a.) el fuerte impacto emocional que le suscitó el haber sido calificado por uno de sus pares como “vironcho” (denominación leída por el participante como una referencia al homoerotismo: “... mariquita...”); y b.) la atribución de credibilidad y conformidad con el lugar de estigma en el que fue ubicado: “...Asumo, asumo que de pronto mi comportamiento no era suficientemente masculino...”⁸.

Decir que se trata de una dinámica de jerarquización del estatus de masculinidad, aparece de manera explícita cuando el participante afirma: “...yo estoy casi seguro de que yo lo hacía más por, por reafirmarle al, al grupo la masculinidad que, que en un momento dado me exigían...”. Llama la atención la credibilidad que el menor le atribuyó al juicio valorativo de sus pares sobre su “pobre virilidad”, o en otras palabras, sobre su orientación homosexual. Su reacción es sorprendente: “yo no tenía ni idea, asumo que de pronto mi comportamiento no era suficientemente masculino”.

Lo anterior indica que las versiones de los pares del grupo heteronormativo sobre la identidad de aquellos ubicados en un lugar de estigma social, en una edad que aparece como un período crítico en ese sentido, puede tener un gran peso en la configuración de las subsecuentes autonarraciones identitarias. Diríase que en la iniciación de narrativas sobre sí mismo – que incluyen la posibilidad para sí del homoerotismo – pesan más las versiones de los otros que los propios sentimientos.

En este caso, puede hablarse de una forma de “inducción” que no es sexual ni abusiva, sino retórica,

ejercida mediante el poder de las versiones que confrontan al otro con la posibilidad de una orientación sexual disidente, no hegemónica, y ante las cuales se da una reacción de conformidad (se les atribuye una validez casi completa). Este proceso tiene lugar en séptimo grado; es decir, alrededor de los catorce años.

El deseo por el mismo sexo es potencialmente posible para todo ser humano puesto que responde a la plasticidad erótica que nos es característica (Estrada, Acuña, Camino y Traverso-Yepez 2007). Esta plasticidad, en la mayoría de los casos, es obturada a medida que aprendemos a negar o desconocer el deseo de lo mismo mediante la imposición de la matriz heterosexual en los procesos de socialización primaria y secundaria; sin embargo, es puesta como alternativa para algunos niños en la dinámica social de pares. Mediante tal estrategia, algunos más desarrollados físicamente aprovechan para producir retóricamente una posición de virilidad que requiere situar a otros, menos desarrollados físicamente, en el lugar del estigma.

En efecto, en los relatos de los participantes en la presente investigación, fue posible establecer varias características de los “perfiles comportamentales” característicos tanto de los estigmatizados como de los matones, puesto que son complementarios: a.) tener un desarrollo más lento, ser “... muy niño...”, así como ser menos corpulento y usar gafas, son características que hacen parte del perfil físico de algunos muchachos objeto de estigma. Los del grupo heteronormativo homofóbico aprovechan tales características para auto-validar su superioridad:

- P: En primaria, es que el problema es que yo tenía fama de ser muy consentido... digamos; yo me acuerdo en séptimo, que me la empezaron a montar mucho con, de gay
- E: ¿a sí?
- P: y: ahí:
- E: ¿y cómo fue eso?, ¿qué pasó ahí?
- P: mm: era, era pues, igual yo creo que, no sé en qué medida; pero en alguna medida en los colegios siempre está como el (***)⁹ que intenta:
- E: si
- P: ¿sí? Y igual yo en esa época era muy, era muy niño cuando estaba en séptimo
- E: ajá
- P: y una vez comenzó a montármela una persona, y: que ya como que todo el mundo comenzó a montármela (sic.); pero eso fue séptimo; que fue un año para mí:
- E: ¿terrible?
- P: ¡terrible! Pero igual, digamos
- E: y ¿qué te decían? ¿Qué eran lo que te decían?
- P: No; a mí como tal nunca me decían
- E: ¿era por detrás (sic.)?
- P: sí; era por detrás; o era chistes en clases; ¿si me hago entender? Pero a mí como de frente... o sea mi grupo cercano de amigos me contaba después lo que había dicho tal persona, ¿si me entiendes? Siempre me llegaba la historia por terceros... Igual había por fortuna y: para mí, desfortuna (sic.) para ellos, había gente que, que también como que, digamos; yo creo que eran gays; también se les notaba, y: pues a ellos también se las montaban, y se las montaban mucho más que a mí. Entonces como que eso me quitaba un poco (***) de encima.
- E: ya.

- P: pero fue, fue un año muy: muy duro... (UT 12 y 14 - AE-HJ-0107).
- Nótese cómo una vez el chico es ubicado por alguno de sus compañeros en el lugar del estigma, ese lugar de sujeto adquiere estabilidad, pues se socializa mediante el rumor y la mofa, y en general mediante estrategias que hacen parte de la crueldad que implica ser el último en enterarse por terceros de lo que los compañeros están afirmando a espaldas de uno:
- P: Me acuerdo que una vez hicieron un: como un reinado, ¿algo así?
 - Mm: y clasificaron a todos, sí; a todo el curso.
 - E: si
 - P: pero digamos yo estaba entre los primeros puestos; ¿si me hago entender?... (UT14 - AE-HJ-0107).
- Por otro lado, nuevamente nos encontramos con la validación de las versiones de los otros sobre la propia identidad por parte del involucrado: "...por fortuna y: para mí... había gente que, que también como que, digamos; yo creo que eran gays; también se les notaba...".
- b.) Mostrar una sensibilidad más fina o más exacerbada y un comportamiento menos agresivo, así como demostrar intereses diferentes a la actividad física y los deportes, tales como la lectura, las ciencias sociales y en general las actividades intelectuales y creativas hacen parte del perfil comportamental elegido para el posicionamiento en el lugar del estigma:
- P: yo me acuerdo que: en ese año eh.; conocí a; yo tengo dos mejores amigos.
 - E: si
 - P: y en ese año conocí a otro; o sea, mi mejor amigo como de jardín, siempre había tenido un amiguito de mi colegio y yo lo conocía a él, y en ese, ese año nos tocó a los dos en el

mismo curso; si. Y nos volvimos muy amigos porque a él se la montaban por ñoño [estudioso, nerd] (sic.); ¿si me hago entender?

- E: ¿qué es lo que es ñoño? Perdón (risa)
 - P: como: estudioso
 - E: ah: (***)
 - P: el era un niño de gafas así, súper juicioso. Además tenía unas gafas inmensas, entonces era todo el prototipo; y ya... (UT 15 - AE-HJ-0107).
- Como se ve, los ñoños y los gays configuran las dos categorías sociales de mayor estigmatización en la interacción social, emergentes en la presente investigación. El uso de tales categorías aparece como patrón en el relato de nuestros participantes varones; ellos relatan haber vivido experiencias de estigmatización en la escuela primaria y particularmente en los procesos de socialización entre pares, como en el caso de este hombre joven asumido como bisexual:
- P: Okay, eh: bueno; de cinco a doce (años), primero que todo yo estuve en ... en dos colegios; uno, el primero fue... pues católico; solo hombres. Y: yo era, yo he sido el niño raro del colegio muchas veces
 - E: Ajá
 - P: o sea, en los deportes no era, no era gran cosa; en fútbol yo era el defensa; no hacía nada más; estaba ahí; pero nunca, nunca me gustó de verdad y, y tuve problemas en ese colegio y me pasé. Nada, no fue problemas de niño raro ni nada, ... y entonces me pasé a otro colegio
 - E: Mjum
 - P: Ya después en el otro colegio, ya era mixto; ninguna afiliación religiosa por lo menos; entonces: ya era algo más libre; sin embargo, seguí siendo el raro; el, el: 'ñoño' (sic.); si, el: el 'outsider' (sic.) pues; y no, no me integraba mucho con el grupo; o sea, tenía mi grupito de amigos y ya; que también eran los

estudios, los, no los populares y en fin. Recuerdo mucho eso; o sea, era el grupo de afuera; no era, y: lo de los deportes también marcó mucho porque también era el gordito que no corría y no hacía nada; entonces, era el estudioso. Siempre me he caracterizado por ser muy sentimental; en esa época yo lloraba mucho; o sea, el bulling (sic.) mío, el matoneo, era, pues; no constante, pero sí se sentía; y yo era muy sensible a eso; lloraba mucho con eso. Entonces, esas eran las cosas que más me marcaron en el colegio por lo menos en esa, de cinco a doce fue eso (UT 3-4 - DG-HJ-0206).

Ya en un nivel reflexivo (es decir, en una conversación de tercer nivel durante la entrevista), se elabora sobre el perfil de la estigmatización y el rendimiento social de la dinámica del matoneo:

- *E: ah: okay (sic.). Bueno, tú, hace un momento me decías que, que había algunos que también se les notaba. O sea, hablemos un poco de eso: ¿Cómo crees que se les notaba, en qué se les notaba, qué era lo que era diferente?*
- *P: A ver, era diferente: yo pienso que, bueno, aunque creo que el género como tal, no, no da una caracterización de la orientación sexual, ¿sí? Los: como uno ejerce como: el papel de hombre o de mujer, sí tiene mucha relación con: digamos, cómo lo tratan los compañeros en el colegio, ¿sí? Entonces digamos yo pienso que hay muchas cosas, que: sobretodo en el colegio de tipos¹⁰ (sic.), hay muchas cosas que, que se notan; no sé, como: formas de hablar: expresiones, ¿sí? Es más que todo eso (.)¹¹; pues sí; no sé.*
- *E: Ajá.*
- *P: Yo creo que yo, a mi también se me notaba mucho; pues no*

mucho, pero sí se me notaba estando en un contexto como ese, ¿sí? Igual no pienso que el hecho; o sea, yo tampoco pienso que deba haber una matriz que los regule a todos y que todo el mundo tenga que ser igual, y: pero, pero sin embargo, sí digo que ese, ese tipo de diferencias agarran mucho las personas que quieren como, tienen un deseo como de, de oprimir a los otros

- *E: ajá*
- *P: yo no sé, entonces se agarran mucho de esas cosas; o digamos, de ser muy juiciosos, de ser el niño del curso, de: miles de cosas... (UT 19 y 20 - AE-HJ-0107).*

El testimonio de un hombre joven asumido como *gay*, nos lleva a ratificar la construcción social de las narrativas identitarias como un proceso de corporalización de las posiciones de sujeto que se fabrican en la interacción, toda vez que el contexto es definitivo: "... pero sí se me notaba estando en un contexto como ese, ¿sí?...". En el caso del matoneo, las versiones de los otros fabrican, en primer lugar, una marca de diferencia –leída como insuficiencia – respecto del estándar de masculinidad legitimado culturalmente, y calificada como homoerotismo en la propia autonarración (o considerado como una posibilidad para la propia narrativa).

Los perfiles comportamentales que con frecuencia son estigmatizados en las dinámicas entre pares en la escuela, también están asociados con ciertos proyectos de carrera construidos en la socialización familiar:

- *P: Entonces yo en el colegio, uno en el colegio generalmente adopta como un, digamos eh, en la educación, como en la calidad*

de uno, como el desempeño de, de estudiante, también va muy dependiendo de los padres, porque ellos son los que motivan cuando uno está muy pequeño a hacer las tareas a hacer esto; entonces siempre en el colegio siempre fui como el niño destacado, el juicioso: el que siempre sacaba cinco, al que siempre le daban todos los boletines blancos, ¿sí? Y ya. Y pues, y eso.

- *E: ¿y era un colegio masculino?, o era*
- *P: sí; era un colegio, es un colegio de curas¹² (sic.), masculino*
- *E: Ya. Ajá. Muy bien... (UT 11 - AE-HJ-0107).*

En el caso de este hombre joven asumido como *gay* (AE-HJ-0107), privilegiar el hecho de ser un buen estudiante es presentado como un proyecto familiar. Lo anterior supone que la negociación de la narrativa identitaria en la familia construye redes de significado muy fuertes alrededor del proyecto de carrera, asunto que no extraña en una sociedad contemporánea en la cual lograr efectivamente una carrera requiere un esfuerzo continuado de muchos años. Entre tanto, la estructura social de pares en la escuela no considera esa red de significados para estructurar la jerarquía social. Los matones no son necesariamente buenos estudiantes, ni los más populares; en ello coincidimos con Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukianen (1996); la jerarquía social establecida por los matones parece cumplir más bien funciones identitarias, y por lo tanto sociales, muy concretas en la afirmación del modelo moderno de masculinidad homofóbica.

Una estrategia complementaria del matoneo es el aislamiento social, estrategia controlada por

los matones, como en el siguiente testimonio de un hombre joven asumido como *gay*:

- *P: y quién sabe si a mí de pronto, quien sabe si sea común en la gente gay; la verdad no sé; pero me cuesta trabajo; o sea, yo soy bastante sociable ¡y me cuesta! Y se me facilita caerle bien a alguien; como comenzar y hablar bobadas; pero ya como hacer nexos sentimentales con la gente y todo, ya me cuesta trabajo, porque pues como en mi adolescencia como que ¡no, mejor dicho! Pues realmente como que tuve muy pocos amigos y como que las amistades no eran muy... como tan fuertes. Obviamente digamos para, para un compañero mío ser muy amigo mío es, obviamente, también lo iban a comenzar a molestar a él; pues entonces, pues como que no era fácil tampoco. O sea; mejor dicho; ¡ni me dejaban tranquilo, ni me dejaban tener amigos, ni me dejaban nada! Pero: bueno; de pronto en el fondo yo sabía pues, que yo era diferente; y: y, y pues, que ellos eran diferentes a mí; y que ellos notaban esa diferencia; y pues que se aprovechaban un poquito; pero pues, no sé; pues sí; fue duro; pero pues en últimas, como que pues, lo sobrellevé (3^o)¹³... (UT 22-23 - MC-HJ2-0206).*

En el fragmento anterior el participante establece una atribución causal entre ser *gay* y su dificultad para desarrollar lazos sociales seguros, ya que debido al matoneo señala haber experimentado aislamiento social. La descripción de la dinámica social es explícita: "...para un compañero mío ser muy amigo mío es, obviamente también lo iban a comenzar a molestar a él ... o sea; mejor dicho ni me dejaban tranquilo, ni me dejaban tener amigos, ni me dejaban nada...". Como se ve, mediante el control social, otros pares (no matones) se ven presionados a hacer parte de la dinámica de

exclusión y aislamiento de los estigmatizados, mediante la amenaza de convertirse ellos mismos en objeto de estigmatización si no se ajustan a la dinámica de jerarquización social.

La dinámica social del matoneo que ha sido descrita hasta aquí, es experimentada en forma conflictiva por los estigmatizados, toda vez que simultáneamente se genera conformidad ante la validez de la jerarquía de masculinidad homofóbica y fuertes reacciones emocionales ante el rechazo y la exclusión social. Así lo analiza un hombre joven asumido como *gay*, en la siguiente conversación de tercer nivel:

- *E: ¿y qué [cuáles] eran las situaciones que te llevaban a pues como a llorar o sea (**)?*
- *P: digamos, el hecho de yo conocer mi identidad sexual y saber que para los otros; o sea, eso era: ¿cómo te digo?, mm: A mí; o sea, a mí no me importaba tanto que los otros me la montaran o no, sino era como, ellos eran mis referentes sociales en ese momento, ¿sí? Ellos eran los que, ellos eran el grupo normativo, entonces prácticamente también ellos definían lo que estaba bien y lo que estaba mal, aunque fuera algo ilusorio; fíjate, [aunque] uno: en verdad no fuera: entonces al ellos decir eso, como que lo; o sea, el modelo de: de, de vida, de orientación de sexual, es algo completamente distinto a lo que debe ser según el grupo normativo; eso era muy conflictivo para mí.*
- *E: y eso es básicamente la razón que te llevaba pues a sufrir*
- *P: Si... (UT 23 - AE-HJ-0107).*

En el fragmento anterior encontramos nuevamente el relato de la consecuencia emocional del posicionamiento estigmatizado de sujeto en la dinámica homofóbica de pares en la escuela primaria, es decir, antes de que el desarrollo psicosexual

se haya completado. Igual que en otros casos, la conformidad con los motivos de la estigmatización es absoluta ya que se basa en la legitimación del modelo moderno de masculinidad homofóbica, que todos parecen compartir. El participante nos explica que el motivo de su tristeza era su desajuste respecto del modelo legitimado por sus pares: "...ellos eran el grupo normativo; entonces prácticamente también ellos definían lo que estaba bien y lo que estaba mal, aunque fuera algo ilusorio..."; es decir, el conflicto que le suscitaba su conformidad con el juicio de sus pares y los sentimientos de tristeza que le generaban la estigmatización por su "insuficiencia".

La interpretación adelantada hasta aquí nos permite señalar la validación social de un "perfil comportamental" (que marca diferencias en la corporalidad y en los intereses personales) como estándar o patrón para la estigmatización – particularmente durante el período crítico que hemos propuesto – por parte del grupo heteronormativo homofóbico. Esta interpretación incluye la afirmación de algunos antivalores que deberían ser tenidos en cuenta mediante prácticas críticas en la escuela. Entre ellos vale la pena destacar: a.) considerar la dedicación a las actividades intelectuales y académicas como una opción políticamente incorrecta y anti-masculina; b.) el matoneo de aquellos que no se ajustan al patrón estandarizado de masculinidad moderna, asunto que atenta contra el derecho al libre desarrollo de la personalidad; y c.) la aproximación antagónica a la diferencia mediante prácticas violentas.

El resultado de esa dinámica parece ser la reproducción exclusiva de un modelo moderno de masculinidad, (compulsivo e infantil), el cual, tal

como lo ha mostrado Giddens (1995), ya no parece deseable ni ajustado al nuevo orden cultural, orientado a la equidad de los géneros y a las puras relaciones; es decir, a las relaciones de pareja descentradas de formas de dependencia económica, doméstica o emocional. Vale la pena señalar además, cómo ese estándar o patrón reproduce los signos propuestos por la psiquiatría moderna en sus albores para predecir la homosexualidad (Mondimore 1998). Esto nos lleva a considerar que la homofobia cultural contemporánea sigue estando informada por concepciones pseudo científicas que las mismas disciplinas ya no avalan, pero que tienen sus raíces en las interpretaciones culturales que se emplean cotidianamente en la construcción de las narrativas identitarias.

Igualmente, tal como lo ha señalado Judith Butler (1993) la homosexualidad masculina – asumida en los repertorios interpretativos culturales como categoría identitaria estable – hace parte de los dispositivos de poder empleados en la re-producción de una forma de masculinidad homofóbica. La homosexualidad (y la feminidad) configuran “objetos de prohibición” (Butler 1993) que, mediante el pánico, se ofrecen y se sostienen como contraejemplos identitarios del modelo de masculinidad legitimado y deseable culturalmente. Esto sucede, se trate o no de la “masculinidad contemporánea del mercado” propuesta por Kimmel (1997), que es lo que en este artículo se denomina también “modelo moderno de masculinidad”. En otras palabras, la homosexualidad como categoría identitaria fija y con el subíndice de la desviación, es necesaria en la producción de la masculinidad homofóbica, toda vez que opera como estrategia de amenaza y

control social. La actual noción de “orientación sexual” contribuye sin duda a estabilizar y atribuirle un carácter esencializado a las preferencias eróticas no hegemónicas.

LEGITIMACIÓN INSTITUCIONAL DE LA MASCULINIDAD HOMOFÓBICA Y LA HETEROSEXUALIDAD OBLIGATORIA.

Particularmente en colegios religiosos de varones, la regulación de la heterosexualidad obligatoria, de la cual el matoneo constituye un dispositivo de poder, encuentra afirmaciones explícitas de carácter institucional, avaladas desde las ciencias “psi”, como el caso relatado por un hombre joven asumido como *gay*:

- *P: Además: digamos con las, me acuerdo con, en los grupos de psicología del colegio, veíamos como diferentes orientaciones sexuales, pero veíamos la homosexualidad, no como una, no como una: orientación diferente, sino como una orientación alterada; ¿si me hago entender? Entonces, ya desde, ya desde el punto de partida de la academia, que es el colegio, que uno cree que es todo, entonces ya era: difícil*
- *E: ya...* (UT 27 - AE-HJ-0107).

O este otro caso reportado por otro hombre joven asumido como *gay*:

- *E: Ajá bueno, la vez pasada me decías que de tu colegio llamaban a tus papás y les decían que tú eras gay*
- *P: Pues, les dijeron que yo no era casi masculino, que mis compañeros decían que yo no era casi masculino*
- *E: Cuéntame un poquito como de la reacción de tus papás*
- *P: Pues la reacción de mis papás conmigo, no fue ninguna. En el colegio ellos inmediatamente dijeron que no; y que ellos*

pensaban que no; y que ellos veían que no; y no sé qué. Muy posiblemente, muy posiblemente, no porque pensarán eso; sino porque sabían que del colegio me echaban; quién sabe si en el fondo ellos pensaban eso; la verdad no creo; aunque eso fue cuando todavía estaba chiquito. Entonces de pronto ellos pensaban que todavía era rescatable, pero: (3”) conmigo no hubo ninguna... (UT 37 - MC-HJ2-0206).

La legitimación de la heteronormatividad como criterio para la construcción de posiciones de estigma es también un asunto institucional. En la escuela, la presencia de las ciencias “psi” contribuye a la construcción de versiones sobre la homosexualidad como “identidad alterada”, al punto en que la mera sospecha, a una edad temprana, puede ser motivo de expulsión, como se muestra en el anterior testimonio. Se establece aquí la sinergia entre las versiones y posiciones de sujeto articuladas por los pares y los discursos de la ciencia en la escuela. La operación de poder en las políticas de la identidad se hace evidente. Si el grupo de pares y la institución científica “psi” están de acuerdo, no sólo deben estar en lo correcto sobre la propia “orientación sexual”, sino que uno – “el yo” – encarna una identidad inadecuada. Sin duda, el contexto de significación parece invitar al extrañamiento de sí y a la construcción de un sentimiento – un subíndice – de insuficiencia para la propia narrativa identitaria, que puede llegar a involucrar a toda la familia ante la amenaza de exclusión de los estudiantes incluso en contra de la Constitución Nacional.

Pero no sólo la disciplina “psi” se encarga de agenciar estas

políticas de la identidad. En los relatos de nuestros participantes encontramos testimonios referidos a las autoridades escolares, como en el siguiente caso, en el cual encontramos la actuación de un rector, quien informalmente expresa una regla de la cultura local que no consulta “el manual de convivencia”:

- *E: digamos, ¿opiniones que haya escuchado antes de usted asumirse como homosexual influyeron en que usted, en retrasar o posponer el asumirse? (3)”*
- *P: ¡Claro! (risas), obvio; pues en el colegio; o sea, todo el mundo; me acuerdo una vez que un cura (sic.), el padre rector de mi colegio, me dijo en, en la izada de bandera, que ojalá, y esperaba, que ninguno de nosotros fuera un marica¹⁴ (sic.), por ejemplo, eh... (UT 48 - CT-HJ2-0206).*

O la actuación de un profesor, el cual, según parece (el testimonio, de un hombre joven asumido como *gay*, que no es totalmente explícito), se arroga el derecho de expresar su homofobia personal y ejercer matoneo en un contexto de estigmatización pública:

- *P: De resto, por ejemplo, una vez un profesor en el bus sí me: me dijo y la verdad lo hice echar del colegio y lo echaron del trabajo, porque al otro día, al otro día fui y me quejé con el Rector directamente y al tipo lo echaron porque pues ya yo, que un profesor se ponga en esas, ya es como diferente ¿mm?: (UT 25 - MC-HJ2-0206).*

Este último testimonio muestra la ambigüedad presente y la doble moral que circula en las instituciones en relación al reconocimiento y el respeto por la diferencia y concretamente por las sexualidades no hegemónicas. En efecto, a nivel personal, o en ámbitos más informales dentro de la institución escolar, autoridades y docentes se permiten expresiones y actuaciones homofóbicas contrarias a la Constitución Nacional y por

tanto al manual de convivencia. No obstante, ante procesos formales como el descrito en el testimonio anterior, los planteles se atienen, diríamos en forma cínica, a los preceptos formalmente consagrados o ejercen prácticas que terminan presionando la construcción de narrativas identitarias marcadas con el subíndice de la clandestinidad.

