

De silencios
y otras violencias

Políticas públicas,
regulaciones
discriminatorias
y diversidad sexual

Informe final

AUTORIDADES

MINISTRO

Daniel Olesker

SUBSECRETARIO

Lauro Meléndez

DIRECTOR NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIALES

Andrés Scagliola

RESPONSABLE DE LA DIVISIÓN DE PERSPECTIVAS TRANSVERSALES

Patricia Gainza

Dirección Nacional de Políticas Sociales
División de Perspectivas Transversales

Montevideo, agosto de 2014

© Ministerio de Desarrollo Social

Avda. 18 de Julio 1453

Teléfono: (598) 2400 03 02 interno 1831

CP. 11200. Montevideo, Uruguay

www.mides.gub.uy

Responsable de la publicación:

Patricia Gainza

perspectivastransversales@mides.gub.uy

Investigación:

Diego Sempol (coordinador)

Maia Calvo Núñez

Cecilia Rocha

Marcela Schenck

La presente publicación es resultado de un convenio entre la Dirección Nacional de Políticas Sociales (Ministerio de Desarrollo Social) y el Instituto de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de la República) para el estudio de la diversidad sexual y las políticas públicas.

Los textos firmados son responsabilidad de sus autores/as.

El Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) fue creado por Ley N° 17.866 promulgada el 21 de marzo de 2005.

Le compete, entre otros, coordinar las políticas en materia de desarrollo social.

ISBN XXX-XXXX-XXXX-X-X

Índice

Prólogo Romper el molde por Andrés Scagliola.....	5
Introducción XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX por Patricia Gainza.....	7
Normativa antidiscriminatoria y diversidad sexual en Uruguay por Diego Sempol	7
Educación y personas trans en Uruguay: Insumos para repensar las políticas públicas por Cecilia Rocha Carpiuc	37
Con la violencia heteronormativa en el armario: El desafío de visibilizar formas naturalizadas de discriminación en el ámbito educativo por Marcela Schenck.....	89
Muertas en el ropero: Discursos sobre violencia en parejas de mujeres por Maia Calvo Núñez	121



Prólogo

Romper el molde

¿Qué tiene que ver la diversidad sexual con las políticas sociales? Esto nos preguntaban algunas personas cuando abrimos, en conjunto con la Universidad de la República, la línea de investigación que ahora se plasma en esta primera publicación. Detrás de la pregunta planeaba la idea de que la lucha por la igualdad en relación a la diversidad sexual se limitaba a una serie de derechos civiles.

Nuestra respuesta: la igualdad también es cuestión de reducir –hasta eliminar– las brechas en relación a los derechos sociales. La Reforma Social como marco conceptual de las políticas sociales de este gobierno introdujo este elemento con fuerza en 2011. Claro que combatimos las desigualdades económicas. Pero también nos proponemos hacerlo con otras desigualdades que refuerzan, a través de hechos de discriminación más o menos explícitos, las situaciones de exclusión social.

Del Plan de Equidad en adelante, en 2008, las brechas de género, generaciones y etnia-raza están, con mayor o menos intensidad, en el diseño de políticas sociales. También, y con mayor fuerza en este tiempo, las brechas en relación a las personas con discapacidad y a aquellas que viven en el interior del interior y ven reducido su acceso a servicios sociales básicos.

Pero vamos más allá. Hay brechas de acceso enormes en relación a las personas trans: la identidad de género condiciona terriblemente el acceso a la educación, el empleo y la salud. De allí nuestro empeño en abrir puertas y ventanas entre ellas y el sistema de protección social.

Más solapada es la exclusión cuando se trata de la orientación sexual. Allí nos damos con el muro de una sociedad –y de un diseño de políticas públicas– heterosexista. Esto es, aquél que piensa nuestra convivencia en términos de personas y familias heterosexuales e invisibiliza a gays y lesbianas y sus familias. Una forma sutil pero no menos tremenda de discriminación hacia todas y todos aquellos que no entran en aquel molde.

Trabajamos para romper ese molde. Trabajamos por un sistema de protección social para todas y todos. Sucedió cuando abrimos las categorías hombre/mujer de los registros administrativos del MIDES que ahora también hablan de hombres trans y mujeres trans. Sucedió cuando abrimos el acceso a la Tarjeta Uruguay Social a todas las personas trans sin restricción. Sucedió cuando abrimos espacios de sensibilización y capacitación para cientos de funcionarias y funcionarios públicos en relación a la diversidad sexual. Rompimos el molde.

Ahora el conjunto de leyes que consagran la igualdad empujan este cambio más allá de la voluntad política. Tenemos el deber de hacerlo. La ley 19.075, de matrimonio igualitario, junto con las leyes de cambio de nombre y sexo registral y de sanción de todo acto de discriminación por orientación sexual e identidad de género, nos obligan a pensar y actuar más allá.

Avanzar a una sociedad respetuosa e inclusiva de la diversidad –que la celebre y no la sancione– implica repensar nuestras políticas públicas –y, en ellas, nuestras políticas sociales– para dar la bienvenida a todas las personas y a todas las familias. Consolidar el cambio exige acumular conocimiento crítico sobre cómo interactúan las personas y familias de la diversidad sexual con los servicios públicos y en qué medida éstos son hostiles o responden a la diversidad.

Para la construcción de una democracia inclusiva –en su sentido más profundo– es que trabajamos. Y eso, supone la realización de todos los derechos humanos para todas las personas. Y eso, exige persistencia. La persistencia que requiere romper el molde.

Andrés Scagliola

Director

Dirección Nacional de Políticas Sociales

AQUÍ COMIENZA LA INTRODUCCIÓN



Normativa antidiscriminatoria y diversidad sexual en Uruguay

Diego Sempol *

1. Introducción

Una vez cerrada la agenda parlamentaria que buscaba obtener la paridad jurídica de las personas lesbianas, gay, bisexuales y trans (LGBT) se abre en Uruguay todo un nuevo campo de trabajo centrado en la transformación cultural y la efectivización de los derechos consagrados en la norma. Los problemas de discriminación son uno de los asuntos pendientes más importantes dado su peso en la vida cotidiana de las personas y su poder obstructor para la consagración de una igualdad sustantiva que trascienda la mera formalidad.

Casi toda la literatura académica está de acuerdo en que las normas antidiscriminatorias son imprescindibles pero no suficientes. Permiten un amparo jurídico y lidiar con los casos más extremos pero lejos están, por sí solas, de lograr capturar todas las situaciones y la complejidad del fenómeno. Las normas no producen transformaciones sociales y culturales automáticamente pero sí permiten nuevos lugares de enunciación, de construcción social y política, y de disputa. Por ello, para combatir a la discriminación es necesario contar con una perspectiva integral: un sistema normativo eficiente y aceptado y un proyecto firme de transformación cultural que problematice y desnaturalice estas prácticas mediante la promoción de un nuevo modelo de convivencia social en donde se valore la diversidad social y se combata la desigualdad en todas sus formas. Un cambio de este

* Docente e investigador del Instituto de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Área de Historia Política y Área de Género y Diversidad, integrante del Sistema Nacional de Investigadores y coordinador del Área Académica Queer Montevideo.

tipo tiene en las estrategias educativas (no solo en el sistema educativo formal) y su función resocializadora una herramienta central y reticular. Lograr una mayor calidad democrática –que es en definitiva lo que está en juego con este problema– implica un proceso prolongado de inversión social y la construcción de nuevos sentidos comunes (Bourdieu, 2007).

Pero mientras en Uruguay se construyen nuevos consensos sobre cómo avanzar en el terreno educativo y cultural, resulta pertinente analizar la normativa antidiscriminatoria con la que se inauguró el ciclo de reivindicaciones legales del movimiento de la diversidad sexual. A su vez, durante los diez años de vigencia de las últimas normas antidiscriminatorias surgieron oficinas receptoras de denuncias por discriminación en tres dependencias estatales: la Comisión Honoraria de Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y Toda Forma de Discriminación en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el área de Investigación y Denuncia de la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH) y la Oficina de Denuncias y Asesoramiento de la Inspección General del Trabajo y de la Seguridad Social en el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS). Este artículo estudia ambos aspectos (normas y oficinas receptoras) con el propósito de analizar, desde una perspectiva de derechos humanos, sus niveles de eficiencia y principales desafíos. Por ello en la primera parte del artículo se aborda en forma crítica la normativa existente y cada uno de estos dispositivos, sus potestades y el trámite que le dan a las denuncias presentadas. A continuación se realiza un estudio cuantitativo de las denuncias por discriminación existentes hasta el momento, se establecen prevalencias y se busca determinar hasta qué punto las cifras son indicativas de esta problemática a nivel nacional. Luego se trabajan algunos casos emblemáticos de discriminación que tuvieron impacto significativo en la opinión pública y que pusieron a prueba la normativa y el desempeño de los servicios existentes, cerrándose el texto con la presentación de las conclusiones y una serie de recomendaciones en diferentes niveles.

Es necesario precisar desde el inicio que si bien la normativa protege a una gran cantidad de grupos estigmatizados, por razones de espacio y limitaciones metodológicas, se hizo hincapié en la relación existente entre la población LGTB y estas normas y dispositivos. Para la realización de esta investigación se procesaron los datos estadísticos suministrados por las tres oficinas existentes en Uruguay de recepción de denuncias y se entrevistó a representantes institucionales de los mismos a efectos de clarificar dudas y obtener información sobre los procesos administrativos que desarrollan. Asimismo, se obtuvo información de cinco informantes calificados integrantes de diferentes organizaciones de la diversidad sexual sobre las formas de funcionamiento de estos servicios y la normativa antidiscriminatoria. Finalmente, se realizaron con un propósito exploratorio catorce entrevistas semiestructuradas a personas que experimentaron en los últimos cinco años episodios de discriminación, prestandose especialmente atención a que estuvieran representadas las identidades gays, lesbianas y trans y al hecho de que entre ellas hubieran personas que realizaron denuncias por discriminación y personas que nunca lo hicieron.

2. Marco normativo y dispositivos de denuncia

Existe una vasta normativa a nivel internacional que aborda en forma central los problemas de discriminación por género, discapacidad, etnia-raza e identidad de género y orientación sexual.¹

¹ Sin afán de realizar un listado exhaustivo en el terreno de discriminación por género se pueden señalar como los más importantes: la Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer, la Convención Internacional Sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familias y la Decla-

En todo este corpus jurídico la discriminación es definida de forma similar como una restricción o anulación de derechos fundamentales o libertades básicas. Por ejemplo el artículo 7 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) señala: “Todos [los seres humanos] son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación (...)”. La Declaración vincula discriminación con una limitación injusta de las libertades y protecciones fundamentales de los individuos, siendo la no discriminación la clave de acceso a todos los derechos y libertades en condiciones equitativas.

En un mismo sentido, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial de la ONU señala en su artículo primero:

(...) la expresión “discriminación racial” denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos

humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

Similares definiciones se aplican para conceptualizar la discriminación por género² o por orientación sexual e identidad de género³. Esta perspectiva normativa resulta útil para acercarse al tema ya que liga la restricción o suspensión del acceso a derechos y libertades con la existencia de grupos sociales estigmatizados.

En consonancia con esta perspectiva internacional el Parlamento uruguayo aprobó el 9 de julio de 2003 la modificación del artículo 149 Bis del Código Penal estableciendo a partir de ese momento como incitación al odio “El que públicamente o mediante cualquier medio apto para su difusión pública incitare al odio, al desprecio, o a cualquier forma de violencia moral o física contra una o más personas en razón del color de su piel, su raza, religión, origen nacional o étnico, orientación sexual o identidad sexual, será castigado con tres a dieciocho meses de prisión”. También se modificó el artículo 149 Ter y se incluyó así la realización de actos de violencia moral o física por las mismas causales con penas entre 6 y 24 meses de prisión.

ración Sobre la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer. A su vez, con respecto a discapacidad se pueden subrayar la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad. También existen importantes antecedentes normativos respecto al racismo y otras formas de discriminación. Por ejemplo la Convención Internacional Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (CERD), la relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la enseñanza, el Convenio 111 de la Organización Internacional del Trabajo y la Convención Internacional Contra Apartheid en los Deportes. A nivel de declaraciones están la Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, el Plan de Acción de la Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, la Conferencia de Durban II y la Conferencia Mundial de Derechos Humanos.

2 La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de la ONU la define como “toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera”.

3 El 17 de junio de 2011, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU aprobó la “Resolución sobre la violación de los derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales, travestis y transexuales (LGBT)” (Resolución n° 17/19) en donde se define a la discriminación para estos grupos como cualquier medida o acción que promueva distinción, exclusión, restricción o preferencia por motivos de orientación sexual e identidad de género, que tenga como propósito anular o perjudicar el reconocimiento, gozo y ejercicio en pie de igualdad de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales en el campo económico, social, cultural o en cualquier otro de la vida pública.

De esta forma el primero criminalizó la incitación, mientras que el segundo condenó las acciones concretas.

A su vez, el 18 de agosto del 2004 el Parlamento aprobó la Ley N° 17.817 “Lucha contra el racismo, la xenofobia y la discriminación”. La norma declara de interés nacional enfrentar todo tipo de discriminación y define esta situación como:

toda distinción, exclusión, restricción, preferencia o ejercicio de violencia física y moral, basada en motivos de raza, color de piel, religión, origen nacional o étnico, discapacidad, aspecto estético, género, orientación e identidad sexual, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

Si bien la aprobación de ambas normas no tuvo mucho impacto en los medios de comunicación en su momento, constituyeron un nuevo reconocimiento estatal de la existencia de problemas de discriminación en una sociedad que se autopercebe como “tolerante”, integradora y respetuosa.

La primera aplicación que se realizó de este nuevo marco jurídico dejó ya entrever lo difícil que iba a ser la judicialización de este tipo de causas a nivel penal. Apenas un mes más tarde de aprobada la Ley 17.817, el entonces técnico de la selección uruguaya de fútbol, Jorge Fossati, afirmó en un matutino que “no convocaría a un jugador gay” a integrar su equipo porque sería un “transgresor entre hombres” y tendría “costumbres muy diferentes” al resto (El País, 14/9/2004). La casi totalidad de las organizaciones LGTB emitieron un comunicado público repudiando estas declaraciones y señalaban que Uruguay había suscrito en 1998 la Declaración Socio Laboral del MERCOSUR que establece la igualdad de oportunidades en el em-

pleo y ocupación sin distinción, entre otras cosas, por motivos de orientación sexual. El comunicado exhortaba por ello a la Asociación Uruguaya de Fútbol, a la Asociación de Árbitros y al PIT CNT a hacer valer la letra y exigir su cumplimiento al técnico.

La fiscal Olga Carballo, actuando de oficio, presentó el caso ante el juez Julio Olivera Negrí, el que citó a Fossati a declarar el 17 de setiembre. Pero en la medida que el artículo 149 Bis y Ter tipifican a la discriminación como un delito doloso es necesario establecer la intención del implicado. En la declaración ante el juez bastó que Fossati se retractara de sus palabras y pidiera disculpas, para que la causa fuera archivada. Unas horas más tarde, el técnico de la selección mantuvo de todas formas una reunión con el activista Fernando Frontan en la sala de reuniones del Hotel Belmont House Hotel, dándose luego de esta instancia de diálogo por terminando el incidente. La prensa, aprovechó el lugar del encuentro para titular “en un hotel hicieron las paces” y “Final feliz para Fossati: té y simpatía con el activista gay” (El País, 18/9/2004), ironizando sobre el fondo de la cuestión, y ridiculizando así los reclamos antidiscriminatorios.

La norma obliga al denunciado a asistir al sistema judicial, lo que generaba de por sí ya molestias además de publicidad negativa. Pero la legislación también puede volverse un armar de doble filo –como confirman algunos casos trabajados aquí– ya que al ser tan difícil probar la existencia de una “incitación a la violencia” por orientación sexual, en casos de fuerte confrontación pública el fallo judicial puede terminar eximiendo y difuminando la condena social ya alcanzada.

Pero más allá de esto, con la aprobación de las normas mencionadas se logró romper por primera vez la naturalización existente por discriminación por orientación sexual e identidad de género (ya se habían reconocido los motivos étnico-raciales y de sexo en 1988). Un cambio que implicó una primera inflexión en las formas de regulación que el Esta-

do uruguayo había desarrollado sobre la población LGBT desde principios de los años noventa, cuando se los había abandonado a su suerte apostando solo a una contención sanitaria y estigmatizante (Sempol, 2013).⁴

Comisión Honoraria

Además, la Ley 17.817 creó la Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación (la que finalmente se constituyó a principios del 2007), cuyo cometido es recibir denuncias de discriminación y evacuar dudas, realizar denuncias penales si lo considera pertinente, promover políticas públicas en esta área, asesorar al sistema judicial y desarrollar actividades de difusión y educativas. La Comisión es en definitiva un ámbito técnico para dirimir si los casos efectivamente son de discriminación y su creación a su vez permite subsanar el problema de casos de discriminación que no estuvieran incluidos en las categorías hasta el momento consagradas explícitamente dentro de la norma. Su gran debilidad consiste en que la Comisión es honoraria (en el proyecto original se había pensado crear un Instituto pero no hubo consenso sobre este punto), lo que compromete fuertemente sus posibilidades reales de intervenir en la cantidad de casos existen-

tes, así como garantizar una rapidez mínima para volverla un espacio de referencia a nivel social.

La Comisión está integrada por representantes de diferentes dependencias estatales y organizaciones de la sociedad civil⁵, cuenta con una secretaría técnica, funciona en la órbita del MEC y recepciona denuncias por escrito de cualquier tipo de situación de discriminación (privados, laboral, estatal). Originariamente este servicio de recepción de denuncias contaba con tres abogados que prestaban su tiempo para informar los casos. Actualmente solo cuenta con uno, la Dra. Alicia Saura, quien debido a la aprobación presupuestal 2013 pasó a trabajar en la Secretaría Nacional de Derechos Humanos. Si bien por el momento Saura continúa destinando horas de trabajo a la Secretaría Técnica, es de esperar que a la brevedad esto cambie lo que dejaría sin ningún tipo de estructura a la Comisión. Pese a estas dificultades presupuestales y a la ausencia de funcionarios la Comisión nunca intentó durante todos sus años de actuación obtener algún tipo de financiamiento a nivel internacional que permitiera superar al menos parcialmente este problema.

El trámite para realizar la denuncia es gratuito y no se exige como condición asistencia letrada, así como no existen plazos temporales restrictivos entre el acto discriminatorio y la realización de la denuncia. Una vez que se presenta la denuncia se evalúa si encuadra en la normativa antidiscriminatoria, y en caso afirmativo se traslada la petición a la persona o institución denunciada para que explique la situación y agregue información, y con todo esto a la vista la Comisión emite un informe experto sobre el caso, determinando si existió o no discriminación generalmente acompañado

4 Las leyes antidiscriminación que tipifican motivos específicos (etnia-raza, orientación sexual, etc.) han sido criticadas porque congelan los grupos subalternos beneficiados y exigen una reforma parlamentaria para la inclusión de un nuevo grupo afectado. Sin embargo quienes defienden este modelo señalan que es necesaria la tipificación para evitar el riesgo de que el sistema judicial no reconozca el caso como una discriminación al no estar mencionado ese motivo explícitamente en la norma. En Argentina se dio especialmente esta discusión luego de que las organizaciones LGTB denunciaran al arzobispo Antonio Quarracino por declarar en televisión abierta en 1994 que “los homosexuales son una sucia mancha en el rostro de la Nación” y que había que “encerrarlos en un gueto” y la justicia archivó la causa por considerar que estos motivos no estaban incluidos en la ley antidiscriminatoria argentina de 1988.

5 La ley establece que la Comisión esté integrada por representantes del MEC, el Ministerio del Interior (MI), el Ministerio de Relaciones Exteriores (MRREE), la ANEP y tres representantes de la sociedad civil. En los hechos los representantes estatales (salvo el de la secretaría de Estado en donde está radicada) casi nunca participan de las reuniones y si lo hacen es en una forma muy intermitente.

por una serie de recomendaciones. Según Saura, al momento de realizar el informe “se consulta el Derecho comparado, la situación de otros países y los informes del INADI⁶ como material ampliatorio y doctrinario que permite una mayor certeza en los dictámenes” (Entrevista a Alicia Saura, 16/5/2014). Asimismo, si la denuncia está relacionada con problemas laborales se le da noticia a la Inspección General de Trabajo y Seguridad Social (IGTSS), para que esta realice la investigación correspondiente.

La Comisión maneja un tiempo prudencial de espera para recibir respuesta de parte del denunciado de tres meses, luego del cual vuelve a reiterar el pedido. Pero en la medida que la Comisión no tiene potestades sancionatorias las instituciones denunciadas a veces no contestan o si lo hacen es luego de un largo proceso de investigación interno.⁷ La falta de respuesta es aún más frecuente cuando el denunciado es un persona (por ejemplo vecino). A su vez, a esto debe sumársele el problema de que la Comisión se reúne en forma quincenal (salvo sesiones extraordinarias) y que muchas veces no cuenta con quórum para funcionar. Asimismo, los expedientes no se distribuyen en forma electrónica ni en papel previamente a la sesión de trabajo, por lo que es imposible resolver sobre muchos casos en tan solo dos horas de reunión. Además, la Comisión realiza comunicaciones solo por vía de oficios y no utiliza formas informales de comunicación que permitirían acortar los plazos temporales de respuesta. Esta forma de trabajo insume un tiempo significativo que fue evaluado por la casi totalidad de los informantes calificados como completamente insatisfactorio e incluso algunos denunciantes consultados señalaron la ausencia a dos años de

realizada la denuncia de una repuesta final de la Comisión.

La Comisión está radicada en Montevideo pese a su carácter nacional y no ha desplegado hasta la fecha ninguna forma de descentralización que permita garantizar el derecho a denunciar a personas del interior del país. Tampoco esta oficina tiene un registro de los casos cerrados, ni de aquellos sobre los que se ha expedido, contando por el momento solo con una estadística (sin desagregar por años ni ningún otro tipo de datos) sobre las denuncias clasificadas según el tipo de discriminación implicada (racismo, religiosa, orientación sexual, etc.). A su vez, la Comisión en todos sus años de actuación no ha realizado ninguna denuncia penal, pese a que tiene entre sus potestades este tipo de acciones. Según Saura esto obedece a que cuando llega algún caso penal a la Comisión en general la persona ya realizó previamente una denuncia en la Comisaría, la que debería por sí misma elevarla a la justicia, dando así inicio al proceso judicial.

Discriminación en el ámbito estatal y público

En el marco de una creciente consolidación de la normativa internacional sobre derechos humanos, se creó en Uruguay por la Ley 18.446 (24/12/2008) la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH) como una unidad ejecutora autónoma⁸ dentro del ámbito del Poder Legislativo cuyo cometido es “la defensa, promoción, protección en toda su extensión, de los derechos humanos reconocidos por la Constitución y derecho internacional” (INDDH, 2013:9). La

6 El Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo es un organismo nacional del Estado argentino que tiene como función combatir todas las formas de discriminación, recepcionar denuncias y realizar informes anuales sobre esta problemática.

7 El único recurso con el que cuenta la Comisión es la posibilidad de denunciar públicamente el nombre de la persona y la institución que omitieron brindar la información solicitada.

8 La ley le confiere plena potestad de autoadministración y autonormación dentro del marco constitucional y legal. Desde el punto de vista presupuestal es una unidad ejecutora por sí sola y su presupuesto se vota en forma conjunta con el de la Cámara de Senadores y la Comisión Administrativa.

INDDHH tiene como función controlar el cumplimiento de los derechos humanos, no tiene potestades jurisdiccionales, ni puede revocar actos administrativos emitidos por otros órganos estatales, ni tiene funciones legislativas o ejecutivas. Su cometido institucional está acotado a recibir denuncias y realizar investigaciones de oficio por violaciones de los derechos humanos, realizar denuncias penales, interponer recursos de amparo o hábeas corpus o pedir medidas cautelares en casos graves, solicitar la adopción de medidas provisionales de carácter urgente para que cese la presunta violación a los derechos humanos investigada, impedir su consumación o el agravamiento del mismo. También la INDDHH puede emitir informes sobre temas específicos sobre derechos humanos, tomar resoluciones y recomendaciones no vinculantes, asesorar sobre proyectos legislativos, promover la firma o la derogación de tratados internacionales, y elaborar informes para organismos internacionales de derechos humanos, así como colaborar con las autoridades educativas en la promoción de los derechos humanos.

El ámbito de actuación de la INDDHH es exclusivamente sobre los poderes y organismos públicos (incluido los que funcionan en el extranjero), entidades paraestatales, sociedades de economía mixta, personas públicas no estatales y entidades privadas que prestan servicios públicos o sociales. Quedan de esta forma excluidos de su órbita de acción los casos de violación de derechos humanos que involucran a privados o que afectan a instituciones o empresas privadas, pudiendo en estos casos la INDDHH actuar sólo sobre los organismos públicos que están obligados legalmente a llevar el contralor y la supervisión del área privada implicada en el caso.

Para la realización de investigaciones la INDDHH puede realizar visitas al lugar de los hechos (con o sin previo aviso), realizar entrevistas o pedir informes, revisar documentación. Si la institución implicada no presenta la información solicitada o se niega a entregarla, el Consejo Directivo –sin perjuicio de las responsabilidades legales que ame-

riten la omisión– puede dar amplia difusión pública del hecho, mencionando el nombre y cargo de las autoridades y funcionarios que adoptaron esa actitud. Además el incumplimiento debe incluirse en el Informe Anual o Especial más allá de que la investigación no continúe.

La Institución se constituyó finalmente el 22 de junio de 2012 cuando asumieron los cinco integrantes del Consejo Directivo⁹ y actualmente funciona transitoriamente en un edificio frente a la Plaza Independencia (Juncal 1355 piso 10). Dentro de su organigrama la INDDHH cuenta actualmente con un área de Investigación y Denuncias en la que trabajan dos equipos de funcionarios en régimen de turno, que recepcionan los casos y realizan las investigaciones del caso.

El proceso de denuncia es gratuito y no exige asistencia letrada. Pueden presentar denuncias cualquier persona física o grupo de personas, personas jurídicas y organismos públicos en su propio nombre o con la debida justificación en nombre de terceras personas. No se aceptan denuncias anónimas, pero se garantiza al denunciante la reserva de su identidad excepto cuando exista dispensa expresa de éste, requerimiento judicial o el Consejo Directivo realiza la denuncia a la justicia del caso. Si la reserva impide la investigación se da por concluido el procedimiento.

Las denuncias se pueden presentar por escrito, por la página web, o en casos debidamente fundados por cualquier otra forma de comunicación (teléfono, mail, etc.). Existe también la posibilidad de presentarla en forma oral en las Oficina de la INDDHH y el funcionario receptor labra un acta para que sea firmada por el denunciante.

⁹ Los cinco integrantes electos por el Poder Legislativo para el período 2012-2017 fueron Ariela Peralta Distefano, Juan Faroppa Fontana, Juan Raúl Ferreira, Mariana González Guyer (Presidenta) y Mirtha Guianze Rodríguez.

La denuncia debe incluir datos identificatorios del denunciante, una relación del hecho o situación denunciada, y datos sobre el organismo, autoridades o funcionarios implicados, la fecha en que se tomó conocimiento de los hechos, y la precisión si la denuncia está en trámite en el Poder Judicial o en el Tribunal de lo Contencioso Administrativo, o se realizó ante otro organismo.

Desde el inicio la INDDHH resolvió recepcionar las denuncias incluso en aquellos casos en los que según el artículo 17 de la Ley 18.446 podrían ser rechazados sin más trámite, estudiar cada caso y en el caso de rechazo emitir una respuesta por escrito en donde se especifican las razones. Las causales para rechazar una denuncia son las siguientes: a) Notoria incompetencia de la INDDHH: fuera de su ámbito de actuación o potestades); b) Extemporáneos: el artículo 14 de la Ley 18.446 (inciso 1ro.) establece como plazo máximo para la presentación de denuncias o la actuación vía oficio el lapso de seis meses desde que se “tomó conocimiento de los actos o hechos que la motivan”. De este plazo están exentos los delitos de lesa humanidad, y casos que el Consejo Directivo por votación puede aceptar en forma fundada y excepcional. Durante el 2012 el Consejo Directivo resolvió flexibilizar esos plazos debido a que previo a su creación no existía posibilidad fáctica de presentar denuncias, por lo que empezó a contabilizar el lapso de seis meses a partir de la fecha de asunción de sus primeras autoridades; c) Inadmisibilidad manifiesta: evidente mala fe o inadmisibilidad emergente de declaración de denunciante o prueba sobreviniente; d) Falta de fundamento, pudiéndose en esta situación exigir aclaraciones y precisiones. A su vez, si el caso denunciado está en trámite de resolución jurisdiccional ante organismos competentes o ante el Tribunal de lo Contencioso Administrativo la INDDHH no puede intervenir, pero esto no le impide la investigación sobre los problemas generales planteados por la denuncia y debe además velar por la resolución en tiempo y forma de las demandas o denuncias interpuestas.

Una vez admitida la denuncia y cumplidas las formalidades a nivel de documentación la INDDHH realiza una investigación sumaria, informal y reservada a efectos de esclarecer los hechos denunciados. El proceso de sustanciación se realiza mediante una comunicación con el organismo involucrado, en donde se informa el hecho en sí, se precisa si el denunciante se amparó a la reserva de su identidad (artículo 12, Ley 18.446) y se solicita información. El Consejo Directivo definió 30 días como plazo máximo para que el organismo involucrado responda, que se graduó en 5, 10, 15 ó 20 días hábiles según los casos en concreto. A efectos de facilitar el proceso, la INDDHH utiliza la “gestión de buenos oficios” (Ley 18.446) en muchos de los casos recibidos. En función de la respuesta del organismo involucrado, se pueden conceder ampliaciones o prórrogas para la sumministrazione de la información solicitada siempre que beneficien la investigación. Si bien algunos organismos no cumplen con los plazos, para Rosana Medina, integrante del equipo técnico de la INDDHH:

... para la institución no es de utilidad decir que incumplen porque con esto no se logra tener una resolución. Intentamos por eso que prime tener una respuesta institucional y para ello buscamos mejorar la relación, reiterar, contactar directamente a las autoridades, pedir entrevistas, etc. (Entrevista a Rosana Medina, 3/5/2014).

Cuando la omisión es evaluada como grave se incluye en los informes anuales de la institución la dependencia estatal y el funcionario en particular que estuvo omiso en el suministro de información. Por ejemplo en el Primer Informe Anual (INDDHH, 2013:79) se denunció al MSP por su negativa de colaboración debido a la falta de respuesta a raíz de un caso que involucra a dos personas trans.

Una vez recibida la respuesta del organismo en cuestión, se convoca al denunciante para notificarse, y se le concede un plazo para incorporar comentarios, nuevas pruebas o descargos. El estudio

de cada caso se asigna a uno o más integrantes del Consejo Directivo, quienes tienen a su cargo la responsabilidad una vez finalizada la investigación, si existen méritos para ello, de realizar una propuesta de recomendación, la que aprobada por el Consejo es enviada a las autoridades, en donde se incluye una serie de medidas referidas al objeto concreto de la denuncia pero además recomendaciones generales para eliminar o prevenir situaciones similares en el futuro (las recomendaciones deben además incluir plazos para su efectivo cumplimiento).

Sea cual sea la decisión final se notifica primero al organismo involucrado y 48 horas después al denunciante. Cabe la posibilidad de que durante la investigación se alcance una “solución satisfactoria” en donde el organismo o entidad afectada se obliga a adoptar medidas que a juicio del Consejo Directivo subsanan la violación de los derechos humanos denunciada, lo que se consigna en el acta por escrito e implica el archivo de las actuaciones, si bien se continúa monitoreando su cumplimiento efectivo. De hecho, en la INDDHH ninguna denuncia se archiva en forma definitiva, ya que en cualquier momento nuevas alegaciones o pruebas aportadas por el denunciante o el organismo involucrado pueden permitir una reapertura del caso y la reanudación de las investigaciones. Al cierre de esta investigación, Mariana González, integrante del Consejo Directivo, señaló que según la última revisión de la Institución la mitad de los casos habían sido cerrados y la otra mitad aún seguía en trámite. Si bien la INDDHH no tiene un estudio estadístico sobre el lapso temporal promedio en que tarda en emitirse una resolución sobre una denuncia, González y Medina calculan que este toma aproximadamente seis meses.

Durante sus casi dos años de existencia la INDDHH ha actuado en un solo caso de oficio y ha presentado hasta el momento tres denuncias penales al sistema judicial, una de ellas originada por una situación de discriminación. Según González se evalúa para realizar una denuncia de este tipo “la gravedad del hecho y las posibilidades de la per-

sona de realizar la denuncia por sí misma. Si existen dificultades en ese sentido se hace la denuncia directamente” (Entrevista a Mariana González, 3/5/2014).

Asimismo, la Asamblea Nacional de Derechos Humanos (instancias anuales consultivas) de 2013 se realizó en Maldonado, con el propósito de difundir la existencia de la institución y descentralizar su trabajo, así como promover la participación de organizaciones de la sociedad civil por fuera de la capital.

En general los informantes calificados señalaron niveles de satisfacción con las formas de trabajo de la INDDHH. La mayoría de las críticas están relacionadas no a la gestión actual sino al marco jurídico que le dio vida y que le impide realizar recomendaciones vinculantes. Uno de los entrevistados señalaba en este sentido:

La INDDHH resulta útil para casos de personas privadas de libertad en la medida que pueden hacer visitas y esto ya genera consecuencias. También sirve como un elemento de presión, que eventualmente puede operar disuadiendo, pero no como un elemento coercitivo y además la resolución sirve eventualmente como un indicio pero nunca como una prueba en un eventual proceso judicial. (Entrevista a José, 15/10/2013).¹⁰

Discriminación en el ámbito laboral

La Inspección General de Trabajo y la Seguridad Social (IGTSS) nació como unidad ejecutora en 1967 y tiene como cometido velar por la protección legal de los trabajadores en sus lugares de empleo,

¹⁰ José es estudiante de abogacía, milita en una organización de diversidad sexual y planea especializarse en el área de los derechos humanos y la discriminación.

controlando la normativa laboral vigente en Uruguay (condiciones de higiene, seguridad y medio ambiente), y los derechos fundamentales y universales inherentes a la persona que son vulnerados en el ámbito laboral (discriminación, acoso moral y sexual, persecución sindical, etc.). La IGTSS está habilitada por el Decreto 680/77 a realizar inspecciones de oficio o en base a denuncias en los centros laborales públicos y privados, asesorar a empleadores y trabajadores, promover cambios y difundir información, recepcionar denuncias, promover la adopción inmediata de disposiciones y/o clausurar locales o sectores de una empresa, prohibir la utilización de maquinaria que ponga en peligro la seguridad del trabajador y aplicar sanciones a las personas físicas o jurídica que violan las disposiciones vigentes. Cuenta por ello con una Oficina de Denuncias y Asesoramiento.

A su vez, desde el 2005 la IGTSS inició un proceso de fortalecimiento institucional incrementando el número de funcionarios e implementando régimen de exclusividad para los Inspectores de Trabajo.

Las denuncias realizadas sobre problemas de seguridad, higiene y condiciones laborales tienen un carácter confidencial por lo que el Inspector de Trabajo no revela su fuente al momento de realizar la inspección, las mismas se pueden hacer vía telefónica desde cualquier parte del país (08001877). Mientras que las denuncias por acoso sexual, moral, discriminación sexual, racial o política requieren necesariamente la identificación del denunciante. Si bien la IGTSS intenta proteger la identidad del denunciante, es muy difícil mantener en los hechos la confidencialidad de este dato, ya sea porque aparece en la propia hoja de denuncia o porque se infiere su identidad a partir del relato de la situación de discriminación que introduce el escrito. Este tipo de denuncias deben presentarse por escrito en la IGTSS, agregándose pruebas que permitan certificar el problema y un listado de eventuales testigos. La responsabilidad legal por un caso de discriminación en el lugar de trabajo –más allá de quien en los hechos la realiza– recae

siempre sobre la empresa, institución o titular. La Oficina de Denuncias y Asesoramiento de todas formas ofrece consejería a las personas que deseen realizar consultas (y no denuncias) bajo un régimen de confidencialidad.

Asimismo, solo pueden denunciar en esta oficina los/as trabajadores/as que están en actividad (empleadores y terceros a relación laboral deben presentarse por nota) y cuando están siendo víctimas de un problema en el momento en que denuncian. A su vez, si las personas que quieren denunciar este tipo de problemas están desvinculadas del espacio laboral (renuncia, despido) deben presentar sus reclamos en la Dirección Nacional de Trabajo (DINATRA) del MTSS o en las Oficinas de Trabajo del Interior. Por último, si el trabajador está suspendido puede realizar su denuncia una vez reinstalado en sus funciones y si el reclamo es el descuerdo por la aplicación de la suspensión la denuncia se debe presentar en la División Consulta de la DINATRA o en las Oficinas de Trabajo del Interior. Esta limitación tiene que ver, según la Inspectora General Cristina De Marco, con el hecho de:

nosotros constatamos y si esto no es posible mal podemos decir que está ocurriendo. Con la denuncia se activa el protocolo, y se puede hacer una visita más allá de que lo despidieron porque puede estar afectando a otros. Pero es la DINATRA o la justicia eventualmente las que se van a ocupar de los reclamos salariales y demás aspectos (Entrevista a Cristina De Marco, 10/6/2014).

A su vez, para todo este segundo tipo de denuncias se utiliza el protocolo creado a partir de la ley de acoso sexual (Ley 18.561) que si bien no incluye explícitamente todas estas situaciones, al tener cierta proximidad general resulta de utilidad. Según De Marco:

No es especialmente lo que necesitamos para atender todas las violaciones de derechos inespecíficos, pero actuamos dentro del

protocolo armado para acoso sexual que es medio general y para respaldarnos a nivel normativo usamos las convenciones internacionales a los derechos inherentes que Uruguay firmó.

Esta estrategia si bien permite salvar el vacío jurídico existente en el terreno laboral para situaciones de discriminación por orientación sexual e identidad de género, o étnico raciales¹¹ deja márgenes de discrecionalidad a los funcionarios del MTSS, algo que una normativa específica evitaría.

El procedimiento de denuncia por violación de derechos fundamentales se inicia mediante la presentación de una nota encabezada por algunas de las categorías que utiliza la IGTSS (maltrato, destrato, acoso moral, acoso sexual, discriminación, persecución sindical). La nota debe incluir los datos identificatorios del denunciante, de la empresa y del/los denunciado/s, un relato minucioso sobre los episodios y el tipo de “presiones” sufridas, y pruebas de los hechos. Además se debe precisar horarios, lugar de trabajo y relación laboral tanto del denunciante como del denunciado, explicitarse si se ha puesto en conocimiento de su superior inmediato el problema y el momento desde la cual se encuentra en esta situación (días, semanas, meses, años) y si existen más afectados. A este tipo de expedientes se les da trato preferencial, lo que abrevia los plazos en su trámite. Una vez consustanciada la denuncia del o los/as trabajador/es se da vista de la misma a la empresa para que presente sus descargos. Y al denunciante se le permite acceder a estas actuaciones nuevamente para permitirle agregar aspectos o hacer precisiones. A veces ocurre que las partes llegan a un acuerdo por fuera de la IGTSS y se renuncia a la petición. De no ser así, se inicia una suerte de “mini juicio” en donde se pueden realizar inspecciones al lugar de trabajo y se cita a los testigos (cuya identidad se protege

rigurosamente) y a las partes (acompañadas por sus respectivos abogados) para tomar declaración. Con todos estos insumos se adopta una resolución. Si se llega a la conclusión de que existió alguna forma de discriminación la IGTSS puede exigir la realización de cursos de sensibilización, el traslado de la persona denunciada y, en caso de persistir el problema, se pueden llegar a aplicar sanciones pecuniarias de hasta 150 jornales de trabajo (por cada trabajador/a afectado/a). Si el caso es más grave la IGTSS realiza la denuncia penal y articula con el MIDES para brindar algún tipo de apoyo a los/as afectados/as. Pero la IGTSS no tiene entre sus potestades –lo que es una limitación importante– la posibilidad de exigir a la empresa la reincorporación del/a trabajador/a.

Este tipo de proceso tiene un tiempo variable. Los casos en donde se configura el problema de discriminación y se solicita la realización de cursos de sensibilización o el traslado de la persona que fue denunciada, generalmente insumen algunos meses. Mientras que los expedientes en donde se presentan recursos y se realizan varias audiencias (porque faltan los testigos) pueden llegar a durar un año o incluso dos. Si bien estos procesos son más breves que los expedientes comunes de la IGTSS por el tratamiento especial que tienen, cuando se extienden tanto es frecuente que el/la denunciante se agote y desista. Según la Dra. Michelle Suárez, abogada especialista en temas de discriminación:

Tiene que ser una persona que esté muy decidida y que sus motivos excedan las razones prácticas –que no es la mayoría– debido a sus convicciones o compromiso con la causa. Los casos laborales a nivel judicial ahora se resuelven más rápido que los procesos administrativos. Es verdad que estos últimos son menos costosos que los primeros, pero lo administrativo al ser tan laxo, por querer ser amigable y evitar la re-victimización termina siendo ineficientes (Entrevista a Michelle Suárez, 18/3/2014).

¹¹ Las discriminaciones por género están cubiertas por la Ley 16.045.

3. El perfil de la discriminación a través de las denuncias

Estos tres dispositivos de recepción de denuncias vienen funcionando en Uruguay en forma superpuesta (más allá de los perfiles diferenciales con los que cuentan) y los datos estadísticos que han generado tienen lapsos temporales bien distintos, no utilizan los mismos criterios de clasificación y a su vez revelan diferentes niveles de sistematización, lo que dificulta significativamente establecer comparaciones y unificar toda la información en una única base de datos.¹² Pese a estas dificultades se pueden calcular algunas cifras globales para los tres dispositivos.

Del total de denuncias y en función de las desagregaciones disponibles se encuentra que a nivel individual las que denuncian son mayoritariamente

mujeres (46% contra 39% para hombres)¹³, que existe una abrumadora mayoría de denuncias de los/as habitantes de Montevideo (74,3%) respecto al interior (21,7%) y de denuncias individuales frente a las presentadas por organizaciones o colectivos.

Unificando todas las bases¹⁴ de datos en función del tipo de discriminación denunciada se encuentra que el motivo por etnia-raza ocupa el primer lugar con un 37,3% del total de denuncias existente (diciembre 2013), por orientación sexual e identidad de género se ubica en segundo lugar con 19,2% y en tercer lugar aparecen los casos de discriminación originadas por discapacidad con un 13,3%. La misma tendencia general se mantiene y refuerza más si se analizan solo las cifras del año 2013: las discriminaciones por motivos étnico-raciales suben al 40,3%, mientras que las por orientación sexual e identidad de género se ubican en el 17,7% y por discapacidad en el 9,7%.

De todas formas, esta jerarquía en base a los datos globales no coincide con los resultados de cada una de las dependencias analizadas por separado. Mientras en la IGTSS (período 2011-2013) el primer lugar lo ocupan las denuncias por razones de género (que agrupa casos de discriminación por ser mujer, “trans género” y maternidad), en la INDDHH (período 2012-2013) el mayor número son por motivos de discapacidad, mientras que en

12 Las denuncias de la INDHH son desde 2012 a noviembre de 2013, los datos disponibles de la IGTSS son del 2011 a diciembre 2013, mientras que los de la Comisión Honoraria desde 2007 a la actualidad. Las categorías utilizadas por IGTSS incluyen las denuncias realizadas por “opción sexual” y ubica a la realizada por “trans género” dentro del tipo “género” en la medida que “nos basamos en la teoría que afirma que existe más que un sistema binario de género (hombre-mujer), por eso incluimos en esta categoría la denuncia de discriminación por trans género” (Suelto sobre cifras IGTSS), mientras que la INDDHH utiliza la categoría “mujer trans” y las incluye dentro del tipo de discriminación rotulado como “diversidad sexual (2012) y a partir del 2013 dentro de las discriminaciones “por orientación sexual”. A su vez, la Comisión Honoraria –al igual que la INDDHH– ubica las denuncias por transfobia, homofobia y lesbofobia todas juntas bajo el rótulo “orientación sexual”. Asimismo, los niveles de sistematización son distintos: mientras la INDHH y la IGTSS tienen una sistematización por años, tipos de discriminación, lugar de residencia, género y sector (público o privado) implicado en la denuncia (esto para la IGTSS solo para 2013), la Comisión Honoraria solo tiene sistematizado el total de denuncias en función de los tipos sin ningún otro tipo de desagregación. Esto implicó que para la realización de esta investigación se debieran sistematizar todas las denuncias de la Comisión Honoraria a efectos de producir información que permitiera comparabilidad con el resto de las oficinas estatales que trabajan esta problemática.

13 Dado que los datos de la IGTSS no desagregan dentro de la categoría mujer a las trans se siguió el mismo criterio a efectos de poder incluirlas. En las bases de datos de la INDDHH y la Comisión Honoraria aparecen tres denuncias realizadas por trans femeninas. Ningún trans masculino presentó hasta el momento una denuncia.

14 En la medida que desde el 2011 comenzó un nuevo registro de las denuncias en el IGTSS (las anteriores utilizaban un sistema distinto y por ello no fueron incluidas por la imposibilidad de comparabilidad) y desde el 2012 cuando la INDDHH comenzó a recibir denuncias se tomó nota de que existían personas que presentaron sus denuncias simultáneamente en dos o en los tres dispositivos existentes. Cada vez que fue posible se depuró por ello la base de datos general utilizada para minimizar este problema metodológico que implica la reiteración de denuncias.

Cuadro 1. Tipos de discriminación más frecuentes 2007-2013

	INDDHH	IGTSS	Comisión Honoraria	Total	Porcentaje
Étnico racial	5	9	79	93	37,3
OS/IG**	6	3*	39	48	19,2
Discapacidad	12	4	18	34	13,3
Otras denuncias	9	22	43	74	29,7
Total	32	38	179	249	100

Fuente: Elaboración propia con base en la información del período 2007-2013 de la Comisión Honoraria, la INDDHH y la IGTSS.

* En la medida que la IGTSS incluye las denuncias por transfobia dentro de la categoría de género (pero no las desagrega) este número podría ser mayor.

** Orientación sexual (OS) e identidad de género (IG).

la Comisión Honoraria (período 2007-2013) por razones étnico-raciales.

Estas diferentes prevalencias en cada uno de los dispositivos y jerarquías numéricas diferenciales respecto a las cifras globales podrían obedecer a que están expresando problemas prioritarios en diferentes períodos de tiempo ya que la IGTSS y la INDDHH operan o tienen datos de hace pocos años a diferencia de la Comisión Honoraria que acumula en sus cifras siete años seguidos. Pero el análisis de los datos de la Comisión a partir del 2011-2013 confirma no solo la persistencia de la

tendencia en el orden de tipos de discriminación más denunciadas desde el 2007 sino incluso su exacerbación. Por lo que la explicación de los diferentes perfiles de denuncia debe encontrarse en la interacción de otros factores:

- a) Mayor antigüedad y más difusión de la existencia de algunos servicios respecto a otros entre los diferentes grupos de afectados. La Comisión Honoraria tiene casi el triple de tiempo de actuación que la INDDHH por lo que cuenta con mayor trayectoria y difusión sobre sus servicios que las otras dos dependencias estatales.

Cuadro 2. Tipos de discriminación IGTSS

Motivos	2011	2012	2013	Porcentaje
Género	3	1	6	26,3
Racial	5	2	2	23,7
Discapacidad física	1	2	1	10,5
Ideológica	1	1	1	7,9
Orientación sexual	1	0	2	7,9
Apariencia (sobrepeso)	0	3	0	7,9
Religiosa	1	1	0	5,3
Por ser uruguayo	0	0	2	5,3
HIV	0	0	1	2,6
Otros	0	1	0	2,6
Total	12	11	15	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos y criterios de clasificación suministrados por la IGTSS.

Cuadro 3. Tipos de discriminación 2012-2013 INDDH

	2012	2013	Total	Porcentaje
Discapacidad	8	4	12	37,5
OS/IG*	2	4	6	18,8
Étnico-Racial	3	2	5	15,6
Edad	1	4	5	15,6
Clase social	0	2	2	6,3
Otros	1	1	2	6,3
Total	15	17	32	100

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la INDDH.

* Orientación sexual (OS) e Identidad de género (IG).

- b) Perfiles institucionales y evaluaciones informales sobre desempeños que despiertan expectativas diferentes entre los/as afectados/as y orientan las denuncias hacia uno u otro lado según lo que se espera lograr con la acción de denunciar.
- c) Mayor proximidad de algunos servicios con algunos grupos de afectados/as debido a la existencia de redes institucionales y/o informales que facilitan a un dispositivo en particular la captura de denuncias en ese nicho, así como conducen a los/as afectados/as de algunos grupos en particular a realizar la denuncia en algunos de ellos en forma preferencial. En ese

sentido es significativa la prevalencia de denuncias por motivos étnico-raciales en la Comisión Honoraria y el hecho de que al frente de la secretaría técnica esté una persona afrodescendiente que trabaja a su vez en red con los dispositivos étnico-raciales existentes en el resto de las dependencias estatales (INMUJERES-MIDES, Intendencia de Montevideo). En el mismo sentido, la prevalencia de denuncias de discriminación por discapacidad en la INDDH tiene dos motivos: que la mayoría de los casos implican al Estado (problemas de acceso en la educación y reconocimiento de prestaciones en la seguridad social) y el hecho

Cuadro 4. Tipos de discriminación 2007-2013 Comisión Honoraria

Tipo	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total	Porcentaje
Étnico-Racial	7	7	6	4	13	25	24	86	46,2
OS/IG*	2	6	9	4	3	10	5	39	20,9
Discapacidad	2	3	0	4	3	5	1	18	9,7
Religión	3	1	0	2	0	2	3	11	5,4
Género	0	2	2	0	3	1	0	8	4,3
Otros	5	1	1	5	5	6	2	25	13,4
Total	19	20	18	19	27	49	35	187	100

Fuente: Elaboración propia donde se tomó en cuenta el hecho de que había casos donde la denuncia implicaba un problema de discriminación múltiple.

* Orientación sexual (OS) e Identidad de género (IG)

Cuadro 5. Dependencias estatales más denunciadas en la Comisión Honoraria (2007-2013)

Dependencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total	Porcentaje
Educación*	5	4	5	6	2	7	4	33	64,7
Ministerio Interior	0	2	1	2	0	6	1	12	23,5
Salud	0	0	0	1	2	3	0	6	11,8
Total	5	6	6	9	4	16	5	51	100

* Educación: se incluyen todos los espacios educativos y niveles (incluido UdelaR)

Fuente: Elaboración propia.

de que durante el 2013 directores de la institución tuvieron varios encuentros con organizaciones que trabajan la discapacidad, surgiendo de este proceso redes informales que facilitan la orientación de las denuncias hacia esta dependencia. De este diálogo fructífero y de la constatación de la poca capacidad de presión política de las organizaciones que trabajan con los problemas de discapacidad hicieron incluso que este tema –junto al de la discriminación por salud mental– se volviera prioritario en los objetivos estratégicos de la INDDHH para el período 2014-2016.

A su vez, a nivel general para el año 2013 los ámbitos implicados en el acto de discriminación arrojan una leve mayoría del sector privado (51,7%) respecto al público (48,3%), pero esta tendencia global nuevamente encubre perfiles de denuncia diferentes entre las tres dependencias estatales receptoras. Las denuncias realizadas en la Comisión Honoraria hasta 2008 implicaban mayoritariamente al

sector público, invirtiéndose esta relación a partir del 2009, llegando a una diferencia significativa a favor del sector privado para el final del período (el 59,2% en 2013). Este cambio resulta consistente con las cifras de la IGTSS para el año 2013 en donde el 73,3% de las denuncias por discriminación a nivel laboral implicaban al sector privado. Por el contrario la mayoría de las denuncias en 2012 y 2013 en la INDDHH involucran al sector público (75,7%) antes que al privado (24,3%). Esta diferencia se debe al mandato institucional de la propia institución (solo recepción de denuncias que impliquen al Estado o a las funciones públicas) y a que es visualizada como un mecanismo potencialmente con mayor eficacia para frenar la violación de derechos humanos que realiza el propio Estado.

En la Comisión Honoraria las dependencias educativas públicas son las más denunciadas por situación de discriminación, la siguen el Ministerio del Interior y en tercer lugar el ámbito de la salud. Mientras que en la INDDHH el primer lugar es

Cuadro 6. Dependencias estatales más denunciadas en la INDDHH (2012-2013)

	2012	2013	Total	Porcentaje
Ministerio del Interior	0	4	4	25
Educación	2	2	4	25
Intendencia de Montevideo	2	2	4	25
BPS	1	1	2	12,5
Intendencia de Maldonado	0	2	2	12,5
Total	5	11	16	100

Fuente: En base a datos suministrados por la INDDHH. El porcentaje es en base al total de denuncias públicas y privadas.

ocupado por tres dependencias estatales que reúnen la misma cantidad de denuncias: el Ministerio del Interior, dependencias educativas y la Intendencia de Montevideo.

En el sector privado existe una gran heterogeneidad de lugares denunciados, pero en la base de datos de la Comisión Honoraria a partir del 2010-2011 es visible un incremento de denuncias que involucran espacios públicos, boliches, transportes, a vecinos y a la propia familia del/la denunciante. Lo que podría significar un incremento de la conflictividad social o un aumento de las denuncias, así como eventualmente una mayor visibilidad de personas de la diversidad sexual y empoderamiento de afrodescendientes.

Hasta aquí las principales prevalencias y cifras que se pueden extraer de los datos estadísticos. En términos analíticos la primera constatación general es la escasa cantidad de denuncias existentes por motivos de discriminación. En la Comisión Honoraria se registraron 179 denuncias (2007-3/2014), en la INDDHH sólo 32 (2012-2013) y en la IGTSS 38 casos (2011-2013). Si bien no hay en Uruguay estudios de victimización representativos para los grupos que enfrentan problemas de discriminación existen algunas aproximaciones cuantitativas indicativas en el terreno de la orientación sexual y la identidad de género que revelan la brecha existente entre la cantidad de denuncias y la gravedad de la problemática de la discriminación en nuestro país. Un primer indicador es la Primera Encuesta de la Marcha de la Diversidad en 2005 (Brecha 20/09/2006)¹⁵ en donde se determinó que el 67% de los/as encuestados/as sufrió alguna forma de discriminación: el 19% fue víctima de agresiones

directas (un 5% padeció agresiones físicas, un 3% agresiones sexuales, un 6% fue chantajeado/a y un 5% asaltado/a durante una situación de levante). A su vez, el 48% declaró haber sido amenazado/a o insultado/a verbalmente al menos en una oportunidad por su orientación o identidad de género en espacios públicos abiertos, el sistema educativo y/o el espacio laboral.

Otro buen indicador es la base de datos más reciente de la investigación “Población Trans en Uruguay” financiada por la CSIC (2011-2012)¹⁶, que determinó que el 66% del total de trans encuestadas experimentó al menos un episodio de violencia directa en el espacio público, el 50,3% denunció problemas de discriminación en los centros educativos y el 18,3% en los centros de salud.

Si confrontamos estos datos con el total de denuncias acumuladas en los tres dispositivos receptores por orientación sexual e identidad de género (48) queda clara la baja cantidad de denuncias existentes. A esto debe agregarse que el período estudiado cuenta con un contexto positivo para la realización de las denuncias en la medida que en los últimos diez años en Uruguay se viene produciendo una fuerte politización de la sexualidad y la identidad de género, una presencia significativa del movimiento de la diversidad sexual en el espacio público y el logro de conquistas importantes tanto a nivel jurídico como en el terreno de políticas sociales (Sempol, 2013).

¹⁵ La encuesta fue realizada por el Colectivo Ovejas Negras, el Área Queer-uba, el ides y el Taller de Sexualidad y Ciudadanía de la Facultad de Ciencias Sociales. Los datos estadísticos fueron procesados por Nahir Silva, Daniel D'Oliveira y Ana Zapater. Se encuestó a 300 personas entre aproximadamente unos 600 asistentes. La muestra no busca ser representativa de la comunidad LGTB, aunque sí de los/as asistentes a la marcha.

¹⁶ En esta investigación participaron por el IECON-FCEA Elisa Failache, Ivone Perazzo, Gonzalo Salas, Andrea Vigorito, por el DS-FCS Sebastián Aguiar, Carlos Muñoz, Gustavo Robaina, Valentina Torre, por el CP-FCS Diego Sempol, y por el IESTA-FCEA Ana Coímbra, Juan José Goyeneche, Guillermo Zoppolo. La investigación realizó una encuesta en donde se aplicó una metodología para población “encubierta” conocida como Respondent Driven Sampling (RDS) que incluyó una gran variedad de dimensiones (salud, violencia, educación, ingresos, capital social y cultural, etc.) pero como el número final de encuestadas fue escaso (135) no es posible determinar con precisión los sesgos que presenta la muestra encuestada. Agradezco a Sebastián Aguiar la elaboración de los datos.

Esta brecha entre una vida cotidiana cargada de problemas de discriminación y una reducida cantidad de denuncias abre una serie de posibles líneas interpretativas que permiten comprender la dimensión del problema abordado.

En primer lugar, las políticas antidiscriminatorias frecuentemente han confiado en el modelo legal de protección subrayando que la existencia de recursos legales constituye una herramienta poderosa que permite a las víctimas forzar el fin de la arbitrariedad desplegada por los perpetradores. Pero esta perspectiva legal asume en forma aporreada que las víctimas decodifican estas experiencias como una discriminación, que son capaces de asistir a servicios estatales y poner en acción reclamos y participar en los procesos que se desencadenan a partir de la denuncia. Se olvida así muchas veces que el discurso jurídico es ajeno al lenguaje cotidiano de una importante parte de la población y que aun cuando las personas están familiarizadas con él han desarrollado “éticas de supervivencia”¹⁷ (Bumiller, 1987) que les impiden recurrir a la norma existente. En muchos casos la persona resiste ocupar el lugar de víctima por los componentes negativos asociados o porque implica un ruptura con la normalidad, problemas que la fuerzan a justificar las acciones del perpetrador. Otras veces los individuos desarrollan nociones de éxito ligadas exclusivamente al hecho de sobrevivir y construyen reflexiones “realistas” sobre sus posibilidades ante una eventual denuncia. También muchas veces las víctimas elaboran formas de orgullo y “honor privado e ilusorio” (Bumiller, 1987: 432) que operan como justificaciones para renunciar a sus necesidades personales y admitir las acciones discriminatorias de instituciones particularizando el problema sólo en algunos individuos, lo que contribuye a invisibilizar su relación con una práctica cultural hegemónica.

¹⁷ Bumiller (1987: 424) define éticas de supervivencia como “la relación entre roles económicos, sociales, psicológicos, sexuales y legales que crea una ética de supervivencia que imposibilita la apelación al rol protector de la ley”.

A veces también se acciona en las víctimas la autocensura y las personas tienden a culpabilizarse a sí mismas, visualizando el acto discriminatorio como algo injusto pero en última instancia “lógico”. Daniel fue agredido verbal y físicamente por su orientación sexual por un policía en un ómnibus de la capital luego de que se diera un beso de despedida con su novio en la parada. Durante su relato del episodio (que nunca denunció) afirmó: “Fui un nabo, si no lo hubiera besado en la parada, no habría pasado nada. Pero ta... me envalentoné por el alcohol y que no había nadie y no me dá cuenta que venía el ómnibus” (Entrevista a Daniel, 14/11/2013).¹⁸

A todas estas dimensiones debe sumársele el miedo a quebrar el delicado equilibrio de poderes en el que navegan la víctima y el victimario y a las consecuencias ulteriores que pueden desencadenarse una vez realizada la denuncia. Tania, quien fue detenida abusivamente en su localidad por la policía señalaba: “es así y ta... me la banqué. Mirá si se enoja más y me agarra de punto. ¿Qué hago yo? No... es peor...” (Entrevista a Tania, 11/11/2013).¹⁹

En ese sentido, De Marco señala para el ámbito laboral como muchas veces:

No es fácil hacer la denuncia porque la persona vuelve a la empresa y va a estar marcada por su orientación sexual o lo que sea. Y cuando el acosador es el empresario es mucho más difícil que se anime a hacerla. Sí es más posible si es un mando medio, siempre y cuando no sea la mano derecha del dueño. (Entrevista a Cristina De Marco, 10/6/2014).

¹⁸ Daniel tiene 32 años, es empleado y se autoidentifica como gay. Los episodios que relató ocurrieron en Montevideo en 2011.

¹⁹ Tania tiene 26 años, es trans y ejerce el comercio sexual en una localidad del interior del Uruguay. Fue detenida por la policía por supuestamente estar ejerciendo el comercio sexual fuera de la zona roja mientras estaba en un boliche de noche en una salida con sus amigos.

En una línea similar, Suárez señala que las personas que finalmente resuelven denunciar la situación en su lugar de trabajo es:

... porque resolvieron quemar las naves, es algo con lo que tienen que lidiar todos los días y no pueden eludirlo más. Muchas veces saben en el fondo que van a renunciar porque no aguantan más y entonces buscan una forma de retirarse sin que se manche su imagen y lograr así estabilizar su vida para conseguir un nuevo trabajo (Entrevista a Michelle Suárez, 18/3/2014).

Para romper alguno de estos frenos es decisiva muchas veces la acción de pares o referentes institucionales sensibilizados que facilitan el tránsito a la acción de denunciar. Manuel realizó la denuncia en la comisaría luego de ser expulsado de un boliche por besarse con otro chico. En su relato de los hechos manifestó: “yo estaba recaliente... pero ta. Fueron mis amigos los que me dijeron que hiciera la denuncia y al final me acompañaron a la comisaría y todo” (Entrevista a Manuel, 16/10/2013).²⁰ En el caso de Gabriela fue decisivo para realizar la denuncia el asesoramiento que le brindó el subcomisario de una seccional montevideana: “después de estar a los gritos con el tipo ese, nos fuimos a la comisaría. Y ahí nos atendió un subcomisario super bien y nos dijo que era un claro caso de discriminación. Nosotras estábamos en la duda pero el consejo del subcomisario nos convenció” (Entrevista a Gabriela, 1/05/2014).²¹ Este apoyo incluso parece ser decisivo también en el terreno laboral. Según De Marco, “lo colectivo ayuda” ya que, a su juicio, es mucho más probable que se realice una denuncia si la persona cuenta con el apoyo de su sindicato o se junta con otras personas para hacerlo, que si tiene que enfrentar el problema sola.

²⁰ Manuel tiene 23 años, es estudiante y fue expulsado de un boliche montevideano luego de besarse con una persona de su mismo género.

²¹ Gabriela tiene 32 años, es empleada y fue expulsada de un local de Antel por el guardia de seguridad por estar besándose con su novia. Su denuncia fue archivada por la justicia.

En segundo lugar, el modelo de protección legal asume que si las personas no realizan denuncias es antes que nada debido a su incapacidad de exigir sus propios derechos, ya sea por ausencia de información o recursos para utilizar los cambios legales producidos.