En las narrativas de nuestros participantes aparecen extremos en el ejercicio del poder y la regulación que reproducen directamente la doctrina escolástica de la iglesia católica, como el siguiente, presentado por un hombre joven asumido como *gay*:

- *P: Lógicamente en mi colegio el, el punto de vista que tienen frente a eso es, es que eso es una decisión y que uno decide ser de una forma o de otra y que se, se trata de fortaleza y se trata de un jurgo¹⁵ (sic.) de cosas*
- *E: Ajá*
- *P: Lógicamente pues no; no estoy de acuerdo con eso; pero en últimas, si ellos piensan que es una cosa de decisión, también eso implica que muchas personas, incluyéndolos a ellos, podrían tener ciertos instintos homosexuales desde chiquitos*
- *E: Sí*
- *P: Y es cosa de decisión; o sea, ese es el punto de vista de mi colegio que es del Opus Dei*
- *E: ¡Ajá!*
- *P: Y es que tú decides, y en un punto, si tú te das cuenta que eres homosexual o algo, entonces es de tu fortaleza y de tu voluntad y de tu bla, eh: pues, reprimir eso, en últimas... (UT 25 -MC-HJ1-0106).*

En estos fragmentos el participante narra su experiencia en un colegio ultraconservador del Opus Dei. Completa aún más la gama de estrategias de poder sobre la sexualidad ejercida por las autoridades escolares. La narrativa escolar sobre la homosexualidad, calca la posición de la doctrina escolástica de la iglesia católica

vigente desde la Baja Edad Media, en la cual la virtud proviene del control sobre las flaquezas que son innatas; la tendencia a la homosexualidad es una de ellas y su aceptación se considera una elección contraria a la doctrina; debe estar ahí de nacimiento para que sea necesario controlarla. Sin duda puede ser una experiencia de mucho sufrimiento y culpabilización, ya que el riguroso control prohíbe incluso la masturbación. Como se ha visto, nuestro punto de vista considera – siguiendo a Butler – que el homoerotismo y las eroticidades disidentes¹⁶, aunque son construcciones, no son arbitrarias ni elegidas libre e individualmente; por el contrario, se trata de narrativas emergentes en los posicionamientos de sujeto que tienen lugar en los procesos de socialización; es por ello que hablamos de preferencias eróticas antes que de orientación u opción.

EXISTENCIA DE UN PERÍODO CRÍTICO EN LAS PRÁCTICAS DE MATONEO.

Llama poderosamente la atención la temprana edad en la cual ocurre el matoneo: “... Eso fue séptimo, que fue un año terrible para mí:...” (UT 14- AE-HA-0206); “...El recuerdo... de la parte, de la parte maluca • E: si • P: yo tenía como unos diez años, once años creo...” (UT 12 - AE-HA-0206). Coincide con un momento del desarrollo psicosexual, en el cual la sexualidad es aún infantil; es decir, autoerótica o “perversa” (en el lenguaje freudiano) y es imposible aceptar la configuración del deseo sexual de objeto; es decir, adulto en sentido estricto. Diríase que antes de la configuración de la sexualidad adulta y por supuesto antes de que sea posible afirmar una preferencia sexual en sentido estricto, quienes encarnan una posición heteronormativa en el grupo, ubican a quienes encajan menos en el perfil comportamental en un lugar

de estigma. Igualmente, estos participantes ubican el comienzo de esta problemática en un momento específico de la escolaridad:

- *P: Además era un ambiente muy agresivo, sobre todo los cursos como, digamos entre séptimo y noveno, son los peores cursos porque todo el mundo está en plena adolescencia y ahí sí es; ¡todos adolecen!*
- *E: (risa)... entonces como que, en un colegio de hombres es más difícil como toda esa cosa hormonal y todo eso, yo pienso que eso ayuda mucho a que esos cursos, además para los mismos profesores es muy conflictivo... (UT 21 - AE-HJ-0107).*

En el fragmento anterior, el participante articula una versión de conformidad – una suerte de biologicismo atributivo – con el matoneo como comportamiento “normalizado” en los grados séptimo a noveno de los colegios masculinos y propio de la “adolescencia masculina”. En las voces de varios de nuestros participantes, el matoneo constituye una experiencia muy hostil, principalmente si no se cuenta con una red de soporte.

Así mismo, este fragmento permite explicar la existencia del período crítico de matoneo (inmediatamente anterior a la plena consolidación de la madurez sexual), relacionado con la anticipación y afirmación virtual, por presión social, de la masculinidad homofóbica. La existencia de tal período crítico adquiere sentido como expresión de la ansiedad ante un ideal cultural inalcanzable. Este ideal se va materializando mediante los performances de imitación que comienzan con las anticipaciones virtuales en los procesos de jerarquización social de la virilidad.

El matoneo, como se mostrará más adelante, parece ceder cuando el ejercicio de la sexualidad otorga una fuente de validación material de la propia masculinidad, con lo cual la afirmación respecto de los otros adquiere otras lógicas que obligan a recurrir al matoneo en menor medida, por ejemplo, el relato de las aventuras sexuales.

La anterior interpretación encuentra soporte en la obra de Butler, quien llega a definir la heterosexualidad como un conjunto de estrategias de imitación de un ideal fantasmático mediante las cuales la misma identidad (masculinidad – feminidad) es producida, atada siempre a la melancolía de la pérdida, toda vez que ese ideal es inalcanzable; es decir, ante el cual todo-as experimentamos diferentes formas de insuficiencia (Butler 1993).

EXPERIENCIAS DE EXTRAÑAMIENTO ANTE LA DIFERENCIA Y EL SUBÍNDICE DE LA CLANDESTINIDAD.

Aunque la experiencia, las narrativas de extrañamiento ante la diferencia y el efecto de la clandestinidad en la propia narrativa identitaria no son exclusivas de las mujeres, puede afirmarse que sí son muy frecuentes. No obstante, recogemos a continuación el testimonio de un hombre joven asumido como *gay*, quien en el colegio masculino ultraconservador desarrolló una estrategia política discursiva que le resultó útil para sobrevivir en un contexto fuertemente homofóbico:

- *P: Inclusive en el colegio yo llegué en el (sic) punto en que yo decía; o sea, obviamente pues me tocaba decir, – No; yo no soy gay –; pero cuando llegaban al tema de: -Listo; digamos; me decían,*

-Listo; usted no es gay; pero qué opina sobre el tema.

- *E: Ajá*
- *P: Yo decía, –No, pues me parece que es algo normal; me parece–, tanto que muchas personas en mi colegio cuando supieron me dijeron que ellos llegaron a pensar que yo no era gay por tener la posición tan liberal sobre el tema*
- *E: Sí*
- *P: O sea, como que ellos veían que yo decía, –Listo yo no soy gay, y, y tengo una opinión tan relajada que decían; ‘oiga, no; posiblemente éste no es gay porque habla con tanta tranquilidad’, mientras que en otras personas que también había como la sospecha de que fuera(n) gay, pero que eran cuando les preguntaban, entonces decían, –¡No terrible, terrible, es tenaz, es lo peor!’ No sé qué. Eso da muchas más sospechas de que efectivamente sea gay*
- *E: Sí... (UT 53 - MC-HJ1-0106).*

En el fragmento anterior, el participante relata su estrategia de negación de su preferencia homoerótica en el ámbito escolar como nota de su narrativa identitaria, acompañada de una postura liberal sobre el homoerotismo en cuanto alternativa identitaria, calculada como la más adecuada para resistir el matoneo. Lo anterior implica el manejo claro del subíndice de clandestinidad como característica de la propia narrativa identitaria.

FORMAS DE RESISTENCIA Y DESAFÍO AL MATONEO Y LA ESTIGMATIZACIÓN EN LA ESCUELA.

Aquellos que sufren matoneo y estigmatización en la escuela (no nos parece adecuado categorizarlo-as como víctimas, pues ello puede implicar una doble estigmatización), desarrollan una diversidad de estrategias de

resistencia y desafío en ocasiones muy exitosas; las principales formas encontradas en esta investigación son sociales y reflexivas. Veamos algunas de las más significativas:

Estrategias sociales para resistir el matoneo y la exclusión

Los relatos de los participantes en relación con sus experiencias de matoneo, también incluyen formas de superación de las mismas. Es el caso de una trayectoria altamente exitosa relatada por un hombre joven asumido como gay, que se reconstruye a continuación:

- *P: Y nos volvimos muy amigos porque a él se la montaban¹⁷ por ñoño. ¿Si me hago entender?... Pero: me acuerdo que sí; los dos desde la: como desde la exclusión nos hicimos muy, muy buenos amigos; nos apoyamos mucho y desde ahí comenzamos a ser muy buenos amigos, hasta ahora... (UT 17-18 - AE-HJ-0107).*

Sin duda se trata de estrategias sociales de resistencia, en las que los excluidos establecen vínculos y redes de soporte, en ocasiones, seguros y duraderos, para defenderse y resistir.

- *P: Me acuerdo que en séptimo, lo que te digo, fue ese año desastroso, pero en octavo, pasó algo que no había pasado en todo el colegio, que fue muy bueno para mí. Y es que por primera vez en todo, en todo lo que llevaba volví a quedar con mi mejor amigo en un curso... Entonces fue muy bueno porque ya establecí un grupo de amigos que todavía conservo. Somos cinco personas y:... es muy chistoso porque todos nos: todo el grupo de amigos es de características muy particulares, y es que éramos como: no; no podemos decir que éramos revolucionarios; pero éramos los únicos que no nos ceñíamos por la regulación general del curso. Entonces digamos, estaban como los líderes de*

los cursos que eran siempre como los chicos malos, o algo así

- *E: los duros*
- *P: ajá. Y todo lo que decían ellos, todo el mundo los apoyaba.*
- *E: ajá.*
- *P: y entonces era digamos, eh: en el colegio todo el mundo sentado en una zona verde hacia un lado, y nosotros cinco aparte, ¿si me hago entender? Como que construimos nuestro espacio aparte, pero era un espacio: que era muy bueno porque era inviolable, ¿si me hago entender? Era como, un espacio de protección, de seguridad, además porque la mayoría, bueno, todos nos caracterizábamos porque éramos muy ñoños (sic.); teníamos gustos en común, como que nos gustaba el anime, nos gustaba el (*), nos gustaban los juegos de computador, entonces era, era muy chistoso... (UT 29-30 - AE-HJ-0107).*

En este caso el participante relata cómo un grupo de excluidos, cuya característica común era encarnar una masculinidad disidente, logró configurar una red de apoyo estable y por lo visto sustantiva para la construcción y sostenimiento de narrativas identitarias, en el sentido que lo señala Sluzki (2002). En este caso, las red de personas con narrativas disidentes, en un claro juego de poder, ocupa el lugar del afuera, ejerciendo roles de resistencia social, potenciándose como colectivo con una serie de talentos:

- *P: Y noveno, décimo y once fue muy chévere*
- *E: ajá*
- *P: fue muy, muy, muy chévere porque: porque: ya estaba el grupo establecido, el de nosotros como amigos, si, eh: Fue chistoso porque la mayoría de gente, eran muy curiosos; ¿si me hago entender?... Y nosotros teníamos, pues éramos, pues que caracterizábamos mucho*

al grupo; teníamos uno, pues bueno; todos somos como, todos cogimos por el área de las ciencias humanas más que todo, y hay uno que es artista; pero digamos... Pues, mis dos mejores amigos, uno estudia literatura y filosofía, y vemos muchos cursos con ellos. El otro que es el único que es la oveja descachada (risas) estudia: economía, pero que igual es una ciencia humana: ¿sí? El otro estudia ciencia política y el otro estudia diseño. Y el que estudia diseño, o sea, tiene una capacidad de dibujo muy buena; ¡es buenísimo! Entonces hacíamos caricaturas de todo el mundo, ¿sí? Entonces bueno; comenzamos a volvernos como muy populares por eso. Y no sé, es como la: la atracción por lo diferente, además que la gente ya comenzó a dejar de pensar igual que pensaba una persona que... (UT 33 - AE-HJ-0107).

La estrategia de resistencia que se viene reconstruyendo e interpretando, alcanza la dinámica de una minoría activa y contestataria frente a las políticas de la identidad reproducidas por los matones. Se trata efectivamente de una minoría social, toda vez que no busca la inclusión, sino afirmarse socialmente legitimando una lógica diferente a la empleada en la jerarquización de la masculinidad homofóbica; una lógica efectivamente más intelectual y socialmente alternativa, que rompe el sistema exclusivo de jerarquización y estatus basado en la masculinidad homofóbica y logra un espacio para la legitimación y el reconocimiento de otros valores e intereses. En síntesis, la lógica de otros modelos de masculinidad:

- *P: En once, yo fui el, el representante de curso y eso era muy chistoso porque eran, ahí como que en las votaciones para representante de curso, se: eran, se veían como las dinámicas de poder, ¿sí? Entonces todos los cursos siempre*

los representantes de cursos eran los niños malos, siempre. Y en once, como que el cambio de haber ganado... yo y mi mejor amigo, ¿sí? Y: el cargo fue muy chévere, como que la dinámica que hubo para la votación y todo eso, y no sé, como que ese cambio fue muy bueno

- E: ... tú lograste... liderazgo reconocimiento, integración a partir de entonces; eso fue, digamos positivo.
- P: sí... (UT 34 - AE-HJ-0107).

La trayectoria narrativa identitaria de hombre joven afirmado como gay que comienza con una fuerte historia de matoneo alcanza en el último año de la escuela secundaria el cierre de un ciclo de progreso, mediante la transformación de la dinámica social de exclusión, la cual en este caso pasó por la re-negociación de los criterios para reconocer y otorgar liderazgos: del matoneo y la fuerza física a la capacidad intelectual y el debate.

Estrategias reflexivas para enfrentarse al matoneo

Otras estrategias, seguramente involucradas en las sociales ya descritas en el apartado anterior pero que operan independientemente, son las reflexivas, centradas en la propia narrativa identitaria, como en el caso de este hombre joven asumido como gay:

- P: Y, pero sí, o sea, en el colegio pues sí era medio un problema
- E: Sí claro
- P: Porque mi colegio era masculino, entonces pues yo era: y se me notaba, entonces pues era, pues muy diferente de mis compañeros, y pues se notaba y pues generaba problemas, en ocasiones
- E: ¿Cómo llevaste ese proceso?... Tú me dices que te generaba problemas en algunos momentos.

- P: Sí claro, sí obvio, pues porque a uno lo molestan y todo. Finalmente, eh: pues a mí desde el principio me parecía pues igual, inicialmente yo no tenía certeza... llegó el punto en que, en que me, o sea, que me dije, 'Oiga; sí soy gay; definitivamente'. Entonces me molestaban y me molestaban y pues mi punto de vista era; - 'No me puede molestar que me molesten'; porque si me molestan, o sea, como que, pues uno comienza a pensar -¡Listo, esto es como ser zurdo! O esto es como ser sordo; o esto es; o sea, es algo que, pues que uno tiene
- E: Si
- P: Independientemente de si nazco o no nazco, o bla: es algo que tengo. Entonces como que si a un zurdo lo molestan por ser zurdo, y él se molesta porque lo molesten, entonces pues es una bobada... (UT 11-12 - MC-HJ1-0106).

En el fragmento anterior el participante comparte su experiencia de asumir el matoneo fortaleciendo sus recursos reflexivos para diferenciar su narrativa identitaria; para asumir la diferencia en un marco que descarta el subíndice de la insuficiencia y sin recurrir a la esencialización de su preferencia erótica. Sin duda un recurso para resistir y afrontar el matoneo: antes que narrarlo como experiencia límite o dolorosa, se lo afronta reflexivamente "comprendiendo" las limitaciones de los otros para asumir la diferencia y, en ese sentido, como parte de las experiencias de la dinámica social entre pares. Sin duda, una narrativa erótica disidente.

El siguiente testimonio de un hombre joven asumido como bisexual nos comparte la experiencia escolar de elaborar

reflexivamente su diferencia identitaria respecto del modelo de masculinidad culturalmente dominante, a partir de la experiencia del matoneo:

- E: Digamos e: bueno, en primer lugar ¿Ha sentido que en su vida ha tenido obstáculos que le hayan impedido realizarse como persona?
- P: Bueno ya, bueno ya, eh poniéndolo así eh: pues en el colegio con todo esto del matoneo y todo el cuento yo si me sentía como bueno, un hombre no puede ser sensible, un hombre tiene que jugar fútbol, un hombre, un hombre de verdad, como lo concibe mucha gente, y pues eso me
- E: Un macho (risa)
- P: Un macho, eso, (risa) eso. Esa concepción del macho cabrío; a todas se las come, a todas las enreda; a todas las lleva a la cama y tiene que ser así porque o si no usted es una nenita.
- E: Mjum
- P: Al principio yo si me sentía así; pero nunca caí en eso; es decir, siempre dije, - 'Me parece una estupidez ser lo que no soy yo; no soy el macho cabrío; no me gusta el fútbol; soy sensible; ¡al carajo el que no venga, el que venga acá a joderme!¹⁸ la vida! Yo no soy así; ¿por qué voy a querer ser como, igual, por qué voy a querer ser como el resto? ¿Qué tedio! Yo soy yo, ¡no me vengan acá a encasillar!'. .. (UT 56 - DG-HJ-0206).

En este fragmento, una conversación de tercer nivel (reflexiva), es claro que en la experiencia de matoneo de este hombre joven asumido como bisexual, lo que se puso en juego fue el modelo de masculinidad que estaba dispuesto a reconocer y encarnar. El participante opta por una posición contestataria ante las políticas de la identidad

que reproducen acríticamente una masculinidad que mide su hombría por el número de sus conquistas y que huye de la sensibilidad.

DISCUSIÓN: IMPLICACIONES PARA LA TEORÍA Y LA INTERVENCIÓN

La teorización adelantada en este trabajo permite exponer algunos señalamientos hechos a la literatura revisada sobre el estudio psicológico del matoneo. Las investigaciones reconocen que el matoneo configura una dinámica social, pero las estrategias para estudiar el tema son individualistas. Tales teorías emplean categorías cognitivas como autoeficacia y competencia social (Nation, Vieno, Perkins y Santinello 2008) y las estudian mediante cuestionarios. Esta forma de proceder resulta indirecta en extremo y, por lo tanto, muy limitada para explorar dinámicas sociales que son colectivas.

Así mismo, las investigaciones emplean de manera acrítica la noción de víctima para referirse a quienes son objeto del matoneo, sin tomar en consideración los efectos performativos del uso de tal categoría social. Esa denominación contribuye sin duda al desempoderamiento toda vez que se legitima socialmente el posicionamiento estigmatizado, lo cual es sin duda una segunda forma de estigmatización. Parece indispensable considerar las paradojas del uso de tales categorías sociales (Cobb 1997).

Estas investigaciones emplean también la noción de rol de género para hablar de la dinámica del matoneo; al hacerlo, tienden a estabilizar performances sociales que son cambiantes (Estrada 2004) y dependen de múltiples factores tales como la maduración psicosexual y la consolidación de redes sociales de soporte, entre otros.

Sin embargo, la aproximación al género es muy limitada, toda vez que

al adelantar exclusivamente análisis cuantitativos queda anulado todo el potencial crítico por el uso exclusivo de la variable binaria sexo (que se emplea de manera problemática como sinónimo de género). Como se ve, tanto por la psicología cognitiva empleada, como por la mirada de género, el estudio del matoneo no logra dimensionar su función social en la construcción de la masculinidad homofóbica.

Igualmente, al hacer análisis cognitivos que se acercan de manera muy indirecta al estudio de dinámicas sociales del matoneo, el estudio de las relaciones de poder (en términos por ejemplo de actitudes o procesos de toma de decisiones), queda completamente desdibujado.

Finalmente vale la pena señalar que una aproximación teórica tan ambigua al problema del matoneo, puede conducir a equívocos antes que a explicar el problema, pues, en ocasiones se proponen como variables predictivas (como la relación profesores-matones y profesores-“víctimas”) comportamientos que no parecen ser más que asociados al fenómeno o depender de él.

La intervención centrada en el establecimiento de reglas para controlar el matoneo y el supuesto de que los docentes pueden intervenir, parecen muy frágiles ante una dinámica social que produce resultados identitarios. Desconoce además, la importancia de poner en cuestión y transformar la noción moderna de masculinidad homofóbica y la heterosexualidad obligatoria, dispositivos de poder que animan y sostienen el matoneo. Lo anterior tampoco aparece como propuesta en las perspectivas más militantes pero también victimizantes que encontramos en nuestra revisión. ■

¹ Los análisis que se exponen en este artículo hacen parte de los hallazgos alcanzados en el proyecto

Narrativas y Políticas de la Homosexualidad en Bogotá, con el cual la autora obtuvo el grado de Doctora en Psicología Social en la Universidad Federal de Paraíba, Brasil. El trabajo se adelantó completamente en Colombia. Leoncio Camino fue orientador del trabajo en Brasil.

² Lesbianas, gays, bisexuales, transexuales y transgeneristas.

³ En este caso, que sus narrativas identitarias se caracterizaran por la resistencia a la categorización esencialista y fija de la homosexualidad como una categoría identitaria más, que, como la heterosexual, reproduce hombre y mujer como categorías naturales. Como se verá más adelante, ninguno de los participantes masculinos se narró como queer, aunque uno de ellos expresó su interés por abrirse a la posibilidad.

⁴ En el contexto de este trabajo se asume una noción que compartan la Ciencia Política y la Psicología Social. Se trata de la noción de posicionamiento de sujeto (Laclau 1995) o positioning (Harré y Van Langenhove 1991; Davies y Harré 1990), que se refiere al lugar de poder o no poder en el cual son ubicadas las personas en la dinámica social interaccional, según la condición particular de estatus atribuida en el contexto local inmediato. El posicionamiento configura un mecanismo permanente de subjetivación que está presente históricamente en la genealogía del sujeto.

⁵ Los dos puntos se emplean como símbolo de alargamiento verbal de la última sílaba en el sistema de transcripción.

⁶ Madurado tempranamente, antes de tiempo.

⁷ En este estudio no apareció una dinámica social equivalente entre niñas. Algunas veces en colegios mixtos ellas llegan a involucrarse en episodios de matoneo en contra de algún compañero varón, aunque la dinámica social sea prioritariamente masculina. Entre niñas y principalmente en colegios femeninos ellas narran experiencias más tardías en el ciclo vital (es decir en cursos de secundaria y no de primaria, como en los casos que se están analizando en el presente artículo). Por su parte ellas narran experiencias de exclusión y segregación como consecuencia de hacer socialmente evidente el deseo por alguien del mismo sexo, motivo para ser objeto de desconfianza. No obstante, tales casos no son objeto del presente artículo.

⁸ Nótese que la construcción hermenéutica que comienza a elaborarse procede mediante la polifonía de las voces de los participantes: los colapsos conceptuales muestran los recursos retóricos empleados por ello-as, por lo cual caracterizan la cultura local.