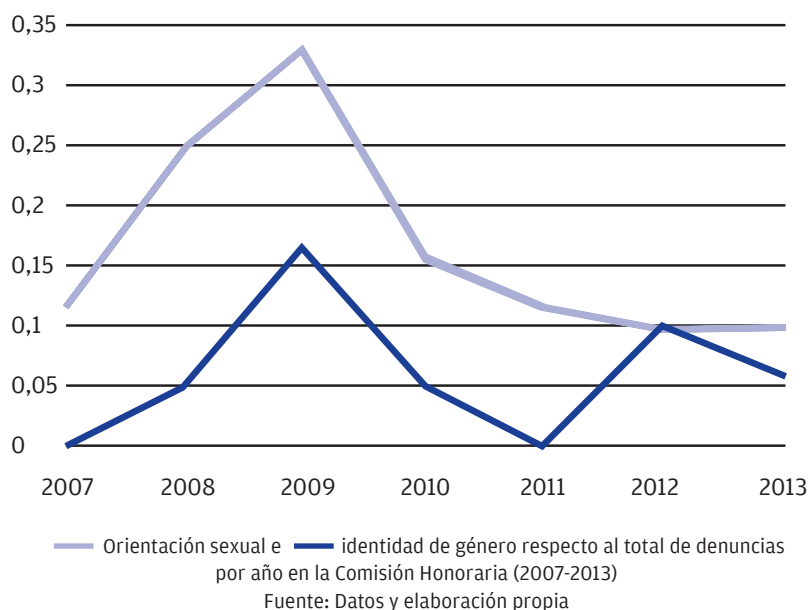
Es claro que existe a nivel social una fuerte desinformación sobre los derechos recientemente conquistados y además ninguno de los tres dispositivos analizados en este artículo ha realizado actividades masivas, ni sostenidas en el tiempo, de difusión sobre su existencia, los derechos que defienden, y la forma de iniciar los procedimientos de una denuncia.²² Pero esta perspectiva no debe silenciar el hecho de que estas personas muchas veces han experimentado servicios que no dieron respuesta, abogados sin formación ni talento suficiente o la subestimación de sus planteos debido a tecnicismos jurídicos o administrativos. Juana en este sentido recuerda:

La abogada que consulté me dijo que no hiciera ninguna denuncia, que iba a ser peor. Que ellos después podían a su vez denunciarme a mí por injurias y que todo se iba a complicar mucho más. Al final renuncié al trabajo y no hice nada. Ahora pienso que fue un error, que tendría que haberme asesorado mejor... (Entrevista a Juana, 5/12/2013).²³

Gabriela fue citada para hacer declaraciones en el juzgado a raíz de su denuncia por discriminación y cuando llegó “estaba el tipo ahí... [el victimario].

²² La Comisión Honoraria realizó durante todos sus años de actuación sólo un tríptico, la IGTSS realizó algunos talleres en sindicatos (si bien muchas veces se priorizan aspectos de salud y seguridad) y la INDDHH decidió hasta el momento no hacer actividades de difusión hasta lograr contar con una infraestructura que permita responder a la demanda.

²³ Juana tiene 39 años y sufrió discriminación por su orientación sexual en el trabajo. Pese a que tenía mails que probaban el acoso que realizaban sus compañeros, no inició ninguna acción legal renunciando finalmente a su trabajo. Actualmente trabaja en el sector privado y se mantiene “en el armario” en su espacio laboral.

Gráfico 1. Porcentaje de denuncias por orientación sexual

¡Me tuve que sentar al lado de él para esperar que me llamaran a declarar! ¡Fue horrible! ¡Esta gente no piensa?... no podía creerlo” (Entrevista a Gabriela, 1/05/2014). Gabriela sufrió en dos ocasiones más situaciones de discriminación en espacios públicos, pero luego de esta primera experiencia con el sistema judicial no realizó ninguna otra denuncia. Algo similar señaló Ricardo:

... me tuve que bancar que plantearan que era poco más que un degenerado y que estaba cogiendo ahí mismo de parado y que por eso me echaron. Fue increíble... si hubiera sabido que era así la verdad es que no hubiera hecho la denuncia. Fue un error y una pérdida de tiempo (Entrevista a Ricardo, 16/3/2014).²⁴

De esta forma a las barreras sociales y económicas de acceso deben sumárseles las ineficiencias y problemas de los propios servicios y su eventual impacto no solo en los individuos que interactuaron con ellos sino en el resto de las comunidades a las que están integrados. La circulación de información boca a boca predispone a futuros posibles afectados en contra de iniciar una denuncia.

Por otro lado, pese a la escasa cantidad de denuncias se puede inferir de todas formas que las discriminaciones por razones étnico-raciales, orientación sexual e identidad de género y discapacidad constituyen problemas centrales en la actual sociedad uruguaya. Esta afirmación debe de todas formas relativizarse en función de dos dimensiones:

- Los tipos de discriminación más denunciados coinciden con colectividades que cuentan con un desarrollo importante de organizaciones sociales, en algunos casos niveles significativos de movilización social e impacto en los medios de

²⁴ Ricardo tiene 24 años, es estudiante y presentó una denuncia penal al ser expulsado de un boliche por estar besándose y de la mano con su novio. El fallo judicial resolvió absolver a los dueños del local.

Cuadro 7. Tipos de discriminación denunciados en el Interior del Uruguay en la Comisión Honoraria (2007-2013)

	2007	2008	2006	2010	2011	2012	2013	Total
Etnia-Raza	2	0	2	1	4	5	3	17
OS/IG*	0	1	1	2	0	1	2	7
Discapacidad	1	0	1	0	0	1	0	3
Religión	1	0	0	0	0	2	0	3
Peso	0	0	1	1	0	0	0	2
Género	0	0	0	0	0	0	0	0
Edad	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros	0	1	1	0	1	1	1	5
Total	4	2	6	4	5	10	6	37

Fuentes: Datos y cuadro de elaboración propia.

* Orientación sexual (OS) e Identidad de género (IG)

comunicación. Es esperable entonces que existan otras colectividades estigmatizadas a nivel social que sufren similares o mayores niveles de discriminación que están subrepresentadas en el total de denuncias debido a su menor grado de organización, mayores dificultades de acceso al sistema de denuncias y/o desinformación sobre sus derechos. Esto es incluso visible en la relación existente entre las denuncias de las diferentes colectividades que integran una sola categoría. Por ejemplo si bien las denuncias por discriminación por orientación sexual e identidad de género conforman una única categoría, la relación entre denuncias presentadas por trans por un lado y por gays y lesbianas por otro favorecen a estos últimos, por más que los/as primeros/as son por lejos los/as más afectados/as por la discriminación.

- b) La fuerte prevalencia en las denuncias de habitantes de la capital exige poner bajo recaudo la afirmación de que estos tres tipos de discriminaciones tienen la misma magnitud en todo el país, ya que se corre el riesgo de presentar datos básicamente del área metropolitana como nacionales e invisibilizar a su vez la existencia de otros tipos de discriminación en el resto del te-

rritorio nacional que sean tan o más significativos numéricamente si existiera un mecanismo de alcance nacional para realizar las denuncias. Este recaudo se hace incluso cuando las cifras correspondientes a los departamentos del interior de la Comisión Honoraria mantienen las características generales hasta aquí reseñadas (véase Cuadro 7). De todos los departamentos es Canelones el que cuenta con más denuncias (por proximidad geográfica a la capital) y otros como Flores cuentan con una cifra significativa de denuncias por orientación sexual/identidad de género debido posiblemente a la presencia en su capital departamental de la organización de la sociedad civil Ovejas Flores que está vinculada con el resto del país a través de la Federación Uruguaya de la Diversidad Sexual.

4. Algunos casos emblemáticos

En 2009 el Colectivo Ovejas Negras realizó la campaña televisiva “Un beso es un beso” contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género. La misma fue censurada por dos canales

Figura 1. Afiche de campaña “Un beso es un beso” para ómnibus*

Una campaña del Colectivo Ovejas Negras con el apoyo financiero de la Embajada del Reino de los Países Bajos

www.ovejasnegras.org

* Gentileza del Colectivo Ovejas Negras.

privados de televisión (4 y 10). Paradójicamente, una campaña proveniente de la sociedad civil que luchaba contra la discriminación y difundía la existencia de leyes antidiscriminatorias (leyes 17.677 y 17.817) fue al mismo tiempo discriminada. La campaña diseñada por esta organización y difundida entre marzo y abril de 2009 contaba con un comercial televisivo, tres avisos radiales (donde se alude positivamente a una pareja gay, a una pareja de lesbianas y a una persona travesti) y carteles con besos de tres parejas que recorrieron Montevideo durante 30 días en 70 autobuses de la compañía CUTCSA.²⁵ La campaña fue transmitida en radio por seis emisoras montevideanas y más de 60 radios del interior del país, y en televisión por Canal 5, Canal 12 y TV Ciudad. La misma generó una gran cobertura de los medios de comunicación nacionales e internacionales, especialmente porque los canales 4 y 10 se negaron a pasar el comercial, aunque el Colectivo Ovejas Negras pretendía comprar el espacio a precios de mercado.

²⁵ La campaña se encuentra reproducida íntegramente en la página en Internet del colectivo, para ampliar información, véase: www.ovejasnegras.org

Álvaro Queiruga²⁶, integrante de Ovejas Negras y director de la campaña, denunció como una directora del Canal 10 luego de ver el spot se rehusó a transmitirlo, porque “no entraba dentro de la estética del canal” y le faltaba “creatividad” (La República, 29/3/2009). La organización en un intento de negociación, volvió a presentar el aviso sin los primeros cuatro segundos (en donde se ven bocas besándose en primer plano) pero la respuesta de la directiva del canal no cambió ya que “la línea estética era la misma”. “Al parecer la estética de Canal 10 no incluye besos de homosexuales. Nos preguntamos: ¿por qué nuestros besos son antiestéticos? En definitiva lo que se discute es qué imágenes públicas son legítimas de ser difundidas y cuáles no”, explicó Queiruga (La Diaria, 23/3/2009). La situación con Canal 4 no fue muy distinta, el encargado comercial se negó a emitirlo pero nunca justificó los motivos de su decisión.

²⁶ Queiruga nació en 1966, es traductor público y comunicador. Ingresó a Ovejas Negras en 2005 y coordina desde entonces la comisión de comunicación de la organización.

En el comercial se veían besos de tres parejas –uno entre hombres, otro entre mujeres y el tercero entre una mujer trans y un hombre– de día, al aire libre, en lugares considerados expresivos de la identidad nacional como un estadio de fútbol, el parque Rodó y la rambla de Montevideo. El objetivo era mostrar a personas de la diversidad sexual expresando su afecto en libertad, sin temor, sabiendo que están amparadas por la ley.

La censura logró que por primera vez la prensa uruguaya debatiera en profundidad sobre la discriminación que padecen las personas LGTB en Uruguay. En definitiva lo que estaba en discusión eran tres niveles diferentes anudados en un mismo problema: la legitimidad de que gays, lesbianas y trans habitaran el espacio público; el modelo de homosexualidad y de trans que resultaba aceptable de ver en televisión pública abierta y cuáles imágenes sobre la identidad nacional eran deseables reproducir. Todo parece indicar, analizando las respectivas programaciones, que para los directivos de los canales 4 y 10 la difusión de imágenes de integrantes de la diversidad sexual asociados al estereotipo social, a situaciones humorístico-ridículas o sin interacción erótico-afectiva resultaban aceptables en la medida que reforzaban un lugar de subordinación y estigma. Pero las representaciones se vuelven problemáticas cuando están asociadas a una expresión de afecto, a lo natural, al espacio público y al imaginario nacional.

La censura generó rechazo social y la realización de un acto contra la medida en la Plaza Libertad de Montevideo.²⁷ A su vez, la organización de derechos humanos Human Rights Watch dirigió el 27 de marzo del 2009 una carta a la ministra de Educación y Cultura, María Simón, en la que soli-

citaba que se investigara si la actitud de los canales había violado la ley vigente en Uruguay, pero no hubo respuesta oficial.

Por su parte, el Colectivo Ovejas Negras recurrió a la Comisión Honoraria y a la Dirección de Derechos Humanos del Ministerio de Educación y Cultura, presidida por María Elena Martínez, para llevar a cabo un recurso de amparo contra la acción discriminatoria de los canales. Martínez señaló públicamente que el MEC iba a presentarlo ya que la Convención Interamericana de los Derechos Humanos exige que “los medios de comunicación estén potencialmente abiertos a todos sin discriminación alguna”, sin que “ningún individuo o grupo esté excluido del acceso a tales medios” (La Diaria, 14/4/2009). Pero la demora de la Dirección de Derechos Humanos para expedirse finalmente sobre el asunto y la declaración final de incompetencia ante el mismo por parte de la Comisión Honoraria impidió que el caso se judicializara, a pesar del apoyo de organizaciones especializadas en derecho como IELSUR.

Este puede considerarse un caso emblemático de cómo a pesar de la existencia de una norma –y los discursos políticos a favor de la lucha contra la discriminación– su aplicación es completamente ineficiente en los hechos. Esto sucedió pese a que existen organizaciones LGTB que controlan la instrumentación de las leyes y que el movimiento contaba con una fuerte capacidad movilizadora para presionar. En ese sentido, no hubo una respuesta institucional efectiva ni por parte de la Dirección de Derechos Humanos ni por la Comisión Honoraria. Y lo que es más grave aún frente a repetidos casos de declaraciones discriminatorias tanto de actores del sistema político como de autoridades de la Iglesia Católica, la Comisión no ha contribuido en absoluto a la judicialización de los casos, algo a lo que la habilita expresamente la ley que la creó²⁸.

²⁷ El Consejo Directivo Central de la Udelar aprobó por unanimidad el 31 de marzo de 2009 apoyar la difusión de la campaña. También se recibió el apoyo de Cotidiano Mujer, FUDIS (Federación Uruguaya de la Diversidad Sexual), FEUU-ASCEEP, CNS Mujeres, MYSU (Mujer y Salud en Uruguay) y RUDA (Red Uruguaya de Autonomías).

²⁸ Un caso que se generó por las declaraciones de Marcelo Fontona, director de AUDEC (Asociación Uruguaya de

Un segundo problema que deja planteado este debate es la eficacia de la Ley Antidiscriminación y los artículos 149 Bis y 149 Ter para lidiar con este problema en la sociedad uruguaya. La falta de respuestas institucionales por parte de la Comisión Honoraria ante las denuncias que se le presentaban, así como el archivo de los casos por los jueces confirman la existencia en los hechos de una letra muerta. Este problema se volvió especialmente visible en dos casos que tuvieron lugar recientemente en Montevideo.

Una pareja de varones fue echada del boliche Viejo Barreiro por besarse el 10 de julio de 2011 y uno de los afectados resolvió no dejar las cosas así y hacer la denuncia en la Seccional Quinta. El caso generó una importante repercusión mediática y en las redes sociales una fuerte condena al negocio, la que no estuvo exenta de excesos verbales. Esta situación permitió a los dueños victimizarse (El País, 14/7/2011) y algunos medios y mensajes en las redes sociales haciéndose eco de la versión de los empleados del local terminaron culpabilizando a las víctimas al señalar que habían sido expulsados por un comportamiento “inapropiado”. Una semana más tarde una “chuponeada masiva” se realizó en la puerta del local, y unas 500 personas volvieron a confirmar la existencia de un acto de discriminación. Pero la fiscal penal Dora Domenech solicitó el archivo de la denuncia presentada “por falta de mérito para responsabilizar penalmente a los denunciados. Yo entendí que no había delito de discriminación” (La Diaria, 19/7/2011).

Un año más tarde, Mercedes Rovira, la futura rectora de la Universidad de Montevideo durante una entrevista publicada en Búsqueda (12/7/2012), señaló que la homosexualidad era una “anomalía” y

admitió que esa condición “obvio que juega” a la hora de contratar a un profesor en ese centro de estudios. “Que haya anomalías, las hay. También hay tréboles de cuatro hojas”, recalcó. Ovejas Negras repudió sus declaraciones y prometió iniciar acciones legales contra la futura rectora si no se garantizaba el derecho laboral de gays, lesbianas y trans en esa universidad. A esta reacción se sumaron declaraciones condenatorias del ministro de Educación y Cultura Ricardo Ehrlich, del ministro de Trabajo Eduardo Brenta y de la Institución Nacional de Derechos Humanos. El 13 de julio se realizó una concentración de repudio en la plaza Segregni, a la que asistieron unas 600 personas. Luego la marcha se dirigió a las puertas de la Universidad de Montevideo en donde se arrojaron stickers con la forma de un trébol de cuatro hojas. Las autoridades de la Universidad de Montevideo resolvieron no nombrar como rectora a Rovira, y pidieron públicamente disculpas. Logrado un debate social y una reacción institucional en la Universidad, Ovejas Negras dio por resuelto el problema y resolvió no realizar la denuncia penal. Pero el fiscal Carlos Negro inició una acción de oficio y llamó a declarar a Rovira. Una vez más, la justicia absolvería a la implicada.

Ambos procesos son muy ilustrativos en varios sentidos. En primer lugar, la condena social que despertaron los dos casos confirman una creciente desnaturalización social de los temas de discriminación, un escenario muy distinto al que existía a fines de los años noventa y principios del siglo XXI cuando las denuncias de los/as activistas eran básicamente mediáticas y despertaban sólo apoyos tímidos (Sempol, 2013).

En segundo lugar, es evidente que las leyes antidiscriminatorias tienen graves problemas para cumplir sus objetivos. Las normas ofrecen un marco de garantías pero su redacción vuelve un asunto penal y no civil la discriminación, planteando como única solución la privación de libertad, lo que además de no ser políticamente deseable le quita en los hechos rango a los casos denunciados en la medida

Educación Católica) quien dijo en el semanario Búsqueda (2/9/2009) que “no es saludable” que colegios católicos contraten homosexuales. La Dirección de Derechos Humanos en vez de promover la aplicación de la Ley 17.817, optó por convocar a Fontona a participar en una mesa redonda de diálogo.

que van a tribunales que lidian todo el tiempo con homicidios y rapiñas. Además, tampoco los jueces están formados para trabajar con este tipo de temas, lo que lejos de ser excepcional también ocurre con otros temas como la violencia de género y el acoso sexual. En los dos casos analizados la justicia eximió a los victimarios, cuando en uno existían quince testigos, y en el otro incluso la institución pidió disculpas y revocó el nombramiento de Rovira, lo que confirma que fue más eficiente el proceso social de condena que la propia acción judicial.

Este problema no es exclusivo de Uruguay. En otros países en donde se aprobaron legislaciones similares la brecha entre la sociedad y el Estado es tan o más significativa que en nuestro país. Asimismo, la escasa utilización de la norma²⁹ en todo este tiempo revela la existencia de barreras de acceso y que la relación costos/beneficio está a favor del victimario: el proceso judicial implica tiempo y dinero y si existe una percepción social de que es poco probable un fallo favorable, las posibilidades de iniciar una acción de este tipo disminuyen en forma importante.

Es significativo que el único caso de discriminación que hasta el momento logró un fallo favorable se tramitó apelando a normativas alternativas a las leyes antidiscriminatorias. El activista Fernando Frontan el 21 de mayo de 2011 fue invitado a retirarse del pub Tres Perros luego de abrazarse reiteradamente con un amigo que irónicamente era heterosexual-, alegando el guardia de seguridad que lo acompañó hasta la puerta que usaba una caravana y que eso no estaba permitido dentro del local. La abogada Suárez Bertora inició una acción legal ensayando un nuevo camino jurídico (Ley 17.250 de derechos del consumidor) y logró finalmente procesar sin prisión al dueño del local por violencia privada, delito lindante con el de incitación al odio. El fallo concluyó que:

En ese entorno fáctico, emerge que el uso de la caravana por la víctima fue una simple excusa para hacerlo abandonar el local co-

mercial, siendo que el verdadero motivo fue ejercer sobre su persona actos de desprecio o discriminación por su orientación sexual o identidad sexual (180.com.uy, 18/6/2012).

Es claro que este camino abre toda una nueva serie de posibilidades, y confirma la necesidad de reformar las normativas antidiscriminatorias aprobadas, así como todos los digestos que regulan el ingreso a locales y servicios. La creciente visibilización de gays y lesbianas en el espacio público instala la disputa en este terreno, forzando a dueños y personal de locales a explicitar sus criterios al momento de ejercer el llamado derecho de admisión.

5. Conclusión y recomendaciones

En función del análisis realizado hasta aquí resulta claro que los tres servicios de recepción de denuncias y la normativa antidiscriminatoria resultan ineficientes para enfrentar la gravedad del problema que vive la sociedad uruguaya en este tema. Las dificultades pueden agruparse en tres nudos-problema significativos: problemas de diseño jurídico, problemas de gestión y problemas culturales.

En el primer nivel (diseño jurídico) es necesario reformar la Ley Antidiscriminación 17.817 a efectos de permitir que las causas puedan ser abordadas también a nivel civil y resolver el vacío jurídico existente a nivel laboral, dando más garantías a las víctimas por discriminación permitiendo entre otras cosas la reinstalación de los/as trabajadores/as despedidos/as por esta causa (como se realiza cuando hay persecución sindical). También es imprescindible revisar los digestos que regulan a nivel municipal el derecho de admisión en los espacios públicos, para introducir cláusulas explícitas antidiscriminatorias.

Asimismo se puede reformar la Ley 17.817 para suprimir el carácter honorario de la Comisión que funciona en la órbita del MEC (el dispositivo más ineficiente de los tres analizados y paradójicamente el único que se dedica exclusivamente a este problema), dotarla de presupuesto e inspectores (al igual que la IGTSS) con amplias potestades para realizar investigaciones, así como volver legalmente obligatoria la asistencia a audiencias, la entrega de información bajo pena de sanción pecuniaria y la generación de instancias de conciliación previas a un proceso judicial. Estas y otras ideas ya han sido planteadas desde un punto de vista jurídico en el trabajo de Suárez Bertora “Hacia una igualdad sustantiva” (2012).

El fortalecimiento de la Comisión Honoraria podría generar un cambio importante de escenario, pero para lograr un nivel de eficiencia es imprescindible que esta trabaje en forma articulada con los otros dos dispositivos que tienen mandatos mucho más específicos (discriminación por el Estado y en el ámbito laboral). Esta coordinación –que está vinculada directamente con los problemas de gestión– debe incluir varios aspectos. Es imprescindible que las oficinas receptoras de denuncias construyan un criterio consensuado sobre las tipologías de discriminación que utilizan a efectos de facilitar la comparabilidad y la producción de información para la construcción de políticas públicas. Los criterios finales adoptados deben tomar en cuenta los utilizados a nivel internacional a efectos de lograr comparabilidad al menos con otros países de la región. Además, la forma de sistematización debe permitir que la denuncia de un afectado pueda inscribirse en varios tipos de discriminación al mismo tiempo (la llamada discriminación múltiple, Makkonen, 2002; Rey Martínez, 2008) a efectos de no forzar los criterios clasificatorios y perder la dimensión interseccional (Platero, 2012) que muchas veces tiene el hecho discriminatorio, así como la experiencia vital de las personas (Pothier, 2001). A su vez, estos criterios deben permitir la desagregación general (por ejemplo si el sector implicado en el acto de discriminación es público o

privado) así como las más específicas (por ejemplo edad o si el denunciante es un trans masculino o una persona ciega). Por último, la sistematización debe incluir necesariamente el resultado final que tuvo la denuncia y el tiempo de tramitación. Si es posible se deben establecer metas institucionales que busquen bajar los tiempos de resolución de los casos, así como un sistema de monitoreo de cumplimiento de los mismos.

También es imprescindible evitar la reiteración de denuncias por lo que cada servicio además de orientar al denunciante según los perfiles institucionales que necesita debe dejar registro de esta derivación. Asimismo, sería importante contar con un servicio 0800 gratuito para todo el país, que permita dar respuesta a situaciones de crisis, realizar consultas anónimas sobre la normativa legal vigente, los lugares de denuncia y procedimientos, programas o beneficios sociales para grupos discriminados y las mejores alternativas para la persona afectada.

Sería importante contar también con un servicio de salud mental (vía convenio) que ofrezca a las personas atención especializada para lidiar con los efectos de la discriminación y enfrentar las situaciones de crisis que muchas veces se desencadenan cuando las personas están realizando la denuncia en algunos de los servicios existentes.

Además, es necesario realizar cursos de capacitación a los integrantes de los dispositivos y a los receptores de denuncias a efectos de familiarizarlos con las características de los problemas de discriminación, terminologías y dispositivos en territorio con los que se puede trabajar en red. Asimismo es imprescindible capacitar y sensibilizar a los operadores jurídicos sobre la problemática de la discriminación a efectos de que den mayor importancia a las denuncias presentadas. También sería clave realizar un programa de formación y sensibilización a nivel sindical que facilite a los/as afectados/as en el mundo laboral pedir ayuda y la presentación de denuncias colectivas.

En tercer lugar, para enfrentar los problemas culturales es necesario desarrollar en el sistema educativo programas de prevención en violencia y discriminación que promuevan nuevas formas de convivencia y permitan el acceso a la educación de todos/as los/as uruguayos/as. Estos programas no sólo deben atender el “emergente” sino problematizar el universal implícito en el sistema educativo para volverlo efectivamente inclusivo y diverso y generar así nuevas formas de convivencia social.

Asimismo, se debería desarrollar un programa de fondos concursables anual para la realización de campañas contra la discriminación, que permitiría la construcción de mensajes efectivos y de alto impacto en la sociedad, al que puedan presentarse las organizaciones de la sociedad civil. Estas cam-

paññas no sólo deberían enfocarse en la difusión de derechos, sino también en la desnaturalización de las formas de discriminación y en la promoción de nuevas “éticas de supervivencia” que sean compatibles con la utilización de las normas disponibles.

La discriminación es un problema social de raíces profundas que exige para su resolución una inversión sostenida de recursos en el tiempo e intervenciones simultáneas en diferentes niveles. La calidad de la vida cotidiana y el ejercicio efectivo de los derechos depende de una transformación importante de numerosos espacios de actuación. Depende en definitiva de un cambio de escenario que permita en última instancia que los costos individuales por exigir el cumplimiento de un derecho sean inferiores al de perderlo.

Bibliografía

- Bumiller, Kristina “Victims in the Shadow of the Law: A Critique of the Model of Legal Protection” *Signs*, Vol.12 N.3 (Spring, 1987), pp. 421-439.
- Bourdieu, Pierre (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- INDDH (2013) *Primer informe anual*. Naciones Unidas Derechos Humanos.
- Makkonen, Timo (2002) *Multiple, compound and intersectional discrimination: bringing the experiences of the most marginalized to the fore*. Institute for Human Rights. Åbo Akademi University.
- Platero, Raquel (ed.) (2012) *Intersecciones: cuerpos y sexualidad en la encrucijada*. Bellaterra. Madrid.
- Pothier, Diane (2001) “Connecting Grounds of Discrimination to Real Peoples Experiences”. 13 *Canadian Journal Women and Law*.
- Rey Martínez, Fernando: “La discriminación múltiple. Una realidad antigua, un concepto nuevo”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, 2008, Año 28, N° 84, pp. 251-281.
- Sempol, Diego (2013) *De los baños a la calle. Historia del movimiento Lésbico Gay Trans uruguayo 1983-2013*. Sudamericana. Montevideo.
- Suárez Bertora, Michelle (2012) *Hacia una igualdad sustantiva. Realidades y perspectivas de la normativa vigente para la inclusión social de la diversidad sexual*. ANII MYSU. Montevideo.



Educación y personas trans en Uruguay: Insumos para repensar las políticas públicas

Cecilia Rocha Carpiuc *

1. Introducción: diversidad, educación y derechos

En los últimos años Uruguay fue testigo de una serie de importantes conquistas legales que removieron la discriminación jurídica por orientación sexual e identidad de género. Sin embargo, todavía resta por avanzar en el reconocimiento social de la diversidad sexual (Pecheny, 2001), es decir, en lograr que la *igualdad de jure* se traduzca en una *igualdad de facto* que se refleje en la vida cotidiana de las personas (García Prince, 2012). En este nuevo escenario se colocan en la agenda política como asuntos centrales el acceso al trabajo, la educación y la salud por parte de todos y todas en igualdad de condiciones y se torna clave el papel de las políticas públicas que pueda desarrollar el Poder Ejecutivo. Este capítulo aborda específicamente la dimensión educativa, analizando las trayectorias y experiencias de quienes no se adecuan a las normas genéricas hegemónicas a fin de promover, a partir de ello, una *reflexión* sobre las políticas públicas que permita avanzar en este sentido.

No solo es deseable que se desarrollen políticas públicas atentas a la perspectiva de la diversidad sexual en esta y otras temáticas sino que también es un compromiso que el Estado uruguayo ha asumido. El Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), al definir el enfoque de derechos humanos como perspectiva orientadora de las políticas sociales, se obligó al desarrollo de medidas positivas para

* Licenciada en Ciencia Política por la Universidad de la República (UdelaR); Diplomada en Género y Políticas Públicas de la misma Institución y Maestranda en Políticas Públicas y Género por FLACSO/Uruguay. Docente e investigadora del Instituto de Ciencia Política (UdelaR).

que los derechos reconocidos en tratados y pactos internacionales adquieran una vigencia efectiva en el país (Pautassi, 2010). En materia de derechos humanos y diversidad sexual esto lleva a considerar el horizonte hacia el cual avanzar delineado en los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género (2006). Allí se incluye un artículo específico (N°16) sobre el derecho a la educación de todas las personas sin discriminación basada en su orientación sexual e identidad de género, planteando medidas específicas para que los Estados implementen¹.

Asimismo, al plegarse a la perspectiva de derechos humanos, el Estado uruguayo se compromete con la ciudadanía en un triple sentido: obligación de respeto, implica abstenerse de provocar violaciones a los mismos, cesar cualquier acción que las realice y reparar las violaciones que hubiera cometido; obligación de protección de los derechos de las personas frente a la acción de terceros; y la obligación de cumplimiento, de adoptar medidas para garantizar la progresiva realización de los derechos de todas las personas que viven bajo la jurisdicción del Estado (Willat, 2011: 18).

Desde esta perspectiva se concibe a los derechos como elementos indivisibles e interdependientes, es decir que el ejercicio y goce de un derecho condiciona el ejercicio y goce de los otros y su goce no puede ser garantizado de manera aislada unos de otros (Mides, 2011:12), por lo que las políticas amparadas en este enfoque deberían apuntar a la integralidad de sus acciones. La educación, en particular, además de su valor intrínseco, se constituye en un punto de acceso al trabajo, del cual a su vez depende la posibilidad de las personas de tener un sustento económico y de acceder a una vivienda digna, entre otras cuestiones.

1 http://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_Principios_de_Yogyakarta_2006.pdf

Un país garantiza el derecho a la educación de sus ciudadanos/as cuando ellos/as pueden:

1) acceder sin barreras o restricciones a la enseñanza; 2) poder desarrollar en el proceso educativo un conjunto de capacidades, conocimientos y aptitudes socialmente valoradas ('aprender'); 3) ser parte activa de un proceso educativo que estimule a los agentes involucrados; 4) permanecer y progresar en los sucesivos ciclos educativos que la sociedad ha definido como socialmente valiosos y, por ende, deseables para todos; 5) finalizar la educación formal en condiciones que permitan acceder a oportunidades de desarrollo (De Armas y Retamoso, 2010:22, el énfasis es propio).

Cabe recordar que en el marco jurídico nacional la educación no está establecida solo como un derecho sino también como una obligación ciudadana².

La “cuestión educativa” se ha colocado en el centro del debate ciudadano, político y académico en el país. Fenómenos tales como la desvinculación, el rezago y la violencia escolar, son formulados como problemas públicos a abordar por parte del Estado por los más diversos actores (familias, opinión pública, medios de comunicación, partidos políticos de la oposición y del gobierno, gremios de la enseñanza, etc.) (Filardo, 2010; Viscardi, 2008; Marro, 2004).

El presente trabajo se inserta en la reflexión sobre la educación pero provyendo una mirada desde otro punto de vista: la perspectiva de diversidad sexual.

2 La Constitución vigente establece en su artículo 70 la obligación de la enseñanza media, agraria o industrial. En 1990, la ratificación por el Poder Legislativo de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 implicó reafirmar ese propósito. En 2008, la Ley General de Educación N°18.437 establece como “obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior” (Art. 7) (De Armas y Retamoso, 2010:13).

Más concretamente, busca ofrecer una aproximación a las experiencias y trayectorias educativas de quienes hoy se definen en términos de su identidad genérica como personas trans. Es claro que las problemáticas antedichas no afectan únicamente a los/as disidentes generico-sexuales. Sin embargo, el punto de partida de la investigación es que ellos/as sí se ven afectados/as de maneras específicas por los fenómenos antedichos, por diversas razones que se irán desarrollando a lo largo del documento.

Como primer punto en este sentido, cabe señalar que las instituciones educativas no son neutrales genérica y sexualmente sino que se configuran como profundamente heteronormativas (Sempol, 2011). En sociedades con una hegemonía heterosexista, instituciones como los medios de comunicación, las familias y también el sistema educativo incentivan la producción de identidades que cumplan con las normas reguladoras de género, que identifican la identidad heterosexual y las expresiones de género socialmente esperadas (macho-varón-masculino; hembra-mujer-femenina) como lo plenamente humano, lo normal y natural. De este modo, instan a que las personas establezcan relaciones coherentes entre “sexo, género, práctica sexual y deseo”, condenando a los cuerpos e identidades que desobedecen esta secuencia a ser interpretados como réplicas, copias o repeticiones burdas de los constructos heterosexuales, siendo desplazadas así al lugar de lo “abyecto”, el lugar periférico que ocupan los no-sujetos (Butler, 2007).

La escuela aporta a la producción de sujetos generizados y sexualizados de forma hegemónica a través de la activación de ciertas de “pedagogías de la sexualidad” (Lopes Louro, 2000) por medio de las cuales enseña, disciplina, mide, evalúa, examina, corrige, aprueba o reprueba, estabiliza, categoriza y marca a los cuerpos que pasan por ella. El fin de este ejercicio es la homogenización y uniformización de los cuerpos, ofreciendo a niños, niñas, adolescentes y jóvenes solamente formas de ser y estar en el mundo que están construidas de manera

binaria y asimétrica (Baez, 2013; Morgade, 2006; Britzman, 2000).

Distintos estudios en Uruguay y otros países de la región (véase por ejemplo Calvo, 2011 y Fernández, 2004) indican que las familias y los centros educativos –dos instituciones intensamente comprometidas con el proceso de socialización y que constituyen escenarios privilegiados para la interacción social en la infancia y la adolescencia de las personas– son identificados como fuentes de sufrimiento para las personas no heteroconformes, sitios donde se ven expuestas sistemáticamente al rechazo y la burla. A modo ilustrativo, traer a colación el informe de Berkins (2007:73) para Argentina según el cual casi todas las travestis han sido agredidas en la escuela por docentes y pares, siendo el ámbito educativo identificado como un lugar de mayor exposición a la violencia que otros como los hospitales, el transporte y las oficinas públicas. Los impedimentos en el acceso a la educación, como ya fue señalado, tienen resonancias en múltiples dimensiones y momentos de las biografías de las personas. Explica Cabral (s/f:7) para el caso de las travestis latinoamericanas:

La vulneración del derecho a la educación no se detiene, sin embargo, en la infancia o la adolescencia: sus consecuencias son rastreables a lo largo de toda la vida, convertidas en parte integral de aquello que significa ser una trans en Latinoamérica. Incluso aquellas trans que procuran retomar sus estudios en la adultez se encuentran muchas veces sometidas a la lógica implacable de la pobreza, y deben ‘elegir’ entre acudir a una escuela nocturna o trabajar a la misma hora en la que deberían estar estudiando. El reingreso al sistema educativo en la adultez implica para muchas trans volver a cruzar la barrera invisible, pero material, del desconocimiento de la identidad de género, la desvalorización de la expresión de género y del trato discriminatorio que se les asocian. Como es previsible, la violación del derecho a la educación

tiene una relación de causalidad directa con la violación del derecho al trabajo y, en muchos casos, afecta también el derecho de las trans a participar en la vida pública.

A pesar de la relevancia de este fenómeno, la literatura sobre el tema para el caso uruguayo es prácticamente inexistente³. Avanzar en su producción, empero, se torna prioritario si se pretenden promover políticas públicas en la materia basadas en evidencia, con diagnósticos que justifiquen su puesta en marcha y habiliten diseños y procesos de implementación adecuados y pertinentes. Hasta la fecha, más allá del compromiso y las responsabilidades asumidas por el Estado uruguayo en materia de derechos humanos en general y de reconocimiento de la diversidad sexual en particular, han sido muy puntuales e insuficientes los antecedentes de política pública en materia de educación y diversidad sexual. Se destaca en este sentido la incorporación de la sexualidad desde un enfoque de derechos humanos en el sistema educativo en el marco del Programa de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública creado en 2007 que incluye la diversidad sexual como principio y derecho a respetar y como contenido específico a incluir en la currícula de primaria y secundaria (Freitas de León, 2011; para ver los límites del mismo, consultar Sempol, 2011b). Concomitantemente se han realizado acciones de sensibilización y formación en la temática dirigidas a docentes y referentes de sexualidad⁴. No obstante, todavía se está lejos de otros países de la región, como Brasil

y Colombia, donde se han implementado estrategias integrales –o políticas públicas en un sentido estricto del concepto⁵– que buscan dar cuenta de manera específica de las particularidades que enfrentan los/as disidentes sexuales en los centros de enseñanza⁶.

La decisión de examinar la situación específica de personas trans se justifica a su vez por dos motivos. El primero es que la bibliografía sobre diversidad y educación suele atender en mayor medida las experiencias de gays y lesbianas (véase por ejemplo UNESCO, 2013) siendo menos frecuentes los abordajes que contemplan también a personas trans, y más raros todavía los que profundizan en las especificidades de sus vivencias (algunas excepciones son Luecke, 2011; Rands, 2009; Siqueira Peres, 2009). El segundo motivo es que, dentro del colectivo de la diversidad generico-sexual que comprende a gays, lesbianas, bisexuales y personas trans, las últimas son las que suelen estar más expuestas a la discriminación, el rechazo y la violencia social en todos los ámbitos (ver por ejemplo para Argentina el análisis de Jones, Libson y Hiller, 2006). Al constituirse como “casos límites de género” (Benedetti, 2005), las identidades transgénero

³ Aunque no están centrados en el tema, lo refieren Calvo (2011) y Dagnone y Labus (2010).

⁴ Se destaca la realización del Seminario género y diversidad sexual en el ámbito educativo realizado con el apoyo de ONUSIDA, UNICEF y UNFPA en setiembre de 2011 y la inclusión de un módulo al respeto en la edición 2013 de la formación virtual que tiene el propio Programa de Educación Sexual. También desde las organizaciones sociales se han realizado materiales para incorporar el enfoque en la educación y talleres con docentes: véase la guía “Vestidos en el Aula” elaborada por Llamale H y los materiales de sensibilización difundidos en la web y redes sociales por el Colectivo Ovejas Negras.

⁵ Las políticas públicas son estrategias de acción colectivas deliberadamente diseñadas y calculadas en función de determinados objetivos; estos pueden ser propósitos considerados de valor para la sociedad o bien lo que se visualiza como un problema público (situaciones que generan insatisfacción social) por parte del gobierno en interlocución con la sociedad. El término remite no a una acción aislada y puntual sino a un “conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones estructuradas de modo intencional y causal” (Aguilar Villanueva, 2007:4). A diferencia de otro tipo de acciones colectivas que pueden emprenderse para abordar estos fines, las políticas públicas se caracterizan por ser decididas por las autoridades públicas legítimas por lo que son decisiones vinculantes (Vallès, 2000:337, Subirats et.al, 2008:41-42).

⁶ Algunas experiencias de promoción de ámbitos educativos seguros para niños/as y jóvenes no heteroconformes son, el Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis” en Argentina, el proyecto “Educando para a Diversidade” de la Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre coordinado con la ONG Nuances y la guía “Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia” del gobierno colombiano.

y travestis⁷ en particular ponen de manifiesto con su mera existencia la infinidad de formas posibles de ser en términos genéricos, dislocando las representaciones sociales hegemónicas en relación al vínculo “necesario”, “deseable” y “alineado” entre cuerpo-prácticas-expresiones-deseos-identidades⁸ (Sempol, 2011 y 2012; Saldívia, 2007). Como bien lo expresa la activista travesti argentina Lohana Berkins (2003b:67): “Nosotras hacemos una transición dentro del sistema sexo-género. Al hacerla, nos demostramos a nosotras mismas que ese sistema no significa un condicionamiento inexorable de las personas, y se lo demostramos a cuantos nos miren”.

El estudio es de carácter exploratorio y cualitativo. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a una muestra de 18 personas trans⁹ elaborada a partir

7 Las personas transgéneros son quienes viven migraciones en su identidad de género, pero que estos cambios aún están en proceso y no tienen un destino definido según los parámetros culturales hegemónicos. Las travestis se identifican con una versión culturalmente inteligible de lo femenino o lo masculino, utilizan en forma más o menos permanente ropa considerada como del sexo opuesto, pero no desean modificar quirúrgicamente sus genitales, y pueden haberse realizado o no modificaciones del cuerpo a través de prótesis de siliconas, hormonas, etcétera (Sempol, 2012).

8 No así las personas transexuales que buscan realizar una adecuación del cuerpo al género que se habita a partir de operaciones, en consonancia con las normas sociales hegemónicas (Sempol, 2011). La transexualidad ha sido definida como tal desde la psiquiatría, la biotecnología quirúrgica y la endocrinológica siendo clave la figura de Henry Benjamin en este proceso. Desde estos marcos, es comprendida bajo los rótulos patologizadores de “disforia de género” o “incongruencia de género” por los siguientes rasgos: convicción perdurable de pertenecer al sexo opuesto a aquel que fuera asignado al nacer; malestar y rechazo intenso respecto del propio cuerpo; deseo persistente de realizar una operación de reasignación de sexo y procedimientos hormonales y dependencia del sistema biomédico. No obstante, para que una persona se identifique como transexual no es necesario que haya iniciado tratamiento hormonal y/o quirúrgico alguno. Algunas personas transexuales eligen identificarse como hombres o mujeres una vez finalizada su transición y otras mantienen su identificación como transexuales o trans (Sempol, 2014:3).

9 Las entrevistas se realizaron durante noviembre y diciembre de 2013.

del criterio de heterogeneidad, contemplando las siguientes variables: identidad de género (trans femeninas y masculinos); nivel socioeconómico del hogar de origen (clave según los estudios sobre educación para explicar la desvinculación y el rezago¹⁰); edad (importante para mapear los contextos en los cuales tuvieron lugar los pasajes por el sistema educativo); residencia geográfica (importante para comprender los márgenes para las transformaciones identitarias en varios sentidos, como por ejemplo, el acceso a técnicas de intervención de los cuerpos); nivel educativo alcanzado en la educación formal; tipo de instituciones a la que asistieron (pública/privada). Algunos sesgos de la muestra conformada a tener en cuenta son: i) fue difícil acceder al contacto de chicos trans por estar más desvinculados entre sí y ser una población más invisibilizada, por lo que quedó menos representado este sector; ii) no se pudo acceder a ninguna chica trans proveniente de un hogar socioeconómicamente acomodado; aunque hay representantes de sectores medios y medios-bajos, la mayoría de las trans provienen de hogares de bajos recursos, lo que a su vez determina que casi todas asistieran a instituciones públicas. Ambos elementos, empero, pueden estar indicando puntos analíticos claves que se irán discutiendo a lo largo del análisis.

El itinerario que se propone es el siguiente. La sección 2 delinea algunas orientaciones teórico-conceptuales. La tercera presenta las experiencias cotidianas de las personas entrevistadas en los centros educativos, identificando las dificultades que tuvieron asociadas a su desempeño genérico y las estrategias que desplegaron para enfrentarlas. La cuarta parte analiza las relaciones y mutuas implicaciones entre los movimientos identitarios de las personas y la asistencia a centros de enseñanza, identificando coyunturas críticas que operan a favor de la desvinculación/sostenimiento educativo. Finalmente se trazan algunas sugerencias que

10 No el actual sino el de su hogar de origen en el transcurso de su infancia/adolescencia.

puedan orientar la toma de decisiones políticas a fin de avanzar en la construcción de centros de enseñanza más amigables para personas diversas y de políticas sociales y educativas más atentas a la diversidad sexual. Las mismas fueron elaboradas a partir de los insumos obtenidos del análisis pero en especial considerando las sugerencias realizadas por los/as propios/as protagonistas.

2. Lineamientos teóricos: identidad, género, heteronormatividad

En las últimas décadas, el concepto de identidad ha sido foco de disputa en el terreno político y académico. Las miradas constructivistas han cuestionado los supuestos esencialistas de los abordajes tradicionales que conciben la identidad como resultado de un elemento innato, intrínseco o referente a ciertas cualidades predeterminadas, permanentes y estables de las cuales son portadoras las personas o los colectivos, tales como la condición étnico-racial, el “sexo”, la clase, la nacionalidad, etc. Este giro exige comprender a las identidades como una “construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia” (Stuart Hall 1996, citado en Arfuch 2005:24), como emergentes de posiciones de sujeto que confluyen y que, por ende, no son susceptibles de ser fijadas en el tiempo ni tampoco pueden ser reductibles a unos pocos significantes “claves”. Entendida de este modo, la identidad refiere, más que al *ser*, al proceso de *devenir* (Arfuch 2005:31).

¿Qué implica asumir este posicionamiento para el estudio de las identidades genéricas? En primer lugar, desestabilizar el “sexo” como un marcador objetivo sobre el cual se construye una identidad de género acorde en cada persona. En este punto se vuelve inevitable aludir a las producciones teóricas de Foucault (2008), de Lauretis (1989) y

Butler (2007, 2001), para quienes el sexo debe ser comprendido como un efecto de las normas de género (en la jerga de la última) o bien como efecto de la sexualidad en tanto que dispositivo de poder (en términos foucaultianos). Es decir, el género no es una construcción que se “erige” sobre una base biológica fundante, universal e inapelable, sino que el proceso, señalan, es inverso: son las normas de género las que construyen a los cuerpos sexuados; o dicho de otro modo, son éstas las que convierten a los organismos biológicos y fisiológicos que somos las personas en “cuerpos”, porque la propia idea de cuerpo moderna supone imaginarlos como dicotómicamente sexuados (machos y hembras de la especie). El sexo se constituye como una unidad artificial de elementos anatómicos, funciones biológicas, conductas, sensaciones y placeres que suponen un recorte específico de la manera en que se percibe un cuerpo, otorgando significatividad a algunos elementos y no a otros (Foucault, 2008). La premisa sobre la que se basa este posicionamiento es que “no se puede aludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre interpretado mediante significados culturales” (Butler, 2007:57). Esto no significa negar la materialidad del mundo hasta que el discurso “la crea”, sino que implica reconocer que los cuerpos nunca existieron, en el sentido de que no fueron “leídos”, “concebidos”, por fuera de los significados sociales. O dicho de otro modo, la comprensión de la existencia de los cuerpos como tales (como sexuados) es un producto condicionado socialmente, pues sin una matriz social la materialidad no sería siquiera inteligible (Femenías, 2003:5). El “sexo”, por lo tanto, no puede suponer una identidad estable o un locus de agencia desde el cual se derivarían nuestras acciones; no existe algo así como un marcador objetivo, previo, innato, mucho menos natural, que indique qué género corresponde a cada quien.

En este marco, el proceso de “asumir un sexo”, de dotarse de una cierta materialidad contorneada, de dar una forma al cuerpo, tiene lugar a través de un conjunto de “proyecciones identificatorias”; solo se obtienen contornos sexuados en condiciones espe-

culares y en relación con el exterior, nunca “de la nada”. Estas proyecciones están reguladas por las normas sociales que son definidas por Butler como heteronormativas, por lo que se puede afirmar que la heterosexualidad normativa es parcialmente responsable del tipo de forma que modela la materia corporal como dos cuerpos dicotómicamente concebidos como sexuados. El imperativo heterosexual permite ciertas identificaciones sexuadas y excluye y repudia otras, como se señaló en el apartado anterior (Butler, 2002:19).

Esto lleva a otro concepto central que es el de la performatividad del género; señala (Butler, 2007:17) que el género debe ser comprendido como “un *hacer*, más que un *ser*”:

[...] lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. De esta forma se demuestra que lo que hemos tomado como un rasgo ‘interno’ de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados.

No obstante, afirmar que las identidades genéricas están en un permanente y constante proceso de construcción no significa creer que cada quien pueda “elegir” su identidad y “cambiarla” cuando así lo desee, de manera caprichosa y aislada, como quien se cambia de ropa. Se trata, por el contrario, de un proceso mucho más complejo en el cual (y a través del cual), además, operan las relaciones de poder que gobiernan una sociedad determinada.

Partir de una perspectiva constructivista de la identidad supone abordarla como un “juego de representaciones” que funciona en el marco de contextos (simbólicos y materiales) específicos: se asocia a cómo nos representamos a nosotros/as mismos/as; cómo somos representados por otros individuos; y “cómo podríamos llegar a represen-

tarnos si...”. Esta afirmación supone, a su vez, dos cuestiones. Por un lado, no hay identidad sin una narrativización ficcional del sí mismo, es decir, no hay identidad sin discurso y sin un entramado de intersubjetividades sociales que ofician de marco de inteligibilidad (Arfuch 2005:25). Por otro lado, las identidades deben ser reconocidas como espacios legítimos para ser habitados, para ser, estar, vivir desde ellas, tanto por las personas mismas como por quienes las rodean. Refieren a la pregunta “quién soy yo” pero también a la pregunta “quién soy yo ante los ojos de los otros” y dependen del reconocimiento (Honneth, 2002).

En relación a las identidades genéricas en particular, que son las que aquí interesan, y siguiendo de cerca a la teoría de Butler, esto se traduce como que el individuo no es “el dueño de su género” sino que se ve obligado a “actuar” el género y que el género no se hace en soledad, siempre se está haciendo *con* otra persona o *para* otra. Esto es, no existe algo así como un sujeto que decide sobre su género –o a la inversa, el género “no es un artificio que pueda adoptarse o rechazarse a voluntad”– sino que la existencia del sujeto “ya está decidida *por* el género” (Butler, 2002:12-13). La construcción de las identidades genéricas tiene lugar en el marco de (o como producto de) normas de género que nos exceden y obligan a través de un sistema de recompensas que legitiman y promueven a unos cuerpos, identidades, sexualidades y prácticas, al tiempo que sancionan, corrigen, excluyen y marginan a otros.

Sin embargo, estas normas no son ideas reguladoras universales y atemporales que indican un deber ser invariante y estable; dependen profundamente de la forma específica como se articulan con otros sistemas de dominación que configuran las sociedades contemporáneas, como el racismo, el patriarcado, el heterosexismo, el clasismo, el colonialismo, etc. (Butler, 2007). El término interseccionalidad se torna un concepto útil para la comprensión de las desigualdades sociales en toda su complejidad, al dar cuenta de cómo los clivajes de dominación no operan en la vida cotidiana de

los individuos de modo independiente, produciendo resultados acumulativos, sino como múltiples entrecruzamientos que generan situaciones únicas y cualitativamente distintas en cada sujeto (Nash, 2008; Crenshaw, 1989).

Asumir este punto de partida supone atender los contextos histórico-geográficos específicos que ofician como condiciones de existencia de la construcción de identidades como un elemento clave para su comprensión (Fernández, 2004). En este sentido, por ejemplo, Berkins (2006) muestra cómo sostener una identidad travesti en América Latina adquiere significados particulares y distintos de los que implican las identidades trans en otras regiones: usualmente sus condiciones de existencia están marcadas por la exclusión del sistema educativo formal y del mercado de trabajo, lo que lleva a que la prostitución constituya generalmente la única fuente de ingresos, siendo la estrategia de supervivencia más extendida y uno de los escasísimos espacios de reconocimiento de la identidad travesti como una posibilidad de ser en el mundo.

Por último, cabe realizar una advertencia teórico-metodológica. Este texto hablará de “identidades trans” en tanto que término utilizado en este contexto para hacer referencia a personas que se definen como transgéneros, transexuales y travestis, es decir, para designar a quienes se reconocen viviendo algún tipo de migración en su identidad de género en formas más o menos permanentes (Sempol, 2012). No obstante, conviene explicitar los aspectos que se tensionan en esta decisión de clasificar, delimitar y definir una categoría de personas o grupos en calidad de sujetos (destinatarios) de políticas y “objeto/s” de estudio.

El “etiquetar” personas y grupos ha sido un mecanismo clave de la política de la identidad para reconocer la existencia de sectores que han sido socialmente marcados como portadores de una diferencia y por ello desplazados a lugares subordinados (Jung, 2006). Por ejemplo, diferenciar las estadísticas sociales por “sexo”, entre hombres y

mujeres, sirvió para visibilizar las desigualdades específicas a las que son expuestos/as unos y otras por un sistema que los/as marca como tales y a partir de esa distinción distribuye los recursos materiales y simbólicos socialmente valorados de forma asimétrica. La generación de evidencia empírica y datos construidos en clave “hombre/mujer” actuó como condición de posibilidad, por lo tanto, para desarrollar políticas destinadas a reconocer y revertir las consecuencias que tiene ser calificada como “mujer” en estas sociedades. Del mismo modo, la utilización del término “trans” ha servido para nombrar y visibilizar la experiencia común de opresión y exclusión que sufren muchas personas no comprendidas por la tradicional concepción binaria del sexo-género. Y en ese sentido, ha ofrecido una forma institucionalizada, reconocible e identificable de existir para quienes viven identidades que han sido sistemáticamente negadas por el Estado y la sociedad, e incluso también por ellas mismas, y por eso vale la pena tomarla (Saldivia, 2007).

Sin embargo, la otra cara de esta misma operación es que de este modo se podemos acabar reforzando las categorías que (re)producen las desigualdades que se pretenden modificar, e incluso, se corre el riesgo de generar, potenciar y amplificar otras distintas. A ello se agrega que los esquemas regulatorios sujetan a las personas encuadrando y organizando su experiencia biográfica de un modo tal que anula la diversidad existente, al estrechar los márgenes de lo que se consideran como formas posibles de vivir, ser y estar en el mundo. Cuando esto ocurre, las categorías identitarias pasan se convierten en elementos constitutivos de los dispositivos de poder (Sempol, 2012; Foucault, 2008; Butler, 2005). Maffía (s/f:7) lo plantea claramente:

Las etiquetas preceden y reemplazan a la escuela y pretenden transformar una biografía en una categoría [...] La inadecuación entre las condiciones de aplicación del concepto y el cuerpo, se considera un problema del cuerpo: se lo aparta, se lo margina, se lo

excluye de la condición de ciudadanía, se lo enajena de la posibilidad de ejercicio de sus derechos.

Este trabajo realiza un uso político-estratégico de estas categorías, procurando evitar, siempre que fuera posible, caer en la misma violencia que se pretende denunciar. Desarrollar esta advertencia es parte de la intención de evitar proceder al análisis desde categorías que cierren y clausuren las posibilidades de devenir de las identidades, aunque la mera enunciación de la misma no la asegure.

3. La disidencia genérica en centros educativos: de vivencias y violencias

Los recuerdos del pasaje por el sistema educativo de quienes con su devenir identitario han desafiado las normas reguladoras del “sistema sexo-género” y del “orden sexual” (Rubin, 1989 y 1996) están teñidos de experiencias de sufrimiento producto de la homo-lesbo-transfobia¹¹ imperante en estos espacios. Las fuentes de las mismas son dos. Por un lado, están asociados a la violencia institucional ejercida por las disposiciones escolares generizadas: momentos, lugares y normas que asumen la binariedad genérica de los sujetos y organizan el funcionamiento de los centros en base a la misma, enfrentando a quienes no se reconocen en ella a situaciones de estrés, incertidumbre, ansiedad, preocupación, incomodidad y riesgo en el desplazamiento cotidiano en estos espacios. Por otro lado, en un nivel más visible, se encuentra la violencia ejercida por parte de otros

actores (pares, docentes, autoridades, funcionariado), que se manifiesta en agresiones de distinto tipo: burlas, acoso psicológico, agresiones físicas, marginación, etc. Esta sección examina la violencia escolar¹² hacia personas cuyos desempeños genéricos no se adecuan a lo socialmente esperado en ese orden, poniendo el foco, en primer lugar, en la violencia institucional asociada a las normas (formales e informales) que organizan el funcionamiento del centro educativo, y en un segundo momento, en la violencia homo-lesbo-transfóbica ejercida directamente por otros actores. Para ambas, se identifican los tipos de violencia más frecuentes y las estrategias que desarrollan los individuos para sortearlas.

3.1 Violencia que emerge de las disposiciones escolares

“La normalidad del sistema es una normalidad violenta, que depende de la desmoralización cotidiana de los minorizados” (Segato, 2003:121).

Los centros educativos están plagados de disposiciones formales e informales generizadas, reglas que gobiernan el funcionamiento cotidiano del espacio escolar que presuponen un estudiantado binario y esencialmente dividido en “mujeres” y “hombres” (Luecke, 2011, Rands, 2009). Esta asunción activa una forma de violencia institucional hacia todos/as quienes no se reconocen en las representaciones hegemónicas, la cual suele estar invisibilizada porque no se despliega explícitamente y los actos que denotan “incivilidad”, en los términos de Charlot (1997, citado en Abramovay y Rua, 2002:44), que son los más frecuentes en el ámbito educativo (como humillación, insultos, burlas,

¹¹ El término designa a la violencia (agresiones verbales y físicas, pero también por omisión o no reconocimiento de derechos) ejercida sobre gays, lesbianas y trans, a efectos de reconocer los mecanismos de discriminación específicos que operan en cada caso (Sempol 2012:36).

¹² Definida por Abramovay y Rua (2002) como agresiones físicas, morales e institucionales dirigidas contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos.

falta de respeto, etc.). Es que, como plantea Segato (2003: 115), se trata de un tipo de ejercicio de la dominación social a partir de la violencia moral. Ésta es definida como “todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea consciente ni deliberada”, que descansa sobre “una rutinización de procedimientos de crueldad moral, que trabajan sin descanso en la vulnerabilidad de los sujetos subalternos impidiendo que se afirmen con seguridad frente al mundo y corroyendo cotidianamente los cimientos de su autoestima” (Segato, 2003: 121). Este tipo de violencia tampoco es atendida en los debates públicos sobre “violencia escolar”, a pesar de la gravedad que reviste cuando es perpetrada por instituciones públicas en particular, es decir, por el propio Estado (Doz Costa, 2010).

Una de las disposiciones señaladas como más problemáticas para quienes comienzan a transitar migraciones en sus identidades genéricas y las reflejan con transformaciones en sus cuerpos y expresiones son los baños, que en todas las instituciones educativas están señalizados como masculinos y femeninos. Ir al baño, una de las actividades cotidianas más rutinarias, irreflexivas quizás para la mayoría de las personas, es planteado en estos discursos como un “enfrentarse al baño”, por la incomodidad que genera la situación para los/as entrevistados/as en dos sentidos¹³. Por un lado, interna-

mente, porque no se sienten cómodas entre quienes tienen su mismo “sexo asignado al nacer” a la hora de compartir estos espacios asociados a la intimidad y posible exposición del cuerpo. Por otro lado, por no saber cómo sus cuerpos son leídos en términos genéricos por otras personas, temiendo quedar expuestas y “desubicadas”. Ello lleva a que opten por no ir al baño en todo el horario y a estrategias complementarias, como por ejemplo, no consumir líquidos a veces desde el día anterior para no sentir la necesidad de ir.

No iba al baño y estaba horas en el liceo y me aguantaba y no iba... nunca pisé un baño, pero también estaba el hecho que tampoco sabés donde ir [...] sobre todo al principio de todo, cuando vos recién empezás a salir, no sabés a dónde ir, porque no sabés qué ve el otro, porque de repente algunas personas te dicen ‘ah no, no se te nota nada’ pero hay otras que ah sí, entonces no sabés dónde te vas a meter (Entrevistado 17).

Otra disposición generizada que es recordada como fuente de malestar en el transcurso de la escuela y el liceo son las clases de educación física, las cuales, a diferencia de otras otra materias, se estructuran de modo diferencial para hombres y mujeres: en relación al tipo de ejercicios a realizar, la cantidad de esfuerzo que se exige, el lugar que se ocupa en las instalaciones deportivas, etc. Las formas de eludir esta instancia son variadas: conseguir un certificado médico para no ir; decir que se sienten mal para no hacer los ejercicios; quedarse mirando y no participar; “ratearse” y faltar sistemáticamente a clases.

Cuando podía jugaba con las nenas... ¡me divertía mucho más! En gimnasia... me sabía la actriz y decía que tenía dolor de garganta, que tenía dolor de cabeza, que tenía fiebre... ¡que tenía cualquier cosa para que no me pongan a jugar al fútbol! (Entrevistada 13).

¹³ También fueron mencionados como problemáticos la división de cuartos de niños y niñas en los campamentos escolares y los vestuarios de las instalaciones deportivas de los centros de enseñanza. Las estrategias que se despliegan para evitarlos exigen situaciones de sumo estrés y cuidados extras para los/as protagonistas, como revela la siguiente cita: “Casi me morí porque aparte ¡tuve que ducharme con los varones! Y yo no me sentía entre ellos. Yo tenía 14 años ya. Entonces me costó un horror. Estuve a punto de repetir por faltas, porque faltaba mucho a gimnasia [...] Lo de los vestuarios lo solucioné yo. Me escondía en el baño. Porque había baños dentro de los vestuarios [...]. Me escondía en el baño, me encerraba y dejaba que ellos se metieran a la ducha. Después que ellos se vestían, se bañaban... cuando yo escuchaba que ya estaban acá de este lado del vestuario vistiéndose, yo ahí salía y me metía en las duchas sola... Y yo me duchaba creo que de short, re vergonzoso, un horror” (Entrevistada 8).

No me gustaba la gimnasia, tenía que hacer todas cosas de varones, jugar al fútbol y todo eso, me sentía desubicada en ese momento (Entrevistada 3).

Estas micro-agresiones (Nadal et al, 2011), desde el “sentirse desubicada” y “no saber cómo explicar que no te gusta hacer tal o cual cosa”, hasta que la profesora prefiera que “te quedes mirando si no querés jugar” y que “no entienda lo que te pasa”, pueden parecer nimiedades pero no lo son. Primero, porque para los/as protagonistas es un momento vivido y recordado como un padecimiento rutinizado y del cual había que hacer todo lo posible para escapar (literalmente). Segundo, debido a que las artimañas que se desarrollan para sortear estas situaciones son “castigadas” y tienen consecuencias concretas en términos del rendimiento escolar (llevan a que los/as consideren como estudiantes con “mala conducta”, corren el riesgo de perder el año por faltas, van a examen, etc.). Tercero, y más importante, la propia concepción del hecho como trivial debe ser entendida como parte del operativo por el cual funciona la violencia moral; el propio entendimiento de la queja como una banalidad, afirma Segato (2003:121), “niega reconocimiento a la existencia del sujeto discursivo de la queja”.