⁹ Signo para indicar número de palabras perdidas en la transcripción.

¹⁰ Colegios masculinos.

¹¹ Signo para marcar en la transcripción un silencio breve en el flujo de la conversación.

¹² Sacerdotes.

¹³ Silencio prolongado en el flujo de la conversación, contabilizado en segundos en la transcripción.

¹⁴ Palabra grosera para referirse a homosexual.

¹⁵ Muchísimo.

¹⁶ Estas últimas implican un ejercicio reflexivo frecuente motivado al menos en parte por el sentimiento de extrañamiento y diferencia con subíndice de insuficiencia.

¹⁷ Molestaban, abusaba verbalmente.

¹⁸ Molestarme.

BIBLIOGRAFÍA

- Badinter, Elizabeth. 1993. *XY. La identidad masculina*. Bogotá: Norma.
- Butler, Judith. 1993. Imitation and Gender Insubordination. Henry Abelove, Michèle Aina Barale, y David M. Halperin, eds., *The Lesbian and Gay Studies Reader*. Nueva York: Routledge, 307-320.
- _____. 1997. Against proper objects. Elizabeth Weed y Naomi Schor, eds., *Feminism meets queer theory*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1-30.
- _____. 2001. *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. México, D.F.: Paidós-UNAM-PUEG.
- Cobb, Sara. 1997. Dolor y paradoja: La fuerza centrífuga de las narraciones de mujeres víctimas en un refugio para mujeres golpeadas. Marcelo Pakman, ed., *Construcciones de la experiencia humana*, vol. II. Barcelona: Gedisa, 17-62.
- Colombia Diversa. 2005. *Situación de los derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- _____. 2007. *Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Davies, Bronwyn y Ron Harré. 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 20 (1): 43-63.
- Estrada, Ángela María. 2004. Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares. Carmen Millán de Benavides y Ángela María Estrada, eds., *Pensar (en) género: Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 18-49.
- Estrada, Ángela María, Marion Ricardo Acuña, Leoncio Camino, y Martha Traverso-Yépez. 2007. ¿Se nace o se hace? Repertorios interpretativos sobre la homosexualidad en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*. 28: 56-71.
- Gergen, Kenneth. 1995. Social construction and the transformation of identity politics. Fred Newman y Lois Holzman, eds., *End of knowing: A new developmental way of learning*. Nueva York: Routledge. [Versión electrónica]. Recuperado el 31 de enero de 2009 de <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu8&st=manuscripts&hf=1>.
- Giddens, Anthony. 1995. *La transformación de la intimidad: Sexualidad amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra – Teorema.
- Giraldo Botero, Carolina. 2006. Historia en construcción: Hacia una genealogía de la homosexualidad en Colombia. J.F. Serrano, ed., *Otros cuerpos otras sexualidades*. Bogotá: Universidad Javeriana – Pensar, 54-68.
- Harré, Rom. 1989. La construcción social de la mente: La relación íntima entre el lenguaje y la interacción social. Tomás Ibáñez Gracia, coord., *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai, 39-52.
- Harré, Rom, David Clarke, y Nicola De Carlo. 1989. *Motivos y mecanismos: Introducción a la psicología de la acción*. Barcelona: Paidós.
- Harré, Rom y Luk Van Langenhove. 1991. Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 21(4): 393-407.
- Hermans, Hubert J.M. 2001. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*. 7(3): 243-281.
- Kimmel, Michael S. 1997. Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity. Mary M. Gergen y Sara N. Davis, S., eds., *Toward a new psychology of gender*. Nueva York: Routledge, 223-242.
- Laclau, Ernesto. 1995. Universalismo, particularismo y el tema de la identidad. *Revista Internacional de Filosofía Política*. 5: 38-52.
- Mondimore, Francis Mark. 1998. *Historia natural de la homosexualidad*. Barcelona: Paidós.
- Nation, Maury, Alessio Vieno, Douglas D. Perkins, y Massimo Santinello. 2008. Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends and teachers. *Journal of Community & Applied Psychology*. 18 (3): 211-232.
- Potter, Jonathan y Margaret Wetherell. 1987.

Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour. Londres: Sage.

_____. 1994. Analyzing discourse. Alan Bryman y Robert G. Burgues, eds. *Analyzing qualitative data*. Londres: Routledge, 47-66.

Ragatt, Peter T.F. 2007. Forms of positioning in the dialogical self: A system of classification and the strange case of Dame Edna Everage. *Theory and Psychology*. 17(3): 355-382.

Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde, Kátia De Souza Amorim, y Ana Paula Soares Da Silva. 2004. Rede de significações: Alguns conceitos básicos. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Kátia De Souza Amorim, Ana Paula Soares da Silva, y Ana Maria Almeida Carvalho, orgs., *Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed Editora, 23-33.

Rubin, Gayle. 1993. Thinking sex: Notes for a radical theory of politics of sexuality. Henry Abelove, Michèle Aina Barale, y David M. Halperin, eds., *The Lesbian and Gay Studies Reader*. Nueva York: Routledge, 3-44.

Salmivalli, Christina, Kirsti Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Karin Österman, y Ari Kaukianen. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*. 22: 1-15.

Sampson, Edward. 1993. Identity politics: Challenges to psychology's understanding. *American Psychologist*. 48(12): 1219-1230.

_____. 2000. Reinterpreting individualism and collectivism: Their religious roots and monologic versus dialogic person-other relationship. *American Psychologist*. 55(12): 1425-1432.

Shotter, John. 2001. *Realidades conversacionales: La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sluzki, Carlos. 2002. *La red social: Frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.

Spink, Mary Jane. 2004. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Taylor, Steven J. y Robert Bogdan. 1994. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Wetherell, Margaret. 1998. Positioning and interpretative

repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*. 9(3): 387-412.

Wetherell, Margaret y Jonathan Potter. 1988. Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. Charles Antaki, ed., *Analyzing everyday explanation: A casebook of methods*. Londres: Sage, 168-183.

Willig, Carla. 2006. *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.



Bullying and the construction of homophobic masculinity in school

Ángela María Estrada Mesa
Universidad de los Andes, Colombia

Abstract

Drawing on hermeneutic qualitative research, this article presents the findings of a project on “homoerotic narratives and identity politics,” which focuses on the complex social dynamics among peers underlying secondary processes of socialization in schools. It offers a reconstruction and interpretation of bullying: a peer-to-peer social dynamic operating within a hierarchical and status-oriented social system, based on major and minor adjustment to “standards of masculinity.” This dynamic includes various forms of confrontation and resistance and involves the behavioral profiles of both the stigmatized and bullies. This dynamic seems highly functional for the reproduction of a modern (compulsive and infantile) model of masculinity, which appears to be no longer adjusted to a new cultural order oriented toward gender equality, “pure relations” (understood, following Giddens, as couples based less on the satisfaction of practical needs), and the proliferation of other identity narratives. The dynamic also legitimizes and reproduces explanations of homosexuality of early modern psychiatry as well as contemporary homophobia, understood as a culturally learned negative reaction to dissident identitarian narratives and homoerotic relationships. This research project posits the existence of a critical period of bullying affecting masculine psychosexual development in schools and offers criteria for interventions to address homophobia in a school culture.

Key words

Homophobia, education, bullying, masculinity, Colombia

About the author

Ángela María Estrada Mesa, Psychologist, Masters in Research and Educational Technology, Ph.D. in Social Psychology; Associate Professor, Department of Psychology, Universidad de Los Andes.

Email: aestrada@uniandes.edu.co

The starting assumption of this article¹ is a recognition of the historic changes in cultural understandings of homoeroticism. Once valued and respected, as in the complex erotics of antiquity, homoerotic practices came to be stigmatized in the modern era, labeled a mental illness or form of deviance, and subjected to various corrective practices even against the subjects' wills². This work thus builds on studies of subjectivities that focus on the control and regulation of desire, advanced in large measure by Michel Foucault and Judith Butler.

Today, the exclusion of the Other operates within the framework of identity politics, (Gergen 1995; Sampson 1993, 2000), no longer just within the matrix of heterosexuality but also at the limits of what subjects of particular identity categories are willing to recognize. In this interplay of exclusions, Western essentialist and individualistic understandings of the genesis of homosexuality tend to exclude both bisexuality and queer narratives, the latter in particular because they reject the naturalization of objects of desire for subjects occupying similarly naturalized identity categories.

Socially, homosexuality, a modern concept that dominates the discursive space of non-hegemonic erotic practices, operates as a regulatory system for masculine identity, representing everything that a man should not be. For its part, female homoeroticism has become an index for denial, for that which does not exist and cannot be spoken (Butler 1993). In short, the stigmatization of homosexuality as an identity category appears to enable the reproduction of compulsory heterosexuality.

Among the most important mechanisms of signification sustaining the cultural power of compulsory heterosexuality are the meanings linking sex/gender/desire, which operate like a deterministic chain in processes of subjectivization. The axiom reflected in this chain, whereby sex determines gender and both, in

turn, determine the proper bodies/objects of desire, is seldom challenged either in daily life or in "scientific" explanations (Butler 1997, 2001).

This naturalist account presumes an essential binary that sustains the models of gender identity legitimized in the West: masculine and feminine. A sexual hierarchy has thus consolidated today in both the social disciplines and everyday life that establishes boundaries between an accepted sexuality that is recognized as healthy and that which is not. While the line between the normal and abnormal in this hierarchy has shifted and the spectrum of recognized sexual practices has expanded, the measure of a normal, natural, healthy and "holy" sexuality remains a heterosexual, monogamous, procreative, domestic conjugality (Rubin 1993).

As advanced by Judith Butler, a queer perspective presupposes that there is no prediscursive sex that can serve as a stable reference for the cultural construction of gender. Rather, the latter should be viewed as the set of practices that every individual performs within a matrix of normative regimes, which come to be materialized in the body (Butler 1993). This materialization can consolidate as perspectives that are submissive, resistant, or insubordinate (Butler 1993). The tradition of genealogy, in other words, allows us to understand the contested processes giving rise to contemporary subjectivities and new

configurations of identity emerging in the current cultural landscape.

Drawing on queer theory, we can resist an identity politics that encapsulates the *self's* potential for insubordination in stable identity categories. Adopting a queer perspective means resisting gender categories and establishing solidarity with struggles against exclusion and discrimination. It also requires a critical distinction among identitarian narratives, between the usefulness of the category of homosexuality constructed by Western modernity and the liberty of erotic preferences and practices enacted by various individuals and by each individual in the course of his/her lifetime.

In Colombia, despite recent victories recognizing the legal rights of same-sex couples, homosexuals, bisexuals, and others are still victims of hate crimes and social exclusion. In part, this is due to an absence of more substantial public policies that punish or limit homophobic practices, which still have enormous cultural legitimacy (Colombia Diversa 2005). In light of this scenario, one could argue that while the pathologization of LGBTTT³ populations and their exclusion from social protections have gradually decreased in expert discourses and knowledge, the stigmatization of homosexuality as a cultural phenomenon that reproduces compulsory heterosexuality is still fully in force.

This article is based on research informed by studies of the rhetorical and discursive resources used by individuals with non-hegemonic sexual practices as they narrate their biographies, explain the development of their homoerotic preferences, and recount their expectations of the future (Potter and Wetherell 1987, 1994; Wetherell and Potter 1988; Wetherell 1998; Willig 2006). It is based on in-depth interviews and a research model committed to the respect for and defense of sexual difference.

We offer an interpretation of the role of schools as socializing institutions that regulate models of gender in the co-production of non-hegemonic identity narratives. In particular, we present a social constructivist interpretation of the cultural role played by bullying in the construction of homophobic masculinity in schools. It is worth noting that this interpretation emerged from the richness and complexity of accounts volunteered by respondents in their interviews, which called for a balanced assessment of the literature on the topic. In effect, one could say that the material that emerged has the ethnographic strength of unsolicited discourses, though undoubtedly influenced indirectly by the interview setting itself.

METHODS

PARTICIPANTS

Our theoretical criteria to obtain an intentional sample of participants involved identifying people with alternative identity categories (gays, lesbians, bisexuals, *queers*⁴) in academic/workplace settings. We thus sought people in two age groups: young adult university students

(between 18 and 25 years old) and adults with a stable, professional job (ages 25 and older). Given these parameters, the individuals were mostly middle class residents of Bogota, Colombia.

Participants were contacted through two different methods: a.) the adults, through identification and direct contact with LGB groups and social organizations, which received a copy of our research proposal and where we sought voluntary participation by interested individuals; and b.) for young respondents, through snowball sampling (Taylor and Bogdan 1994); that is, students involved in the research put us in contact with other individuals, who in turn gave us new contacts among their peers and through LGBT campus groups, ensuring a voluntary sample.

In both cases, we received an extremely positive response, demonstrating an interest in participating in a research project that could potentially contribute to the understanding and visibility of LGB identities. Participating in the research, one could say, was regarded as a form of social and political activism. The resulting sample of 20 participants (15 youths and 5 adults, all of whom were of at least 18 years old; including 7 women and 14 men) is presented in Table 1.

TOOLS AND PROCEDURES

An ethnographic, in-depth, interview schedule was designed and approved (by a panel of experts). It was divided into four major sections: a.) personal biography; b.) reflections on regulatory systems and the control of identity in certain social institutions (e.g. schools); c.) exploration of interpretations of homosexuality, bisexuality, and narratives of the self-identity;

and d.) views of the future. In both the selection process and interviews, we privileged criteria that would increase the level of rapport with participants. We thus sought to create the most favorable conditions to establish sufficient levels of trust.

Methodologically, the discourse analysis drew, on the one hand, on critical approaches to ethnomethodology and conversational analysis and, on the other, on Foucauldian post-structural approaches. In other words, it involved, in the former case, a molecular analysis of discourse, understood as “fine grain analysis of orientation through speech acts” (Wetherell 1998: 388) and, in the latter case, a molar analysis “concerned with the imbrications of discourse, power, and subjectivization, drawing on the work of Foucault” (388).

Following the proposals of a noted protagonist of this sort of work, we thus sought a “more synthetic approach, in line with early orientations; incorporating a broad range of influences in developing a viable approach to discourse analysis for projects and topics in Social Psychology” (388). Our approach was eclectic, incorporating the best aspects of the various efforts mentioned above, each of which, taken on its own, would present limitations (Willig 2006).

In pursuing this new initiative, we are in agreement with Wetherell (1998), who describes the process of discourse analysis in Social Psychology as a dual task, seeking to understand, on the one hand, how discourse constructs the subject, and on the other, how the subject constructs explanations of common sense. The approach, in

Table 1. Research participants

Number	Age group	Sex	Orientation/ Preference*	Relationship Status	Occupation/Area of education	Schooling
1	(20) Y	F	L	Partnered	Language and so- ciocultural studies	College student
2	(47) A	M	G	Separated from a hetero- sexual marriage. One teen- age daughter. Partnered.	Vendor	Technical college degree
3	Y	M	G	Single; previously had a couple.	Psychologist	College student
4	(51) A	F	L	Single; previously had a couple	Vendor	Secondary Education
5	A	F	L	Separated from a het- erosexual marriage. Two adolescent sons. Partnered.	Engineer	Owner of a consulting firm
6	(25) Y	F	L	Partnered; previously had heterosexual partners. A son.	Psychologist	Professional
7	(22) Y	M	G	Partnered. Reported heterosexual practices and desires from childhood, (e.g. teachers).	Psychologist	College student
8	(20) Y	F	B	Partnered in a heterosexual relationship	Student	Secondary Education
9	(23) Y	M	G	Partnered	Systems Engineer	College student
10	Y	M	G	Single	Psychologist	College Student
11	Y	M	B	Single; previously part- nered with a bisexual woman	Psychologist	College student
12	(24) Y	F	L	Single; previously part- nered with a heterosexual man.	Anthropology	College student
13	(30) A	M	G	Unspecified. Previously partnered.	Dance instructor.	Unspecified.
14	Y	F	L	Partnered.	Anthropology	College student.
15	(21) Y	M	G	Partnered.	Graphic design.	College student.
16	(20) Y	M	G	Partnered.	Student, and CPA assistant.	College student
17	(21) Y	M	G	Single	Student and banking industry assistant	College student
18	Y	M	G	Partnered.	Fashion designer	College student
19	(22) Y	M	G	Single	Literature	College student
20	(28) A	F	L	Partnered.	Medical doctor	Professional

*L = Lesbian; G = Gay; B = Bisexual

other words, regards subjectivization as a simultaneous process of sociocultural determination and personal agency.

In the present study, this perspective proved important because we used the prism of gender to gain an understanding of the “cultural grammar” – the moral and emotional order of a local culture – which in turn revealed the full significance of respondents’ discursive preferences. We assumed that subjects, for the most part, are not conscious of systems of regulation or of how such grammars are present in their discourses, but that these become evident in conversational dynamics such as in-depth interviews (Harré, Clarke and De Carlo 1989; Harré 1989).

These observations, in our view, justify a Foucauldian approach to discourse analysis. Such an analysis must establish the rules, the emotional roles (or performances) that are naturalized (or taken for granted), and the accounts that circulate among individuals occupying various social institutions, in some cases through probable inferences, relying on fragments of the “deeper structure” of cultural meanings that emerge in participants’ speech. This kind of interpretive strategy allows us to reconstruct a current story – a current recollection and reconstruction (at the time of the interview and prompted by it) – of the networks of meaning through which homoerotic subjectivities are constructed in lived time.

RESULTS

By focusing on various discursive constructions deployed by participants, we were able to position them within networks of

meaning constructed throughout their lives, as reconstructed in the interview and certainly influenced by it. This article presents the networks of meaning they used to narrate their biographical experiences in school, particularly those related to bullying. The networks that emerge reconstruct an account of the history of socialization and of the subject positions⁵ they experienced. Meanings are thus articulated using the temporal structure of biography (past, present, and future), resulting in a present-day examination of the biographical temporal structure itself, as “evoked” by participants during the interview (Harré and Van Langenhove 1991; Hermans 2001; Ragatt 2007; Rossetti-Ferreira, De Souza Amorim and Soares Da Silva 2004; Spink 2004).

The following diagram emerged from our eclectic approach to discourse analysis and the voices of participants themselves. It therefore builds on the growing scholarship on discourse analysis of the last two decades in the field of Critical Social Psychology. Indeed, though not its main focus, this scholarly tradition has contributed significantly to the development of various approaches in this kind of analysis.

Thus, following Shotter (2001), we recognize that how participants and people in general choose, articulate, and interpret various events in space and time is a result more of their own language than of an objective reality: in short, a rhetorical effect.

SUBJECTS’ ACCOUNTS OF THEIR LIVED TIME AT SCHOOL

Here, we analyze various participants’ statements regarding their biographical experiences in school, which were recalled,

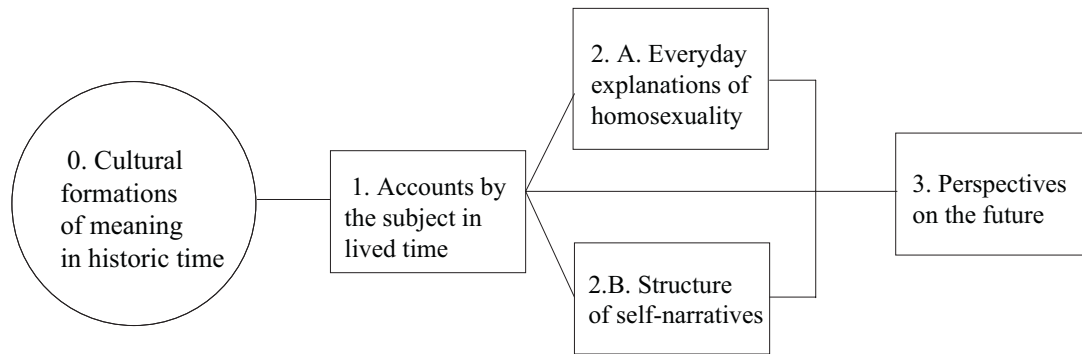
articulated, and interpreted as lived time. In most cases, these experiences span from earliest childhood through the moment of the interview. The experiences recounted in these testimonies were grouped according to the social institutions framing them: in this case, schools.

Based on the respondents’ narratives, one could argue that bullying is a technology of power enacted in peer-group dynamics in schools, oriented toward the construction of a homophobic masculinity and “justified” through various rhetorical moves. The reconstruction of experiences of socialization seems to validate Badinter’s (1993) analysis, which suggests that masculinity is not natural but produced in a complex web of pressures and trials, sustained in the family through homophobia, enacted as panic:

- *P: But we were completely different; he (brother) was the, the, the crazy man in the house; the one who would reek when he would come home from playing, from climbing trees, from playing soccer. And I was always the one who would play by the rules; the, the, the one burying his nose in a book; my mom would force me to go out and play, she would make me go out and close the door on me, and I remember I let this happen; this was on the first floor, it was an actual house; single-story*
- *I: yes*
- *P: and our room was next to a small, outer yard, so I would leave the window open, I would leave a book within reach and stick my hand through the window, and I would just sit down and read ... (UT 6. AE-HA-0206).*

In the experience of socialization recounted by this participant (a

Figure 1. Dissident erotic narratives and the positioning of self in everyday networks of meaning



gay-identified adult male), we find powerful tensions of erotic panic, which to a certain extent, at least in this case, code the youth's identity narrative with a marker (or index) of difference, which he reads as not living up to a standard of masculinity, and concretely as homoeroticism:

- *P: eh⁶: in my family, I was always considered the mature one*
- *I: yes?*
- *P: the, the, the one who thought too much...* (UT 3. AE-HA-0206).

Following Butler (1993), one might underscore the performative effect of naming here, the effects of ascribing a particular characteristic to the self, which becomes embodied and materialized through reiteration.

At the same time, homophobia appears in this research as a product of emotional learning, present in various cultural practices of primary and secondary socialization that reproduce and legitimize models of gender and compulsory heterosexuality.

RECONSTRUCTION OF THE SOCIAL DYNAMIC OF BULLYING

As reflected in our research, bullying is a social dynamic between peers that constructs a hierarchical status system based on degrees of conformity to particular “standards of

masculinity.” It seems to be a peer-to-peer social dynamic that is markedly exacerbated in (segregated) all-male schools or between men⁷. Teachers seem to be marginalized from these dynamics, which generally occur outside the classroom.

In the following statement, an adult man who currently identifies as gay (AE-HA-0206) shares an account of bullying. As we can see, it begins as a form of peer pressure, producing a model of virility based on standards of physical activity and aggression:

- *P: This memory that I have, about crazy things*
- *I: yes*
- *P: I was about ten years old, or eleven, I think; and we were playing eh: carrying eh: carrying smaller boys on our shoulders; I don't remember if it was my brother or someone else.*
- *I: hmm*
- *P: and we would play soldiers, or try to knock others off; and eh: masculine, aggressive play*
- *I: hmm, hmm*
- *P: but I remember, I mean; I'm almost sure that I was doing it mostly to, to assure the group of my masculinity, which I felt they were demanding.*
- *I: hmm*
- *P: and I remember a word that really upset me, and this was from a*

boy who called me “vironcho.” Later, much later ...