A diferencia de lo encontrado por Fernández (2004) en su estudio sobre travestis en Argentina, las fiestas escolares no son percibidas como oportunidades para la performatividad genérica por nuestros/as entrevistados/as, sino que por el contrario son recordados como momentos de tensión en los cuales se veían obligados/as a vestirse o actuar como niños o niñas de un modo que no se sienten identificados/as. Estas situaciones tampoco se sortean fácilmente y su gestión tiene costos. Por ejemplo, uno de los entrevistados dejó de ir a la escuela en porque la maestra insistía en que se vistiera como “china” para ensayar el “pericón”, los ensayos eran muy seguidos y no respetaban su decisión de no bailar “como niña”. Son decisiones que tienen una doble cara: el “beneficio” de evitar la burla, la exposición frente a otros y el sentirse incómodo/a res-

pecto del propio desempeño genérico, pero conllevan castigos a nivel escolar y la auto-marginación, el dejar de participar en actividades de integración:

[...] en secundaria la pasé mejor porque yo hice eso, tenía esa habilidad digamos, la pasaba bastante bien; no podía, por ejemplo, como todavía no me habían operado, ir a actividades con los compañeros, campamentos, en fin, todas esas cosas [...] las evitaba, cualquier excusa me venía para no ir. Eso también es malo porque si ya venías disminuido de antes, cada vez me alejaba más, me aislaba más (Entrevistado 16¹⁴).

Otra norma que opera en el mismo sentido es el uniforme. A nivel de primaria su uso es universal y obligatorio y se trata del uso de túnicas que usualmente son hechas en modelos femeninos y masculinos, aunque hay variedades más neutras¹⁵. A nivel de secundaria el uniforme es más corriente en las instituciones privadas; allí puede adquirir versiones todavía más generizadas, como la *jumper* o pollera para las mujeres y pantalón para los hombres, aunque cada vez hay más alternativas que flexibilizan su marca de género, como los equipos deportivos. Un chico entrevistado señaló precisamente que lo que más odiaba de ir a un liceo privado era el uniforme. Pero además, planteaba la existencia de una diferencia entre las instituciones públicas y privadas (había asistido a ambas): desde su punto de vista, la mayor homogeneidad socioeconómica del privado y la presencia allí de las clases medias-altas y altas llevan a que predominen estéticas femeninas y masculinas más claramente diferenciadas y márgenes de acción más estrechos para actuar el género. En sus propias palabras: “las ‘chetas’, se visten como más femenino todavía y remarca más si uno es más masculino mientras que

¹⁴ Todos los énfasis que aparecen en las citas de las entrevistas son de la autora.

¹⁵ “No usaba túnica de nena, usaba túnica de varón. Mi madre me compraba la túnica y yo a los 3 días se la cambiaba a alguno y andaba todo el año” (Entrevistado 17).

en el público no había tanto... había más mezcla de gente”. En la educación media pública el uso de uniforme depende del centro educativo y es menos frecuente; además, cuando alguna institución lo solicita, se trata en general del uso de una remera/camisa y pantalón de determinado color (blanco o azul usualmente) o equipos deportivos, todas vestimentas que permiten una mayor libertad al estudiante para su construcción. No obstante ser más abiertas en cuanto al uniforme, las instituciones públicas medias presentan numerosas disposiciones (formales e informales) destinadas a establecer y controlar lo que se considera como la estética apropiada para ingresar al centro educativo (Viscardi y Alonso, 2013), a través de las cuales trafican estereotipos de género (los varones no pueden entrar de caravana) y encauzan el disciplinamiento de la sexualidad adolescente (prohibir el uso de calzas para las mujeres) (Rocha, 2013).

Por último y más jerarquizado en importancia en los discursos, está el “problema del nombre”. Las reglas escolares que implican usar el nombre de la cédula, en especial el control de asistencia a las clases (la “lista”), provoca las mayores ansiedades para quienes no se sienten cómodos/as con su nombre registral o consideran que la orientación genérica de éste choca con la imagen que ofrecen sus cuerpos en este plano; y también es un problema, obviamente, para quienes asumieron un nombre usual distinto del que aparece en su documento y por ende, en el resto de los registros formales. Esta preocupación se agudiza a nivel secundario y terciario cuando la migración hacia identidades “corridas” de las hegemónicas está más afianzada o avanzada, aunque en muchos casos ya aparece como un sentimiento desde la niñez.

[...] cuando me empezaron a llamar en el liceo por lista... nadie entendía, decían el nombre y me veían... porque siempre fui muy, no tanto como soy ahora, pero era muy masculino, muy varonil físicamente y más a esa edad que si no tenes barba no importa, pasás; [...] y el tema fue con la lista: me de-

cían mi primer nombre y no coincidía con lo que estaban viendo (Entrevistado 16).

[Me pasó] que en un momento no creyeran... y me acusaran de que yo estaba dando el examen por otra persona y que no quisieran recibir mi examen hasta que yo no firmara con mi nombre real. O sea, ellos no podían creer que mi imagen femenina coincidiera con mi nombre masculino. Y por lo tanto consideraban que yo estaba falsificando un documento. Después la humillación constante, que todo el tiempo me llamaran por mi nombre masculino para que dijera presente (Entrevistada 14).

Las maniobras para protegerse de estas situaciones son múltiples: pedir al docente que te llame solo por el apellido, que te denominen por tu nombre usual y no por el nombre que aparece en las lista; utilizar el segundo nombre cuando “suene” más neutro; decir que el nombre de la lista está mal anotado e indicar alguna modificación al mismo que lo convierta en un nombre asociado a lo masculino o femenino, según sea el caso; no decir presente frente a toda la clase y esperar al final para decirlo solo al docente, entre otras.

Otra estrategia que utilicé cuando a mí me llamaron a examen delante de 200, 300 [...] te llaman por todo tu nombre y apellido... yo me hacía la pelotuda y no pasaba en seguida, yo dejaba pasar dos personas y después me presentaba y decía ‘soy yo’. Era otra estrategia que utilizaba mucho y que me ayudó también a pasar los primeros 3 años de la facultad. Nunca pasé en el momento que me llamaron a examen porque me daba vergüenza [...] más allá de que después se dieran cuenta que era yo, no me importaba, pero en ese momento, en donde todos estaban atentos a quien llamaban, me daba pánico que me llamaran y pasar ahí delante de todos, entonces siempre esperé (Entrevistada 8).

Al igual que en las disposiciones mencionadas, el estar con “la guardia alta” todo el tiempo agrega un plus al estrés que de por sí suponen los centros de enseñanza, fuertemente regidos por lógicas evaluatorias, como refleja la transcripción contigua:

Yo llegué a detestar a los docentes cuando me decían mi nombre completo, lo detestaba porque no me gustaba, me sentía incomoda, no me reconocía [...] ‘¿Qué???’ me decían, ¿¿sos tal y tal??’ ¡Es espantoso! Pero aparte, tú ya vienes con los nervios del examen. A veces la gente dice ‘ah son pelotudeces’. Pero no, no son pelotudeces, ahí como que pasan un montón de cosas, un mundo por tu mente, porque tú vienes cargando con los nervios del examen, todo lo que te pasa en la mente que tenés que reproducirlo y tratar de concentrarte para salvar y rendir la prueba. Y encima pasar por el momento de tener que sortear ese momento en el que te llaman (Entrevistada 8).

En algunas ocasiones, la “contradicción” genérica entre nombre registral/ usual y entre nombre registral/cuerpo-expresiones es utilizada como un instrumento de “tortura” por algunos/as docentes sobre estudiantes que desafían los modelos de género esperados.

Había una [docente] que pasaba la lista, y dos veces le tuve que decir, porque se olvidaba... Y cuando empezó a pasar la lista, lo hizo con nombre y apellido y cuando llegaba a mi decía solo el apellido. Mis compañeros fueron los que le dijeron: ‘profe ¿nos llama a todos por apellido...?’ [...] no tuve problema con los compañeros, no. Pero bueno, los profesores sí. Me destruyeron psicológicamente (Entrevistada 2).

Pero, en general, los/as entrevistados/as piensan que la misma es ejercida “sin darse cuenta”, por ni siquiera pensar que eso puede ser violento para alguien, por omisión y no por acción. Sin embargo,

esto no hace al hecho menos perceptible para quienes son objeto del mismo ni conlleva consecuencias psicológicas amortiguadas para ellos/as. Tampoco se debe suponer que, por ser “involuntario”, dicho maltrato no forma parte del engranaje del sistema de dominación heterosexista imperante en la sociedad.

Por el contrario, siguiendo nuevamente a Segato (2003:115), es precisamente esa sutileza, el carácter difuso y la omnipresencia de la violencia moral lo que otorga eficacia. La naturalización de la alineación organismo-biológico/sexo asignado al nacer/ identidad de género/expresiones de género da por sentado que nadie se sentirá violentado/a cuando se lo/a llame por el nombre que arroja su documento; al tiempo que la falta de formas de designar e identificar (comprender, en definitiva) ese “no sentirse representado” con el nombre hace imposible muchas veces plantear la violencia moral implicada en el acto, denunciarla y defenderse de ella, aunque se intente de muchas maneras. De algún modo, reclamar por el reconocimiento de la propia identificación en estos casos es como pelearse con un enemigo invisible, dado que “No depende de la intervención de la conciencia discursiva de sus actores y responden a la reproducción maquinal de la costumbre, amparada por una moral que no la revisa” (Segato 2003: 117). Así, en la medida en que el heterosexismo se configura como el paisaje moral natural, costumbrista y difícilmente detectable de la sociedad, cuando se reproduce a través de gestos microscópicos, sin necesidad de agresión verbal sino a través de gestos, actitudes, miradas, silencios por parte de heterosexistas¹⁶ “bienintencionados cuyo único crimen es estar desinformados sobre el asunto”, es cuando el sistema parece más ingenuo y por ello cuando se torna más letal (Segato, 2003: 119). Por ello tampoco es suficiente con diseñar soluciones de política que busquen

¹⁶ En el original, el argumento la autora lo aplica al racismo y lo hace extensible al sexismo; aquí se considera pertinente también para pensar cómo funciona el heterosexismo.

empoderar a las “víctimas”; más allá del despliegue de una batería de ingenierías para eludir, debilitar y contener la violencia en cuestión y del éxito que tenga, éstas solo puede ser paliativas o reparativas, pero en ningún caso atacan el núcleo que genera la *violencia nulificadora o forcluidora* de quien no se reconoce ni como prójimo ni como otro (Segato, 2003:121).

3.2 Violencia activada por actores de la comunidad educativa

“Yo fui la que aguanté, la que aguanté más, esa es la diferencia entre nosotras, fui la que aguanté más las torturas, aguanté más que el resto y esa es la diferencia” (Entrevistada 14).

Esta sección se centra en la cara más visible de la homo-lesbo-transfobia: cuando es activada –aunque no siempre de manera consciente, como se señaló– sobre los cuerpos desobedientes por parte de otros actores que conforman el universo escolar: pares, docentes, autoridades, funcionariado. ¿Cómo es leída y recordada por parte de los/as entrevistados/as? ¿Qué actores que las impulsan? ¿Cuáles son las formas más corrientes que asume? ¿En dónde ocurre? ¿Cómo los/as involucrados/as intentan tramitarlas?

El primer punto a destacar es la diferencia que existe entre los distintos niveles de enseñanza en relación a la percepción de los/as entrevistados/as sobre la participación relativa de referentes adultos y pares en el ejercicio de la violencia en la educación. Los matices pueden ser interpretados a la luz de la forma como el factor edad opera en la definición de la frontera imaginaria entre el “sexo bueno” y “sexo malo” de las sociedades modernas. En nuestro “orden sexual” (Rubin, 1989), quienes tienen la prerrogativa de gozar plenamente de su sexualidad –cuando lo hacen bajo determinadas condiciones– son las personas adultas. Se considera que la se-

xualidad despierta durante la adolescencia pero se despliega entonces de un modo desenfrenado y por tanto, en esa etapa requiere ser regulada, contenida, orientada y finalmente fijada y estabilizada de acuerdo con las normas genérico/sexuales. En este esquema se invisibiliza, se niega de algún modo, la sexualidad infantil, la cual es presentada como algo *todavía* amorfo. Este modelo ofrece algunas claves para comprender por qué mientras que las transgresiones de niños y niñas suelen ser interpretadas por los adultos como pasajeras, y resultan por ello más toleradas, en la adolescencia se agudizan las ansiedades en torno a la normalización identitaria, aumentando la presión sobre el desempeño genérico/sexual de las personas (Platero 2010; Elizalde, 2009; Foucault, 2008; Hillier, 2002).

Los relatos de las personas trans entrevistadas sobre el pasaje por la escuela muestran una violencia de baja intensidad en comparación con el liceo, pero que en la mayoría de los casos proviene de los/as adultos/as de la institución: maestras/os, directores/as o las monjas y curas en las instituciones privadas religiosas. La forma más común que asume es la expresión de preocupación (o el rezongo directamente), y consecuentes intentos de corrección, encauzamiento y disciplinamiento, cuando niños y niñas actúan su género de un modo no socialmente esperado: eligen ropa del “sexo opuesto” para disfrazarse; juegan a “juegos de niños” siendo niñas o viceversa; “dibujan como varones” cuando se supone que son niñas; besan o abrazan a alguien del “mismo sexo”, etc.. Es una violencia que opera de modo sutil pero tiene consecuencias fuertes sobre las personas, en la medida en que hace que ellos/as comiencen a percibir sus deseos, expresiones y comportamientos como diferentes en un mal sentido (Schenck, 2013).

Me sentía una niña pero no lo entendía, o sea, nunca lo visualice así. Me acuerdo de una vez que yo estaba jugando, me acuerdo que tenía un muñeco [...] y fue como gracioso porque en ese momento yo estaba jugando a que era una Barbie. Entonces en ese mo-

mento [...] yo tendría más o menos ahí, unos 7 años. Yo decía 'no, no, yo soy varón, yo soy varón', y dejaba el muñeco. O sea, ya era un flagelo de niña, de antes (Entrevistada 5).

En muchos casos se recuerda a referentes adultos de la escuela comunicándose con sus familias para transmitirles su preocupación por ciertas actitudes y señalarles el “problema” que tenía su hijo/a. El haber atravesado situaciones de este tipo, lógicamente, promueve desde temprano una desconfianza hacia quienes se supone tienen que protegerlos de la violencia de sus compañeros, sembrando una sensación de desamparo, sintiendo que solo cuentan con ellos/as mismos/as para resolver los conflictos que surjan.

Era un poco conversadora en la escuela, dispersa, porque siempre fui. Pero jamás tuve problema ninguno. Siempre fui sobresaliente. Pero mi maestra de cuarto [...] detesté a esa mujer. Al principio la quería, pero cuando hizo eso me pareció que no estuvo correcta, y que no era problema de ella: llamó a mi madre para decirle que yo tenía actitudes amaneradas y que yo era muy poco masculino cuando pasaba al pizarrón. Y yo tenía 10 años [...] la verdad me dolió muchísimo porque creo que no me lo merecía. Tú te pones a pensar, yo tenía 10 años, era un niño, o sea no sabía que iba a ser de mi vida, no tenía ni idea. Fuera o no femenino o amanerado era mi problema, un tema de mi vida y algo que tenía que ver con mi familia. No con ella. Entonces me sentí recontra traicionada y como invadida, porque me pareció en realidad una gran falta de respeto [...] (Entrevistada 8).

Me acuerdo que un día justamente como pasaba esto de que yo pasaba de la manito con este compañero (los curas un poco en ese sentido de cosas eran muy especiales, convengamos) y llamaron a mi madre y a mi padre a ver qué pasaba con el nene porque tenía esos comportamientos (Entrevistada 15).

Yo me acuerdo una vez que fue una maestra desesperada a decirle que habían puesto dos pilas de ropa vieja para que nos disfrazáramos, y dice 'señora, su hijo fue a la ropa de las nenas, y estaba con unos zapatos de taco' [...] yo lo que me daba cuenta era que la maestra no lo veía bien. Y me daba cuenta que había papas que no lo veían bien. Entonces yo me cuidaba con ellos (Entrevistada 14).

La menor intensidad relativa de la violencia en este nivel es interpretada por los/as entrevistados/as como fruto de una menor autoflagelación por parte de sí mismos/as, o mejor, como resultado de una reflexividad todavía incipiente en relación a quién se es en términos genéricos/sexuales, que en ese entonces era más incentivada por sus familias y personas adultas de la escuela que por sí mismos/as o sus compañeros/as. Como señala el entrevistado 17, “cuando uno tiene 7, 8 años, como que nena y varón es todo lo mismo, no había problema” o la entrevistada 10, quien explicaba que “los niños no somos asexuados, no tenemos sexo cuando somos niños”. En este sentido, está la memoria de haber percibido una diferencia pero como algo todavía no simbolizable.

Creo que mi niñez fue común, como la de todo el mundo. Quizás con algún u otro altercado con otro compañero porque yo siempre fui muy... para ser varón, muy amanerado, como quien dice. Entonces como que no se entendía eso... La primaria no la sufrí mucho, no le di bola porque era 'un niño más', entre comillas, nunca me importó. En la adolescencia sí, ya lo sufrí, lo padecí un poco más porque en el liceo era... los adolescentes son un poco más crueles [...] (Entrevistada 8).

Porque ellos en ese tiempo no les importaba lo que era. Después de grande sí. Pero en ese tiempo no les importaba lo que era. Porque es la edad que el varón también... no se define muy bien y esas cosas (Entrevistada 9).

Esta flexibilidad o mayor indefinición de las identidades genérico/sexuales que se supone caracteriza al período de la niñez y la existencia de “margen de futuro” para que se establezcan de modo esperado sirven como principales amortiguadores de la violencia en general y es utilizada estratégicamente por los actores que quieren protegerlos/as de otros/as agresores/as para hacerlo. Por ejemplo, como en el caso de la entrevistada 14 que cuenta cómo su madre utilizó este recurso en numerosas ocasiones para hacerla sentir a ella más cómoda respecto de sí misma y sus deseos así como para defenderla frente a “otros disciplinadores” preocupados por su desempeño genérico:

Mi madre siempre supo, pero me dio libertad, y a través de esa libertad, me dio felicidad. Entonces por ejemplo, yo iba a la casa de mis amigas y yo jugaba a las muñecas con ellas. Y los papás de mis amigas les decían, pero como todas mis compañeras se peleaban porque yo fuera a la casa, este... y al mismo tiempo mi madre decía que ‘no pasa nada, los niños juegan a de todo, cuando ellas vienen acá juegan con los autitos no sé qué... entonces, me daba [...] ‘respetabilidad’, que me permitía tener una niñez muy plena.

La intensidad de la violencia impulsada por los/as compañeros/as aumenta significativamente a nivel de secundaria. En todos los testimonios se registra un quiebre drástico cuando se habla sobre la entrada al liceo, asociándose el incremento de la violencia al inicio de la adolescencia, el “florecimiento de la sexualidad” (“empieza el tema de los novios, las novias, los bailes”, como decía un entrevistado) y los cambios corporales asociados a la pubertad, que la convierten en una etapa del ciclo de vida en la cual las obsesiones evaluatorias propias y ajenas por la “normalización” de sus sexualidades-corporalidades-identidades se agudizan todavía más, y por lo tanto, la disonancia se hace más evidente y es penalizada por sí mismos/as y otros/as.

[De la escuela] no tengo recuerdos que me hayan dejado algún trauma, no. Bien, bien. El tema fue en el liceo, en segundo año del liceo sí ya empecé... la voz no me cambiaba... cosas que tienen que ver con la pubertad... la sufrí mucho [...]. Ahí sí, tuve problema con los compañeros, la pasé bastante mal, me costó. De segundo en adelante, para mí fue un sufrimiento. No tengo buenos recuerdos (Entrevistada 2).

Pero en la escuela me fue bárbaro. Me fue bárbaro ya te digo [...] Después empecé el liceo y ahí, fue todo un acontecimiento para mí. Yo empiezo el liceo con once años, me desarrollo a los once [...] fue un cambio muy muy bruto. Y es así como lo cuento porque es así como lo recuerdo. Yo ahí me enfrento, primero, que me desarrollo con 11 años, que si bien sabía porque en casa siempre se habló de sexualidad [...] yo sabía que en algún momento iba a venir esa tal menstruación... aparece. Pero la tenía como lejos, porque no estaba consciente. Nunca viví pensando ‘soy nena, soy varón’. Me gustaron siempre las chiquilinas [...] Pero en el liceo... ahí cuando arranco... ya esa parte fue lastimosa, primero porque me enfrento a que tenía dos tetas, yo hasta ese momento no tenía tetas. No es un invento ni un cliché, es algo que es real. Lo recuerdo lavándome los dientes como cualquier persona así de mañana [...] me miro al espejo y te juro que vi dos tetas así que aparte grandes ¿no? No sabes lo que fue para mí. Fue muy fuerte. Y a partir de ahí fue como raro. Como raro... (Entrevistado 8).

En las memorias de quienes hoy se definen como trans en este nivel sobresalen en particular las situaciones de violencia ejercida por los pares. Esto no significa que docentes y autoridades no sean protagonistas de agresiones. Pero estos agentes son asociados en mayor medida a hechos puntuales, situaciones que fueron duras de digerir pero que no son la tónica del día a día. Las agresiones de los/

as compañeros/as son recordadas, en cambio, con dramatismo, independientemente de cuál sea la forma específica que asuma, precisamente por su sistematicidad, su persistencia en el tiempo, por ser rutinarias y cotidianas, por el martirio que supone *tener* que ir al liceo sabiendo lo que todos los días les espera en este espacio.

La violencia entre pares no funciona siempre de forma unívoca y esa es una de las razones por las cuales no resulta preciso el concepto de *bullying* para referir a ella, en la medida en que engloba todo pero finalmente no especifica nada. Conviene detenerse brevemente en este concepto que se ha convertido en un mantra a la hora de hablar de violencia en la educación en el debate público reciente en Uruguay. El concepto, además de ser utilizado de modos muy distintos según los contextos, suele utilizarse para abordar el fenómeno de la violencia (y buscar explicarlo) desde sus aspectos estrictamente “psicológicos”, cargando la responsabilidad de los hechos sobre los chicos/as violentos/as o problemáticos y sus conductas. Esta mirada vela la dimensión social del fenómeno y orienta a tomar soluciones que no examinan a la institución en su conjunto, el clima escolar, la cultura que organiza el funcionamiento del centro, etc., tampoco amplía la mirada para explorar niveles de análisis más generales que incluyan las familias, el barrio, etc. (Viscardi y Alonso, 2013; Sung Hong y Espelage, 2012; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2011).

Volviendo a la necesidad de diferencias las modalidades específicas que asume la violencia a fin de buscar soluciones más certeras a las mismas, se pueden distinguir al menos tres variantes con sus especificidades: *la verbal* (apelativos descalificadores y aislamiento social deliberado de terceros), *la violencia física leve* (empujones, tirones de pelo, etc.) y *la violencia física grave* (peleas con heridas graves) (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2011). También habría que sumar las situaciones en las cuales se atacan pertenencias de los/as implicados/as (dañar o

desaparecer sus materiales de estudio, mochila, la moto o bici, etc.).

Los/as entrevistados/as recuerdan haber sido víctimas de todos estos tipos; pero las agresiones físicas graves no aparecen jerarquizadas como fuente de angustia, como cabría esperar desde un sentido común que conceptualiza la violencia corporal como más peligrosa por ser la manifestación más explícita y visible, tanto en su desarrollo como consecuencias. Lo recordado trágicamente es la violencia verbal, porque cuenta con un margen más amplio para ser llevada a cabo de manera metódica; se elude más fácilmente de la vigilancia adulta y suele ser considerada por ésta como menos riesgosa. En este sentido aplica lo señalado por Segato (2003:115) respecto de la violencia psicológica –o “moral”, como prefiere la autora– como la forma más eficaz de violencia: se reproduce en escenas de sociabilidad cotidianas, maquinal, rutinaria e irreflexivamente, y sus consecuencias se presentan como menos evidentes y denunciabiles.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la violencia homo-lesbo-transfóbica tiene la particularidad de que no se ejerce solamente sobre la persona que es objeto directo de la burla sino que también es ejemplarizante; actúa como pedagogía de género y la sexualidad para el colectivo, envía un mensaje de disciplinamiento a todos/as sus espectadores/as (Platero, 2010). Ser testigos de los ataques y provocaciones que reciben otros/as por su orientación sexual y/o identidad de género también es recordada como una fuente de sufrimiento en el ámbito escolar. El mensaje que le llega a quien está siendo golpeado/a es el mismo que receptiona quien presencia la golpiza y se sabe “desacreditable” (Goffman, 1980) por portar el mismo estigma que el golpeado.

[...] *hubo todo un tema justamente fue cuando realmente uno optó por una opción sexual de uno, en la noche se nos venía más, y de día tenías que encarar toda esta gente que estudiaba también de día... entonces,*

hubo agresividad hacia mí y también hacia otra compañera que iba conmigo al liceo. Le pegaron me acuerdo una vez... en esos años había unos tachos grandes, bajos, donde colocaban la basura en el liceo, y le pegaron y la tiraron en el tacho de metal ese de la basura, así... a mí... nunca tuve problema de que me pegaran pero había mucha burla [...] Entonces fue uno de los motivos como que opté por dejar de estudiar (Entrevistada 3).

Cuando se trata de violencia entre pares, los varones son señalados como los principales agresores y como ejecutores de un tipo de agresión más directa (insultos, golpes, burlas); en particular, sobre quienes hoy se definen como trans femeninas. Las niñas y adolescentes mujeres también alimentan la hostilidad hacia los cuerpos y sexualidades desobedientes pero de otro modo: con “desaires”, gestos de indiferencia y apartamiento. En algunas historias de las trans se rescatan amigas¹⁷ que oficiaron como protectoras (por ejemplo, compañeras más grandes) durante el pasaje por el liceo y cuya compañía amortiguó la violencia y soledad que vivieron en esa época, mientras que los varones se presentan como más intransigentes en cualquier caso. Al igual que en relación a las modalidades que se ponen en marcha, la disposición diferencial para aceptar la disidencia y la dedicación que invierten unos y otras en su “castigo”, está acorde a los es-

tereotipos de género tradicionales. Éstos indican a quienes son asignados como varones biológicos un ejercicio de alta dedicación en la construcción de su masculinidad, que implica a su vez la subordinación constante y manifiesta para los otros de lo femenino, tanto en los cuerpos de las mujeres biológicas como frente a las expresiones, deseos y prácticas leídas como femeninas en otros hombres (García García, 2010). Señala Olavarría (2005: 53) sobre la construcción de las masculinidades en la fase de la adolescencia en particular:

[...] cuando los varones tienen que demostrar que ya no son niños ni “mujercitas” y donde la masculinidad hegemónica adquiriría su expresión más desenfadada y a veces brutal de lo que es ser “hombre”. Es la etapa de las pruebas, de los ritos de iniciación –aquello que ha sido caracterizado como “de la naturaleza de los hombres”, de su corporeidad– lo que sería internalizado por los adolescentes/jóvenes como “lo masculino”. En esta etapa se fortalecería la homofobia, el sexismo y el heterosexismo y se harían demostraciones de ello ejerciendo violencia sobre aquellos/as que “la naturaleza” ha resuelto que son inferiores, débiles, pasivos, afeminados. Es el momento de demostrar que los varones son “verdaderamente hombres”.

A la hora de pensar *otros pares protectores* en los ámbitos educativos aparecieron las figuras de los hermanos/as o primos/as que asisten al mismo centro, aunque estas presencias parecerían estar dispuestas a operar tanto favorable como negativamente sobre las vivencias de los/as entrevistados/as. En algunos relatos de personas que vivieron el liceo en el interior del país se reconocen familiares o vecinos/as del barrio que, por ser muchos o más grandes y conocer a la persona de “toda la vida”, oficiaban como protectores. Sin embargo, estos vínculos funcionan de manera inversa cuando gana en las otras personas el temor al “contagio del estigma” (Goffman, 1980). Relataba una entrevistada que compartir liceo con su hermana fue

¹⁷ Sin embargo, cabe notar que cuando aparecen en escena estas otras mujeres protectoras, las entrevistadas *aclaran* que eran amigas de antes (del barrio, de la niñez), y que por lo tanto las “conocían como eran”. Es decir, explican el vínculo como uno *a pesar* de la disidencia; como si los lazos de los años fueran más importantes para sostener el relacionamiento o, más bien, como si quienes accedieron a conocer su proceso de transformación genérica desde más temprano tuvieran más herramientas para entenderlo. Para estos otros, no es algo novedoso, raro, fuera de la norma sino lo que “siempre fue así” y, por eso, es más fácilmente aceptado. También se interpreta que quienes asistieron el proceso de transformación de género desde temprana edad pueden leerlo y legitimarlo como algo del orden de lo “natural”, que *debe ser así* porque “siempre fue así”, que no lo elige por desafiante (Silva, 2007; Benedetti, 2005).

nefasto porque ella ejercía una presión más fuerte que nadie para que no sea “el puto del liceo”, a fin de evitar convertirse ella en “la hermana del puto del liceo”. El juntarse con otros/as compañeros/as a quienes “sabían que les pasaba lo mismo” (entrevistada 2) aparece en algunos casos como una estrategia efectiva para empoderarse y defenderse pero también se ve como una opción peligrosa, corriéndose el riesgo de que se *amplifique* el estigma.

Al igual que la violencia entre pares con otras causas, la homo-lesbo-transfóbica se despliega en distintos espacios pero es más intensa y directa donde la mirada adulta está más atenuada (pasillos y recreo) y donde no tiene “jurisdicción” la autoridad educativa (entrada al liceo y cuadras aledañas al centro) (Barbero, Bentancor y Bottinelli, 2010).

Yo iba de mañana y a mí nunca me gusto madrugar, muchas veces me dormía, no iba, llegaba tarde. Y creo que lo hacía inconscientemente de gusto para no pasar lo que pasaba todos los días. Que eran insultos, empujones, cosas por el estilo. Yo como que... venía a una cuadra del liceo y ya... los grupos que se juntan afuera que eran como 150 personas ya me veían venir de la esquina y ya... me gritaban ¡puto! ¡La puta que te parió! Y eso era todos los días... no era día por medio. Entonces era como padecer algo todos los días, y tener que levantar la cabeza y seguir adelante y entrar, cruzártelos en los pasillos y después cruzártelos en el patio, tener que tolerar empujones, o desaires, o comentarios. Y eso eran cosas de todos los días. Era constante [...] Entonces sí, fue un horror la secundaria, fue un horror. Me pasaba más en la dirección llorando que en la clase (Entrevistada 8).

Esto no significa que en el aula la presencia docente evite su despliegue. La mayoría de los/as entrevistadas/os recuerda haber sido acosada/o verbalmente en el aula bajo la anuencia adulta. Aunque los referentes adultos de secundaria (au-

toridades, personal, docentes) no aparecen como los principales agresores directos, existe consenso en señalar su actuar con indiferencia frente a los conflictos entre pares. Por ello es posible afirmar que ejercen violencia por omisión. Este hecho, a su vez, es explicado por los/as entrevistados/as de tres formas. En primer lugar, consideran que es fruto de que los/as docentes no tienen herramientas para actuar ni cuentan con información para hacerlo. En segundo lugar, señalan que los adultos no hacen nada porque minimizan el problema; en palabras de la entrevistada 14, “consideraban que el hostigamiento de mis compañeros eran simples bromas”¹⁸. Tercero, consideran que la negligencia adulta se debe a que piensan que los insultos homo-lesbo-transfóbicos son reflejo de otras causas (por ejemplo, diferencias de clase social). Cuando llegan a ser reconocidos en su especificidad, se ve como un problema de la sociedad, que viene de afuera del centro y frente al cual no se tiene por qué hacer algo o se piensa que no se puede hacer nada¹⁹.