- *I: What was the word?*
- *P: vironcho*
- *I: virocho?*
- *P: vironcho, vironcho... it's a word from Cali, I'm not sure if it's used everywhere in Colombia or Latin [America]; but it refers to mariquitas [fags]*
- *I: hmm*
- *P: And I had no idea! No idea; no idea; no idea! I guess, I guess my behavior was not masculine enough at times*
- *I: You mean tough enough?*
- *P: Exactly. (UT 12- AE-HA-0206).*

Two elements in this statement, present in all the accounts of bullying by our research participants, are worth underscoring: a.) the strong emotional impact caused by being characterized as “vironcho” by his peers (a term interpreted by the participant as a reference to homoeroticism: “... mariquita...”); and b.) attributing credibility and conforming to the stigmatized label: “...I guess, I guess my behavior was not masculine enough at times...”⁸

The hierarchical status system underlying this dynamic becomes clear when the participant exclaims: “...I'm almost sure that I was doing it mostly to, to assure the group of my masculinity,

which I felt they were demanding..." It is also worth noting the credence that the youth attributes to his peers' value judgment regarding his "poor virility"; in other words, his homosexual orientation. His reaction is surprising: "...I guess my behavior was not masculine enough at times."

All of this points to the weight that accounts of identity by peers in a heteronormative group can have for those placed in a position of stigma at this critical age in subsequent narratives of their own identity. Indeed, one might say that when a person begins to construct narratives of himself – including the possibility of homoeroticism – other people's views might outweigh his own feelings.

In this case, one might speak of a form of "induction" that is neither sexual nor abusive but rhetorical, enforced through the accounts that confront the other with the possibility of a dissident, non-hegemonic sexual orientation and met with conformity (attributing almost complete validity to them). This process takes place around the seventh grade and the age of 14.

Same-sex desire is potentially possible for any human being, given the plasticity of our erotic desire (Estrada, Acuña, Camino and Traverso-Yepep 2007). This plasticity, in most cases, is blocked by the imposition of the heterosexual matrix, as we learn to negate or deny homoeroticism through primary and secondary processes of socialization. For some children, however, it is posed as an alternative in peer-group dynamics. Through this strategy, those who are more physically developed use the opportunity to rhetorically produce a position of virility by placing those who are less

physically developed in a position of stigma.

Indeed, in several respondents' accounts, it was possible to identify various characteristics of the "behavioral profiles" of both the stigmatized and bullies, which are complementary: a.) having a slower development, being "...too boyish..." being physically weaker and wearing glasses are aspects of some boys' physical profile that make them targets of stigma. Those in the homophobic heteronormative group take advantage of these characteristics in order to validate their own superiority:

- *P: In primary school, the problem was that I had a reputation of being a teacher's pet... let's say; I remember it was around seventh grade that they really started teasing me with the stuff about being gay*
- *I: Yes?*
- *P: um: There:*
- *I: And how was that, what happened there?*
- *P: Hmm... well, it was, I guess I don't really know how much; but in schools you always have someone who is (***)^o who tries to:*
- *I: yes*
- *P: yes? Also, at that time, I was very, very boyish when I was in seventh grade*
- *I: uh-huh*
- *P: so once someone started teasing me, and: then everyone started teasing me;*
- *but that was in seventh grade; that was quite a year for me:*
- *I: Terrible?*
- *P: Terrible! But also the same, I guess*
- *I: and, what would they say? What kind of things would they say?*

- *P: No; they would never say these things to me per se*
- *I: it was behind your back*
- *P: yes, behind my back; or there would be jokes during class; does that make sense? But to my face... I mean, my close group of friends would tell me what someone had said, you know? I always got the story from a third party... Fortunately, for me... and unfortunately for them, there were other people that, you know, I think they were also gay; you could tell with them as well; and they would tease them as well, and they would get teased much more than I did. I guess that took some of the (***) away from me.*
- *I: I see.*
- *P: but it was, it was a very: very hard year... (UT 12 and 14 - AE-HJ-0107).*

Note that once the boy's peers place him in a position of stigma, that subject position becomes stable. It acquires this stability by being socialized through rumor and mockery and more generally through the strategies comprising the cruelty of being the last one to know what peers are saying behind one's back and finding out through third parties:

- *P: I remember that they once carried out a contest of sorts. Something like that? Hmm... and they classified everyone, yes; everyone in the class.*
- *I: yes*
- *P: well, let's say that I was among the highest of the list; does that make sense?... (UT14 - AE-HJ-0107).*

Once again, we find a validation of other people's opinions about one's own identity: "Fortunately, for me... there were other people that, you know, I think they were also gay; you could tell with them as well ..."

b.) Showing a more refined or greater sensibility and less aggressive behavior while also showing interests other than physical activity or sports, such as reading, the social sciences, or intellectual and creative pursuits; all of these practices comprise part of the behavior profile placed in a position of stigma:

- *P: I remember that: in that year um; I met; I have two best friends...*
- *I: yes*
- *P: and that year I met another one; I mean, my best friend from school, I had always had a friend from my school and I knew him already, and that year, that year we were both in the same class; yes. And we became very good friends because they used to tease him for being a ñoño [studious kid, nerd]; does that make sense?*
- *I: what do you mean by ñoño? Sorry (laughter)*
- *P: like: studious*
- *I: ah: (***)*
- *P: he was this small kid wearing glasses, you know, very smart. He also had enormous glasses, so he was a complete stereotype; that was it... (UT 15 - AE-HJ-0107).*

As we can see, *ñoños* and *gays* represent the two most stigmatized social categories in the public interactions revealed in this study. Use of these categories was a recurrent pattern in our participants' stories. They relate experiences of being stigmatized in primary school, particularly when socializing with peers, as is the case of this youth, who identifies as bisexual:

- *P: Okay, um: well; from the time I was five to the time I was twelve, well, first of all, I was in... two schools; one, well, the first one was... well, Catholic; just boys. And: I was, I've been the weird kid in school many times*
- *I: Uh-huh*

- *P: I mean, in sports, I wasn't, I wasn't very good; when playing soccer I played defense, that was the only thing I would do; I would just stand there, but I never, never really liked it, and I had problems in that school and switched. No, it wasn't any weird kid problems or anything like that... so I then switched to another school.*
- *I: Hmmm*
- *P: Later, in the other school, it was co-ed; it didn't have a religious affiliation, at least at that time; I felt a bit more freedom. Even so, I was still the weird one; the, the, 'ñoño'; yes; the: the 'outsider' well; and I didn't, didn't integrate all that well with the group at large; I mean, I had my small group of friends and that was it; they were also into studying, the unpopular ones. I remember that a lot; I mean, it was the outsider group, it wasn't, and; the sports thing also had a bit of an impact, because I was also the fat kid who couldn't run, and wouldn't do anything; so, I was the studious one. I've always been known for being very sentimental; at that time, I would cry a lot; I mean, the bullying, was, well; not constant, but I did feel it; I was very sensitive about it; I would cry a lot because of it. So, these things had a big impact on me at school, at least at that time, from five to twelve (UT 3-4 - DG-HJ-0206).*

At a reflexive level (at a third level of conversation during the interview), we discussed the profile of stigmatization and the social outcomes of the dynamics of bullying:

- *I: eh: ok. Well, you were telling me a few moments ago that you could tell with some other people. I mean, let's talk a little about that. How could you tell, what specifically could you tell, what was it about them that was different?*

- *P: Let's see, it was different; I think, well, even though I don't believe that gender as such, it doesn't give us a characterization of one's sexual orientation, you know? The: the ways in which one actually carries out like: the role of a man or a woman, it's very related to: let's say, how classmates treat you, you know? So I guess, I think there's several things, that: in that type of school,¹⁰ there's many things that, that one can tell; I don't know, like: the way you talk: expressions, you see? It's more than that (.)¹¹; well, I don't know.*
- *I: Uh-huh.*
- *P: I think with me, it was easy to tell with me; well, not a lot, but you could tell with me in that kind of context, you see? Although I don't think that the fact; I mean, it's not like I think there should be some matrix that regulates everyone and that everyone has to be the same, and; well, but still, but I do think that those types of differences catch the attention of people who want to, who like to oppress others.*
- *I: Uh-huh*
- *P: I don't know, so they latch on a lot to that type of thing; I mean, like being smart, like being the ñoño in the class: lots of things ... (UT 19 and 20 - AE-HJ-0107).*

This statement by a gay-identified youth once again reflects the social construction of identity narratives through a process of embodiment of subject positions created through interaction, in which the social context is crucial: "...but you could tell with me in that kind of context, you see?..." In the case of bullying, other people's accounts initially create a marker of difference – interpreted as lack – in relation to a culturally legitimated standard of masculinity, which is characterized as homoeroticism in a person's own self-narrative (or considered a possibility in the narrative itself).

The behavioral profiles stigmatized in peer-group dynamics in school are often also associated with certain career paths constructed through socialization in the family:

- *P: So, at school I would, at school, one usually adopts a, well, in education, your, your achievement as a student, it also depends a lot on the parents, because they're the ones who are motivating you when you're really young to do your homework, to do this; so at school I was always one of the top achievers, the smart kid: the one who would always get a five, the one who had a clean record, you see? So it was like that.*
- *I: Was it a boys' school, or ...*
- *P: Yes, it was a school, a religious school, run by priests, for boys*
- *I: Ok. Uh-huh. Very well... (UT 11 - AE-HJ-0107).*

In the case of this gay-identified young man (AE-HJ-0107), the importance attributed to being a good student is presented as a family project. This implies that the negotiation of the identity narrative in the family constructs very strong networks of meaning around career paths, perhaps not particularly surprisingly in a contemporary society in which career success requires many years of hard work. At the same time, the social structure of peer groups in school does not take this network of meanings into account in the construction of social hierarchies. Bullies are not necessarily good students or the most popular kids; on this point, we agree with Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, and Kaukianen (1996). Rather, the social hierarchy established by bullies seems primarily to serve identitarian

functions (and therefore social ones): specifically, the assertion of a modern, homophobic masculinity.

A strategy of social isolation complements bullying and is controlled by bullies, as we can see in the following statement by a gay-identified young man:

- *P: and who knows if maybe it was me, who knows if this is true of all gay people; I really don't know; but it's difficult for me; I mean, I am very sociable, and it's hard for me! It's easy for someone to like me; to start a conversation and talk about stupid things; but making actual emotional connections with people and everything, well, that's hard for me, because in my adolescence I felt like, No, let me put it better! I really had very few friends and these friendships were not very... they weren't that strong. Say for, for a classmate to be a friend of mine, to be my friend, obviously they were going to bother him too; so it wasn't easy either. I mean, I should say; they wouldn't leave me alone, they wouldn't even let me make friends, they wouldn't leave me anything! But: well; maybe deep down I knew I was different; and: and, and, well, they were different toward me; and they noticed that difference; and they took advantage of it some; but I don't know; well yes; it was hard; but in the end, well, I guess, I took it (3")¹² ... (UT 22-23 - MC-HJ2-0206).*

In this section, the participant establishes a causal relationship between being *gay* and his difficulties developing secure social networks, attributing his social isolation to bullying. He describes the social dynamic explicitly: "for a classmate to be a friend of mine, to be my friend, obviously they were going to

bother him too...they wouldn't leave me alone, they wouldn't even let me make friends, they wouldn't leave me anything!" As we can see, through social control, other peers (non-bullies) are pressured into joining the dynamic of exclusion and isolation of the stigmatized, under threat of becoming objects of stigma themselves if they do not conform to the dynamics of social hierarchy.

The social dynamic of bullying described so far is experienced in a conflictive manner by the stigmatized, generating both conformity to the validity of the homophobic masculine hierarchy and strong emotional reactions to rejection and social exclusion. A young gay-identified man described it as follows in a third-level conversation:

- *I: and what situations made you cry or (**)*
- *P: let's say, the fact that I knew my sexual identity and knowing that for others; I mean, that was: how can I say it?, hmm: To me; I mean, I didn't care much that the others were making fun of me, but it was that they were my social reference at that point in time, you see? They were the ones who, they were the normative group, so they pretty much defined what was right and wrong, even if it was just an illusion; you know, [even though] you weren't: then since they said that, it was as though; I mean, the model of: of, of life, of sexual orientation, that's something completely different from what you were supposed to be according to the normative group; that was very conflictive for me.*
- *I: and basically, that was the reason for your suffering*
- *P: Yes... (UT 23 - AE-HJ-0107).*

In this section, we again see the emotional consequences of being placed in a stigmatized subject position in homophobic peer-group dynamics in primary school, before psychosexual development is complete. As in the other cases, there is complete conformity to the reasons for the stigmatization, presupposing the legitimacy of the modern model of homophobic masculinity, which everyone seems to share. The participant explains that his sadness was due to his maladjustment to the model legitimized by his peers: "... They were the ones who, they were the normative group, so they pretty much defined what was right and wrong, even if it was just an illusion..." In other words, the conflict was due to his conformity to the judgment of his peers and the feelings of sadness caused by stigmatization due his "lack."

In our interpretation so far, we can point to the social validation of a "behavioral profile" (marking differences in corporeality and personal interests) as a standard or measure for the stigmatization carried out by the homophobic, heteronormative group, especially in the critical period we are studying. This interpretation also identifies certain anti-values that should be taken into account in critical practices in schools. Among these, we can underscore the following: a.) considering the pursuit of intellectual and academic activities politically incorrect and anti-masculine; b.) bullying those who do not adjust to a standardized model of modern masculinity, violating the right to develop one's personality freely; and c.) an antagonistic attitude toward difference, expressed in violent practices.

The result of this dynamic seems to be the reproduction of a single (compulsive and infantile) model of modern masculinity, which, as Giddens (1995) has shown, is no longer desirable or adjusted to a new

cultural order oriented toward gender equality and pure relationships, or couples relationships that are unfettered from economic, domestic, and emotional dependency. It is also worth noting how this standard or model reproduces the precepts to predict homosexuality of early modern psychiatry (Mondimore 1998). This leads us to conclude that contemporary cultural homophobia is still informed by pseudo-scientific notions that the disciplines themselves no longer condone but that have roots in the cultural interpretations used in everyday life to construct identity narratives.

Moreover, as Judith Butler (1993) has noted, male homosexuality – assumed to be stable identity category in interpretative cultural repertoires – forms part of the technologies of power used to re-produce one form of homophobic masculinity. Homosexuality (and femininity) comprise "objects of prohibition" (Butler 1993) which, through panic, offer and sustain themselves as identitarian counter-examples to the legitimized and culturally desired model of masculinity. This occurs, whether or not we are talking about the "contemporary market masculinity" proposed by Kimmel (1997), called the "modern model of masculinity" in this article. In other words, homosexuality, as a fixed identity category that connotes deviance, is necessary in the production of homophobic masculinity, operating as a strategy of threat or social control. The contemporary notion of "sexual orientation" undoubtedly contributes to stabilizing and essentializing non-hegemonic erotic preferences.

THE INSTITUTIONAL LEGITIMIZATION OF HOMOPHOBIC MASCULINITY AND COMPULSORY HETEROSEXUALITY

In religious boys' schools in particular, the regulation of compulsory heterosexuality, in which bullying comprises a technology of power, finds

explicit institutional support, condoned by mental health experts, as we can see in the following account by a gay-identified youth:

- *P: So: let's say, I remember I, in the psychology groups at school, we would study different sexual orientations, but we would study homosexuality, not as an, not as an orientation, not as a different orientation, but as an altered orientation; does that make sense? So then, from then on, from the beginning in the academy, that is, in school, which one believes to be everything, things were already: difficult*

- *I: I see... (UT 27 - AE-HJ-0107).*

Or this other case reported by another gay-identified young man:

- *I: Ok, so, last time you were telling me that at your school, people would call up your parents and tell them that you were gay.*
- *P: Well, they told them that I was practically not masculine, that my classmates were saying that I was practically not masculine.*
- *I: Tell me a little bit about your parents' reactions.*
- *P: Well, my parents' reaction with me, they didn't have one. At school they immediately said no; that they didn't think so; that they saw that wasn't the case; and I don't know what else. Most likely, very likely, it was not because they believed it; but because they knew the school would kick me out; I don't know if they really thought that; I don't really think so; but that was when I was still very young. So they might have thought I could still be rescued, but: (3") I never had any... (UT 37 - MC-HJ2-0206).*

Institutions thus also play a role legitimizing heteronormativity as a criterion in constructing positions of stigma. The presence of "mental health experts" in schools contributes to constructing accounts

of homosexuality as an “altered identity,” so much so that even mere suspicion at an early age can result in expulsion, as reflected in the previous statement. There is a synergy here between the subject positions articulated by peers and scientific discourses in the school. The operation of power in these identity dynamics becomes clear. If one’s peer group and mental health experts are in agreement, then they must be right in assessing one’s “sexual orientation,” and one – the self – must embody an improper identity. This context of signification undoubtedly leads to alienation from oneself and to constructing a feeling – or index – of lack in accounts of one’s own identity. Given the threat of expulsion, in violation of the National Constitution, the entire family may even become involved.

But the mental health professions are not alone in driving these identity politics. Our participants also referred to school officials, as in the following example in which a principal expresses a local cultural norm without consulting the rules:

- *I: let’s say, did you ever hear any opinions before coming out as homosexual that made you postpone doing so? (3”)*
- *P: Of course! (laughter), obviously; at school; well, everywhere; for example, I remember once one of the priests, the school principal, told me, during a flag-raising ceremony that hopefully, that he hoped no one would turn out to be a marica¹³ [fag], eh ... (UT 48 - CT-HJ2-0206).*

Or the actions of a teacher, who apparently felt entitled to express his personal homophobia and engage in public bullying (as recounted in a statement by a gay-identified youth, which is not entirely explicit):

- *P: Moreover, for example, once a teacher, while riding the school bus, told, told me: and, to tell you the truth, I got him kicked out of school and he lost his job, because the next day, the next day I went and complained to the principal, and they kicked him out because, for a teacher to do that, it’s different. hmm?: (UT 25 - MC-HJ2-0206)*

The statement reflects the ambiguity and double standards that circulate in institutions with regard to acknowledging and respecting difference and specifically non-hegemonic sexualities. On a personal level or in more informal settings, school officials and teachers allow themselves to engage in homophobic statements or actions that violate the National Constitution and thus school rules. In the face of formal procedures like the one described above, however, the staff adheres, perhaps cynically, to formally sanctioned rules, ultimately fostering the construction of identity narratives in clandestine ways.

Our participants’ narratives reveal extremes in the use of power and regulation that directly reproduce the scholastic doctrine of the Catholic Church, as reflected in the following account by a gay-identified youth:

- *P: Obviously, at school, their perspective on that, is that it’s a personal decision and that one chooses to be one way or another, and that, it’s all about fortitude, and it’s about a whole mess of things*
- *I: Uh-huh*
- *P: Obviously that’s not; I disagree with that; but at the end of the day, if they think it’s a personal decision that also means that many people, including them, could have had certain homosexual instincts when they were young*

- *I: Yes*
- *P: And it’s a question of choice; I mean, that’s the perspective of my school, which belongs to the Opus Dei*
- *I: A-ha!*
- *P: So you decide, and at a given moment, if you realize you’re homosexual or something, then it’s your fortitude and your will and blah, blah, blah, eh; well, ultimately to repress it ... (UT 25 -MC-HJ1-0106).*

Here, the participant recounts his experience at an ultra-conservative Opus Dei school. This statement further reveals the various strategies of power deployed by school authorities in regards to sexuality. The school’s account of homosexuality reproduces the scholastic doctrine of the Catholic Church since the early Middle Ages, whereby virtue comes from controlling one’s innate weaknesses; an inclination toward homosexuality being one of them and accepting it considered a choice that violates Church doctrine. It must have been present from birth if it has to be controlled. The experience undoubtedly entails considerable suffering and guilt, given that this form of rigorous control even forbids masturbation. As discussed so far, our view, following Butler, is that homoeroticism and dissident forms of erotic expression,¹⁴ while constructed, are neither arbitrary nor freely chosen; rather, they represent narratives that emerge from the positioning of subjects in the course of socialization. This is why we refer to erotic preferences rather than orientation or option.

THE EXISTENCE OF A CRUCIAL PERIOD IN PRACTICES OF BULLYING

The early age when bullying occurs is particularly striking: “... That was in seventh grade, which was a terrible year for me...” (UT

14- AE-HA-0206); "...I remember... that part, the crazy shit • I: yes • P: I was about ten years old, or eleven I think ..." (UT 12 - AE-HA-0206). It coincides with a moment of psychosexual development when sexuality is still infantile – that is, autoerotic or “perverse” (in Freudian terms) – and when it is impossible to accept the development of sexual desire for the object; or adult, in the strict sense. In other words, before the development of adult sexuality and of course before it is possible, strictly speaking, to affirm a sexual preference, those who embody a heteronormative position in the group situate those who do not fit the behavioral profile in a position of stigma. The following participant also locates the beginning of these problems at a particular time in school:

- *P: It was also a very aggressive environment, especially between, say, seventh and ninth grade, Those are the worst classes since everyone is going through adolescence, so everyone has growing pains!*
- *I: (laughter)... so then, I think, it's a lot harder in a boys' school, that whole hormonal thing, I think it contributes a lot to those classes, besides, causing a lot of conflict for the teachers themselves ... (UT 21 - AE-HJ-0107).*

In this account, through a kind of biological determinism, the respondent articulates an understanding of bullying as a “normalized” behavior in boys’ schools between seventh and ninth grades inherent to “male adolescence” itself. According to several participants, bullying represents a particularly hostile experience, especially for those without a support network.

Moreover, the excerpt suggests an explanation for this critical period of bullying (prior to the full consolidation of sexual maturity) related to the anticipation and tacit affirmation, through social pressure,

of homophobic masculinity. The existence of such a critical period makes sense as an expression of anxiety about an unattainable cultural ideal. This ideal is materialized through imitative performances, which begin as tacit expectations in the processes of social stratification structured around virility. Bullying, as we elaborate below, seems to decline as the exercise of sexuality provides a material source for the validation of masculinity and as self-assertion vis-à-vis others begins to follow other logics less dependent on bullying, such as recounting sexual conquests.

This interpretation is supported by Butler, who defines heterosexuality as a set of strategies of imitation of a phantasmatic ideal through which identity itself (masculinity – femininity) is produced. This identity is always attached to the melancholy of loss, given the unattainable ideal or an ideal in relation to which we all experience various forms of lack (Butler 1993).

EXPERIENCES OF ALIENATION IN THE FACE OF DIFFERENCE AND THE MARKER OF CLANDESTINITY

Despite this experience, narratives of alienation in the face of difference and the effects of clandestinity, though quite common, are not exclusive to women. We might consider, however, the following statement by a young gay-identified man, who developed a discursive political strategy while attending an ultra-conservative boys’ school, which helped him survive a strongly homophobic context:

- *P: Even at school, I arrived there, at a time I would say; I mean, obviously I had to say, -No; I'm not gay-; but when they got to the topic of: -Ok then; let's say; they would say, -Ok then; you're not gay; but what's your opinion of it.*
- *I: Uh-huh*
- *P: I would say, -No, well, I think it's something normal; I think-, to the point that many people at my school,*

after they found out, even told me that they had thought I wasn't gay because I had held such a liberal view about it.

- *I: Yes*
- *P: I mean, they saw the way in which I would say, Ok, I'm not gay, and I had such a relaxed opinion about it, they would say; 'hey, no; he may not be gay because he speaks about it so calmly', while other people, who were also suspected of being gay, when they were asked, they would be like: -No, no, terrible! That's awful. And I don't know what. That raises suspicions that you really are gay.*
- *I: Yes... (UT 53 - MC-HJ1-0106).*

In this excerpt, the participant links the strategy of denying his homoerotic preference at school with his identity narrative, adding a liberal stance on homoeroticism as the most effective way to resist bullying. The statement clearly reveals a measure of clandestinity in the respondent’s own identity narrative.