Claro, la gente mayor se daba cuenta, sabía, se hacían los boludos [...] El sistema no está preparado, y creo que sigue sin estar preparado para contener a este tipo de personas.

¹⁸ Esta percepción está acorde a lo identificado por Viscardi y Alonso (2013:28) respecto de que la discriminación social entre estudiantes es menos problematizada y castigada que el dirigirse con “malas palabras” hacia la figura docente o la alteración del “orden escolar”. Asimismo, coincide con los datos de la Encuesta Nacional de Convivencia ya citada que muestran una brecha entre la percepción del estudiantado y docentes/autoridades en relación a la sexualidad como causa del conflicto escolar; mientras que para los primeros es uno de los principales motivos, los segundos lo niegan como su origen.

¹⁹ La hipótesis de Viscardi y Alonso (2013) para explicar la no intervención adulta en el conflicto escolar es que la tradición vareliana hegemónica en Uruguay se basa en una distinción fundante por la cual el saber y las reglas de sociabilidad son dos aspectos diferenciados y una adjudicación a la escuela de su responsabilidad exclusivamente sobre la primera, y a las familias la segunda. Así, la expectativa es que las normas de convivencia se reproduzcan automáticamente en el espacio educativo.

Para contenernos a nosotros que somos personas que nos sentimos diferentes y que venimos construyendo una identidad diferente. No saben cómo contenernos [...] Dependía del docente, había docentes buena onda que me respetaban y como que calmaban un poco las aguas y me contenían o hablaban conmigo, cosas por el estilo. Me sentí contenida por muy pocos docentes. No fueron la gran mayoría. La gran mayoría, como te dije, se hacían los reverendos boludos. Se hicieron los boludos porque realmente no están preparados, no estaban preparados [...] O sea no tenían información, no sabían cómo manejarlo, y era más fácil hacerse los boludos que cargar con un problema que quizás, pensaban que no les pertenecía. Entonces no, no me sentí para nada contenida. Ni por el sistema ni por los docentes. Ya te digo, fueron contados aquellos que se acercaron y me dijeron mirá... continuá... seguí adelante. Pero me lo decían con esas palabras, con indirectas, que yo sabía lo que venía, sabía que me lo tiraban por el lado de que yo era diferente, de que tenía que salir... (Entrevistada 8).

Vinculado con lo antedicho, los mecanismos de resolución de conflictos que activan las instituciones educativas frente a la homo-lesbo-transfobia son individualizados y puntuales; asumen formas punitivas hacia los/as agresores/as y asistencia- listas para las personas agredidas (hablar con él/ella para contenerlo/a, decirle que no se preocupe, que “no dé bola”, poner una observación a quien infringe el daño, suspenderlo, sacarlo de la clase). En los relatos de los/as más jóvenes, se agrega la modalidad de enviar al estudiante “con problemas” al equipo multidisciplinario, considerando que los/as problemáticos/as son quienes incorporan la diferencia genérico-sexual en la escuela. Las dificultades para instalar mecanismos dialógico-grupales y revisiones de la propia cultura escolar también denotan obstáculos para reconocer el heterosexismo institucionalizado en este espa-

cio como causas de la violencia (Platero, 2010)²⁰. Así, a la desconfianza que sienten frente a los referentes adultos quienes sufrieron agresiones en su trayectoria y la indiferencia que predomina como actitud frente a los hechos de violencia, se agrega la constatación de que apelar a ellos es una estrategia ineficiente. Por lo tanto, las estrategias que despliegan para defenderse de la violencia entre pares son solitarias. A continuación se describen algunas de ellas.

El repliegue sobre sí

Durante los primeros años de la adolescencia –durante el cursado del ciclo básico en la mayoría de las trayectorias abordadas– predomina el auto-aislamiento: no hablar con nadie, irse rápido, evitar los lugares peligrosos (no salir al recreo, entrar más temprano a clase), faltar, si los/as molestan “irse para otro lado”, no decir nada, “medir con quien se está”, etc. El cambiarse reiteradas veces de centro educativo también es leído por algunos/as desde el presente como una forma “inconsciente” de “que no [te] conozcan, siempre cambiar y cambiar, no crear vínculos” (entrevistado 1).

Me acuerdo que ir al liceo para mí... para que te hagas una idea, el liceo estaba a tres cuadras de casa, yo daba todas las vueltas a la manzana para entrar por la parte de atrás para no pasar por la cuadra esa del liceo [...] En el trayecto de las dos cuadras pasaba por enfrente, toda la gente, los compañeros esta-

²⁰ Viscardi y Alonso (2013) argumentan que ambos elementos, las estrategias de resolución de conflictos de corte punitivo (la sanción) o asistenciales (mandar al equipo multidisciplinario) y el ubicar la causa del problema por afuera del sistema educativo, están íntimamente vinculados y forman parte del enfoque de la “seguridad” instalado en la década del ‘90 para abordar la cuestión de la violencia escolar. Esta mirada desconoce que la violencia que afecta a los centros educativos muchas veces surge dentro de estos y es promovida por sus prácticas y regulaciones cotidianas por la propia cultura escolar.

ban ahí y era el tormento. Ya a lo último pasaba por atrás, entraba escondida del liceo. Y todos los días era una tortura [...] cuando levantaba la mano y atrás te gritaban de todo entonces dejás de participar, empezás a inhibirte vos. [...] Mi estrategia era quedar muda, ¿viste cuando te aislás de todo? Pasaba llorando, porque todo lo resolvía llorando. Por eso no tengo un buen recuerdo. Me la pasé llorando (Entrevistada 2).

Era tanta la discriminación de los otros compañeritos y yo [...] no sabía cómo afrontarla, me tenía que ratear. El compañerismo era horrible, entonces dejé muchos años sin aprender nada, dejé todo para afuera, para un costado, hasta que empezás a quererte [...] ni siquiera terminé primero porque faltaba mucho por ratearme [...] no quería entrar a tolerar toda la onda “puto” y me tiraban las cosas para afuera... Y claro, los profesores también se cansaban ellos, todos los días la misma historia, todos los días... entonces claro, ellos pobres son docentes, ellos se ponían un poco en mi lugar pero yo también... la paciencia se les terminaba, y no sabían cómo atender la situación, porque yo era muy que me quedaba así, como un bichito (Entrevistada 11).

Evitar el contacto con otros sujetos estructura lo que denominaron como una “forma de ser” que luego los/as afecta en otras dimensiones de sus vidas: ser tímido/a, introvertido/a, poco sociable. El entorno hostil incentiva la conformación de “identidades discretas” (Pecheny, 20002), al estructurar modos de sociabilidad guiados por el actuar con tacto, moderación, tratando de no molestar ni atraer la atención de nadie.

Siempre fui muy cerrada [...] Hasta ciclo básico fui re cerrada. Muy cerrada, no comentaba nada con nadie. Incluso en mi casa tampoco hablaba nada con nadie. Yo todo lo que me insultaban, lo que me rompían

las pelotas, todo lo que maltrataban, llegaba a mi casa y hacía de cuenta que nunca había pasado nada. Nunca dije nada. No decimos nada. En general nosotras no decimos nada, no somos de comunicar el maltrato de nuestros casos. Lo padecemos, lo sufrimos y por ahí tenemos reacciones como nuestra intimidación, nuestra manera de vivir, tenemos reacciones violentas o nos descargamos en nuestra casa pero no decimos por qué nos descargamos. Pero porque cargamos con todo eso. Eso lo entendí años después [...] De por qué yo era tan loca en mi adolescencia, porque se me daba tanto por manías en mi casa, era porque realmente descargaba, era una forma de descargo o de pasar todo lo que pasaba afuera (Entrevistada 8).

[...] el proceso de socialización de nosotras es distinto, es al margen de la sociedad. Yo siempre admiré la gente que es social, que se vincula fácil. Pero nosotros no tuvimos eso... eso, es una destreza que se aprende viste, con el tiempo. Y nosotras no tenemos eso [la estrategia es] alejarse de las situaciones que te hacen mal. Si vos salís hasta el súper [...] es muy probable que en las cuadras alguien te putee, te grite o te diga algo. Entonces vos evitás, mandas a otro a hacer el mandado. Esas cosas las hacen las trans, todas. Tienen alguien que les hace los mandados, tienen alguien que le hacen esto otro... porque ellas evitan. Salen de noche, cuando ya no hay nadie. Yo a eso lo veo siempre. Y yo lo hacía. Para hacer un mandado que queda a una cuadra tenés que caminar tres cuadras para evitar todo el... o salir cuando no hay gente afuera. O estar pendiente... todos esos traumas que uno tiene viste. Que vas incorporando. Ahora ya no me queda nada, ahora ya no me queda ninguno. Pero sí los tuve. En la adolescencia los padecés (Entrevistada 2).

Gestionar la apariencia

Manejar la información que se muestra al resto es otra opción frecuente. En particular, es usada por los chicos cuando se agota la posibilidad de ejercer la violencia, y tanto por ellos como por ellas cuando las agresiones son percibidas como demasiado fuertes. En su versión extrema, supone desempeñarse genérica y sexualmente acorde a lo que los demás esperan, “reprimirse” y no resistir las obsesiones de estabilización circundantes.

En la escuela fue adaptación. El primer año [...] me daba cuenta de que no... concordaba mi ser, mi sentir, con lo que me hacían hacer. Entonces se me complicó. Luego de ese primer año, como que empecé a adaptarme, a normalizarme y a vivir según como me guiaba el educador. Seguí como si nada, jugaba con los nenes. Cuando podía jugaba con las nenas, me divertía mucho más [...] la supe llevar, en la escuela la supe llevar, o sea, como que ni fu ni fa (Entrevistada 13).

Yo siempre fui de aprender [...] no faltaba nunca, siempre iba, así pasase cualquier cosa; me vestía de mujer en la calle, me vestía de hombre para ir a la escuela, después salía de la escuela y me vestía de mujercita de nuevo (Entrevistada 9).

[...] yo por ahí por los 10 años quiero cambiar el nombre y empezar a llamarme [como me llamo ahora] y no fue muy bien aceptada la cosa... después empecé a reprimirme, la parte del liceo me reprimí. Ahí empecé a ver que la cosa no es tan fácil, hasta cuarto no tuve problemas, era como un juego de niños, como me podían decir ‘el gordo’, ‘el puto’, era como un juego de niños. Pero ya en quinto y en sexto se empezó a pasar mal [...]

Entrevistadora: *¿Y en la adolescencia cómo fue?*

Entrevistado: *Me reprimí, directamente me reprimí, me dediqué a estudiar y a hacer lo correcto digamos. [...]*

Entrevistadora: *¿Y cómo fue pasar la adolescencia reprimiéndote?*

Entrevistado: *No fue tan mala como la infancia... (Entrevistado 1).*

[...] yo era una persona que tenía... era muy buena alumna, que eso me permitía en un liceo chico [...] un ejercicio de bastantes privilegios. Mis padres no tenían una mala situación económica, no eran ricos por supuesto pero no tenían una mala situación económica, entonces yo podía salir, “tenía” (entre comillas) como las cosas que los adolescentes deseábamos disponible, me lo habilitaban, yo era hija única además. Tenía amigas que venían desde la niñez, que no les extrañaba para nada mi comportamiento. Pero creo que todo eso se me permitía en el silencio. Todos sabemos, vos sabés que sabemos pero mantengámoslo en silencio. Lo que tengas que hacer, hacelo lejos de acá. En el momento que yo a los 15 decidí visibilizarlo, mi situación cambió. Y todo aquello desapareció. Entonces yo realmente me quedé con mis 3, 4 amigas de la niñez, perdí todos mis vínculos de todo tipo... en el liceo los profesores [...] veían el hostigamiento y simplemente hacían caso omiso, nada pasaba (Entrevistada 14).

Otra variante intermedia mencionada reiteradas veces en relación a la adolescencia es crear una estética “neutra”, “confusa” o “andrógina” en términos genéricos; usar ropa grande que oculte el cuerpo e incluso de colores “que no tuviera una connotación de nada”, como vestirse de negro (entrevistados/as 2, 5, 10, 17). Para quienes ya se asumieron como chicas trans, es vista como una opción amortiguadora de la violencia social el mostrarse como “gays”, asumiendo que es una identidad más aceptada.

Y pasaron 3 años: primero, segundo y tercero, y... se me hizo mucho más dificultosa la situación, mucho más, horrible. Y cuando empecé cuarto año ya era por las noches sa-

lir y hacer mi vida, y de día estudiar y vivir como gay. En la noche yo ya me liberaba y salía como sentía que debía estar (Entrevistada 13).

Una variante de esta estrategia que pareciera estar más disponible para los chicos trans es lograr tener un “buen *passing*” y que las otras personas vean un “hombre biológico”²¹; hacer todo lo posible para que “no se note” que se es una persona trans pero habitando una identidad masculina. Ellos perciben que para las chicas trans es más difícil de elegir este camino porque consideran que los rasgos biológicos asociados a los masculinos son más difíciles de feminizar que a la inversa. Las trans, en efecto, no mencionan el perfeccionamiento de su *passing* del mismo modo, al menos no aparece como el fin por el cual invierten tiempo y trabajo en su feminización estética/corporal/expresiva

Con la misma moneda

Otra estrategia es responder o anticiparse a la agresión a partir de la violencia verbal o física. Ésta aparece como opción factible, por un lado, por parte de los chicos trans durante su pasaje por la educación primaria y, en algún caso más puntual, durante la primera adolescencia, donde recuerdan “agarrarse a las piñas todo el tiempo” y ser “un guerrero” en su forma de “defenderse” para que “después no se metieran conmigo” (entrevistados 1, 7 y 17). Es una forma de actuar el género masculino acorde al modelo hegemónico, para el cual la violencia es un instrumento privilegiado (Olavarría, 2005). Sin embargo, esta posibilidad se va agotando a medida

que crecen porque los expone a agresiones potencialmente más graves; ya no es un juego de niños, “los varones estaban grandes” y “ya no daba para agarrarse a las piñas”, o entendían que esa solución sólo lograba apartarlos más de sus compañeros/as. La disponibilidad de esta opción depende asimismo del contexto del centro educativo; si el liceo es “más pesado”, se abandona la táctica.

Por otro lado, es aplicada por las trans a partir del momento del “destape”, cuando empieza a “no importarles nada”; esto ocurre en distintos momentos según las trayectorias, pero en nuestros relatos se concentraba en la segunda adolescencia (15 años en adelante) y juventud avanzada (25 años y más). Está al alcance, por tanto, de las chicas que llegan al segundo ciclo de la educación media o que presentan experiencias de re-vinculación educativa siendo adultas. La primera adolescencia que cuentan está signada por historias de llanto y pedido de ayuda a referentes adultos como métodos para enfrentar la discriminación; es decir, al igual que los chicos, asumen estrategias asociadas al estereotipo femenino de enfrentar los conflictos. Esta forma se agota, señalan, cuando “se cansan” de ser “pasadas por arriba” o sienten que tienen más herramientas para defenderse, porque comienzan “a quererse” (entrevistada 11) y comienzan a “vivir para afuera” (entrevistada 10). Entonces se produce un quiebre en su forma de gestionar la violencia pasando a ser proactivas: responden con dureza ante los ataques que les infligen e incluso atacan verbalmente a otros/as primero como mecanismo de defensa. Ello implica actitudes como por ejemplo del tipo de “reafirmación del estigma, apropiarse del insulto para quitarle su carga destructiva” (COGAM, 2006:17). Se construye así una actitud de “dominar el territorio” y hasta de liderazgo que las protagonistas conceptualizan como una “personalidad fuerte” que “se lleva todo por arriba” (entrevistada 5). Lo interesante es que este elemento ocupa un lugar clave en la interpretación que ofrecen de su “éxito” las que han tenido un mayor avance en sus trayectorias educativas, culminando la secundaria e ingresando en la universidad.

21 Las categorías “mujeres biológicas”, “hombre biológicos”, “biomujeres” y “biohombres” han sido discutidas por las implicaciones políticas que tienen para una política *queer*, ya que suponen que hay dos formas de ser “mujeres” y asumen una jerarquía entre ellas: una manera “natural” (“original”) y otra (la trans) “artificial” de serlo. Dado que no existen formas de nominación alternativas libres de estos efectos, se utilizan estos términos con el recaudo de explicar sus peligros y problematizarlos (Platero, 2009).

Yo creo que me volví violenta, en el buen sentido de la palabra... [...] como que buscaba algún enfrentamiento, en algún momento me dí el lujo de provocar. Pero fue una época (Entrevistada 5).

Yo era una alumna más adentro de la escuela. Nadie me trataba “puto”, nada de eso. Además que yo también sé afrontar las situaciones esas, porque si se zarpan, bueno ‘que pasa muchacho, soy puto sí y ¿cuál es?’ ‘¿Qué es lo que te molesta?’ (Entrevistada 11, relatando su experiencia de re-vinculación educativa de adulta).

Entonces pasaban por los salones, me acuerdo, a decir que no me molestaran, que tratan de respetarme... y bueno. Pasaba por un tiempito pero después... volvía a ser lo mismo. Eso fue hasta ciclo básico. Porque yo fui bastante boluda hasta ciclo básico. Era de esas que lloraba y no decía nada. Ya cuando entré en cuarto, ya... en segundo ciclo ya no... ya tiré la chancleta y dije ta... Acá me los como a todos y no voy a dejar que me pasen por encima y voy a sacar a relucir mi carácter, voy a hacerme respetar. Y ahí empecé a putear a todos, a putearlos, a levantarles la cabeza, a contestarles, a... realmente hacerme respetar como tenía que hacerlo ¿no? Y de ahí creo que la cosa cambió bastante. Fui un poco más respetada [...] El cambio fue debido a que ya no soporté más [...] ahí sí, como que me destapé e hice como un vuelco. Y de estar así termine abriéndome de tal manera que no sé, hablaba con todo el mundo [...] Empecé a jugar un poco con la gente, a manipular, porque a mí me gusta un poco manipular y jorobar, y hacer esas cosas o juegos como medios... sí. Y ahí generé muchas relaciones. De amor y de odio pero relaciones... [...] porque mi carácter ya es fuerte, porque soy persistente, continué... pero sí, miles de veces, más de una vez, pensé en dejar. [...] Siempre digo lo mismo, hay que sobrevivir al

sistema. Porque el sistema mismo hace lo posible por expulsarte. Yo nunca recibí ningún apoyo de nadie, entonces yo podría haber dejado hace años (Entrevistada 8).

Tiene un carácter que parece que te pone una barrera muy fuerte [...] es que si llegó a donde está, es porque ella tuvo que armarse de algo, que fue más fuerte que la discriminación [...] yo me tendría que haber armado de que ‘nada me importa lo que digan los demás, y lo único que me interesa es...’ [...] ese valor, esa fortaleza de cerrarse y no me importa un carajo los demás, que yo no tuve (Entrevistada 2, refiriéndose a la experiencia “exitosa” de la abogada trans Michelle Suárez en su tránsito por la terciaria).

Maximizar el rendimiento académico

Otra estrategia protectora es maximizar el rendimiento académico para lograr tres cosas. Primero, “no perder la generación” de compañeros/as; en casos en los que se lograra una mínima aceptación por parte del grupo, los costos de cambiar de clase o de centro educativo son altísimos, implican empezar el proceso de legitimarse y hacerse un lugar “desde cero” y corren el riesgo de no ser siquiera tolerados/as. Segundo, evitar que los referentes adultos tengan excusas para interpelarlos/as y, si es posible, que al reconocer su desarrollo académico les apreciaran “algo”, al menos, a pesar de ya no ser, como señalaba una entrevistada (14), “una persona que les inspirara respeto”.

Yo todo lo que hago no solo doy lo mejor de mí sino que busco la perfección. ¿Sabés para qué? Para que no me digan nada [...] logramos llegar a tener algo y estudiar [...] solo a través de la demostración de ‘no podés decirme nada’. De esto, no podés decirme nada, que es a lo que yo vengo, yo voy al liceo a estudiar. Entonces de mi estudio no podés decirme nada (Entrevistado 7).

El tercer motivo es instrumental: que la tortura que significa el pasaje por el circuito educativo termine lo antes posible; “no sabía cuánto tiempo iba a soportar”, planteaba la entrevistada 14. O por querer llegar a obtener un mejor trabajo o la carrera deseada.

Este recorrido por las formas cómo las/os implicadas/os buscan tramitar, sobrevivir, atravesar, resolver o solucionar la violencia ejercida por otros individuos en los ámbitos educativos deja en claro que, más allá del tipo de agresión que se ponga en marcha y del espacio donde ésta se desarrolle, las comunidades educativas se presentan como fuertemente hostiles a la diversidad, generando una situación de estrés, de vigilancia minuciosa de todo lo que unos/as y otros/as hacen, de miedo, en definitiva, que tiñe la rutina de quienes desafían los modelos genéricos hegemónicos.

Y yo lo que hacía era [...] llegar mínimamente 1 hora antes que empiecen mis compañeros a llegar, o sea mis compañeros empezaban a llegar desde las 7:30 a las 8:00 que era cuando comenzábamos, entonces yo tenía que llegar mínimamente a las 7. Entonces yo podía llegar sin nadie, sólo con los funcionarios. Al mismo tiempo, dejar la moto delante de la ventana de la que clase en donde yo me sentaba para que no le pasara nada. Me sentaba en la clase con una sillita y un escritorio que me había conseguido, me sentaba en la esquina de la clase, entonces veía toda la clase; atrás tenía la pared; acá tenía al profesor y ahí tenía la ventana, veía la moto. Entonces tenía un control absoluto de quién entraba, quién salía, quién venía de frente, nadie podía venir detrás, y acá tenía al profesor. Y después jamás dejar el salón, por ninguna razón. Entonces tenía manejo de que mis cosas no desaparecieran, que no se rompieran, que no sé... Nunca salía a los recreos, jamás. Si quería... mis amigas tenían que venir a mi clase cuando estábamos en el recreo, y si yo quería algo de la cantina ellas iban por mí,

y si no, no tomaba nada y no comía nada (Entrevistada 14).

Para finalizar esta sección, conviene detenerse en resaltar algunas diferencias entre niveles educativos y tipos de centros de enseñanza que facilitan u obstaculizan el pasaje de las personas no heteroconformes por los mismos, además de las ya mencionadas en esta sección en relación a los actores predominantes en la educación primaria y secundaria. En primer lugar, los relatos con mayor contenido de carga discriminatoria a nivel de la escuela primaria se encuentran en quienes fueron a instituciones privadas religiosas, que en general sintieron la mirada adulta disciplinadora de manera mucho más potente.

[...] pienso que si hubiese sido un colegio público no hubiera habido [discriminación] porque claro es todo un estatus ¿no? Yo no sé ahora pero antes era como que era una oveja negra, era una cosa descarriada, era lo que ellos querían... viste como son las monjas... quieren todo perfecto, perfecto (Entrevistado 18).

En cuanto a secundaria, los liceos nocturnos y niveles de enseñanza superiores (Bachillerato y Universidad) son vistos como más amigables que los espacios a los cuales asisten mayor cantidad de adolescentes.

Me resultó más cómodo por el nivel de las personas con las que estudiaba, porque ya estamos hablando de personas que ya son mayores, que tienen otra mentalidad y es otro vivir. Es otro pasar, totalmente diferente, yo me sentía más cómoda [...] (Entrevistada 13).

Yo cambié al nocturno pero como alumna trans. Ya fui travestida a sexto año. En nocturno [...] y estuvo bien porque era gente grande. Era otro... como todo nocturno, creo que va gente que labura, gente que tiene

vida, preocupada por ir a estudiar, formarse, terminar, que tiene otra cabeza (Entrevistada 8).

Por otra parte, cursar el liceo cuando se vive en el interior del país se considera más difícil que en Montevideo. Las localidades son más pequeñas y los centros educativos suelen tener menor matrícula, amplificándose el “país de las cercanías” y el micro-control social que supone: todos/as se conocen y hay menos margen para eludir la vigilancia (Sempol, 2013). Se presume, además, que la gente en Montevideo es más abierta y más aún en los últimos años con la mayor visibilidad política y social de la diversidad sexual.

También quería venir a vivir a Montevideo porque sabía que en la ciudad las personas viven la sexualidad un poco más libres, y no sería como ‘el puto del barrio’, todo el tiempo me marcaba ‘a ver qué hace el puto del barrio’... entonces, cuando sos puto en el interior, sos una figura, una figura pública, porque a todo el mundo le importa ‘a ver qué hace el puto’ ¿me entendés? Es como que todo el mundo se fija lo que hace una trans o una persona gay. Quieras o no, para las personas sos una cosa rara. Más en el interior. Es más complicado el tema en el interior (Entrevistada 10).

La educación terciaria se presenta como un lugar más “ameno” por varios motivos. Primero, por la propia experiencia de la persona; lo ilustra claramente la entrevistada 14 cuando afirma sobre la discriminación: “Cuando llego a la facultad era muy suave entre comillas, porque estaba acostumbrada, y porque al mismo tiempo tenía mecanismos de defensa mucho más pulidos” (Entrevista 14). Por otro lado, la asistencia a este espacio es voluntaria, a diferencia de la escuela o los primeros años del liceo donde existe una obligación en algunos casos por parte de las familias (además de la jurídica). También importa el factor masividad; permite un mayor anonimato entre los/as estudiantes

y frente a los/as profesores/as se es “un número de cédula”, como decía uno de los entrevistados, teniendo más márgenes para eludir el “problema del nombre”, por ejemplo. Sin embargo ésta tiene una cara oscura: la potencial exposición frente a un público más numeroso.

[...] en el primer momento cuando entré [...] fueron como 500 personas que me miraron así como... Fue como entrar... porque el salón grande donde te reciben... que te dan una charla instructiva de recibimiento, de bienvenida. Y son... te amontonan de a 500 personas en un salón gigante al fondo. Entonces tú entrás por el frente. Cuando yo abro la puerta, ¡todos me miraron! Y ahí yo me sentí muy mirada, pero claro... era normal [...] Yo no pasaba tanto por mina [...] Y fue impactante el primer momento. Los primeros 10 minutos, ese pasillo ese corredor largo donde encontrar silla es horrible, porque te miran, que te miran y que te miran... ¡y no terminás nunca de encontrar una silla! (Entrevistada 8).

[...] ahí se masificaba. Entonces las personas que les producís vómitos no se te acercan. Y las personas que se te acercan son aquellas que no tienen problema contigo. Entonces eso te permite aire. El problema siempre surge con los docentes (Entrevistada 14).

Como surge de la última transcripción, en esta etapa vuelve a adquirir importancia relativa la violencia ejercida por docentes, identificada en casi todos los relatos de quienes llegaron a la universidad como más importante que la de los pares. En particular se hallaron fuertes resistencias en las instituciones de formación docente. Un nudo importante son las prácticas docentes, recordadas como instancias en las cuales se sintieron presionados/as para “ocultar su disidencia” o visibilizarse forzosamente; fueron objeto de ansiedades docentes respecto de su “caso” y debieron enfrentarse a situaciones de acoso de dis-

tinto tipo por parte de ellos/as. Esto puede estar asociado al lugar simbólico que ocupa la figura docente en la sociedad uruguaya: es un modelo a seguir, quien da directrices a los/as más jóvenes; una referencia. La expulsión registrada echa luz sobre qué ocurre con los cuerpos desobedientes, que encarnan literalmente las fisuras de la norma que se quiere transmitir como natural en instituciones heterocentradas.

[Me fue] *bien en el sentido de que yo estudiaba. No me cuesta estudiar. Pero no me iba bien en el tema con los profesores, no [...] yo no recuerdo haber llorado tanto como lloré [ahí]. Todos tienen la idea de que ahí la gente es más abierta... no es así. Es muy cerrado. Los profesores a veces tratan de aparentar lo que no son. Porque es un rol muy visto, digamos, está puesto como el ojo de la sociedad el rol del docente. Veo que muchos aparentan lo que no son, te exigen que vos seas lo que ellos esperan. Y para ellos ser trans estaba mal visto...* (Entrevista 2).

[...] *pero la única vez que tuve realmente un enfrentamiento grave, que el profesor se negaba a decir el nombre y decir no puede ser, fue [ahí]; él sí se negaba completamente e incluso un día yo le insistí, le insistí que era así y cuando me fue a tomar examen vio mi cédula y me dijo ¡ah, yo sabía que era así! Y ante toda la clase... me miraba estudiándome... una persona bastante desagradable [...] él fue, creo, el que hizo público en el [lugar]... y muchos profesores se pusieron también como raros, a hablar de mí... porque nadie hablaba hasta que el tipo este fue [...]* (Entrevista 18).

Continuando con el nivel terciario, más allá de la percepción extendida de que es un entorno más amigable, hay diferencias en cómo son vistas las distintas instituciones. Algunas tienen fama de más abiertas y diversas en su composición social (se mencionan las facultades de psicología,

humanidades y ciencias sociales), mientras que otras son consideradas conservadoras, por tener un modelo de “estudiante-tipo” asociado a características de la clase media-alta (por ejemplo, derecho, odontología, agronomía). Otra carrera que se presenta como impensable es la de educación física, por considerar que el trabajo con el cuerpo te expone más en distintos aspectos (entrevistados 1 y 16).

Finalmente, cabe señalar que algunos/as entrevistados/os prefieren hacer cursos cortos porque visualizan que pueden sostenerlos en mayor medida y que tienen una salida laboral más clara. Entre las chicas es valorada la oferta vinculada a la estética, al considerarla un círculo en donde tienen espacios ganados y son más aceptadas. La educación no formal, por su parte, es vista como más flexible en algunos aspectos. Por ejemplo, el entrevistado 12 prefería ir a un curso que había en el barrio porque el edificio tenía un solo baño; mientras que la entrevistada 3 asiste a un curso individualizado en el cual solo tiene que lidiar con el personal y un docente de la institución.

A modo de cierre, es necesario introducir un matiz para reflexionar sobre estos testimonios y releerlos a la luz de la pregunta respecto de *cómo las personas recuerdan y narrativizan sus propias historias* a partir de su presente y las acumulaciones que este contiene. Para una población crudamente expuesta a la violencia social –las chicas trans que trabajan en el circuito del comercio sexual; las travestis que habitaron sus identidades durante la dictadura cívico-militar enfrentando la persecución policial; quienes fueron expulsadas/os tempranamente de su hogar viéndose obligadas/os a asumir “adulteces tempranas”, etc.–, ¿en qué medida es posible simbolizar las experiencias de violencia vividas en la escuela como tales, si pueden parecer nimiedades frente a lo que vino después? ¿Qué posibilidades hay de que otras violencias se vean borroneadas, trivilizadas, no sean siquiera tematizadas como tales desde un hoy cargado de lo vivido?

4. Trayectorias educativas, trayectorias performativas, trayectorias de vida

Este apartado analiza simultáneamente las trayectorias educativas²² de las personas trans entrevistadas y sus recorridos identitarios, que también pueden ser comprendidos como “trayectorias” si se toma como punto de partida la siguiente definición:

La sucesión de experiencias, las fechas y las circunstancias en que tienen lugar, los intervalos entre ellas y sus desdoblamientos (en suma, el desarrollo de los eventos/curso de acontecimientos) ocurren en un contexto en el cual se combinan diferentes marcas sociales. Tales marcas delimitan el campo de posibilidades de los individuos: origen y clase social, historia familiar, etapas del ciclo de vida en que se encuentran, las relaciones de género establecidas en el universo en que habitan. Así, las circunstancias sociales y biográficas se presentan en una trayectoria (Heilborn et al 2006:39).²³

La primera sección se centra en el examen del vínculo entre las trayectorias educativas y los hitos identitarios, explorando en particular dos de ellos: i) la fase de búsqueda de modelos y categorías identitarias para la definición genérico/sexual de la persona; y ii) el momento del “destape”, de asunción

de una identidad trans y su visibilización. ¿Cómo interviene el pasaje por la educación formal en la performatividad de las identidades genéricas en estos momentos de las biografías? Y viceversa, ¿cómo los procesos de transformación de género afectan la experiencia educativa e informan las decisiones que toman los sujetos respecto de la misma? La segunda parte reflexiona sobre los factores que dificultan y facilitan la sostenibilidad educativa de las personas trans, poniendo el foco en dos aspectos. Primero, el papel que juegan variables exógenas al sistema educativo como el apoyo familiar, el nivel socio-económico de la familia de origen, el momento de salida del hogar de origen, etc. ¿Cómo interpretan los actores que estos elementos contribuyen/obstaculizan su mantenimiento en el sistema educativo? ¿Las experiencias de las/os trans presentan especificidades respecto de las de otros/as jóvenes? Segundo, se aborda el significado que otorgan las/os entrevistadas/os a la educación en general y en sus vidas en particular: ¿Tiene un valor instrumental, “sirve para algo” estudiar? ¿Y en términos simbólicos, es importante estudiar? ¿Por qué?

4.1 Mutuas implicaciones: el pasaje por el sistema educativo y la performatividad identitaria

La búsqueda de reconocimiento: ¿qué modelos ofrece el sistema educativo?

Las trayectorias identitarias tienen como hitos remarcables “la percepción de la identidad, la toma de consciencia y la visibilización” (Ararteko, 2009:71). Desde la infancia las personas están expuestas a rituales de socialización de instituciones como la familia y la escuela, donde empiezan a inculcarse los modelos de género hegemónicos. En esta etapa del ciclo de vida las personas ya perciben su diferencia respecto de lo socialmente esperado e intuyen fuertemente que se trata de algo normativamente negativo. Sin embargo, la identidad genérico/se-

²² Refiere al recorrido de los/as estudiantes en los niveles de educación formal previstos.

²³ Al usar el término nos cuidamos de presupuestar clausuras en las biografías que se estudian intentando encorsetarlas como secuencias ordenadas de un modo racional, cronológicas y rígidas; mucho menos se pretenderá establecerlas como modelos deseables políticamente. La identificación de hitos se construye en base al diálogo entre los trabajos que reconstruyen las historias de los/las jóvenes a nivel macro en Uruguay y los quiebres señalados en los relatos de los/as entrevistados/as.

xual no llega a ser plenamente simbolizable hasta la adolescencia, momento en el cual distintos factores conducen a que los individuos comiencen a vigilar, reflexionar y buscar darle una explicación a sus deseos, gestos, cuerpos, sexualidades; a problematizarlas, pensarlas, nombrarlas, gestionarlas²⁴. Estos procesos no se dan en el vacío, se ven afectados por los modelos y la información que ofrece el contexto y las imágenes que los otros devuelven en clave de reconocimiento. En el caso de quienes hoy se definen como trans, esta experiencia de reflexividad sobre sí se desarrolla en el marco de una estructura de oportunidades y constricciones heteronormativas, que silencian la diversidad posible de formas de ser y de habitar el mundo y busca insistentemente estabilizar la relación entre identidad de género, sexo y orientación sexual, ofreciendo a los hombres masculinos y a las mujeres femeninas heterosexuales toda la legitimación social, desplazando al resto de las combinaciones de la esfera de lo inteligible, de lo humano.

El apartado anterior evidenció la heteronormatividad de los centros de enseñanza. El tratamiento que estos suelen dar a la sexualidad es el silenciamiento –se clausura el sexo en la conversación cotidiana– por un lado, y la vehiculización de un modelo hegemónico a través de distintas tecnologías (Lopes Louro, 2000) que se despliegan de manera subrepticia, por ejemplo, en los espacios creados para hablar de sexualidad en clave disciplinaria –clases de biología y algunos formatos de educación sexual centrados en el riesgo y la prevención–. Las personas trans en las instituciones educativas “van

desplegando su propia manera de presentarse ante los/as otros/as, incorporando en el camino las miradas que les devuelven sobre sí mismas” (Fernández, 2004: 73). ¿Qué mirada devuelven las instituciones educativas a quienes no se identifican con la secuencia esperada?

El escenario que los/as adolescentes y jóvenes no heteroconformes encuentran en los centros educativos es de silencio, falta de información y de orientación en su búsqueda, lo que los/as previene de tener recursos simbólicos y conceptuales para nombrar sus experiencias y sentimientos (Rands, 2009). Eso se debe a que son prácticamente inexistentes los espacios de tematización de la diversidad sexual y a que entre los referentes docentes las disidencias genérico/sexuales suelen estar invisibilizadas (véase Schenck en este mismo libro). Por lo tanto, cuando las personas comienzan a buscar respuestas sobre sus sentimientos, la falta de información sobre la diversidad sexual y sobre la diversidad dentro de la diversidad (hay muchas formas de ser trans, gays, lesbianas, a pesar de lo que transmiten los estereotipos) sumado a la violencia nulificadora (Segato, 2003) que reciben en estos espacios, solo contribuyen a reforzar su sensación de que lo que les pasa no es “normal” (Sempol, 2011).

Este no reconocimiento (Honneth, 2002) que encuentran en los centros educativos que no ofrecen imágenes diversas y que a la vez habilitan las violencias descritas, agudiza la lectura que realizan los sujetos respecto de que cualquier alejamiento de la “norma” solo puede implicar disonancias “imposibles”, lugares (in)habitables, vivibles solo para los seres abyectos: no-lugares para no-personas. Este ambiente hostil que encuentran sobre todo en secundaria aumenta el ejercicio introspectivo en clave de “quien soy (*entonces*) yo” si no soy lo que se *puede* ser, de un modo que provoca dudas, incomodidades, confusiones, rechazo hacia sus propios sentimientos, auto-flagelamiento por ser como son y no como se debe ser. Así, cuando los/as entrevistados/as recuerdan el pasaje por el liceo, articulan las historias de violencia que viven directamente por par-

24 Plummer (1995, citado en COGAM, 2006:13) califica la etapa de tomar conciencia de la diferencia “fase de significación”, mientras que la “fase de subculturación” o de “creación de términos” es en el cual se da lugar a la revelación de la identidad. Para las identidades trans femeninas y las travestis más concretamente, Ekins (1998, citado en Fernández, 2004:55) encuentra el momento de “realizar” y “construir la feminización” –fase de gran confusión, vacilación personal y ansiedad por intentar explicar(se) qué les pasa– como instancias previas a la de la “consolidación de la feminización”.

te de otros en estos espacios con su sentirse “raros/as”, pensar que “están mal”, que están “enfermos/as”, que son “locos/as”, “anormales”. En palabras de la entrevistada 2, el liceo te confirma lo que sentís: “que no tenés un lugar en el mundo”. Así, la pregunta por el quién soy yo se desliza inmediatamente hacia la duda “existencial”: ¿puedo ser (así)?

A esta etapa se asocian los relatos de mayor intensidad de la violencia recibida en sus pasajes por el sistema educativo (ciclo básico) y la menor disponibilidad de herramientas para protegerse de ella. En general, deriva en sentimientos de no querer vivir más por no “saber cómo” hacerlo, adoptando comportamientos como: pensar en o intentar suicidarse; asumir conductas de riesgo, como el uso de sustancias psicoactivas; o el encierro en sus habitaciones o casas por mucho tiempo. La tentación de dejar el liceo aumenta notablemente en este período, inclusive por parte quienes tienen deseos de seguir estudiando y hacer una carrera, o cuyas familias insisten en la importancia de la educación; aunque la opción de desvincularse será percibida como una más factible para quienes provienen de hogares con bajo capital educativo en los cuales la educación no es transmitida tanto como en los de mayor nivel como un “proyecto de vida”.

El tema fue en la adolescencia, el paso de la escuela a liceo. Cuando pasé al liceo, ahí ya se me complicaba, ahí ya empecé a... a notar la discriminación, el insulto común, que ‘vos te juntás con muchas mujeres’, o ‘por qué te vestís de una forma’, y... tenés gestos, tus gestos que son femeninos. Como que eso ya empieza a afectarte, a incomodarte, y te hace pensar. Quiero, no quiero, me animo, no me animo, vivo, o me tapo (Entrevistada 13).

Yo durante muchos años [pensaba que] había tantas miles de personas que eran hombres, tantas miles de personas que eran mujeres y yo. Que para el ámbito social no era nada. No era ni uno ni lo otro. No me podían leer de ninguna manera. Entonces yo era única.

Entonces para muchas personas esa lectura era ‘fue algo que salió mal (Entrevistada 14).

Y llega un momento que te preguntás a tí misma ¿quiénes son los que están mal? ¿Ellos o yo? Porque se te pasa eso por la cabeza. ¿Qué pasa acá? ¿Seré yo la que realmente esté mal? Y por eso es que recibo el castigo social, el castigo de mis padres, el castigo en la calle. Entonces te llegás a preguntar esas cosas [...] Y la adolescencia es una edad muy conflictiva. Si para un persona entre comillas, ‘común y corriente’, ya es compleja, imaginate para una persona que ya trae sensaciones o se siente diferente y se construye de la nada sin saber a lo que va, porque yo no sabía qué iba a hacer... Yo en ese momento era un pibe de 14, 15 años, que no sabía... sabía que me gustaban los varones, pero no sabía que iba a ser trans. No sabía qué me iba a convertir, o construir en una persona más... [...] yo construí mi identidad en base a la posibilidad de combinación de ambos géneros. Entonces no me sentía en aquel momento mujer [...] Me sentía muy amanerada, era muy... tenía mucha feminidad para ser un varón y cuando me miraba al espejo no me reconocía. Pero no sabía que iba a convertirme en una persona trans (Entrevistada 8).

[...] porque yo no sabía tampoco qué me pasaba, eso es de siempre, siempre sentís que algo raro hay, pero cuando vas creciendo y te vas viendo y vas viendo que no sos como las demás, y decís... aparte se te empiezan a quejar o te empiezan a preguntar por qué y por qué no estás con alguien, y por qué esto, y por qué no sos así, por qué no usás esto y no sabés qué contestar... y decís porque soy así y chau ¿qué vas a contestar? Y después se empiezan a abrir o te empiezan a dejar de hablar... en mi barrio, por ejemplo, a mí no me habla nadie, y yo siempre fui así, nunca... pero el solo hecho de decir yo soy trans, no sé si es la palabra capaz que, como

es raro o no es conocido capaz es eso, cuando uno no conoce a veces se asusta [...] entonces después deje de salir y andaba en el Internet, chateaba, porque por computadora nadie me veía, entonces podía ser quien quiera y no pasaba nada, no tenía problema ninguno y ahí encontré gente así, chateaba con gente que vaya a saber quién era, y así estuve 3 años. [...] yo sentía que algo conmigo no estaba bien [...] y decía si le digo a algún amigo me van a mandar al Vilardebó, de cabeza, yo pensaba, debo estar mal de la cabeza [...] (Entrevistado 17).

Hay veces hasta que te preguntás vos mismo si realmente no estarás equivocado en la vida que elegiste. Si está tan mal, si es tan horrible, si nadie lo puede ni ver, ni lo puede tragar ni lo puede nada. ¿Qué me pasa a mí? Por eso, la verdad, la mayoría pensamos o que estamos enfermos o que tenemos algún problema (Entrevistado 7).

La información que el contexto nacional ofrece en el presente sobre las identidades trans femeninas aumentó considerablemente en los últimos años. Primero arribaron al espacio público a través de la mediatización de la figura de las travestis²⁵; más recientemente, en el marco del proceso de “renegociación del orden sexual” (Rubin, 1989) que está atravesando el país, el movimiento de la diversidad sexual ha presentado a las identidades trans femeninas como sujetos de derechos (Sempol, 2013:308). Empero, siguen estando invisibles los recursos simbólicos asociados a lo trans masculino²⁶, al punto tal que algunos entrevistados explican cómo otras chicas trans no conocen la existencia de hombres trans o que no logran entender qué

son. Por ende, aunque el argumento del apartado se desvíe, es necesario detenerse brevemente en estas experiencias que hasta la fecha no han sido abordadas en los estudios sobre la temática y que son fundamentales como diagnóstico que alimente a las políticas públicas atentas de la “diversidad en la diversidad”. Además, se trata de trayectorias que arrojan matices propios a considerar.

A todos los entrevistados les costó “encontrarse” con la noción de trans masculinos. Sus entornos solo les ofrecía para representarse la imagen de “lesbiana camionera”, que algunos asumieron por un tiempo. Los más jóvenes descubrieron el término en Internet, a partir de videos en los que otros chicos cuentan y muestran su proceso de transformación de género, pasando a ser su “guía” para avanzar en este sentido²⁷. Un chico indicó haberse encontrado con el término por primera vez en materiales informativos del Mides²⁸. Los mayores de 30, por su parte, encontraron datos sobre operaciones de cambio de sexo, transexualidad y hermafroditismo en revistas de divulgación.

Siempre fui medio “torta camionero”, para que lo visualices. Durante todo el liceo fui “torta camionero”. Sabían que yo era torta porque me gustaban las mujeres, pero a su vez a mí me gustaban las mujeres heterosexuales. No me gustaban las mujeres lesbia-

²⁵ Este fenómeno se registró en Uruguay, Brasil y Argentina (véase Silva, 2007; Benedetti, 2005; Fernández, 2004; y Berkins, 2003 sobre los peligros de este tipo de “publicitación”).

²⁶ Para una lectura “feminista” de esta invisibilización, véase Halberstam (2008).

²⁷ La web, además, ofrece un espacio para tejer redes que les permitan actuar su género libremente, actuando como un gran paliativo para la soledad que caracteriza su adolescencia y juventud.

²⁸ Este hecho, por un lado, demuestra el impacto que el avance de las políticas públicas de diversidad sexual tiene en la vida concreta de las personas, en el fuero más íntimo de lo que significa definirse a uno/a mismo/a. No obstante, el modo como los/as protagonistas/os reciben/leen/interpretan esta información también advierte sobre los peligros de la regulación y fijación de identidades que se puede propiciar desde las políticas ante el menor descuido de la vigilancia crítica. Por ejemplo, una persona que presentaba una identidad fluida al momento de la entrevista, sin tener claro “cómo nombrarse”, señaló que “creía que era trans” porque “en el Mides le dijeron”.

nas. Yo no buscaba que una mujer me mirara como lesbiana, yo quería que una mujer me mirara como hombre [...] yo estaba seguro que no era lesbiana, las personas que me entendían se daban cuenta que yo era un varón. Estaba en el cuerpo equivocado. Mis reacciones eran como varón, tenía novias que me amaban como varón, ¿entendés? [...] dije lesbiana porque era lo más cerca, pero es más, nunca me sentí lesbiana [...] Después que vos lo hablás y todo... hubiera sido más sencillo. Y hubiera sido mucho mejor si yo hubiera tenido una persona que me hablara de lo que era identidad de género, la orientación sexual. Eso hubiera sido mejor. ¿Sabés por qué? Porque yo hubiera descubierto mucho antes que era un hombre transexual [...] Gente que me hablara de lo que era... ¡por favor! Me hubieran hecho el camino mucho más corto [...] No había conocido a nadie como yo (Entrevistado 7).

[...] yo tampoco me sabía explicar porque todavía no sabía nada... [...] entonces claro, lo máximo que podría calificarte era como que eras lesbiana porque es lo más normal y es la única justificación que encontrás, y bueno, ponele el nombre que quieras, pero no, yo sabía que no era eso, porque conozco otras y no era, no era y no era, pero ¿qué es? Y ahí me puse a buscar, busqué, revolví... encontré cualquier disparate también... pero por suerte terminé encontrando otros trans, pero todos de otros países, y de acá busqué y no había nadie, no había nada, no hay ni un registro. [...] No, no me identifiqué nunca; el hecho fue que cuando mi madre veía que pasaban los años y yo no tenía a nadie y que todas tenían algún noviecito o algún cosito por ahí, yo nada y nada, ella llegó a pensar que yo estaba saliendo con gente a escondidas, no, no tengo ganas de estar con nadie, nada más. Y después ella misma dijo “ah, vos debés de ser lesbiana”... puede ser no sé, ponele el nombre que quieras. Yo no

quiero estar con nadie, chau. Fue lo único que le dije: ponele el nombre que quieras. Y después empecé ¿y será eso? Pero no es... no entendía... pero nunca salí a decir “sí, soy lesbiana”, porque nunca me identifiqué con eso, sabía que era algo más, pero ni idea de lo que era (Entrevistado 17).

Esta diferencia tendrá un efecto importante en los márgenes y referencias que tienen los sujetos a la hora de la performatividad de sus identidades genérico-sexuales. Las trans tienen disponibles imágenes asociadas, por un lado, al ejercicio del comercio sexual; muchas pensaban que ser trans lo implicaba necesariamente, porque no tenían conocimiento de chicas que no lo hicieran; y por otro lado, el modelo de la “vedette” argentina (Fernández, 2004). En base a estos en general se nutre su “construcción del femenino” (Benedetti, 2005). Los chicos, en cambio, cuando encuentran alguna identificación posible es en el discurso médico, todavía anclado en la terminología de la “disforia de género” y las intervenciones quirúrgicas de cambio de sexo.

Entrevistado: *Mi madre una cosa que me decía era que no existía, existían hombres que nacían hombres y querían ser mujeres, al revés no.*

Entrevistadora: *¿Y no tenías ningún tipo de referencia?*

Entrevistado: *No, no, eso me entero a partir de los 21 años por ahí.*

Entrevistadora: *¿Y cómo te definías antes en términos de tu identidad de género o de tu orientación sexual?*

Entrevistado: *No sabía... estaba en el cuerpo equivocado pero no sabía por qué; pensaba que podía tener testículos retenidos, recuerdo que una vez leí en una revista ‘Muy interesante’ había un caso en realidad de hermafroditismo y pensé... faaa, ¿seré algo de esto? A los 14 años también escuché en la radio a la pasada [...] que en Chile operaban*

y ahí fue como wow... capaz que algún día [...] (Entrevistado 1).

[...] lo que no sabía era el tema de que existía la transexualidad masculina; la femenina sí porque se ve, se nota; y no sabía... no entendía nada, y busqué en Google porque tampoco conocía a ninguno, porque están como muy escondidos todos y busqué en Internet y de un lado, de otro, empecé a mirar acá, allá, a leer, ver videos del Síndrome Benjamín, y artículos y páginas que fui encontrando... y encontré un trans de Perú y le mandé un mensaje y le escribí "a mí me pasa esto y esto" y dice "no, en Perú no te podemos ayudar", y ahí conseguí el Facebook de un trans de acá, y él me pasó el número de teléfono del médico que me da el tratamiento a mí, que es un médico particular que es psiquiatra y médico general, y no sé qué más, y ahí hablé con él y fui al sicólogo desde abril hasta fines de julio, sólo con terapia (Entrevistado 18).

El discurso médico es tan potente simbólicamente en la sociedad uruguaya que encontrar reconocimiento en éste es fuertemente tentador para quienes están buscando cómo comprenderse a sí mismos y legitimarse frente a otros. Los procesos de asunción identitaria relatados por los entrevistados marcan el diagnóstico médico como la línea de base, como punto de partida de su asunción identitaria, como revelan estas citas: "ellos te tienen que diagnosticar" (Entrevistado 17); "ahí me derivó a un psiquiatra, un psicólogo, y bueno, ahí empezó todo" (Entrevistado 18). El diagnóstico importa, no solo simbólicamente, sino también por ser el punto de acceso a los recursos materiales requeridos para las transformaciones corporales, en especial, la hormonización. Aquí hay una gran diferencia con las chicas, quienes tienen y prefieren mecanismos informales de provisión de estos insumos y servicios, siendo usualmente otras trans quienes las guían. Esta ascendencia del discurso médico lleva a que el modelo identificatorio más accesible para los trans masculinos sea la transe-

xualidad. En los discursos de las chicas, en cambio, existe mayor comodidad con la categoría travesti, que precisamente se "burla" de algún modo del "ordenamiento" binario/rígido de los cuerpos. Esta posibilidad de habitar una identidad no tan corrida hacia los polos deseados parecería abrirles mayores márgenes para decidir no someterse a una cirugía a riesgo de perder placer sexual, por ejemplo.

Lo anterior deja en evidencia situaciones diametralmente opuestas en términos de redes sociales entre chicos y chicas trans. Entre los primeros, son corrientes los recorridos identitarios solitarios y todos los canales que se abren parecerían terminar en el dispositivo médico, de preferencia, médicos privados, que se visualizan como más reservados. Según señaló un entrevistado (17), los trans están aislados, "no hay compañerismo". Para las mujeres trans, el ingreso al circuito del comercio sexual, por ejemplo, las inserta en nuevas redes sociales integradas básicamente por otras trans que les permiten compensar el deterioro del vínculo con el grupo primario (Sempol, 2014). Recientemente, los espacios de militancia social se agregaron como lugares de encuentro para ellas. Cuando aparecen "otros significativos" que acompañan la transformación de los chicos, se menciona mucho a las parejas²⁹; solo el más joven mencionó a su madre.

²⁹ Existen algunas diferencias en el funcionamiento en tanto que redes de apoyo de las parejas en el caso de los chicos y chicas. Para los primeros, se menciona como una estrategia de contención posterior a la salida del hogar, un espacio donde se obtiene protección y que les permite terminar sus estudios, sacarse la cédula, atravesar las operaciones, tener un lugar donde vivir, etc. El sistema sexo-genérico en este punto se "pone a favor" de los trans masculinos quienes pasan a ocupar un lugar privilegiado mediante la posibilidad de sostenerse en otras mujeres biológicas que les ofrecen "cuidados". En cambio, para las mujeres la asunción de la identidad trans implica en la mayoría de los casos el ingreso al circuito del comercio y la explotación sexual, es decir, pagan los costos de asumir una identidad genérica subordinada en el actual sistema sexo-género, y en el caso de las parejas, si bien este estudio no profundizó en el tema, en algunos casos se mencionan como un sostén económico que habilitó la posibilidad por ejemplo de continuar los estudios, pero habría que profundizar en las lógicas de sub-

Esta falta de lazos entre sí se ha asociado en las entrevistas al hecho de que una vez que “culmina” el proceso, el trans quiere “pasar desapercibido”, evitar ser *desacreditado*; algunos pasan a definirse como hombres, otros mantienen su auto-identificación como hombres trans pero manejando siempre muy discretamente su identidad, a fin de esquivar la discriminación social, especialmente en el ámbito laboral³⁰.

El “destape”: ¿qué oportunidades ofrece el sistema para seguir estudiando?

El “destape”, expresión utilizada por las chicas en especial para referir a la asunción y visibilización de una identidad trans frente a sí mismas y otros³¹, se procesa en los/as entrevistados/as en dos momentos. Para un grupo en lo que se denominó aquí como segunda adolescencia (entre los 15-20 años), y para otro en la juventud y principios de la adultez (25-30 años); aunque la mayoría de ellos/as señalaron haber asumido previamente una identidad gay-lésbica con consecuencias similares en sus biografías. Este es un momento en el cual, las entrevistadas mujeres en particular, señalan que “explotó todo”, por la resonancia que generó en distintas esferas de su vida, pero también porque se experimenta como un mostrarse histrióni-

camente al mundo habitando la identidad en cuestión. Es un momento que se vive como un segundo nacimiento, como un *decidir vivir* (Silva, 2007). En palabras de una de las chicas: “dejo todo y *sigó* mi vida”. Para los chicos es también un hito que tiene consecuencias objetivas (ser expulsados de la casa, por ejemplo), pero no está asociado al mostrarse, a un cambiar sus rutinas, manteniéndose la tónica de discreción de sus procesos explicada en el punto anterior.

En los relatos se vincula el alejamiento del sistema educativo a la asunción/visibilización de una identidad trans de dos maneras. La primera tiene que ver con la percepción de que las “diferencias ya eran muy visibles” (Entrevistada 2) como para asistir a un espacio hostil hacia los cuerpos abyectos³². La sensación de que los centros de enseñanza no “saben qué hacer con ellos/as” está alimentada, obviamente, por las experiencias de violencia reseñadas; y la estabilización identitaria hacia un devenir trans solo oscurece el panorama. No les parece siquiera imaginable que un cuerpo así de “inapropiado” esté en el liceo. La segunda cuestión refiere a que el hito implica el aceleramiento de las transformaciones estéticas y corporales, por lo tanto, demanda una alta dedicación en términos de atención, tiempo, energía y recursos para quienes lo atraviesan³³. En este sentido, las entrevistadas plantean que no tenían “energía” para dedicarse a estudiar, que estaban “en otra” (Entrevistada 5).

ordinación que se instalan y los costos/beneficios de estas alternativas; Benedetti (2005), por ejemplo, señala que en muchos casos sus “maridos” son hombres más jóvenes de nivel socioeconómico bajo a quienes las travestis sostienen económicamente.

30 Un ejemplo de esta postura se refleja en esta cita: “Nadie sabe, no tengo por qué decirlo tampoco. Es más, incluso a veces me preguntan por la operación, me preguntan por esto y digo ‘una operación general’, no siguen insistiendo. No es que tenga vergüenza, es que no tengo por qué decirlo, es algo mío, es como que una mujer tenga una cesárea y ande diciendo ‘tengo una cesárea’” (Entrevistado 18).

31 En general, para las chicas, lo que llaman como el “ambiente de la noche” se presenta como un espacio de visibilización anterior al “día” (asociado con el centro educativo, la familia o el trabajo). Los cambios más drásticos en la organización de sus cotidianidades se producen en el segundo momento.

Y justo llegó la época del cambio, que yo dije, basta, quiero cambiar, quiero ser yo misma

32 Hiller, Mallimaci Barral y Moreno (2010) encuentra un vínculo entre la salida del sistema educativo y los procesos de asunción de la expresión del travestismo en Argentina, vinculado al hecho de no poder continuar asistiendo a los espacios escolares con sus identidades disruptivas.

33 Como explica Silva (2007:162) en relación a las travestis, implica un proceso intensivo de aprendizaje en los que las ropas, los gestos, las posturas, las expresiones, las maneras de andar van siendo testeados y readaptados en función de las señales que, en un sistema de retroalimentación, la sociedad va emitiendo para el actor que concomitantemente va incorporando en su “personaje”.

y... dejé... dejé. No por el tema de que yo me sentía discriminada, de pensar tal vez... si sigo estudiando de la forma que yo me siento, soy discriminada o la paso mal. No fue por eso. Simplemente fue porque yo fui siempre una persona muy, muy cohibida, muy reprimida, entonces lo que quise hacer fue explorar, conocer, descubrir y vivir. Entonces dejé de lado el estudio (Entrevistada 13).

[...] como que ahí dí rienda suelta a mi vida y dejé todo de lado y empecé a desenvolverme a mi manera y fue cuando empecé a hacerme pequeños transformamientos como de ropa, y el pelo empecé a dejármelo más largo, y dije dejo todo y sigo mi vida; y después como a los dos años me vine para Montevideo (Entrevistada 3).

Este mojóon identitario en los discursos de las trans se asocia frecuentemente con la salida del hogar o a venirse a Montevideo en el caso de las del interior; estos escenarios se formulan como una condición para mostrarse, o bien como un contexto que deja márgenes para una performatividad identitaria más orientada hacia un devenir trans³⁴. A su vez, su mirada sobre la realidad de la comunidad trans en general, independientemente de sus biografías que en el caso de la muestra presenta situaciones diversas, se articula fuertemente la desvinculación del sistema educativo intermediada por la expulsión o salida de sus hogares³⁵, como se profundiza en la siguiente sección.

³⁴ Un ejemplo del segundo tipo: “Yo cuando me fui a vivir solo ahí hice un gran clic también. Porque vivía con libertad. Entonces me vestía como quería, no tenía que dar cuentas a nadie de nada. Y me trucaba. Me trucaba, me hacía una colita bien ajustada, me hacía un bigote bien pintadito finito, usaba ropa... era truco. Vos veías un varón pero truco. Me travestía en ese momento. Pero nunca me puse ni una pollera ni nada de eso. Yo me doy cuenta que soy un hombre transexual más grande” (Entrevistado 7).

³⁵ No obstante, los datos sobre el comportamiento de las dos variables que muestran los estudios cuantitativos sobre Uruguay no son contundentes en mostrar una relación en este sentido (Sempol, 2014).

4.2 Factores que facilitan/dificultan la sostenibilidad educativa desde la perspectiva de las personas trans ¿qué especificidades?

La literatura sobre trayectorias educativas de los y las jóvenes en Uruguay señala que para explicarlas es preciso atender a variables de corte estructural –como el ingreso per-cápita del hogar de origen y el capital educativo del mismo–, así como también al vínculo que tienen con las trayectorias laborales y las de autonomía o emancipación –salida del hogar de origen o la constitución de un domicilio diferente al de la madre y/o padre del individuo–. Todos estos procesos, a su vez, se ven afectados por eventos individuales propios de las biografías de las personas –logros, accidentes, acontecimientos o condicionamientos congénitos– y están “señalizados” por las condiciones de protección social (políticas públicas), así como normalizaciones, al menos pretendidas, que devienen del Estado (Filardo, 2010; Filardo, Cabrera y Aguiar, 2010).

Uruguay ha universalizado la educación primaria; en la actualidad, el 97% de los/as niños/as egresan de primaria y el 90% ingresa en la educación media. Sin embargo, de los/as que inician, solo 1 de cada 3 culminan ese nivel, visualizándose una dificultad mayor para quienes provienen de hogares socio-económicamente más deprimidos (Filardo, 2010). Esta es una de las principales problemáticas de la discusión pública sobre la educación: siendo uno de los países más igualitarios en términos socio-económicos de la región, Uruguay evidencia una gran brecha entre quienes viven en situación de pobreza y quienes no (De Armas y Retamoso, 2011: 27). En el mismo sentido, los estudios sobre trayectorias educativas muestran que el desgranamiento del sistema antes de haber cumplido 18 años se visualiza en mayores proporciones y a edades más tempranas entre los/as jóvenes que provienen de hogares con menor promedio de años

formales aprobados por sus madres/padres –“clima educativo del hogar”– (Filardo, 2010:17).

Los datos disponibles sobre esta dimensión para la población trans muestran que el grueso culminó el nivel primario y alcanzó el ciclo básico. Failache et al (2013) encuentran que el nivel educativo correspondiente a los/as padres/madres de las trans se concentra en primaria (45% y 49% respectivamente), dando cuenta de un mayor acervo educativo por parte de la generación por ellos/as encuestada. Al desagregar los datos disponibles parece existir una mejora relativa en los tramos educativos alcanzados por la cohorte de jóvenes respecto al de las trans más adultas: mientras que entre las primeras un 21,9% cursó Bachillerato, entre las segundas sólo un 7,6% llegó hasta ese nivel; y entre quienes solo cuentan con Primaria como única formación, hay una diferencia del 6% a favor de las adultas. Entre las jóvenes, sólo un pequeño grupo logró superar el Bachillerato e ingresar a la Universidad (11,8%) (Sempol, 2014).