FORMS OF RESISTANCE AND CHALLENGES TO BULLYING AND STIGMATIZATION IN SCHOOL

Those who suffer bullying and stigmatization in school (we do not want to classify them as victims, which would imply a double stigmatization) develop various strategies of resistance, which can be quite successful. The main ones we found in this research project are social and reflexive. We might consider some of the most important strategies:

Social strategies to resist bullying and exclusion

Participants’ accounts of their experiences of bullying also include ways to overcome it. Consider the following example of a highly successful strategy described by a gay-identified male youth:

- *P: And we became very close friends, since they made fun of him,*

calling him a *ñoño*. Does that make sense?... But: I remember, yes; the two of us: since: because of exclusion we became very, very good friends; we really helped each other out and started being very good friends, even to this day... (UT 17-18 - AE-HJ-0107).

Here, we clearly find a social strategy in which those facing exclusion establish bonds and support networks, at times strong and lasting, that allow them to defend themselves and resist.

- *P: I remember in seventh grade, like I said, that was a horrible year, but in eighth grade, something happened, something that hadn't happened before at school, which was very good for me. And that's because for the first time, for the first time ever I was with my best friend in one of my classes.... So that was really good because I then established a group of friends that I still have today. There's five of us and... it's very funny because we all: this group of friends has very particular characteristics, and that's because we were like: no; I wouldn't say we were revolutionary; but we were the only ones that didn't stick to the basic rules of the course. So let's say that there were the class leaders that were always, like, the bad kids, or something like that*
- *I: the tough ones*
- *P: Uh-huh. And everyone would agree with everything they said.*
- *I: Uh-huh.*
- *P: so let's say, eh: everyone at school would sit on a green area of the campus, on one side, and the five of us were apart, is that clear? It's like we constructed a separate space, but it was a space: which was good because it was unbreakable, does that*

make sense? It was this, space of protection, of security, and it's also because most of.., well, you could describe all of us as *ñoños*, since we had the same tastes, we liked anime, we liked (*), we liked computer games, so this was, very funny ... (UT 29-30 - AE-HJ-0107).

In this case, the participant recounts how a group of outcasts who all embodied a dissident masculinity managed to create a stable support network, which was crucial to the construction and maintenance of an identity narrative such as those described by Sluzki (2002). In the following case, the network assumes dissident narratives in the context of dynamics of power, coming to occupy an outsider status, enacting roles of social resistance, and finding collective strength in various skills:

- *P: And ninth, tenth, and eleventh grades were really cool*
- *I: Uh-huh*
- *P: it was very, very, very cool because: because: the group was well established, us, as friends, you know, hmm: It was funny because most people, they were very curious, am I making myself clear? ... and we had, well, we were, we gave the group a lot of character; we had one, well; we were all, like, we all settled for humanities for the most part, and one was an artist; but let's say ... well, my two best friends, one was in literature and philosophy, and we took a lot of classes with them. The other one who's the black sheep (laughter), he studied: economics, but that's also human sciences, yes? The other one studies political science and the other one design. And the one who studies design, I mean, he draws really well; he's amazing! So we would make caricatures of*

everyone, you see? So; we became really popular because of that. And I don't know, it's like: the attraction for something different, and people stopped thinking in the same way and they thought just as a person who... ... (UT 33 - AE-HJ-0107).

The strategy of resistance reconstructed and interpreted here takes on the dynamic of active minorities, contesting the identity politics reproduced by bullies. We can say that this is, in fact, a social minority because it seeks not inclusion but to affirm itself socially by legitimizing an alternative logic to the hierarchy constructed around homophobic masculinity. It is a more intellectual, socially alternative logic, which breaks with the exclusionary system of status and hierarchy based on homophobic masculinity, achieving a space for the legitimization and recognition of other values and interests. In short, the logic is based on alternative models of masculinity:

- *P: When we were in eleventh grade, I was the class representative. And it was strange because it was through, in that voting for class representatives, you: you could see the dynamics of power, you know? So then in all the courses, the representatives were always the tough kids, always. And in eleventh grade, there was a change, an actual change, the fact of winning... Me and my best friend, yes? And: the change was really cool, the dynamic that developed in the voting and everything, that was a very good change*
- *I:... you achieved ... recognition as a leader, and integration from that time on; so you could say it was positive.*
- *P: yes... (UT 34 - AE-HJ-0107).*

The identitarian narrative recounted by this gay-identified youth begins with a history of strong bullying and closes the cycle in the last year of high school with a transformation in the dynamics of exclusion. This occurs through a renegotiation of the criteria of recognition and leadership: from bullying and physical force to intellectual capacity and debate.

Reflexive strategies to confront bullying

Operating independently though undoubtedly articulated with the social strategies discussed above, other strategies were more reflexive, centering on one's own identity narrative, as in the example of this gay-identified youth:

- *P: And, yes, I mean, at school it was kind of a problem.*
- *I: Of course*
- *P: Because this was a boys' school, so I was: and you could tell, so I was, well, very different from my classmates, and you could tell, and this sometimes caused problems.*
- *I: How did you work through those problems?... You say it caused problems sometimes.*
- *P: Yes, of course, well, obviously, well, because you get teased by others and stuff. Finally, I: well, at the beginning I thought it was all the same, because I was sure of it.... And finally it reached the point, in which, I mean, in which I said to myself, 'Hey, yes, I'm gay, definitely'. So they would tease me and my perspective was; -I can't be bothered because they're trying to bother me; it's almost like starting to think -Ok, it's like being left-handed! Or like being deaf; or like; I mean, it's just something one has*
- *I: Yes*
- *P: Independently of whether one is born that way or not, or blah blah blah: it's just something one has. So it's like being left-handed, if people try to*

bother you for being left-handed, and that bothers you, well, it's just stupid... (UT 11-12 - MC-HJ1-0106).

In the previous excerpt, the participant shares his experience of dealing with bullying by strengthening his reflexive resources to differentiate his identity narrative. He incorporates the difference within a framework that rejects the marker of lack without having to essentialize his erotic preference. Undoubtedly a strategy to resist and confront bullying: rather than describing it as a marginal or painful experience, he confronts it reflexively, "understanding" the limitations of others in dealing with difference and thus as part of the dynamics among peers. Undoubtedly a dissident erotic narrative.

In the following excerpt, a bisexual-identified youth shares how he distinguished his identity from the culturally dominant model of masculinity through dynamics of bullying in school:

- *I: Well, first of all. Have you felt that you have faced obstacles in life that prevented you from developing as a person?*
- *P: Well, when, well, when you put it that way: well, at school, with all the bullying and stuff, I did feel, like a man couldn't be sensitive, a man has to play football, a man, a real man, like many people think of it, and all of that...*
- *I: A macho (laughter)*
- *P: A macho, yes (laughter). This idea of a big macho man, who screws and seduces all the women; he can get all of them into bed, and it has to be that way because if you aren't, then you're just a little girl.*
- *I: Hmm*
- *P: At first I felt that way; but I never fell into it; I mean, I always said, -I think it's really stupid, because, I'm not that macho man; I don't like football; I'm sensitive; Fuck*

anyone who comes here to, to make fun of my life! I'm not like that, and why would I want to be like, the same, why would I want to be like the rest of them? How boring! I'm me, don't try to put me in a box!'. .. (UT 56 - DG-HJ-0206).

In this excerpt from a third-level (reflexive) conversation, it becomes clear that in his experience of bullying, this bisexual-identified youth staked out a model of masculinity that he was willing to recognize and embody. He chooses a position contesting identity politics that acritically reproduce a masculinity that measures manhood by the number of sexual conquests and rejection of any form of sensitivity.

DISCUSSION: IMPLICATIONS FOR THEORY AND INTERVENTION

The theorization developed in this article allows us to address several features of the psychological research on bullying we reviewed. This research recognizes that bullying configures a social dynamic, but the strategies for studying it remain individualistic. These theories employ cognitive categories such as a self-sufficiency and social competency (Nation, Vieno, Perkins and Santinello 2008), studying them through surveys. This method proves to be very indirect and therefore quite limited as a way of exploring social dynamics that are collective in nature.

Moreover, these studies acritically use the notion of victim to refer to those who experience bullying, without taking into account the performative effects of such a category. This terminology undoubtedly contributes to disempowering particular individuals, even as it socially legitimizes their stigmatized positions, becoming a second form of stigmatization. Consideration of

the paradoxes of using such social categories is crucial (Cobb 1997).

These studies also rely on the notion of gender roles to discuss dynamics of bullying. In doing so, they tend to stabilize social performances that are, in fact, changing (Estrada 2004) and dependent on multiple factors, such as psychosexual maturation and the consolidation of support networks, among others.

Moreover, this approach to gender is extremely limited since relying exclusively on quantitative analysis eliminates any critical potential by acritically using the binary variable of sex (problematically as a synonym for gender). As we can see, because of the cognitive psychology and view of gender employed, research on bullying cannot fully account for its social function in constructing homophobic masculinity.

Similarly, by relying on cognitive analyses that address the social dynamics of bullying very indirectly, this research completely obscures relations of power (evident, for instance, in certain attitudes or processes of decision-making).

Finally, such ambiguous theoretical approaches to bullying, far from explaining the problem, can lead to mistaken conclusions by attributing predictive weight to certain variables (like the teacher-bully or the teacher-“victim” relation) that are in fact secondary or merely associated phenomenon.

Any intervention that focuses on the establishment of rules to control bullying and the assumption that teachers can intervene seems inadequate for controlling a social dynamic that leads to identity formation. Moreover, it ignores or downplays the importance of

questioning and transforming the modern notion of homophobic masculinity and compulsory heterosexuality, technologies of power that foster and sustain bullying. More activist though similarly victimizing approaches we encountered in our review of the literature also ignore this point. ■

¹ Translated by Alberto McKelligan.

² The analysis presented in this article stems from the findings of the project *Narrativas y Políticas de la Homosexualidad en Bogotá*, with which the author obtained a doctorate in Social Psychology from the Universidad Federal de Paraíba, Brazil. The research was conducted entirely in Colombia. Leoncio Camino was the author's advisor in Brazil.

³ Lesbian, gay, bisexual, transsexual, and transgender.

⁴ In the case of queers, identity narratives are characterized by a rejection of homosexuality as just another fixed and essential category, which, like heterosexuality, reproduces man and woman as naturalized categories. As we see below, none of the male participants identified as queer, although one of them expressed an interest in opening himself to the possibility.

⁵ The present research project presumes an assumption shared by scholars in Political Science and Social Psychology: specifically the notion of subject positioning (Laclau 1995) or positioning (Harré and Van Langenhove 1991; Davies and Harré 1990). The concept refers to the location of power or disempowerment in which individuals are situated in dynamics of social interaction, given the status ascribed to them in the immediate local context. Positioning thus represents a permanent mechanism of subjectivization, present historically in the genealogy of the subject.

⁶ In our method of transcription, we use a colon to indicate moments when the subject elongated the last spoken syllable.

⁷ In this study, we did not find similar social dynamics among girls. Sometimes, in co-ed schools, we found that young women were involved in episodes of bullying against a male classmate, although the social dynamic was primarily masculine. Among girls at girls' schools, some recounted experiences later in the life cycle (in secondary, not primary school, like the incidents considered in this article). In these cases, young women describe experiences of exclusion and segregation when their desire for someone of the same sex became socially evident, making them an object of mistrust. Such cases, however, are not the focus of this article.

⁸ Note that the hermeneutical construction that begins to develop does so through the polyphony of voices of various participants. The conceptual lapses reflect the rhetorical resources participants use and thus the local culture.

⁹ Sign to indicate the number of lost words in the transcription.

¹⁰ Boys' schools.

¹¹ Sign used in the transcript to indicate a brief silence in the conversation.

¹² A prolonged silence in the flow of conversation, counted in seconds in the transcription.

¹³ Derogatory term to refer to a homosexual.

¹⁴ The latter imply a reflexive exercise, often motivated at least in part by a feeling of alienation or distance with a marker of lack.

BIBLIOGRAPHY

Badinter, Elizabeth. 1993. XY. *La identidad masculina*. Bogotá: Norma.

Butler, Judith. 1993. Imitation and Gender Insubordination. Henry Abelove, Michèle Aina Barale, and David M. Halperin, eds., *The Lesbian and Gay Studies Reader*. New York: Routledge, 307-320.

_____. 1997. Against proper objects. Elizabeth Weed and Naomi Schor, eds., *Feminism meets queer theory*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1-30.

_____. 2001. *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Mexico City: Paidós-UNAM-PUEG.

Cobb, Sara. 1997. Dolor y paradoja: La fuerza centrífuga de las narraciones de mujeres víctimas en un refugio para mujeres golpeadas. Marcelo Pakman, ed., *Construcciones de la experiencia humana*, vol. II. Barcelona: Gedisa, 17-62.

Colombia Diversa. 2005. *Situación de los derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia*. Bogotá: Colombia Diversa.

_____. 2007. *Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.

Davies, Bronwyn and Ron Harré. 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 20 (1): 43-63.

Estrada, Ángela María. 2004. Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares. Carmen Millán de Benavides and Ángela María Estrada, eds., *Pensar (en) género: Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 18-49.

Estrada, Ángela María, Marion Ricardo Acuña, Leoncio Camino, and Martha Traverso-Yépez. 2007. ¿Se nace o se hace? Repertorios interpretativos sobre la homosexualidad en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*. 28: 56-71.

Gergen, Kenneth. 1995. Social construction and the transformation of identity politics. Fred Newman and Lois Holzman, eds., *End of knowing: A new developmental way of learning*. Nueva York: Routledge. [Electronic file] Downloaded 31 January, 2009 from <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu8&st=manuscript&chf=1>.

Giddens, Anthony. 1995. *La transformación de la intimidad: Sexualidad amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra – Teorema.

Giraldo Botero, Carolina. 2006. Historia en construcción: Hacia una genealogía de la homosexualidad en Colombia. J.F. Serrano, ed., *Otros cuerpos otras sexualidades*. Bogotá: Universidad Javeriana – Pensar, 54-68.

Harré, Rom. 1989. La construcción social de la mente: La relación íntima entre el lenguaje y la interacción social. Tomás Ibáñez Gracia, coord., *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai, 39-52.

Harré, Rom, David Clarke, and Nicola De Carlo. 1989. *Motivos y mecanismos: Introducción a la psicología de la acción*. Barcelona: Paidós.

Harré, Rom and Luk Van Langenhove. 1991. Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 21(4): 393-407.

Hermans, Hubert J.M. 2001. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*. 7(3): 243-281.

Kimmel, Michael S. 1997. Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity. Mary M. Gergen and Sara N. Davis, S., eds., *Toward a new psychology of gender*. Nueva York: Routledge, 223-242.

Laclau, Ernesto. 1995. Universalismo, particularismo y el tema de la identidad. *Revista Internacional de Filosofía Política*. 5: 38-52.

Mondimore, Francis Mark. 1998. *Historia natural de la homosexualidad*. Barcelona: Paidós.

Nation, Maury, Alessio Vieno, Douglas D. Perkins, and Massimo Santinello. 2008. Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends and teachers. *Journal of Community & Applied Psychology*. 18 (3): 211-232.

Potter, Jonathan and Margaret Wetherell. 1987. *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.

_____. 1994. Analyzing discourse. Alan Bryman and Robert G. Burgess, eds. *Analyzing qualitative data*. London: Routledge, 47-66.

Ragatt, Peter T.F. 2007. Forms of positioning in the dialogical self: A system of classification and the strange case of Dame Edna Everage. *Theory and Psychology*. 17(3): 355-382.

Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde, Kátia De Souza Amorim, and Ana Paula Soares Da Silva. 2004. Rede de significações: Alguns conceitos básicos. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Kátia De Souza Amorim, Ana Paula Soares da Silva, and Ana Maria Almeida Carvalho, orgs., *Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed Editora, 23-33.

Rubin, Gayle. 1993. Thinking sex: Notes for a radical theory of politics of sexuality. Henry Abelove, Michèle Aina Barale, and David M. Halperin, eds., *The Lesbian and Gay Studies Reader*. New York: Routledge, 3-44.

Salmivalli, Christina, Kirsti Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Karin Österman, and Ari Kaukianen. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*. 22: 1-15.

Sampson, Edward. 1993. Identity politics: Challenges to psychology's understanding. *American Psychologist*. 48(12): 1219-1230.

_____. 2000. Reinterpreting individualism and collectivism: Their religious roots and monologic versus dialogic person-other relationship. *American Psychologist*. 55(12): 1425-1432.

Shotter, John. 2001. *Realidades conversacionales: La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sluzki, Carlos. 2002. *La red social: Frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.

Spink, Mary Jane. 2004. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Taylor, Steven J. and Robert Bogdan. 1994. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Wetherell, Margaret. 1998. Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*. 9(3): 387-412.

Wetherell, Margaret and Jonathan Potter. 1988. Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. Charles Antaki, ed., *Analysing everyday explanation: A casebook of methods*. London: Sage, 168-183.

Willig, Carla. 2006. *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.



Bullying e a construção da masculinidade homofóbica na escola

Ángela María Estrada Mesa
Universidad de los Andes, Colombia

Resumo

Trabalho de pesquisa hermenêutica qualitativa que expõe a interpretação obtida, consoante os critérios de um projeto sobre “narrativas e políticas identitárias homoeróticas”, relacionadas a uma complexa dinâmica social entre pares, encontrada no centro dos processos de socialização secundária na escola. Trata-se da reconstrução e interpretação do *bullying* – dinâmica social entre pares, que opera em um sistema social de status hierárquicos, baseados no maior ou menor ajuste a “modelos de masculinidade” –; processo no qual se empregam perfis comportamentais, tanto dos estigmatizados como dos “durões”, e no qual, também, ocorrem diversas formas de afrontamento e resistência. Tal dinâmica parece corresponder à reprodução de um modelo moderno de masculinidade (compulsivo e infantil), que já não parece desejável nem ajustado em uma nova ordem cultural, mais orientada à equidade dos gêneros, às “relações puras” (entendidas, segundo Giddens, como propostas de casais menos dependentes da satisfação de interesses práticos) e à proliferação de outras narrativas identitárias. Essa mesma dinâmica legitima e reproduz, igualmente, os signos propostos pela psiquiatria moderna, em suas origens, de predição da homossexualidade, assim como a homofobia cultural contemporânea, entendida como uma reação emocional aversiva, culturalmente aprendida, com relação às narrativas identitárias dissidentes e às relações homoeróticas. A pesquisa propõe a existência de um período crítico do *bullying*, que incide e afeta o desenvolvimento psicosssexual masculino na escola, compreensão que oferece critérios para a intervenção sobre a homofobia na cultura escolar.

Palavras chave

Homofobia, educação, *bullying*, masculinidade, Colômbia

Sobre a autora

Ángela María Estrada Mesa, Psicóloga, Mestre em Pesquisa e Tecnologia Educativas, Doutora em Psicologia Social, Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade dos Andes.

E-mail: aestrada@uniandes.edu.co

○ presente trabalho¹ parte do reconhecimento que, historicamente, o homoerotismo deixou de ser uma prática valorada e respeitada, como no caso da erótica complexa dos antigos, passando a ser objeto de estigmatização, durante a Modernidade, e ocupando o lugar de enfermidade mental e de desvio, submetido a um conjunto de práticas corretivas, inclusive contra a vontade de seus próprios praticantes². Nesse sentido, insere-se na tradição que estuda as subjetivações, a partir de uma perspectiva do controle e regulação do desejo, desenvolvida em boa medida por Michel Foucault e Judith Butler.

Atualmente, a exclusão do outro ocorre no marco das políticas da identidade (Gergen 1995; Sampson 1993, 2000), já não apenas dentro da matriz heterossexual, mas também, nos limites do que cada categoria identitária de sujeitos está disposta a reconhecer. Efetivamente, e como consequência do jogo de exclusões, a concepção ocidental, essencializada e individualista, da gênese da homossexualidade tende a excluir tanto a bissexualidade como as narrativas queer, particularmente por sua oposição à naturalização dos objetos de desejo adequados para cada categoria identitária de sujeitos, também naturalizada.

Socialmente, a homossexualidade, uma produção moderna que captura o espaço discursivo das eróticas não hegemônicas, opera como sistema de regulação da identidade masculina, na medida em que “a homossexualidade” representa culturalmente tudo o que o homem não deve ser. Já o homoerotismo feminino adquiriu o índice da negação, daquilo que não existe, do que não se fala (Butler 1993). No conjunto, a estigmatização da homossexualidade, como categoria identitária, parece servir à reprodução da heterossexualidade obrigatória.

Um dos mecanismos de significação mais poderosos para a sustentação cultural da heterossexualidade obrigatória pode ser encontrado na conexão de significado que articula sexo/gênero/desejo, como cadeia determinista, no processo de

subjetivação; ou melhor, um axioma, geralmente não questionado, tanto nas explicações cotidianas como nas concepções “científicas”, segundo o qual o sexo determina o gênero e esses dois, por sua vez, determinam os corpos/objetos adequados do desejo (Butler 1997, 2001).

Tal explicação naturalista assume, sem questionar, um axioma essencialista e binário que sustenta os modelos de identidade de gênero, legitimados no ocidente (sendo suas opções o feminino e o masculino). Nesse sentido, na história contemporânea, tanto nas disciplinas sociais, como nas explicações cotidianas, consolidou-se uma hierarquia sexual que estabelece o limite entre uma sexualidade aceita e reconhecida como saudável e a que não o é. Ainda que nessa hierarquia, a linha entre o normal e o anormal venha se deslocando e ampliando o espectro do reconhecimento a diferentes práticas e preferências sexuais, o parâmetro da sexualidade normal, natural, saudável e “santa” continua sendo heterossexual, no contexto conjugal, monogâmico, reprodutivo e praticado no lar (Rubin 1993).

A formulação *queer*, desenvolvida por Judith Butler, assinala que não existe um sexo pré-discursivo, que sirva como referência estável para a construção cultural do gênero; esse último deve ser visto mais como o conjunto de práticas, que cada indivíduo realiza, no marco

de regimes normativos que vão se materializando no corpo (Butler 1993). Tal materialização pode consolidar perspectivas tanto de submissão, como de resistência ou, ainda, de insubordinação (Butler 1993); em outras palavras, a tradição genealógica permite compreender os processos contestatários das subjetivações contemporâneas e as novas configurações identitárias que estão emergindo na atual paisagem cultural.

A partir da Teoria *Queer* é possível propor uma postura resistente às políticas de identidade, que confiscam o potencial de insubordinação do *self* em categorias identitárias particulares estáveis: assumir-se como *queer* é resistir à categorização de gênero e ser solidário com as lutas contra a exclusão e a discriminação. Implica também realizar uma distinção crítica e reflexiva para os próprios relatos identitários, entre a funcionalidade da categoria de homossexualidade, construída no ocidente, e a liberdade nas preferências e práticas eróticas entre diferentes pessoas e em cada pessoa, em diferentes momentos de seu ciclo vital.

Na Colômbia, e apesar das recentes conquistas, no plano legal, pelas quais se reconhecem os direitos patrimoniais de casais homossexuais, bissexuais e outros, esses continuam sendo vítimas de crimes de ódio e exclusão social, diante da carência de políticas públicas mais sólidas que sancionem e ponham limite aos comportamentos homofóbicos, que

continuam tendo uma enorme legitimidade cultural (Colombia Diversa 2005). Com base no que foi dito acima, podemos afirmar que, embora a patologização e a exclusão dos sistemas de proteção social da população LGBTTT³ venham sendo retificados lentamente, nos discursos e saberes especializados, a estigmatização da homossexualidade, como fenômeno cultural que reproduz a heterossexualidade obrigatória, mantém plena vigência.

A pesquisa, na qual se baseia o presente trabalho, orientou-se para o estudo dos recursos discursivos e retóricos (Potter e Wetherell 1987, 1994; Wetherell e Potter 1988; Wetherell 1998; Willig 2006), empregados por pessoas com práticas sexuais não hegemônicas, para narrar suas biografias, explicar o desenvolvimento de preferências homoeróticas, e expor suas expectativas de futuro, no marco de uma entrevista em profundidade, enquadrada num contexto investigativo comprometido com o respeito à reivindicação da diferença sexual.

Especificamente, o presente trabalho oferece uma interpretação sobre a função da escola como instituição socializadora e reguladora dos modelos de gênero, na coprodução de narrativas identitárias não hegemônicas. Concretamente, oferece uma interpretação socioconstrucionista da função cultural do *bullying* na escola, na construção da masculinidade homofóbica. Vale a pena assinalar que se trata de uma interpretação que resulta motivada pela riqueza e complexidade dos testemunhos, trazidos pelos participantes da entrevista, obrigando-nos a uma comparação com as abordagens contemporâneas, privilegiadas

na literatura especializada e de divulgação dos estudos sobre o tema. De fato, podemos afirmar que o material resultante conta com a força etnográfica dos discursos não solicitados, ainda que seguramente motivados, de maneira indireta, pela situação da entrevista.

M É T O D O

PARTICIPANTES

Empregamos, como critério teórico intencional de pesquisa da mostra, o fato de se tratar de pessoas com identidades alternativas (*gays*, lésbicas, bissexuais, *queers*⁴), socialmente inseridas em círculos acadêmicos e/ou de trabalho. Assim, procuramos pessoas que se encontram em dois grupos de idade: de um lado, adultos jovens, estudantes universitários (entre 18 e 25 anos), e, por outro, adultos com uma atividade profissional estável (com mais de 25 anos); e, certamente, em correlação com o que foi dito anteriormente, trata-se de pessoas de classe média, residentes em Bogotá, Colômbia.

Os participantes foram contactados através de dois procedimentos: a.) os(as) adultos(as), mediante a identificação e contato direto com grupos e organizações sociais LGB, aos quais foi apresentada a proposta de pesquisa, em busca da participação voluntária dos(as) interessados(as); b.) os(as) jovens, mediante a estratégia da "bola de neve" (Taylor e Bogdan 1994); nesse caso, os estudantes vinculados à pesquisa foram contactando, progressivamente, os(as) interessados(as), aos (às) quais foram solicitados novos contatos, entre seus próprios conhecidos, assim como através dos grupos universitários LGBT – o que garantiu uma alta voluntariedade.

Em ambos os casos, obteve-se uma resposta muito positiva, caracterizada pelo interesse na participação em uma pesquisa, que se mostrava como uma alternativa com potencial para contribuir para a compreensão e divulgação das identidades LGB. Pode-se dizer que a participação na pesquisa limitou-se a uma mínima ou mais organizada militância política ou social. A mostra resultante de 20 participantes (15 jovens e 5 adultos, todos(as) legalmente maiores de idade, sendo 7 do sexo feminino e 14 do masculino) aparece no Quadro 1.

FERRAMENTAS E PROCEDIMENTO

Foi desenhado, validado (mediante a opinião de especialistas) e ajustado um guia de entrevista em profundidade (etnográfica), dividido em quatro grandes partes: a.) aproximação à biografia pessoal; b.) aprofundamento nos sistemas de regulação e controle da identidade, em algumas instituições sociais (por exemplo, escola e colégio); c.) exploração dos repertórios interpretativos sobre a homossexualidade, a bissexualidade e as autonarrações identitárias; d.) perspectivas de futuro. Tanto na seleção dos informantes como na situação de entrevista, privilegiou-se o critério de alcance de níveis muito significativos de *rappport*, pelo qual se buscou a criação de condições mais favoráveis para o estabelecimento de níveis adequados de confiança.

A proposta de análise do discurso, empregada para a interpretação, parte de uma observação crítica às tentativas de diferenciar os modelos afiliados à etnometodologia e à análise conversacional, por um lado, e os afiliados ao pós-estruturalismo de

Quadro 1. Caracterização dos participantes na pesquisa

Numeração	Idade/ Grupo de	Sexo	Orientação/ Preferência*	Status do parceiro	Ocupação/Área de Formação	Escolaridade
1	(20) J	M	L	Com parceiro.	Linguagens e estudos socioculturais	Estudante universitária
2	(47) A	H	G	Separado de matrimônio heterossexual. Uma filha adolescente. Com parceiro.	Vendedor	Técnica/universitária
3	J	H	G	Sem parceiro. Indica ter tido parceiro.	Psicólogo	Estudante universitário
4	(51) A	M	L	Sem parceiro. Indica ter tido parceiro.	Vendedora	Secundarista
5	A	M	L	Separada de matrimônio heterossexual. Dois filhos adolescentes. Com parceiro.	Engenheira	Dona de empresa consultora
6	(25) J	M	L	Com parceiro. Indica ter tido parceiros heterossexuais. Um filho.	Psicóloga	Profissional
7	(22) J	H	G	Com parceiro. Reporta ter práticas eróticas e desejo heterossexuais desde a infância (professoras, p.e.).	Psicólogo	Estudante universitário
8	(20) J	M	B	Com parceiro heterossexual.	Estudante	Secundarista
9	(23) J	H	G	Com parceiro.	Engenheiro de sistemas	Estudante universitário
10	J	H	G	Sem parceiro.	Psicólogo	Estudante universitário
11	J	H	B	Sem parceiro. Indica ter tido parceira mulher bissexual.	Psicólogo	Estudante universitário
12	(24) J	M	L	Sem parceiro. Indica ter tido parceiro masculino heterossexual.	Antropologia	Estudante universitário
13	(30) A	H	G	Não especifica. Indica ter tido parceiro.	Professor de dança	Não especifica.
14	J	M	L	Com parceiro.	Antropologia	Estudante universitária
15	(21) J	H	G	Com parceiro.	Desenho gráfico	Estudante universitário
16	(20) J	H	G	Com parceiro.	Estudante e auxiliar de contabilidade	Estudante universitário
17	(21) J	H	G	Sem parceiro.	Estudante e bancário	Estudante universitário
18	J	H	G	Com parceiro.	Designer de modas	Estudante universitário
19	(22) J	H	G	Sem parceiro.	Literato	Estudante universitário
20	(28) A	M	L	Com parceiro.	Médica	Profissional

*L = Lesbica; G = Gay; B = Bissexual

Foucault, por outro; em outras palavras, entre uma abordagem molecular da análise do discurso, entendido como a “análise minuciosa da orientação à ação da fala” (Wetherell 1998: 388), no primeiro caso, e uma abordagem molar, “preocupada com a imbricação do discurso, do poder e da subjetivação, que se orienta a partir do trabalho de Foucault” (388), no segundo.

Nesse sentido, seguimos justamente a proposta de uma das protagonistas de tal esforço na procura de uma “abordagem mais sintética, alinhada com as orientações recentes, que inclui uma ampla classe de influências, na articulação de uma abordagem viável de análise do discurso, para os projetos e os temas da Psicologia Social” (388). Trata-se de uma abordagem eclética, que potencializa a efetividade das abordagens particulares, mencionadas no parágrafo anterior, cada uma das quais, empregada com exclusividade, apresentam suas próprias limitações (Willig 2006).

Nessa nova iniciativa, concordamos com Wetherell (1998), quando apresenta a disciplina de análise do discurso, em Psicologia Social, como tendo dois lados, já que procura articular, por um lado, as formas nas quais o discurso constrói o sujeito e, por outro, como (ou mediante que recursos retóricos) o sujeito constrói explicações do sentido comum; ou melhor, uma análise que visa a subjetivação como um processo de determinação sociocultural e de agenciamento pessoal, simultaneamente.

No caso da presente pesquisa, esta perspectiva resultou importante, toda vez que, com uma lente de gênero, procedeu-

se procurando atingir e entender a “gramática cultural” – a ordem moral e emocional da cultura local –, em relação com a qual os proferimentos discursivos dos participantes conseguiam um sentido mais pleno. Assumimos que, na maior parte das vezes, os sujeitos não são conscientes dos modos de regulação, nem sequer da presença de tais gramáticas, em suas construções discursivas, mas que elas aparecem nas dinâmicas conversacionais (Harré, Clarke e De Carlo 1989; Harré 1989), por exemplo, nas entrevistas em profundidade.

O que foi levantado acima é o que, do nosso ponto de vista, justifica que a análise do discurso, em uma orientação foucaultiana, proceda interpretativamente, estabelecendo, em alguns casos mediante inferências prováveis – com base nos fragmentos emergentes da “estrutura profunda” de significados culturais na fala dos participantes –, as regras, os papéis (ou *performances*) emocionais naturalizados (tomadas por dados) e as versões circulantes sobre as pessoas, nas distintas instituições sociais.

Tal estratégia analítica – que para nos é, precisamente, uma estratégia interpretativa – permite reconstruir a versão atual, diríamos a “evocação” e reconstrução atuais (no momento da entrevista e motivadas por ela), das redes de significado, nas quais se configuram as subjetivações homoeróticas no tempo vivido.

RESULTADOS

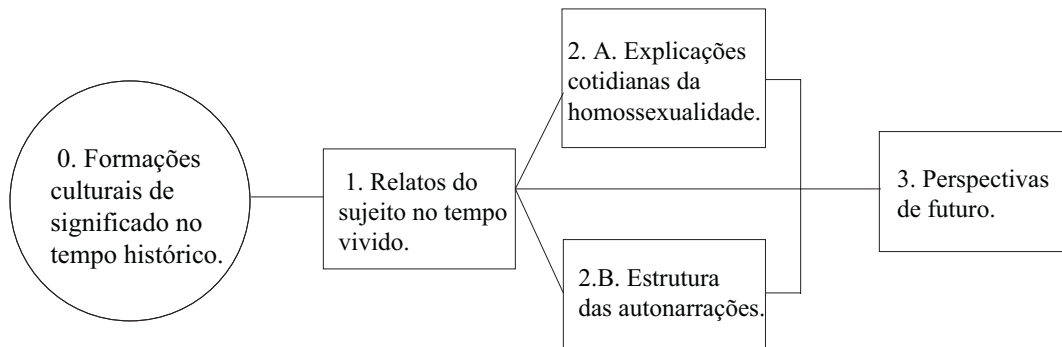
O conjunto das construções discursivas permitiu-nos estabelecer os posicionamentos dos(as) participantes na rede de significados, construída ao longo de seu ciclo vital, tal como foi reconstruída na entrevista e, seguramente, motivada por ela.

O presente trabalho dá conta das redes de significado, com as quais os participantes narraram sua experiência biográfica na escola e, particularmente, as experiências de *bullying*. Entendemos que, ainda que a rede de significados alcançada reconstrua uma versão da história da socialização e as posições de sujeito⁵, experimentadas pelos participantes e, nesse sentido, articula a estrutura temporal da biografia (passado, presente e futuro), o resultado é, em todo caso, uma observação presente, nessa estrutura temporal, da própria trajetória biográfica, tal como foi “evocada” pelos(as) participantes no processo da entrevista (Harré e Van Langenhove 1991; Hermans 2001; Ragatt 2007; Rossetti-Ferreira, De Souza Amorim e Soares Da Silva 2004; Spink 2004).

O esquema analítico, exposto a seguir, constitui a estrutura categorial resultante, no processo de ida e volta entre o ponto de vista eclético, para a análise do discurso assumido na presente pesquisa, e as vozes dos(as) participantes da mesma. Fazemos uso, portanto, da tradição fortalecida, durante as últimas duas décadas, no campo da análise do discurso, na Psicologia Social Crítica. De fato, sem ser esse seu único objetivo, essa tradição contribuiu, significativamente, para o desenvolvimento de diferentes abordagens para a análise do discurso.

Assim, de acordo com Shotter (2001), reconhecemos que a forma pela qual os entrevistados (e as pessoas em geral) escolhem, articulam e interpretam eventos dispersos, no espaço e no tempo, é um resultado de seu próprio uso da linguagem, mais que uma realidade objetiva; ou melhor, trata-se de um efeito retórico.

Figura 1. Narrativas eróticas dissidentes e posicionamentos do self nas redes cotidianas de significado.



RELATOS DO SUJEITO SOBRE O TEMPO VIVIDO NA ESCOLA

Expomos a seguir a análise dos testemunhos que os(as) participantes trouxeram à entrevista, em relação às suas experiências biográficas na escola, recuperando-as, agrupando-as e interpretando-as como tempo vivido. Tais experiências remontam à primeira infância e chegam, na maioria dos casos, até o momento da entrevista. Os testemunhos foram agrupados segundo a instituição social marco da experiência, nesse caso, a instituição escolar.

A partir dos relatos do(as) participantes, é possível sugerir que o *bullying* é um dispositivo de poder, colocado em jogo, na dinâmica social de pares, na escola, orientado para a construção da masculinidade homofóbica; dinâmica que pode apelar ou empregar diferentes “justificativas” ou motivos retóricos. A reconstrução da experiência de socialização parece validar a análise de Badinter (1993), no sentido de que a masculinidade não é natural e, sim, produzida, no marco de uma complexa rede de pressões e provas, sustentadas na família, mediante a homofobia, assimilada como pânico:

- *P: Mas éramos completamente diferentes; ele (o irmão) era sempre ele, sempre ele, sempre ele, o louco*

da casa; o que chegava fedendo do jogo, o que era elogiado, o que jogava futebol. E eu sempre fui o que não prestava para nada; sempre aquele, sempre aquele, sempre aquele, sempre aquele que vivia lendo; minha mãe me obrigava a ir para a rua, jogar, e me empurrava e fechava a porta, e eu me lembro que eu deixava; era no primeiro andar; era uma casa; com apenas um andar

- *E: sim*
- *P: e a nossa casa dava para um pequeno jardim exterior, de modo que eu deixava a janela aberta, deixava um livro à mão e metia a mão pela janela, e ficava sentado, ali, lendo... (UT 6. AE-HA-0206).*

Podemos dizer que, na experiência de socialização relatada por esse participante (homem adulto, assumido como *gay*), aparecem fortes tensões próprias do pânico erótico, que, em certa medida, ao menos nesse caso, terminam determinando uma marca (um índice) de diferença à narrativa identitária do jovem, que ele pode ler como insuficiência, com respeito ao padrão masculino e, concretamente, como homoerotismo:

- *P: ah⁶: na minha família sempre me consideravam um tipo meio doentio.*
- *E: Ah, sim?*

- *P: Um tipo que pensava demais...” (UT 3. AE-HA-0206).*

Segundo Butler (1993), podemos chamar a atenção, aqui, para o efeito performativo do nome próprio; os efeitos da atribuição de uma determinada caracterização do *self*, que, em sua reiteração, termina por corporizar-se, materializar-se.

Por outro lado, nessa pesquisa, a homofobia aparece como uma aprendizagem emocional, presente em muitas práticas culturais, tanto nos processos de socialização primária como secundária, mediante aos quais se reproduzem os modelos de gênero e a heterossexualidade obrigatórios e, culturalmente, legitimados.

RECONSTRUÇÃO DA DINÂMICA SOCIAL DO BULLYING.

O *bullying*, tal como aparece na presente pesquisa, constitui uma dinâmica social entre pares, mediante a qual busca-se estruturar um sistema hierárquico de status, baseado no maior ou menor ajuste a “modelos de masculinidade”. Trata-se de uma dinâmica social entre pares, na escola, que parece exacerbar-se, ostensivamente, nos colégios de rapazes (discriminados) e entre rapazes, e na qual, na maior parte das vezes, os docentes parecem colocar-se à margem, pois não se trata, prioritariamente, de uma dinâmica explícita na aula⁷.

No próximo testemunho, um homem adulto, que atualmente se assume como gay (AE-HA-0206), compartilha conosco sua história de *bullying*, que, como se viu, começa com a pressão para a produção de um modelo de virilidade, que se ajuste a um padrão de atividade física e agressividade:

- P: *A lembrança que vou contar agora é um tanto, um tanto maluca*
- E: *Sim*
- P: *Eu tinha uns dez anos, onze anos, creio; e brincávamos ah: de cavalinho ah: e subíamos nos ombros dos mais pequenos; não sei quem era, talvez fosse o meu irmão.*
- E: *Ufa!*
- P: *E então os cavaleiros derrubavam uns aos outros, e ah: uma brincadeira masculina agressiva.*
- E: *ufá!, ufa!*
- P: *Mas eu me lembro, ou seja; eu estou quase certo de que eu brincava mais para, para me afirmar diante do grupo e afirmar a minha masculinidade, que, que em um determinado momento me exigiam*
- E: *Ufa!*
- P: *E eu me lembro de uma palavra que me: me incomodou muito, e era de um rapaz que me disse “vironcho” (sic). Depois, muito depois.*
- E: *como é a palavra?*
- P: *Vironcho*
- E: *Virocho?*
- P: *Vironcho, vironcho...*
- P: *uma gíria do espanhol de Cáli; não sei se é usada em toda Colômbia ou (América) Latina; mas faz alusão a mariquinha (sic).*
- E: *Ufa!*
- P: *Eu não tinha nem idéia; nem idéia; nem idéia; nem idéia! Entendi, entendi logo que meu comportamento não era suficientemente masculino.*

- E: *De macho, digamos.*
- P: *Exato. (UT 12- AE-HA-0206).*

Dos elementos presentes no testemunho anterior, e comuns a todos os relatos de *bullying* dos participantes nessa pesquisa, são dignos de se destacar: a.) o forte impacto emocional que suscitou ter sido qualificado, por um de seus pares, como *vironcho* (denominação lida pelo participante como uma referência ao homoerotismo: “... *mariquinha...*”); b.) a atribuição de credibilidade e conformidade com o lugar do estigma, em que ele foi colocado: “... *Entendi, entendi logo que meu comportamento não era suficientemente masculino...*”.⁸

A interpretação de que se trata de uma dinâmica de hierarquização do status de masculinidade aparece, de maneira explícita, quando o participante afirma: “... *eu estou quase certo de que eu fazia mais para, para me afirmar diante do grupo e afirmar minha masculinidade, que, que em um determinado momento me exigiam...*”. Chama a atenção a credibilidade que o menor atribuiu ao julgamento valorativo de seus pares, sobre sua “pobre virilidade” ou, em outras palavras, sobre sua orientação homossexual. Sua reação é surpreendente: “*Eu não tinha nem idéia, entendi logo que meu comportamento não era suficientemente masculino*”.

O que foi dito acima indica que as versões dos pares do grupo heteronormativo sobre a identidade daqueles localizados em um lugar de estigma social, para uma idade que, nesse sentido, aparece como um período crítico, pode ter um grande peso na configuração das subseqüentes autonarrações identitárias. Diríamos que, na iniciação de narrativas sobre si

mesmo – que inclui a possibilidade, para si, do homoerotismo –, pesam mais as versões dos outros que os próprios sentimentos.

Nesse caso, podemos falar de uma forma de “indução”, que não é sexual nem abusiva, mas retórica, exercida mediante o poder de versões que situam o outro numa posição de sujeito que o confronta com a possibilidade de uma orientação sexual dissidente, não hegemônica, e frente às quais se dá uma reação de conformidade (atribui-se a elas uma legitimidade quase completa). Este processo acontece na sétima série; ou melhor, por volta dos quatorze anos.

O desejo pelo mesmo sexo, potencialmente possível para todo ser humano, já que responde à plasticidade erótica que nos é característica (Estrada, Acunha, Camino e Traverso-Yepez 2007) e que, na maioria dos casos, é obstada à medida que aprendemos a negar ou desconhecer o desejo pelo mesmo, mediante a imposição da matriz heterossexual, que acontece nos processos de socialização, durante a escola primária e secundária, é colocado como alternativa, para alguns meninos, na dinâmica social de pares. Mediante tal estratégia, alguns mais desenvolvidos fisicamente aproveitam para produzir, retoricamente, uma posição de virilidade que requer a localização de outros, menos desenvolvidos fisicamente, no lugar do estigma.

De fato, nos relatos dos participantes desta pesquisa, foi possível estabelecer várias características dos “perfis comportamentais”, característicos tanto dos estigmatizados como dos agressores, pois ambos são complementários: a.) ter um

desenvolvimento mais lento, ser “... muito infantil...”, assim como ser menos corpulento e usar óculos são características que compõem o perfil físico, pelo qual alguns rapazes são localizados em uma posição de estigma, sobre os quais outros, os do grupo heteronormativo homofóbico, aproveitam para autovalidar sua superioridade:

- *P: No primário, o problema é que eu tinha fama de ser muito mimado... digamos; eu me lembro que na sétima série, foi quando começaram a me sacanear muito com essa história, de gay.*
- *E: E então?*
- *P: e: Então.:*
- *E: E como foi isso?, o que aconteceu, então?*
- *P: mm: Era, era então, bem eu acredito que, não sei de que maneira; mas de alguma maneira nos colégios sempre está como ele (***)⁹ que tenta.:*
- *E: Sim*
- *P: Sim? E então eu nessa época era muito, era muito infantil quando estava na sétima série.*
- *E: Ahã.*
- *P: E uma vez uma pessoa começou a me sacanear, e: que aí todo mundo começou a me sacanear (sic); mas isso foi na sétima série; que foi um ano terrível para mim:*
- *E: Terrível?*
- *P: Terrível! Mas então, digamos*
- *E: E o que te diziam? O que te diziam?*
- *P: Não; a mim nunca me diziam*
- *E: Era por trás (sic)?*
- *P: Sim; era por trás; ou eram piadas nas salas de aula; você me entende? Mas a mim na minha frente... ou seja meu grupo de amigos mais chegados me contava depois o que havia dito tal pessoa, você me entende? Sempre me chegava a história por terceiros... então por*

*sorte e: para mim, por falta de sorte (sic) para eles, havia gente que, que também como que, digamos; eu acho que eram gays; também se percebia, e: pois eles também eram sacaneados, e eram muito mais sacaneados do que eu. E assim me deixavam um pouco (***) mais em paz.*

- *E: Ah.*
 - *P: Mas foi, foi um ano muito: muito duro... (UT 12 e 14 - AE-HJ-0107).*
- Nota-se que basta o menino ser localizado por um de seus colegas, no lugar do estigma, e esse lugar de sujeito adquire estabilidade, pois se socializa pelo rumor e a zombaria, e, em geral, mediante estratégias que fazem parte da crueldade, como a de fazer que se seja o último a saber, saber por terceiros o que os colegas estão afirmando, pelas suas costas:
- *P: Me lembro que uma vez fizeram um: tipo de concurso, ou algo assim? Mm: E classificaram a todos, sim; a todo o curso*
 - *E: Sim.*
 - *P: Mas digamos eu estava entre os primeiros colocados; você me me entende?... (UT14 - AE-HJ-0107).*

Por outro lado, novamente nos encontramos com a validação das versões dos outros sobre a própria identidade, por parte do envolvido: “...por sorte e: para mim... havia gente que, que também como que, digamos; eu acredito que eram gays; também se percebia...”.

b.) Mostrar uma sensibilidade mais delicada ou mais exacerbada e um comportamento menos agressivo, assim como demonstrar interesses diferentes da atividade física e dos esportes, tais como a leitura, as ciências sociais e, em geral, as atividades intelectuais e criativas, que fazem parte do perfil comportamental escolhido para o posicionamento no lugar do estigma:

- *P: Eu me lembro que: nesse ano ah:, conheci a:, eu tenho dois grandes amigos.*
 - *E: Sim.*
 - *P: E nesse ano conheci outro; ou seja, meu melhor amigo desde o jardim, sempre havia tido um amiguinho no meu colégio e eu o conhecia, e nesse, nesse ano calhou de ficarmos os dois na mesma sala; sim. E nos tornamos muito amigos porque chamavam ele de cdf¹⁰(sic); se você me entende?*
 - *E: O que é um CDF? Desculpa (riso).*
 - *P: Como: estudioso.*
 - *E: Ah: (***)*
 - *P: Ele era um menininho assim com óculos, super sério. Além de ter óculos imensos, então era todo o protótipo; e já... (UT 15 - AE-HJ-0107).*
- Como se vê, os cdfs e os gays configuram as duas categorias sociais de maior estigmatização na interação social a aparecerem na presente pesquisa. O uso de tais categorias mostra-se como um padrão, no relato de nossos participantes homens. Eles contam ter vivido experiências de estigmatização na escola primária e, particularmente, nos processos de socialização entre pares, como no caso desse homem jovem, assumido como bissexual:
- *P: Ok, ah: bem; de cinco a doze (anos), antes de mais nada eu estive em... em dois colégios; um, o primeiro era... católico; apenas para homens. E: eu era, eu era o menino diferente do colégio muitas vezes.*
 - *E: Ah, sim.*
 - *P: Ou seja, nos esportes eu não era, não era grande coisa; no futebol eu era a defesa; não fazia nada mais; ficava ali; mas nunca, nunca gostei de verdade e, e tive problemas nesse colégio e me mudei. Nada, não foram problemas de um menino diferente nem nada, ... e então fui para outro colégio.*
 - *E: Ufa.*

- *P: Depois, já no outro colégio, já era misto; sem nenhuma filiação religiosa pelo menos; então: já era um pouco mais livre; mesmo assim, continuei sendo o diferente; o, o: cdf? (sic); sim, o: o “outsider” (sic); e não me integrava muito com o grupo; ou seja, tinha meu grupinho de amigos e só; que também eram os estudiosos, os não populares e enfim. Me lembro muito bem disso; ou seja, era o grupo que estava fora; não era, e: a coisa dos esportes também me marcou muito porque eu também era o gordinho que não corria e não fazia nada; então, era o estudioso. Sempre me caracterizei por ser muito sentimental; nessa época eu chorava muito; ou seja, o bullying (sic) meu, o bullying, era, então; não constante, mas se sentia; eu era muito sensível a isso; chorava muito por isso. Então, essas eram as coisas que mais me marcaram no colégio pelo menos nessa, de cinco a doze anos foi assim (UT 3-4 - DG-HJ-0206).*

Já em um nível reflexivo (ou melhor, em uma conversa de terceiro nível, durante a entrevista), elabora-se o perfil da estigmatização e o rendimento social da dinâmica do *bullying*:

- *E: Ah: ok (sic). Bem, você, há pouco me disse que, que tinha uns colegas que também se percebia que eram diferentes. Ou seja, falemos um pouco disso: Como você acha que se percebia, no que se percebia, o que era diferente ?*
- *P: Vejamos, era diferente: eu acho que, bem, ainda que eu acredite que o gênero como tal, não, não dá uma caracterização da orientação sexual, não? os: como alguém exerce: o papel de homem ou de mulher, se tem muita relação com: digamos, como te tratam os teus*

colegas no colégio, não? Então digamos tem muitas coisas, que: sobretudo no colégio de tipos¹¹ (sic), tem muitas coisas que, que se notam; não sei, como: formas de falar: expressões, não? Acima de tudo isso (.)¹²; sim; não sei.

- *E: Ah, sim..*
- *P: Eu acho que eu, se percebia que eu também era diferente, se percebia muito; não muito, mas sim se percebia estando em um contexto como esse, não? Não acho que o fato; ou seja, eu tampouco acho que deva existir uma matriz que nos regule e que todo mundo tenha que ser igual, e: mas, mas mesmo assim, sim digo que esse, esse tipo de diferenças chama muito a atenção das pessoas que querem como, tem um desejo como de, de oprimir aos outros*
- *E: Ah, sim.*
- *P: Eu não sei, então essas coisas chamam muito a atenção; ou digamos, de ser muito certinho, de ser o cdf da sala, de: muitas coisas... (UT 19 e 20 - AE-HJ-0107).*

O testemunho de um homem jovem, assumido como *gay*, levamos a ratificar a construção social das narrativas identitárias como um processo de corporalização das posições de sujeito, que são fabricadas na interação, toda vez que o contexto é definitivo: “... mas se percebia estando em um contexto como esse, não ?...”. No caso do *bullying*, as versões dos outros fabricam, em primeiro lugar, uma marca de diferença – lida como insuficiência –, com respeito ao padrão de masculinidade legitimado, culturalmente, e qualificado como homoerotismo, na própria autonarração (ou considerado como uma possibilidade, para a própria narrativa).

Os perfis comportamentais que, com frequência, são estigmatizados, nas dinâmicas entre pares na escola, também estão associados com certos projetos de trajetórias, construídas na socialização familiar:

- *P: Então eu no colégio, no colégio geralmente adotamos como um, digamos ah, na educação, como na qualidade das pessoas, como o desempenho de, de estudante, também depende muito dos pais, porque eles são os que motivam quando se é muito pequeno a fazer tarefas a fazer isso; então sempre no colégio sempre fui como o menino que se destaca, o sério: o que tirava cinco, quem sempre tinha os boletins com notas azuis não? E sim. E então é isso.*
- *E: E era um colégio masculino? Ou era...*
- *P: Sim; era um colégio, era um colégio de padres¹³ (sic), masculino*
- *E: Sim. Ahã. Muito bem... (UT 11 - AE-HJ-0107).*

No caso desse homem jovem, assumido como *gay* (AE-HJ-0107), privilegiar o fato de ser um bom aluno é apresentado como um projeto familiar. O caso anterior supõe que a negociação da narrativa identitária, na família, constrói redes de significado muito fortes, ao redor do projeto de uma carreira; assunto que não é nada estranho em uma sociedade contemporânea, que efetivamente exige um esforço contínuo, de muitos anos, para que se possa consolidar em uma carreira. Entretanto, a estrutura social de pares, na escola, não considera essa rede de significados para estruturar a hierarquia social. Os agressores não são, necessariamente, bons alunos, nem os mais populares. Não coincidimos com Salmivalli,

Lagerspetz, Björkqvist, Österman, e Kaukianen (1996): a hierarquia social, estabelecida pelos agressores, parece cumprir melhor as funções identitárias e, por isso, sociais, muito concretas na afirmação do modelo moderno de masculinidade homofóbica.

Uma estratégia complementar do *bullying* é o isolamento social; estratégia controlada pelos agressores, como no seguinte testemunho de um homem jovem, assumido como *gay*:

- *P: E quem sabe se para mim logo, quem sabe se seja comum nos gays; na verdade não sei; mas me dá trabalho; ou seja, eu sou bastante sociável, é difícil! e se me acontece de conhecer alguém; começo a falar bobagens; mas criar laços sentimentais com as pessoas e tudo mais, já é mais difícil para mim, porque então como na minha adolescência como que, melhor dizendo! Então realmente tive muito poucos amigos e as amizades não eram muito... tão fortes. Obviamente digamos para, para um colega meu ser muito amigo meu é obviamente, também iam começar a molestá-lo; então então, então, tampouco, não era fácil. Ou seja; melhor dizendo; nem me deixavam tranquilo, nem me deixavam ter amigos, nem me deixavam nada! Mas: bem; logo no fundo eu sabia então, que eu era diferente; e: e, e então, que eles eram diferentes de mim; e que eles percebiam essa diferença; então se aproveitavam um pouquinho; mas então, não sei; então sim; foi duro; mas então no final, então, eu relevei (3^o)¹⁴ ... (UT 22-23 - MC-HJ2-0206).*

No fragmento anterior, o participante estabelece uma atribuição causal entre ser *gay* e sua dificuldade para desenvolver laços sociais seguros, já que, devido ao *bullying*, diz ter experimentado isolamento social.

A descrição da dinâmica social é explícita: “...para um colega meu ser muito meu amigo, obviamente também começariam a molestá-lo... ou seja; melhor dizendo nem me deixavam tranquilo, nem me deixavam ter amigos, nem me deixavam nada...”. Como se vê, mediante o controle social, outros pares (não agressores) se veem pressionados a fazer parte da dinâmica de exclusão e isolamento dos estigmatizados, mediante a ameaça de se converterem, eles mesmos, em objeto de estigmatização, se não se ajustarem à dinâmica de hierarquização social.

A dinâmica social do *bullying*, descrita até aqui, é experimentada de forma conflitiva pelos estigmatizados, toda vez que, simultaneamente, se gera conformidade diante da validade da hierarquia de masculinidade homofóbica e fortes reações emocionais, diante da rejeição e da exclusão social, como analisa um homem jovem, assumido como *gay*, na seguinte conversa de terceiro nível:

- *E: E quais eram as situações que te faziam chorar ou seja (**).*
- *P: Digamos, o fato de eu conhecer minha identidade sexual e saber que para os outros; ou seja, era assim: como posso te dizer?, mm: Para mim; ou seja, para mim não me importava tanto que os outros me amolassem ou não, mas era como, eles eram minhas referências sociais nesse momento, sim? Eles eram os que, eles eram o grupo normativo, então praticamente também eles definiam o que estava bem e o que estava mal, ainda que fosse algo ilusório; presta atenção, [ainda que] uma pessoa: na verdade não fosse: então eles ao dizerem isso, era como que; ou seja, o modelo de: de, de vida, de orientação sexual, é algo completamente distinto ao que deve ser segundo o grupo normativo; isso era muito conflitivo para mim.*

- *E: Então era essa basicamente a razão que te fazia sofrer?*
- *P: Sim... (UT 23 - AE-HJ-0107).*

No fragmento anterior encontramos, novamente, o relato da consequência emocional do posicionamento estigmatizado de sujeito, na dinâmica homofóbica de pares, na escola primária; mais concretamente, antes que o desenvolvimento psicossocial tenha se completado. Da mesma maneira que nos outros casos, a conformidade com os motivos da estigmatização é absoluta, já que se baseia na legitimação do modelo moderno de masculinidade homofóbica, que todos parecem compartilhar. O participante nos explica que o motivo de sua tristeza era seu desajuste, com relação ao modelo legitimado por seus pares: “...eles eram o grupo normativo; então praticamente também eles definiam o que estava bem e o que estava mal, ainda que fosse algo ilusório...”; ou melhor, ao conflito que suscitava sua conformidade com o julgamento de seus pares e os sentimentos de tristeza, que geravam a estigmatização por sua “insuficiência”.

A interpretação desenvolvida até aqui, que nos permite apontar a validação social de um “perfil comportamental” (que marca diferenças na corporalidade e nos interesses pessoais), como modelo ou padrão para a estigmatização – particularmente durante o período crítico que propusemos –, por parte do grupo heteronormativo homofóbico, inclui a afirmação de alguns antivalores que deveriam ser abordados, mediante práticas críticas na escola. Entre eles vale a pena destacar: a.) marcação da dedicação às atividades intelectuais e acadêmicas como uma opção politicamente incorrecta e antimasculina; b.) o *bullying* daqueles que não se ajustam ao padrão estandarizado de

masculinidade moderna, assunto que atenta contra o direito ao livre desenvolvimento da personalidade; c.) ou abordagem antagonista da diferença, mediante práticas violentas.

O rendimento por excelência dessa dinâmica parece ser a reprodução exclusiva de um modelo moderno de masculinidade (compulsivo e infantil) que, tal como foi demonstrado por Giddens (1995), já não parece desejável nem ajustado à nova ordem cultural, orientada para a equidade dos gêneros e para as relações puras; ou melhor, para as relações de casal descentradas de formas de dependência econômica, doméstica ou emocional. Além disso, vale a pena assinalar como esse modelo ou padrão reproduz os signos propostos pela psiquiatria moderna, em suas origens, para prognosticar a homossexualidade (Mondimore 1998), o que nos leva a considerar que a homofobia cultural contemporânea continua sendo informada por concepções pseudocientíficas, que essas próprias disciplinas já não avalizam, mas que têm suas raízes nas interpretações culturais, que são empregadas, cotidianamente, na construção das narrativas identitárias.

Da mesma maneira, tal como afirmou Judith Butler (1993), a homossexualidade masculina – assumida, nos repertórios interpretativos culturais, como categoria identitária estável – faz parte dos dispositivos de poder empregados na reprodução de uma forma de masculinidade homofóbica, toda vez que a homossexualidade (e a feminilidade) configuram “objetos de proibição” (Butler 1993), que, mediante o pânico, oferecem-se e sustentam-se como contra-

exemplos identitários do modelo de masculinidade, legitimado e desejável culturalmente, e isso independentemente de tratar ou não da “masculinidade contemporânea de mercado”, proposta por Kimmel (1997), que é o que, nesse artigo, denomina-se, também, “modelo moderno de masculinidade”. Em outras palavras, a homossexualidade, como categoria identitária, fixa e com o subíndice da desviação, é necessária na produção da masculinidade homofóbica, toda vez que opera como estratégia de ameaça e controle social. A atual noção de “orientação sexual” contribui, sem dúvida, para estabilizar e atribuir um caráter essencializado às preferências eróticas não hegemônicas.

LEGITIMAÇÃO INSTITUCIONAL DA MASCULINIDADE HOMOFÓBICA E A HETEROSSEXUALIDADE OBRIGATÓRIA.

Particularmente em colégios religiosos masculinos, a regulação da heterossexualidade obrigatória, da qual o *bullying* constitui um dispositivo de poder, encontra afirmações explícitas de caráter institucional, avalizadas pelas ciências “psi”, como o caso relatado por um homem jovem, assumido como *gay*:

- *P: Além disso: digamos com as, me lembro com, nos grupos de psicologia do colégio, víamos como as diferentes orientações sexuais, mas víamos a homossexualidade, não como uma, não como uma: orientação diferente, mas sim como uma orientação alterada; você está entendendo? Então, já desde, já desde o ponto de partida da academia, que é o colégio, que uma pessoa acredita que é tudo, então já era: difícil*
- *E: já... (UT 27 - AE-HJ-0107).*

Ou este outro caso relatado por outro homem jovem, assumido como *gay*:

- *E: Assim, bem, da última vez, você me disse que teu colégio chamou teus pais e disseram que você era gay*
- *P: Foi, eles disseram que eu não era quase masculino, que meus colegas diziam que eu não era quase masculino*
- *E: Me conta um pouquinho como era a relação com teus pais*
- *P: A relação dos meus pais comigo, era nenhuma relação. No colégio eles imediatamente disseram que não; e que eles pensavam que não; e que eles viam que não; e não sei o quê. Muito possivelmente, muito possivelmente, não porque achavam isso; mas sim porque sabiam que me expulsavam do colégio; quem sabe se no fundo eles achavam isso; na verdade não acredito; ainda que isso foi quando eu ainda era pequeno. Então eles achavam que ainda podiam me resgatar, mas: (3”) comigo não houve nenhuma relação... (UT 37 - MC-HJ2-0206).*

A legitimação da heteronormatividade, como critério para a construção de posições de estigma, é também um assunto institucional. Na escola, a presença das “ciências psi” contribui para a construção de versões sobre a homossexualidade como “identidade alterada”, a ponto de a mera suspeita, em uma idade ainda muito precoce, poder ser motivo de expulsão, como foi mostrado no testemunho anterior. Estabelece-se, aqui, a sinergia entre as versões e posições de sujeito, articuladas pelos pares, e os discursos da ciência na escola. É evidente a operação articulada de poder das políticas da identidade. Se o grupo de pares e a instituição científica “psi” estão

de acordo, não apenas devem estar certos sobre a própria “orientação sexual”, mas também sobre a pessoa – “o eu” – que encarna uma identidade inadequada. Sem dúvida, o contexto de significação parece convidar ao estranhamento de si e à construção de um sentimento – um subíndice – de insuficiência para a própria narrativa identitária, que pode chegar a envolver toda a família, diante da ameaça de exclusão de estudantes, inclusive contra a constituição nacional.

Mas não apenas a disciplina “psi” se encarrega de agenciar essas políticas da identidade. Nos relatos de nossos participantes, encontramos testemunhos que fazem referências às autoridades escolares, como no caso seguinte, no qual temos a atuação de um reitor, que, informalmente, expressa uma regra da cultura local, que não consulta “o manual de convivência”:

- *E: Digamos, opiniões que você tenha ouvido antes de se assumir como homossexual lhe influenciaram a que você, retardasse ou adiasse se assumir? (3”)*
 - *P: Claro! (risos), óbvio; foi no colégio; ou seja, todo mundo; me lembro uma vez que um padre (sic), o padre reitor de meu colégio, disse durante o hasteamento da bandeira, que, oxalá, esperava que nenhum de nós fosse um maricas¹⁵ (sic), por exemplo, ah... (UT 48 - CT-HJ2-0206).*
- A atuação de um professor, o qual, segundo parece (o testemunho, de um homem jovem, assumido como gay, que não é totalmente explícito), arroga-se o direito de expressar sua homofobia pessoal e exercer *bullying*, em um contexto de estigmatização pública:
- *P: De resto, por exemplo, uma vez um professor no ônibus me: me disse a verdade e fiz com que ele fosse expulso do colégio e o expulsaram do trabalho, porque no outro dia, no outro dia fui me queixar com*

o reitor diretamente e expulsaram o cara porque pois já eu, que um professor se coloque em uma situação assim, já é diferente não?: (UT 25 - MC-HJ2-0206).

Esse último testemunho mostra a ambiguidade presente e a moral dupla, que circula nas instituições, em relação ao reconhecimento e ao respeito pela diferença e, concretamente, pelas sexualidades não hegemônicas. De fato, no âmbito pessoal ou em situações mais informais, dentro da instituição escolar, autoridades e docentes se permitem expressões e atuações homofóbicas, contrárias à constituição nacional e, portanto, ao manual de convivência. Entretanto, mediante processos formais, como o descrito no testemunho anterior, os plantéis se atêm, diríamos de forma cínica, aos preceitos formalmente consagrados ou exercem práticas que terminam por pressionar a construção de narrativas identitárias, marcadas com o subíndice da clandestinidade.

Nas narrativas de nossos participantes, aparecem extremos, no exercício do poder e da regulação, reproduzida diretamente da doutrina escolástica da Igreja Católica, à margem da constituição nacional, de acordo com o seguinte testemunho, apresentado por um homem jovem, assumido como gay:

- *P: Logicamente no meu colégio o, do ponto de vista deles sobre isso é, é que isso é uma decisão e que uma pessoa decide ser de uma forma ou de outra e que se, se trata de ser uma fortaleza e se trata de um monte (sic) de coisas*
- *E: Assim*
- *P: Logicamente que não; não estou de acordo com isso; mas no final, se eles pensam que é uma questão de decisão, também isso implica que muitas pessoas, incluindo eles mesmo, poderiam ter certos instintos homossexuais desde pequenos*
- *E: Sim*

- *P: E essa coisa de decisão; ou seja, é esse ponto de vista de meu colégio que é da Opus Dei*
- *E: Assim!*
- *P: E é que você decide, e em um ponto, se você se dá conta de que é homossexual ou algo assim, então depende de você ser forte e da tua vontade e de teu caminho, ah: então no final você reprime isso... (UT 25 -MC-HJ1-0106).*

Nesses fragmentos, o participante narra sua experiência, em um colégio ultraconservador da Opus Dei. Completa ainda a gama de estratégias de poder sobre a sexualidade, exercida pelas autoridades escolares. A narrativa escolar sobre a homossexualidade está calcada na posição da doutrina escolástica da Igreja Católica, vigente desde a Baixa Idade Média, segundo qual a virtude provém do controle sobre as fraquezas que são inatas; a tendência à homossexualidade é uma delas e sua aceitação é considerada uma escolha, contrária à doutrina; deve estar aí, desde o nascimento, para que seja necessário controlá-la. Sem dúvida, pode ser uma experiência de muito sofrimento e culpabilização, já que o rigoroso controle exclui, inclusive, a masturbação. Como vimos, nosso ponto de vista considera – seguindo Butler – que o homoerotismo e as eroticidades dissidentes¹⁶, ainda que sejam construções, não são arbitrarias nem escolhidas, livre e individualmente; pelo contrário, trata-se de narrativas provenientes dos posicionamentos do sujeito, nos processos de socialização; é por isso que falamos de preferências eróticas, ao invés de orientação ou opção.

EXISTÊNCIA DE UM PERÍODO CRÍTICO NAS PRÁTICAS DO BULLYING.

Chama fortemente a atenção a idade precoce, na qual o *bullying* ocorre: “... Isso foi na sétima série, que foi um ano terrível para mim:...”

(UT 14- AE-HA-0206); “...A lembrança... da parte, da parte maluca • E: Sim • P: Eu tinha uns dez anos, onze anos, creio...” (UT 12 - AE-HA-0206). Coincide com um momento do desenvolvimento psicosssexual, no qual a sexualidade é ainda infantil; ou melhor, autoerótica ou “perversa” (na linguagem freudiana), e é impossível aceitar a configuração do desejo sexual por objeto; ou melhor, adulto no sentido estrito. Diríamos que, antes da configuração da sexualidade adulta, e, assim, antes que seja possível afirmar uma preferência sexual, em sentido estrito, quem encarna uma posição heteronormativa, no grupo, coloca quem se encaixa menos no perfil comportamental em um lugar de estigma. Da mesma maneira, esses participantes indicam o começo dessa problemática, em um momento específico da escolaridade:

- *P: Além disso era um ambiente muito agressivo, sobretudo durante as aulas como, digamos entre a sétima e nona séries, são as piores séries porque todo mundo está em plena adolescência e aí sim é; todos adoecem!*
- *E: (riso)... então, em um colégio de homens é mais difícil com toda essa coisa hormonal e tudo isso, eu penso que isso ajuda muito a que essas séries, além disso para os professores mesmos é muito conflitivo... (UT 21 - AE-HJ-0107).*

No fragmento anterior, o participante articula uma versão de conformidade – um tipo de biologismo atributivo – com o *bullying*, como comportamento “normalizado”, da sétima à nona série dos colégios masculinos e próprio da “adolescência masculina”.

Como se pode constatar, nas vozes de vários de nossos participantes, o *bullying* constitui uma experiência muito hostil, principalmente se não se conta com uma rede de suporte, como o que aconteceu com um homem jovem, assumido como *gay* (AE-HJ-0107), durante o sétima série. No fragmento anterior, emerge uma explicação para a existência do período crítico do *bullying* (imediatamente anterior à plena consolidação da maturidade sexual), relacionado com a antecipação e afirmação virtual, por pressão social, da masculinidade homofóbica. A existência de tal período crítico adquire sentido como expressão da ansiedade, diante de um ideal cultural inalcançável. Esse ideal vai se materializando, mediante as *performances* de imitação, que começam com as antecipações virtuais nos processos de hierarquização social da virilidade. O *bullying*, como se mostrará mais adiante, parece ceder, quando o exercício da sexualidade outorga uma fonte de validação material da própria masculinidade; exercício com o qual a afirmação com respeito aos outros adquire outras lógicas, como o relato das aventuras sexuais, que obriga a que se recorra, em menor medida, ao próprio *bullying*.

A interpretação anterior encontra suporte na obra de Butler, que chega a definir a heterossexualidade como um conjunto de estratégias de imitação de um ideal fantasmático, mediante as quais a mesma identidade (masculinidade – feminilidade) é produzida e atada sempre à melancolia da perda, toda vez que aquele ideal mostra-se inalcançável; ou melhor, diante do qual, todo(as) experimentamos diferentes formas de insuficiência (Butler 1993).

EXPERIÊNCIAS DE ESTRANHAMENTO DIANTE DA DIFERENÇA E DO SUBÍNDICE DE CLANDESTINIDADE.

Ainda que a experiência e as narrativas de estranhamento, diante da diferença e do efeito da clandestinidade na própria narrativa identitária, não sejam exclusivas das mulheres, podemos afirmar que elas, sim, são muito frequentes. Entretanto, o testemunho a seguir, de um homem jovem, assumido como *gay*, num colégio masculino ultraconservador, mostra como ele desenvolveu uma estratégia política discursiva, que resultou útil para sua sobrevivência, em um contexto fortemente homofóbico:

- *P: Inclusive no colégio eu cheguei ao ponto de dizer; ou seja, obviamente então era obrigado a dizer, - Não; eu não sou gay-; mas quando se tocava no tema de: - certo; digamos; me diziam, - Certo; você não é gay; mas qual é a tua opinião sobre o tema.*
- *E: Assim.*
- *P: Eu dizia, -Não, então me parece que é algo normal; me parece-, tanto que muitas pessoas no meu colégio quando souberam me disseram que eles chegaram a pensar que eu não fosse gay por ter posição tão liberal sobre o assunto*
- *E: Sim.*
- *P: Ou seja, eles viam o que eu dizia, - Certo eu não sou gay, e, e tenho uma opinião tão relaxada que diziam; “olha, não; possivelmente esse não é gay porque fala com tanta tranquilidade”, enquanto que outras pessoas que também eram suspeitas de serem gays, mas que quando perguntavam a eles, então diziam, - Não terrível, terrível, é demais, é o pior! Não sei o que.- Isso levantava muito mais suspeitas de que efetivamente elas fossem gays*

- *E: Sim...* (UT 53 - MC-HJ1-0106).

No fragmento anterior, o participante relata sua estratégia de negação – no âmbito escolar – de sua preferência homoerótica, como traço de sua narrativa identitária, acompanhada de uma postura liberal sobre o homoerotismo, enquanto alternativa identitária, calculada como a mais adequada para resistir ao *bullying*. O que foi dito acima implica o manejo claro do subíndice de clandestinidade, como característica da própria narrativa identitária.

FORMAS DE RESISTÊNCIA E AFRONTAMENTO AO BULLYING E A ESTIGMATIZAÇÃO NA ESCOLA.

Aqueles que sofrem *bullying* e estigmatização na escola (não nos parece adequado categorizá-lo(as) como vítimas, pois isso pode implicar uma dupla estigmatização) desenvolvem uma diversidade de estratégias de resistência e afrontamento, em ocasiões de muito sucesso; as principais formas encontradas, nessa pesquisa, são sociais e reflexivas. Vejamos algumas das mais significativas:

Estratégias sociais para a resistência ao *bullying* e à exclusão

Os relatos dos participantes, no que se refere às suas experiências de *bullying*, também incluem formas de superação das mesmas. É o caso de uma trajetória muito bem sucedida, relatada por um homem jovem, assumido como *gay*, reconstruída a seguir:

- *P: E nos tornamos muito amigos porque o chamavam por cdf. Você está entendendo?... Mas: me lembro que sim; os como : como éramos excluídos, ficamos muito, muito bons amigos; nos apoiávamos muito um ao outro e desde então começamos a ser muito bons amigos, até hoje...* (UT 17-18 - AE-HJ-0107).

Sem dúvida, trata-se de estratégias sociais de resistência, mediante a agrupação dos excluídos, que conseguem estabelecer vínculos e redes de suporte, como se vê, inclusive, seguros e duradouros, pelos quais se associam, para se defender e resistir:

- *P: Me lembro que na sétima, o que te disse, esse ano foi desastroso, mas na oitava, aconteceu algo que não havia acontecido durante toda a minha vida escolar, que foi muito bom para mim. E é que pela primeira vez depois de tudo, de tudo o que sofri, voltei a ficar na mesma sala com meu melhor amigo... Então foi muito bom porque estabeleci um grupo de amigos que ainda conservo. Somos cinco pessoas e... é muito engraçado porque todos nós: todo o grupo de amigos tem características muito particulares, e é que éramos como: não; não posso dizer que éramos revolucionários; mas éramos os únicos que não nos submetíamos às regras impostas pela sala. Então digamos, tinha os líderes da sala que eram sempre os rapazes mais agressivos, ou algo assim*
- *E: Os durões*
- *P: Ahã. E tudo o que eles diziam, todo mundo apoiava.*
- *E: Ahã.*
- *P: E então era digamos, ah: no colégio todo mundo sentado em uma zona verde até um lado, e nós cinco à parte, você está entendendo? Era como se a gente construísse nosso espaço à parte, mas era um espaço: que era muito bom porque era inviolável, você está entendendo? Era como, um espaço de proteção, de segurança, além disso, porque a maioria, bem, todos nos caracterizávamos porque éramos muito cdfs (sic); tínhamos os mesmos gostos, gostávamos de animé, nós gostávamos o (*), nós gostávamos de jogos de computador, então era, era*

muito engraçado... (UT 29-30 - AE-HJ-0107).

Nesse caso, o participante relata como um grupo de excluídos, cuja característica comum era encarnar uma masculinidade dissidente, conseguiu configurar uma rede de apoio estável, e pelo visto substantiva, para a construção e sustentação de narrativas identitárias, no sentido apontado por Sluzki (2002), nesse caso, dissidentes, em um claro jogo de poder, no qual eles ocuparam o lugar dos de fora, exercendo papéis de resistência social, potencializando-se como coletivo, com uma série de talentos:

- *P: E nona, décima e decima primeira foi muito legal.*
- *E: Ah, sim.*
- *P: Foi muito, muito, muito legal porque: porque já estava o grupo estabelecido, o nosso como amigos, sim, ah: Foi engraçado porque a maioria das pessoas era muito curiosa; você está entendendo? ... E nós tínhamos, então, éramos, então que nos caracterizávamos muito como grupo; tínhamos um, então bem; todos somos, todos preferíamos mais a área das ciências humanas, e tinha um amigo que era artista; mas digamos ... Então, meus melhores amigos, um estudava literatura e filosofia, e fizemos muitos cursos juntos. Mas tinha um, o único, a ovelha desgarrada (risos) que estudava: economia, que ainda é uma ciência humana: Não? Outro estudava ciência política e o outro estudava desenho. E o que estudava desenho, ou seja, tinha uma capacidade muito boa para desenhar; muito boa! Então fazíamos caricaturas de todo mundo, Então bem; começamos a nos tornar muito populares por isso. E não sei, é como a: a atração pelo diferente, além disso a gente já começava a deixar de pensar igual ao que*

pensava uma pessoa que... (UT 33 - AE-HJ-0107).

A estratégia de resistência, que vai se reconstruindo e interpretando, alcança a dinâmica de uma minoria ativa e contestatória, frente às políticas da identidade, reproduzidas pelos agressores. Trata-se, efetivamente, de uma minoria social, toda vez que não busca a inclusão, mas, sim, afirmar-se socialmente, legitimando uma lógica diferente à empregada na hierarquização da masculinidade homofóbica, uma lógica, efetivamente, mais intelectual e socialmente alternativa, que rompe o sistema exclusivo de hierarquização e *status*, baseado na masculinidade homofóbica, conseguindo um espaço para a legitimação e o reconhecimento de outros valores e interesses; em síntese, de outros modelos de masculinidade:

- *P: Na décima-primeira série, eu fui o, o representante de sala e isso era muito engraçado porque eram, nas votações para representante de sala se: eram, se viam como as dinâmicas de poder, sim? Então em todas as aulas sempre os representantes de salas eram os meninos maus, sempre. E na décima-primeira, com a mudança ganhei... eu e meu melhor amigo. Sim? E: O cargo foi muito legal, a dinâmica para a votação e tudo isso, e não sei, como que essa mudança foi muito boa*
- *E:... você conseguiu... a liderança, reconhecimento, integração a partir de então; isso foi, digamos positivo.*
- *P: Sim...* (UT 34 - AE-HJ-0107).

A trajetória narrativa identitária de homem jovem, que se afirmar como *gay*, que começa com uma forte história de *bullying* e

alcança, no último ano da escola secundária, o fechamento de um ciclo de progresso, mediante a transformação da dinâmica social de exclusão, a qual, nesse caso, passou pela re-negociação dos critérios para o reconhecimento e a outorga de liderança: do *bullying* e da força física à capacidade intelectual e o debate.

Estratégias reflexivas para o afrontamento do bullying

Outras estratégias, as reflexivas, incontestavelmente enredadas nas sociais, já descritas na seção anterior, mas que operam de maneira independente, centradas na própria narrativa identitária, como no caso deste homem jovem, assumido como *gay*:

- *P: E, mas sim, ou seja, no colégio então era um problema*
- *E: Sim, claro*
- *P: Porque meu colégio era masculino, então então eu era: eles percebiam, então então era, que eu era então muito diferente de meus colegas, e então eles percebiam e então gerava problemas, em diversas ocasiões*
- *E: Como você encarou esse processo?... Você me disse que isso gerava problemas em alguns momentos*
- *P: Sim, claro, sim, óbvio, então porque eu era molestado. Finalmente, ah: então a mim desde o princípio eu me achava igual a todo mundo, inicialmente eu não tinha certeza... cheguei ao ponto em que, em que eu, ou seja, que eu disse, "Olha; sim sou gay; definitivamente". Então me molestavam e me molestavam e então meu ponto de vista era: -'Não devo me molestar por me molestarem'; porque se me molestam, ou seja, que, então quando a gente começa a pensar*

- Certo, isso é como ser surdo! Ou isso é como ser surdo; ou isso é; ou seja, é algo que, então que a gente teme

- *E: Sim.*
- *P: Independentemente de se eu nasci ou não nasci, é conversa sem conteúdo, é inútil: é algo que tenho. Então se molestam um surdo por ser surdo, e ele fica chateado porque o chateam, então, então é uma bobeira...* (UT 11-12 - MC-HJ1-0106).

No fragmento anterior, o participante compartilha sua experiência de assumir o *bullying*, fortalecendo seus recursos reflexivos, para diferenciar sua narrativa identitária; para assumir a diferença, em um marco que descarta o subíndice da insuficiência, e sem recorrer à essencialização de sua preferência erótica. Sem dúvida, um recurso para resistir e afrontar o *bullying*: antes que narrá-lo como experiência limite ou dolorosa, afronta reflexivamente, "compreendendo" as limitações dos outros, para assumir a diferença e, nesse sentido, como parte das experiências da dinâmica social entre pares. Sem dúvida, uma narrativa erótica dissidente.

O seguinte testemunho de um homem jovem, assumido como bissexual, divide conosco a experiência escolar de elaborar, reflexivamente, sua diferença identitária, com respeito ao modelo de masculinidade, culturalmente dominante, a partir da experiência do *bullying*:

- *E: Digamos e: bem, em primeiro lugar, senti que na sua vida houve obstáculos que te tenham impedido de se realizar como pessoa?*
- *P: Bem, já, bem, já, ah colocando assim ah: então no colégio com o bullying e de qualquer maneira eu,*

sim, me sentia como, bem, um homem não pode ser sensível, um homem tem que jogar futebol, um homem, um homem de verdade, como todo mundo conhece, e então isso me

- *E: Um macho (ri).*
- *P: Um macho, isso, (ri) isso. Essa concepção do macho valentão; que come todas, que caça todas; e leva todas para a cama e tem que ser assim porque se você não é assim é uma menina.*
- *E: Hum.*
- *P: No início eu me sentia assim; mas nunca caí nisso; ou melhor, sempre disse, - 'Me parece uma estupidez ser o que não sou; não sou o macho valentão; não gosto de futebol; sou sensível; para o caralho, ou que não venham me sacanear'¹⁷ a vida! Eu não sou assim; porque vou querer ser como todo mundo, porque vou querer ser como o resto? Que tédio! Sou eu, não venham me rotular!'. .. (UT 56 - DG-HJ-0206).*

Nesse fragmento, uma conversação de terceiro nível (reflexiva), é claro que na experiência de *bullying* desse homem jovem, assumido como bissexual, o que se colocou em jogo foi o modelo de masculinidade, que estava disposto a reconhecer e encarnar. O participante opta por uma posição contestatória diante das políticas da identidade, que reproduzem, acriticamente, uma masculinidade que mede sua hombridade pelo número de suas conquistas, e que foge da sensibilidade.

DISCUSSÃO: IMPLICAÇÕES PARA A TEORIA E A INTERVENÇÃO.

A teorização levantada nesse trabalho permite expor algumas afirmações sobre a literatura revisada, sobre o estudo psicológico do *bullying*. De fato, as pesquisas reconhecem que o *bullying* configura uma dinâmica social;

as estratégias para sua abordagem são radicalmente individualistas. De fato, empregam principalmente categorias cognitivas, tais como autoeficácia e competência social (Nation, Vieno, Perkins e Santinello 2008), estudadas mediante questionários. Tais abordagens resultam extremadamente indiretas e, portanto, muito limitadas para o estudo de dinâmicas sociais que são coletivas.

As pesquisas empregam, de maneira acrítica, a noção de vítima para referir-se a quem é objeto do *bullying*, sem levar em consideração os efeitos performativos do uso de tal categoria social. Essa denominação contribui, sem dúvida, para o desempoderamento, toda vez que se legitima socialmente o posicionamento estigmatizado, que é, sem dúvida, uma segunda forma de estigmatização. Parece indispensável considerarmos os paradoxos do uso de tais categorias sociais (Cobb 1997).

Empregam a noção do papel social de gênero, na abordagem da dinâmica do *bullying*, que tende a estabilizar performances sociais que são mutantes (Estrada 2004), toda vez que dependem de múltiplos fatores, tais como a maturação psicossocial e a consolidação de redes sociais de suporte, entre outros.

A abordagem de gênero é muito limitada, toda vez que, ao desenvolver, exclusivamente, análises quantitativas, fica anulado todo o potencial crítico, pelo uso exclusivo da variável binária sexo (que se emprega de maneira problemática como sinônimo de gênero). Como se vê, tanto pela psicologia cognitiva empregada, como pela observação de gênero, o estudo do *bullying* não consegue dimensionar sua função social na construção da masculinidade homofóbica.

Da mesma maneira, ao fazer análises cognitivas que se aproximam de maneira muito indireta ao estudo de dinâmicas sociais do *bullying*, o

estudo das relações de poder (em termos por exemplo de atitudes ou processos de tomada de decisões) fica completamente sem delineamento.

Finalmente, vale a pena assinalar que uma abordagem teórica tão ambígua sobre o problema do *bullying* pode conduzir a equívocos, antes que explicar; por essa razão, em algumas ocasiões propomos, como variáveis preditivas (como a relação professores-agressores e professores-“vítimas”), comportamentos que não parecem, apenas, associados ao fenômeno ou dele depender.

A intervenção, centrada no estabelecimento de regras para controlar o *bullying*, e a suposição de que os docentes podem intervir parecem muito frágeis, diante de uma dinâmica social que teme rendimentos identitários. Desconhecem, além disso, a importância de colocar a questão e transformar as noções modernas de masculinidade homofóbica e heterossexualidade obrigatória, ambas dispositivos de poder, que animam e sustentam o *bullying*. O que foi dito, anteriormente, tampouco aparece como proposta, nas abordagens mais militantes, mas, também, vitimizantes, que encontramos em nossa revisão. ■

¹ Traduzido por Hercules Quintanilha.

² As análises expostas nesse artigo fazem parte das descobertas produzidas no projeto “Narrativas e Políticas da Homossexualidade em Bogotá”, com o qual a autora obteve o título de Doutora em Psicologia Social, na Universidade Federal da Paraíba, Brasil. O trabalho foi inteiramente desenvolvido na Colômbia. Leoncio Camino foi o orientador do trabalho no Brasil.

³ Lésbicas, *gays*, bissexuais, transsexuais e transgêneros.

⁴ Nesse caso, suas narrativas identitárias se caracterizam pela resistência à categorização essencialista e fixa da homossexualidade, como uma categoria identitária, mas que, como a heterossexual, reproduz homem e mulher como categorias naturais. Como veremos mais adiante, nenhum dos participantes masculinos se definiu como *queer*, ainda que um deles tenha expressado seu interesse por abrir-se à possibilidade.

⁵ No contexto desse trabalho, assumimos uma noção compartilhada pela Ciência Política e a Psicologia Social. Trata-se da noção de posicionamento do sujeito (Laclau 1995), o positioning (Harré e Van Langenhove 1991; Davies e Harré 1990), que se refere ao lugar do poder ou não poder no qual se

encontram as pessoas, na dinâmica social interacional, segundo a condição particular de status, atribuída no contexto local imediato. O posicionamento configura um mecanismo permanente de subjetivação que está presente, historicamente, na genealogia do sujeito.

⁶ Os dois pontos são empregados como símbolo do alargamento verbal da última sílaba, no sistema de transcrição.

⁷ Nesse estudo, não apareceu uma dinâmica social equivalente entre meninas. Algumas vezes, nos colégios mistos, elas chegam a envolver-se em episódios de *bullying* contra algum companheiro, ainda que a dinâmica social seja, prioritariamente, masculina. Entre meninas e, principalmente, nos colégios femininos, elas contam experiências mais tardias no ciclo vital (ou melhor, em cursos secundários e não primários, como nos casos que estamos analisando no artigo presente). Elas contam experiências de exclusão e segregação, como consequência de tornar socialmente evidente o desejo por alguém do mesmo sexo, motivo para se tornar alvo de desconfiança. Entretanto, tais casos não são objeto do presente artigo.

⁸ Notamos que a construção hermenêutica, que começa a se elaborar, ocorre a partir da polifonia das vozes dos participantes: os colapsos conceituais mostram os recursos retóricos empregados por ele(as), e pelos quais caracterizam a cultura local.

⁹ Signo para indicar número de palavras perdidas na transcrição.

¹⁰ Estudioso, nerd.

¹¹ Colégios masculinos.

¹² Signo para marcar, na transcrição, um silêncio breve no fluxo da conversa.

¹³ Sacerdotes.

¹⁴ Silêncio prolongado no fluxo da conversa, contabilizado em segundos na transcrição.

¹⁵ Palavra grosseira para se referir ao homossexual.

¹⁶ Essas últimas implicam um exercício reflexivo frequente, motivado, ao menos em parte, pelo sentimento de estranhamento e diferença, com subíndice de insuficiência.

¹⁷ Molestar-me.

BIBLIOGRAFIA

Badinter, Elizabeth. 1993. XY. *La identidad masculina*. Bogotá: Norma.

Butler, Judith. 1993. Imitation and Gender Insubordination. Henry Abelove, Michèle Aina Barale, e David M. Halperin, eds., *The Lesbian and Gay Studies Reader*. New York: Routledge, 307-320.

_____. 1997. Against proper objects. Elizabeth Weed e Naomi Schor, eds., *Feminism meets queer theory*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1-30.

_____. 2001. El género en disputa: *El feminismo y la subversión de la identidad*. Cidade do México: Paidós-UNAM-PUEG.

Cobb, Sara. 1997. Dolor y paradoja: La fuerza centrífuga de las narraciones de mujeres víctimas en un refugio para mujeres golpeadas. Marcelo Pakman, ed., *Construcciones de la experiencia humana*, vol. II. Barcelona: Gedisa, 17-62.

Colombia Diversa. 2005. *Situación de los derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia*. Bogotá: Colombia Diversa.

_____. 2007. Diversidad sexual en la escuela: *Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.

Davies, Bronwyn e Ron Harré. 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 20 (1): 43-63.

Estrada, Ángela María. 2004. Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares. Carmen Millán de Benavides e Ángela María Estrada, eds., *Pensar (en) género: Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 18-49.

Estrada, Ángela María, Marion Ricardo Acuña, Leoncio Camino, e Martha Traverso-Yépez. 2007. ¿Se nace o se hace? Repertorios interpretativos sobre la homosexualidad en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*. 28: 56-71.

Gergen, Kenneth. 1995. Social construction and the transformation of identity politics. Fred Newman e Lois Holzman, eds., *End of knowing: A new developmental way of learning*. New York: Routledge. [Versão eletrônica]. Recuperado no 31 de janeiro de 2009 de <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu8&st=manuscripts&hf=1>.

Giddens, Anthony. 1995. La transformación de la intimidad: *Sexualidad amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra – Teorema.

Giraldo Botero, Carolina. 2006. Historia en construcción: Hacia una genealogía de la homosexualidad en Colombia. J.F. Serrano, ed., *Otros cuerpos otras sexualidades*. Bogotá: Universidad Javeriana – Pensar, 54-68.

Harré, Rom. 1989. La construcción social de la mente: La relación íntima entre el lenguaje y la interacción social. Tomás Ibáñez Gracia, coord., *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai, 39-52.

Harré, Rom, David Clarke, e Nicola De Carlo. 1989. *Motivos y mecanismos: Introducción a la psicología de la acción*. Barcelona: Paidós.

Harré, Rom e Luk Van Langenhove. 1991. Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 21(4): 393-407.

Hermans, Hubert J.M. 2001. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*. 7(3): 243-281.

Kimmel, Michael S. 1997. Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity. Mary M. Gergen e Sara N. Davis, S., eds., *Toward a new psychology of gender*. New York: Routledge, 223-242.

Laclau, Ernesto. 1995. Universalismo, particularismo y el tema de la identidad. *Revista Internacional de Filosofía Política*. 5: 38-52.

Mondimore, Francis Mark. 1998. *Historia natural de la homosexualidad*. Barcelona: Paidós.

Nation, Maury, Alessio Vieno, Douglas D. Perkins, e Massimo Santinello. 2008. Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends and teachers. *Journal of Community & Applied Psychology*. 18 (3): 211-232.

Potter, Jonathan e Margaret Wetherell. 1987. *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Londres: Sage.

_____. 1994. Analyzing discourse. Alan Bryman e Robert G. Burgess, eds. *Analyzing qualitative data*. Londres: Routledge, 47-66.

Ragatt, Peter T.F. 2007. Forms of positioning in the dialogical self: A system of classification and the strange case of Dame Edna Everage. *Theory and Psychology*. 17(3): 355-382.

Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde, Kátia De Souza Amorim, e Ana Paula Soares Da Silva. 2004. Rede de significações: Alguns conceitos básicos. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Kátia De Souza Amorim, Ana Paula Soares da Silva, e Ana Maria Almeida Carvalho, orgs., *Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed Editora, 23-33.

Rubin, Gayle. 1993. Thinking sex: Notes for a radical theory of politics of sexuality. Henry Abelove, Michèle Aina Barale, e David M. Halperin, eds., *The Lesbian and Gay Studies Reader*. Nueva York: Routledge, 3-44.

Salmivalli, Christina, Kirsti Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Karin Österman, e Ari Kaukianen. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*. 22: 1-15.

Sampson, Edward. 1993. Identity politics: Challenges to psychology's understanding. *American Psychologist*. 48(12): 1219-1230.

_____. 2000. Reinterpreting individualism and collectivism: Their religious roots and monologic versus dialogic person-other relationship. *American Psychologist*. 55(12): 1425-1432.

Shotter, John. 2001. *Realidades conversacionales: La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sluzki, Carlos. 2002. *La red social: Frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.

Spink, Mary Jane. 2004. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Taylor, Steven J. e Robert Bogdan. 1994. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Wetherell, Margaret. 1998. Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*. 9(3): 387-412.

Wetherell, Margaret e Jonathan Potter. 1988. Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. Charles Antaki, ed., *Analysing everyday explanation: A casebook of methods*. Londres: Sage, 168-183.

Willig, Carla. 2006. *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.