Aunque aquí no se buscan conclusiones representativas cuantitativamente de la población, es necesario caracterizar³⁶ nuestra muestra en relación a este panorama a fin de tener un contexto que permita ahondar en las interpretaciones de los significados que las personas otorgan a sus decisiones en materia educativa y cómo las asocian con hitos en sus trayectorias de autonomía, laborales e identitarias. La mayoría de los/as entrevistados/as provienen de hogares con bajo capital educativo (solo dos personas señalan tener padre/madre con educación terciaria), culminaron la educación primaria (sin rezago, además, que es otro de los “predictores” de la desvinculación temprana en secundaria) y comenzaron el cursado de ciclo básico. Sin embargo, algo más de la mitad salieron del sistema antes de culminarlo. En particular, se

identifican dos momentos críticos en los cuales se concentran los casos de desvinculación, los cuales a su vez están asociados con los momentos de tránsito entre los ciclos educativos (y por lo tanto, este dato también está acorde con lo encontrado para la población en general, véase De Armas y Retamoso, 2010:39-40): el primer año de liceo y el pasaje de tercero (último año del Ciclo Básico) a cuarto (ingreso al Bachillerato). 7 entrevistados/as cursaron estudios terciarios (4 chicas y 3 chicos), lo que deja a este sub-grupo algo sobrerrepresentado. Solamente una persona terminó la carrera. Los casos de desvinculación más temprana son los de las dos entrevistadas de mayor edad (59 y 71 años al momento de realización de la entrevista), quienes fueron expulsadas de sus casas a los 12 y 7 años respectivamente. En ambos casos, las protagonistas interpretan que el hecho de que se sintieran y fueran vistas como “mariquitas” por parte de su familia tuvo que ver con sus salidas del hogar. Como señala la entrevistada 9: “tenían esos tabúes de los que preferirían que un hijo le saliera ladrón antes que maricón, esos tabúes de antes”. Ambas llegaron como máximo nivel educativo a la primaria únicamente, una completa y otra incompleta. La que terminó y comenzó a ir al liceo explica que dejó porque era la época de la dictadura, momento en el cual las travestis eran muy perseguidas por la policía haciendo más difícil su vida en general (Sempol, 2013); señaló que “no aguantaba” mantener al mismo tiempo el liceo.

El comportamiento de nuestra muestra en términos de “logros educativos” parece ser bastante predecible en base a lo señalado por estos trabajos respecto de la importancia del factor socio-económico. Las historias de vida de las personas que se definen como trans no escapan a las constricciones que el hecho de nacer y criarse en hogares con menos recursos económicos suponen para la sostenibilidad educativa. Sin embargo, el análisis de sus relatos permite identificar algunas especificidades vinculadas a sus trayectorias identitarias laborales, de autonomía y educativas. Es decir, la clase social importa pero la identidad de género también.

³⁶ No se presenta un cuadro que describa en mayor detalle la muestra en cada una de las variables relevadas para preservar el anonimato de los/as participantes.

Y en las historias de vida de las personas de carne y hueso se articulan de forma particulares, arrojando resultados específicos que deben ser tenidos en cuenta como tales a la hora de la elaboración de políticas públicas. Solo reconociendo los cruces específicos serán efectivas las medidas que se tomen para orientar a esta población hacia recorridos de inclusión social en un clima de respeto y no discriminación. A continuación se busca echar luz sobre algunas de estas particularidades.

La discriminación en el sistema educativo “a secas”

En primer lugar se encuentra, obviamente, el factor de discriminación y violencia por orientación sexual e identidad de género. Este informe ya describió en profundidad estos mecanismos, pero otros datos, como el estudio realizado en 2013 por la Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR), la confirman: el 62,2% de las mujeres trans encuestadas de entre 15 y 29 años declaró haber sido discriminada por pares durante su pasaje en la escuela (Sempol, 2014). Por lo tanto, sin incorporar esta variable al análisis no es posible comprender las decisiones de desvincularse total o momentáneamente del liceo.

En particular la desafiliación que tiene lugar en los primeros años de la enseñanza media aparece asociada en los discursos de los/as entrevistados con la violencia. Este es un momento clave de desgranamiento de la matrícula para los/as jóvenes en general, pero entre los/as disidentes genérico/sexuales, a elementos como la falta de interés en la oferta educativa y la baja percepción de utilidad de la educación para conseguir un empleo (De Armas y Retamoso, 2010) que lo motiven, se agrega como un desincentivo más la discriminación y violencia homo-lesbo-transfóbica. Dicho de otro modo, las instituciones de enseñanza media, en particular el liceo, son percibidas por los/as jóvenes cada vez más como lugares poco atractivos o placenteros en términos de las relaciones que allí instauran con

sus pares y otros adultos. Por ende, son lugares a los cuales se asiste de mala voluntad, “realizando un esfuerzo que solo es compensado por una promesa futura” (Viscardi, 2008:153), y por el interés que suscita la posibilidad de socializar con otros jóvenes. Y ambas razones dejan de operar en el caso de las personas trans entrevistadas; la segunda se descarta con lo visto en secciones previas. La segunda se aborda enseguida.

El tránsito de primaria a secundaria, que también es identificado como crítico por la literatura sobre trayectorias educativas en el global, se tensiona todavía más en las historias de nuestros/as entrevistados/as cuando el cambiar de institución educativa implica “empezar de cero” a construir cierta respetabilidad y adaptar estrategias de sobrevivencia a la violencia escolar en un entorno que, como ya se planteó, se torna todavía más hostil que la primaria. Para quienes provienen de familias de bajo capital educativo y no tienen modelos de vida asociados a la educación que informen sus propios proyectos, esta ecuación se resuelve más fácilmente y el costo de dejar el liceo puede ser menor en términos simbólicos. Por ejemplo, para el entrevistado de clase media-alta con referentes profesionales en su familia siempre pareció algo “obvio” terminar el liceo y hacer una carrera; nunca se cuestionó hacerlo de otro modo, aunque tuvo salidas del sistema cuando fue echado de su casa por su visibilización identitaria, terminó volviendo. Pero la fuerza del aspecto de la discriminación se demuestra en el hecho de que ni el interés por continuar estudiando ni el apoyo familiar (o al menos cierta tolerancia en este núcleo), que se registra por ejemplo en el caso de dos chicos de familias de bajos recursos entrevistados, fueron suficientes para evitar el “tuve que dejar por no soportar la violencia”. El siguiente testimonio muestra cómo al mirar el pasaje por el sistema educativo de las personas trans como trayectorias, los déficits en clave de reconocimiento (simbólicos, subjetivos) y los de redistribución (materiales, objetivos) encajan unos con otros para complejizar aún más un recorrido difícil para los/las adolescentes en general:

[...] *ya estaba cansado de ir a todos lados y que en todos lados nadie te hable, te cansa, te aburre, de sentarte al lado de alguien y que se siente en la otra punta como si tuvieras sarna, no sé... no te dicen nada pero es lo mismo, prefiero que de repente me digan 'me molesta porque no me gusta como sos', pero por lo menos sabés por qué. Pero si no les hacés nada y se apartan... tenía que agarrarlos y decirles 'bueno decime a ver ¿qué te pasa?' Y como nadie decía nada tampoco, tampoco sabía yo... y al final dejé, y después fui a [otro liceo], yo ya era mayor, tenía 20 y algo ya, pero en ese sí, no aguanté porque yo estaba trabajando, trabajaba de 10 de la mañana a 7 de la tarde, a las 8 entraba al liceo y salía 11 y media de la noche y no aguanté y dejé por eso (Entrevistado 17).*

La dimensión material: autonomía, trabajo y estudio

El anterior testimonio lleva a reflexionar sobre las especificidades vinculadas a la necesidad de contar con recursos económicos propios (asociada a la salida del hogar temprana motivada por las “urgencias identitarias” y/o a la necesidad de consumir tecnologías de cambio corporal y estético) y de conciliar trabajo y estudio que identifican las personas trans en sus recorridos.

Respecto del primer punto, estudios previos sobre las travestis Argentina (Fernández, 2004) muestran que un grupo importante de ellas procesan salidas tempranas del hogar, asociadas al momento del destape en la segunda adolescencia. Esto las enfrenta antes que otros/as jóvenes/as a la asunción de roles adultos asociados a la emancipación, aunque esta variable también está atravesada por la pobreza, ya que en hogares pobres la salida suele ser más temprana (Filardo, 2010). Pero a diferencia de otros/as jóvenes/as de bajos recursos, las experiencias de las trans están teñidas del factor identitario de un modo que no puede dejar de considerarse.

En las trayectorias de vida que relatan las entrevistadas, la fase de destape es un momento en el cual se entretajan distintos elementos con una lógica racional para los actores en términos de costos/beneficios pero perversa a los fines de su sostenibilidad educativa que funciona usualmente de este modo: cuando las familias rechazan la disonancia de la persona, irse de la casa se presenta como una “urgencia identitaria” para *poder vivir* o como una obligación para quienes son echados/as; para salir de sus hogares de origen necesitan obtener ingresos económicos propios y buscar trabajo; conciliar trabajo y estudio ya de por sí resulta una de las principales dificultades que enfrentan los y las jóvenes en el país, en particular los provenientes de hogares con menores recursos (Filardo, 2010:15; De Armas y Retamoso, 2010:51). Pero si a ello se le suma la violencia sistemática que sufren las personas no heteroconformes en los centros educativos y en los ámbitos laborales, las condiciones no están dadas por ningún lado para seguir estudiando.

[...] *ya los cambios se hacían evidentes y yo no tenía ganas de ir al liceo, no te voy a mentir. No tenía ganas, yo lo que hice fue, tratar de tomar distancia, poder juntar plata terminar de trabajar e irme (Entrevistada 2; se re-vincula a los 21 años, culmina el liceo e ingresa en la educación terciaria).*

Los recorridos de vida de chicos y chicas parecen bifurcarse cuando aparece para ellas el comercio sexual como estrategia de sobrevivencia más eficiente. Según la Base de datos de la FCS-Udelar, el 70,4% de las personas encuestadas entre 15 y 29 años estaban vinculadas al comercio sexual y/o explotación sexual, lo que evidencia el ingreso a edad temprana de las trans en este circuito, obedeciendo a su situación de vulnerabilidad (muchas veces vinculadas a salidas tempranas del hogar y a la necesidad de sustentarse económicamente por cuenta propia) y a las “ventajas comparativas” que éste garantiza a las más jóvenes (Sempol, 2014). El comercio sexual tiene costos altos en términos de exposición a la violencia y riesgos de salud, pero

también beneficios considerables como el acceso a recursos económicos (al menos mientras son jóvenes) de manera más directa e inmediata, fundamentales para poder avanzar en la transformación de sus cuerpos, y la posibilidad de habitar sus identidades, de “*poder vivir como querés las 24 horas del día*” (entrevistada 9) y no tener que “actuar el masculino” durante el horario laboral.

¿Para qué voy a aprender un oficio, si con oficio y todo no me van a dar trabajo, si yo ya me vestía de mujer? [...] no te aceptan que te vistas de mujer, tenés que ir vestida de hombre. No te aceptan como persona que sos. Sin embargo, yo en la educación de la calle estuve toda mi vida vestida de mujer, y nunca me dijeron nada... (Entrevistada 9).

Los chicos entienden que al no tener esa “salida” deben mantenerse estudiando y (o para) conseguir un trabajo que les permita sostenerse económicamente. Pero además, perciben que para ellos es posible habitar una identidad masculina en el ámbito laboral porque tienen chances de lograr un buen *passing*, esperanza que se afianza ahora con la posibilidad de cambio de nombre y sexo registral. También los entrevistados se encontraron con entornos laborales que al menos “los toleraron” e inclusive llegaron a aceptarlos, mientras que las chicas solo recuerdan “portazos en la cara” cuando salieron a buscar trabajo. Algunas posibles interpretaciones de estas diferencias: a) el discurso de la disforia de género como “enfermedad” puede hacer más legítimable la migración identitaria de los trans masculinos; b) renunciar a vivir una masculinidad hegemónica siendo hombre biológico (caso trans femeninas) es más penalizado por la sociedad que lo contrario³⁷. En cualquier caso, ellos coinciden en señalar que es más “fácil” para ellos ser aceptados,

y eso les permite proyectar su inclusión social de otra manera.

Estas diferencias impactan, además, en los márgenes que cada quien tiene para performar su identidad, y están informadas a su vez por estos márgenes en un ida y vuelta. En el circuito del comercio sexual las chicas encuentran un lugar en donde son valoradas en tanto que trans; pueden mostrarse y exhibirse como tales y acceden a redes sociales que compensan sus núcleos de sociabilidad deteriorados (Sempol, 2014). Los varones están impelidos a asumir identidades discretas que faciliten o “no pongan en peligro” la posibilidad de mantener el trabajo o el estudio, y la falta de redes de sostén fortalece la presión por tener medios para auto-sustentarse. No obstante, los entrevistados aludieron a un imaginario extendido entre ellos respecto de que conseguir una pareja, mujeres biológicas que los acompañan y “protegen”, funciona como una alternativa más atractiva que enfrentarse a estudiar y/o trabajar en contextos transfóbicos, permitiéndoles acceder a los medios necesarios para transitar sus procesos de transformación genérica.

El comercio sexual como estrategia de sobrevivencia opera en los relatos de las chicas disminuyendo las intenciones y posibilidades de reafiliación educativa. Por un lado, porque resulta difícil conciliar cualquier trabajo con el estudio, pero esta actividad en particular presenta algunas particularidades que lo hacen todavía más complicado, como lo es trabajar de noche. Por otro lado, señalan las entrevistadas sobre sí mismas y sobre otras chicas que al ingresar en el “ambiente de la noche” se introducen en un “nuevo universo simbólico” (Dagnone y Labus, 2010) que luego precisan deconstruir para poder ingresar a lugares como los centros educativos, gobernados por fuertes regulaciones en términos de las formas apropiadas de mostrarse y comportarse. Muchas tienen miedo de ser discriminadas por su actividad laboral pero también por la forma de vestirse; por ejemplo, señalan que no podés “ir de minifal-

³⁷ “La sociedad es machista y claro, un hombre que quiere ser mujer demuestra una debilidad, debilidad desde el punto de vista de ser macho. Sin embargo al revés es más [...] además que es mejor visto para el hombre que una mujer quiera ser del bando de ellos” (Entrevistado 18).

da y taco aguja” (Entrevistada 11) y que hay que “ubicarse” y ser “respetuosas” (Entrevistada 3) porque si no “te van a mirar mal”.

Asociado al factor material está el apoyo familiar, o al menos una cierta tolerancia de la disidencia de las personas que les permita, como dijo una entrevistada, “tener un techo y comida” hasta culminar el liceo. En las historias de las chicas que llegaron a la universidad, en todas aparece cierto apoyo/tolerancia y/o una intención por parte de madres/padres de que sus hijos/as estudien. En el imaginario de las chicas, contar con este elemento es leído como determinante de las trayectorias propias y de las otras (“ella llegó porque tuvo el apoyo de la madre y la mayoría de nosotras no lo tenemos”, entrevistada 15).

En el caso de los chicos, el apoyo/tolerancia familiar no aparece en sus interpretaciones como variable explicativa de sus trayectorias. De hecho, dos entrevistados que lo tuvieron dejaron el liceo muy tempranamente por no soportar la discriminación, mientras que otros dos que fueron echados de sus hogares cuando se visibilizaron como lesbianas llegaron al nivel terciario. No obstante, hay un matiz entre los dos recorridos que valdría la pena seguir examinando. En el caso de los dos primeros chicos, provenientes de hogares socioeconómicamente deprimidos, no hubo una visibilización previa como lesbianas sino que lo que se transmitía a sus familias era que “no sabían qué les pasaba”, asumiendo luego una identidad trans en simultánea vinculación con el sistema médico. Esto puede haber operado en favorecer esta tolerancia en el sentido de que al asociar el proceso con una “enfermedad”, se coloca a la persona como un sujeto pasivo que sufre la condición. En los otros casos, de chicos de sectores medios/altos, la visibilización pública como lesbianas fue castigada con la expulsión inmediata de sus hogares, perdiendo todo apoyo.

Esto lleva a reflexionar sobre las diferentes reacciones que provoca en sus grupos primarios la indefinición o las dudas sobre el género/sexualidad de quienes hoy se definen como chicos o chicas trans.

En los hombres biológicos, cualquier error, duda, corrimiento en la construcción de su masculinidad de acuerdo a los cánones esperados socialmente implican un destierro definitivo del paraíso de lo masculino (Connel, 1997), y por ende cabría esperar a priori reacciones más violentas por parte de sus otros significativos. En el caso de los chicos trans, las anécdotas de familias que no “les creen” hasta que se comenzaron a hormonizar o se cambiaron la cédula, por ejemplo, parecen estar más diseminadas e indicar una negación de agencia para la propia definición, la responsabilidad de ser como “mujer” podría no cargar tanto al sujeto, se es mujer y punto, como si se les negara en mayor medida agencia para definirse en términos genéricos, de un modo casi que roza la infantilización de los sujetos, quizás por eso también pueden tener mayor asidero las respuestas protectoras o al menos no expulsivas por parte de las familias (todavía más cuando se cuela el discurso médico y el “error de la naturaleza”).

Mi madre recién acepto que yo era hombre o que quería ser hombre el día que me opere, el mismo día que me operé ella ahí aceptó [...] ahí se dio cuenta, antes pensó que eran todas pavadas mías y que lo hacía... incluso pensó que lo hacía para llamar la atención (Entrevistado 18).

[...] es que ellos decían no, ya se le va a pasar, es porque todavía, viste que no se despierta todavía o no... entonces era así, y así me llevaron con la esperanza que algún día iba a cambiar, y ahora creo que deben de pensar lo mismo, por eso no han cambiado tampoco el trato conmigo, yo creo que lo que va a hacer caer todo es el documento capaz, porque cuando cambie la cédula ya está, no hay vuelta, ahí creo yo que para ellos van a caer en ese momento [...] había posibilidades de que vuelva todo para atrás o que te vuelvas normal como dicen, pero después que uno cambia la cédula ya está, no hay vuelta, ahí creo yo que es ahí cuando caerán, ella me decía eso (Entrevistado 17).

El valor instrumental y simbólico de la educación

La educación como herramienta de movilidad social y mecanismo de acceso al empleo de calidad ha perdido valor en el imaginario social uruguayo, lo que afecta a los/as jóvenes en general. Sin embargo, esta percepción en las personas trans aparece indisolublemente leída desde sus trayectorias identitarias. Como se señaló siguiendo a Viscardi (2008:153), ir al liceo exige un esfuerzo que solo parece razonable atravesar cuando es “compensado por una promesa futura”. La opción de estudiar es más racional para los trans masculinos porque consideran que tienen chances de conseguir un empleo y la educación los ayuda a mejorar su calidad de vida. Pero para las chicas resulta una estrategia bastante ineficiente, a no ser que exista una razón de peso muy fuerte en ellas para continuar estudiando, como querer escapar a como dé lugar del destino “prefijado” de la prostitución.

En primer lugar, por lo que implica de inversión a futuro. Para las que tempranamente ingresan en el circuito de la explotación sexual/comercio sexual, el futuro está a la vuelta de la esquina y no a años luz, para decirlo de modo burdo. Como señala Berkins (2006), la forma como se experimenta la muerte es clave para poder pensar(se) en el futuro en términos de un proyecto de vida. Las trans tienen una esperanza de vida (real y percibida) mucho menor que el promedio de la población por la multiplicidad de vulneraciones a las que se ven expuestas, producto del deterioro físico vinculado a las exigencias del comercio sexual; la marginación respecto del sistema de salud; la intervención de sus cuerpos en condiciones no seguras y sépticas; el VIH; la violencia social que las afecta; así como la ausencia de generaciones mayores que encarnen la posibilidad de ser y estar más allá del paso de los años. Todo esto no permite a las chicas trans verse más allá del presente inmediato (Calvo, 2013). Este presente eterno de las jóvenes hace que tampoco decidan invertir en estudiar a fin de contar con

una salida laboral que suplante el comercio sexual cuando se agote la posibilidad de su ejercicio en la adultez³⁸.

En segundo lugar, el valor de la educación en un sentido más instrumental de catalizador de la posibilidad de conseguir trabajo también se ve minado para ellas: estudiar implica un gasto de energía, tiempo y dinero que resulta ineficiente si luego salís a “darte la cara” con la discriminación laboral. Esto fue recalcado por dos chicas que tienen estudios terciarios y que experimentaron el rechazo a la hora de conseguir trabajo cuando eran más jóvenes (18-19 años) por su “imagen” o la disonancia de ésta con el nombre de su documento. La frustración que eso supuso las lleva a afirmar que no estarían dispuestas a volver a empezar.

[...] también se me había complicado el tema de imaginar un trabajo administrativo o un trabajo de atención al público para una chica trans. Imagínate que hace... yo lo hice hace 4 años. Hace 4 años la realidad de Uruguay no era la misma de hoy. Hoy están dando trabajo para chicas trans en lugares públicos y las podés ver hoy ... imaginar un trabajo decente. Hace 4 años yo ¿qué iba a seguir estudiando eso? ¿Para qué? Para ocupar el banco y ... matarme estudiando ¿para qué? Si en ese momento no tenía esperanza de nada. La única esperanza que tenía era que podía hacerme un cursito de peluquería, algún cursito de maquillaje, alguna cosa de esas porque la mayoría de las chicas trans hacen eso. Entonces me enfoque en la parte estética (Entrevistada 13).

[La educación] me ayudo para mí misma porque yo crecí mucho y porque sé manejar me y

38 [...] la juventud no ve eso, no ve que la belleza es algo que puede durar hoy y mañana no, no solamente por el hecho de que pasen los años, puede pasar un accidente, pueden pasar un montón de cosas que las lleve a cambiarles la vida (Entrevistada 15).

porque en una discusión o charlando puedo integrarme a cualquier ámbito, a cualquier grupo y puedo hablar de cualquier tema [...] Pero no me sirvió muchas veces para conseguir trabajo. Pero no por mi formación, sino por mi identidad. Siempre lo mismo, vivimos en un sistema tan hipócrita que mi formación les importa un carajo [...] Pero no me ha servido para las oportunidades laborales, porque no... no me dieron la oportunidad. Antes ni siquiera se fijaban si tenía un curso de operador PC o si tenía segundo de facultad ni les importaba. ¿Sos fulano de tal? Chau, fuera. Te digo porque me pasó muchísimo. Incluso yo estuve después, más de un año sin buscar trabajo porque quede tan desalentada, porque te desalienta, porque tú vas con toda la mejor, te cargas pila [...] me da hasta vergüenza y miedo salir a buscar trabajo, porque es tanta la falta de respeto y es tanta la negación y las cerradas de puerta en tu cara que decís no tengo yo las fuerzas para encarar eso. Yo hoy si tuviera que salir con mi curriculum, como salí cuando tenía 19 años o 20, no lo hago. Porque ya lo pasé y no quiero pasarlo otra vez. [...] Me golpearon demasiado. Que te digan en la cara que el trabajo es para una chica, bofeteándote de esa manera y faltándote el respeto así [...] (Entrevistada 8).

Como manifiesta el último testimonio, lo que se rescata como aporte del pasaje por la educación formal son una serie de herramientas, de “códigos” como les llaman, que facilitan su integración en ámbitos alternativos a “la noche”: como “cultura general” porque “te abre horizontes”, “te abre la cabeza” (Entrevistadas 3, 5 y 8). En el caso de los chicos se mencionó además que es importante a la hora de entablar el diálogo con los médicos, para que “te respeten” y veas que “te esforzás” (Entrevistado 18).

[...] el hecho de ser educada lo es todo. El hecho de hablar con las ‘S’ al final de las palabras, de tener una buena ortografía, yo que sé, es todo, es todo (Entrevistada 5).

Entonces siempre trato de darles ese consejo, sigan... aunque sea hagan un curso, lo que sea computación, maquillaje, yo que sé, lo que se les antoje, pero háganlo. Porque eso les ayuda a salir del ambiente en el que están. Les ayuda a integrarse a otras comunidades, a otras personas, a otros grupos, a relacionarse con otro tipo de gente, a no estar en el mismo ambiente viciado de la noche, del trabajo, del boliche, del cliente, siempre lo mismo, siempre lo mismo, termina encerrándote en un círculo del que no sales, porque ya no tienes manejo, ya no tienes códigos para charlar con otras personas (Entrevistada 8).

Para mí es lo mejor que me pudo pasar, yo hoy en día, no me recibí pero tengo muchas herramientas. Para situaciones que tenés cotidianamente te sirven [...] tenés algo en la cabeza (Entrevistada 3).

5. Políticas públicas, educación y diversidad sexual: desafíos

Los gobiernos del Frente Amplio han cambiado el relacionamiento del Estado con los/as disidentes sexuales, avanzando tanto en la legislación como en las políticas públicas hacia un discurso de derechos y de búsqueda de reconocimiento de la diversidad sexual (Sempol, 2013). Las acciones emprendidas impactan simbólicamente y materialmente en la vida cotidiana de las personas trans, abriéndoles la posibilidad de proyectarse a sí mismos/as como parte de la sociedad de un modo antes impensable. Un avance significativo en este plano ha sido la Ley N° 18.620 de Derecho a la Identidad de Género y al Cambio de Nombre y Sexo en Documentos identificatorios (2009). Para los/as más jóvenes entrevistados/as, que “salga la cédula” aparece como un antes y un después organizador de sus próximos

pasos respecto a la educación y el trabajo³⁹. Pero además de su eficacia instrumental, en su dimensión simbólica la norma ofició como legitimadora de la posibilidad de existir, de ser, de expresarse, de moverse, de desear, de participar de la vida pública y de exigir respeto por parte de quienes habitan identidades no ininteligibles en el marco binario. Como expresaba un entrevistado (17), una vez que tuviera la “cédula nueva” tendría la satisfacción de *poder* decirle a cualquiera que lo interpelara “mirá, tomá ¡decime lo que quieras!”. Se exhibe con orgullo como lo que en definitiva es: un certificado de *reconocimiento* por parte del Estado, con la importancia que esto reviste en una sociedad en la cual éste se erige como principio depositario del sentido común y detentador del monopolio de la violencia simbólica legítima (Bourdieu, 1999).

Para avanzar en un área clave como la educación y partiendo de los diagnósticos disponibles sobre la situación de los/as trans en este ámbito, resulta menester diseñar políticas que atiendan a la vez que las injusticias de reconocimiento las de redistribución (Fraser, 1997:230), que en este caso están profundamente imbricadas. A continuación se presentan algunas ideas disparadoras para re-pensar las políticas en este sentido.

Erradicar las disposiciones generizadas de los centros de enseñanza⁴⁰:

39 “Yo presentándome a un trabajo, sin documentación, que identifique mi imagen física, es algo muy complicado para conseguir trabajo y para vivir, para presentarse. Y bueno, después de la cédula me puse las pilas, hice el curso este y (...) bueno ahora estamos ahí, super bien” (Entrevistada 13).

40 La violencia que (re)producen estas disposiciones generizadas exigen para su transformación de una actitud de “reflexividad institucional” (Giddens, 1995), de mirar hacia adentro de las instituciones educativas de forma crítica para revisar prácticas o normas que contribuyan y produzcan la homo-lesbo-transfobia violencia. El desafío es enorme porque muchas de estas disposiciones están ancladas y tienen una legitimidad tradicional que le viene de la costumbre, del “siempre fue así”, “del orden del rito”, haciendo muy dificultoso su reconocimiento, visibilización y modificación (Viscardi y Alonso, 2013:9).

- Reformar la reglamentación general de los centros educativos para incorporar elementos que aseguren la inclusión de la población trans; desarrollar mecanismos de monitoreo de su aplicación y capacitar a sus autoridades para asegurar su cumplimiento.
- Eliminar las instalaciones diferenciadas para hombres/mujeres, en especial los baños; como opción intermedia se puede instalar sanitarios no genéricamente señalado.
- Listas y fichas de inscripción que reconozcan el nombre social de las personas; capacitaciones a docentes que inhiban que el adultocentrismo no interfiera en el derecho de niños/as, adolescentes y jóvenes de ser reconocidos como quieren serlo, que sean respetados sus pedidos sin exponerlos frente a pares y familia.
- Diagnosticar el estado de situación de las clases de educación física respecto de la práctica de diferenciar actividades para chicos y chicas; fortalecer los espacios de capacitación en género y diversidad ya existentes en la formación docente en la materia y revisar los contenidos y herramientas didácticas que ofrecen; re-editar y difundir entre los/as docentes la “Guía didáctica: la educación física desde un enfoque de género” elaborada por MIDES/ Inmujeres y ANEP-CEIP (2013).
- Promover una reflexión crítica sobre las disposiciones de los centros de enseñanza media respecto de la estética apropiada para ingresar a los mismos.

Desarrollar mecanismos de atención y apoyo a jóvenes no heteroconformes y para la prevención de la violencia homo-lesbo-transfóbica en todas sus aristas:

- Identificar en cada centro educativo los espacios visualizados como inseguros por el estudiantado; evaluar cómo se pueden convertir en ambientes de menor exposición a la violencia en cada caso (espacios de tránsito, puerta, áreas, recreo).
- Incluir los contenidos de sexualidad, derechos, género y diversidad sexual en la formación docente en todos los niveles y centros del país (Instituto Normal, Instituto de Profesores Artigas y Centros Regionales de Profesores) como materia obligatoria. El contexto de debate educativo que atraviesa el país y los cambios que a raíz de éste es de esperar se procesen se presenta como un escenario propicio para promover políticas específicas de transversalización de la diversidad sexual en estos ámbitos, los cuales deben ser priorizados debido al potencial amplificador que tienen al ser “formadores de los/as formadores/as”.
- Desarrollar protocolos de denuncia de hechos de violencia transfóbica para estudiantes que son violentados/as por docentes, en particular, a nivel de la formación docente y la educación terciaria; los mismos deben asegurar la confidencialidad del estudiante, ser seguros para ellos/as y tener efectividad en sancionar al docente.
- Elaborar protocolos de trabajo para casos de violencia homo-lesbo-transfóbica entre pares; tomar el antecedente de violencia doméstica de la ANEP.
- Generar guías y materiales de apoyo específicos para docentes de diferentes niveles

que les permitan identificar y conocer las especificidades de la violencia hacia jóvenes no heteroconformes así como los mecanismos de protección más eficaces y de tipo dialógico-grupales, que aborden la diversidad como un problema de la institución; acompañar su difusión de capacitaciones para la identificación y abordaje de la violencia homo-lesbo-transfóbica en su especificidad.

- Priorizar a la hora de capacitar y sensibilizar en diversidad a los equipos multidisciplinarios, incluyendo entre sus tareas explícitamente la de realizar un acompañamiento a estudiantes no heteroconformes que lo requieran; es clave que tengan capacidades para identificar situaciones de violencia homo-lesbo-transfóbica, acercarse y generar confianza con los/as estudiantes que la están viviendo y proponer a las autoridades y el equipo docente del centro acciones que ayuden a resolver el caso particular y las disposiciones del establecimiento que generan un terreno fértil para su desarrollo; presentarse como espacios disponibles para el bienestar de los/as estudiantes y no asociados a “chicos/as-problema”.
- Facilitar a los equipos multidisciplinario y autoridades de los centros educativos una guía de recursos con dispositivos que aborden cuestiones jurídicas, temas de salud, violencia e inserción laboral de gays, lesbianas y trans.

Promover la visibilización de modelos diversos en términos genéricos/sexuales desde la primera infancia:

- Revisar las prácticas de socialización de género en educación inicial y primaria, evitando la reproducción de modelos hegemónicos de ser “niño” y “niñas”, desde

los juegos, materiales de lectura, cartelera, etc.

- Fortalecer el Programa de Educación Sexual y orientarlo a fin de invertir en mejorar las capacidades de sus referentes para el abordaje de la diversidad sexual.
- Revisar los contenidos de los cursos de biología que abordan cuestiones vinculadas a la sexualidad y reproducción desde una perspectiva de diversidad sexual.
- Elaborar y difundir información sobre la diversidad existente en la diversidad sexual y los derechos que tienen las personas trans en particular en formato de cartelera, folletería y aplicaciones para el Plan Ceibal dirigidas directamente hacia estudiantes de Primaria y Ciclo Básico, dando a conocer la existencia de las identidades trans y sus derechos; poner particular énfasis en visibilizar a los trans masculinos y desestigmatizar a las trans femeninas y priorizar la distribución de los materiales en el interior del país, apoyándose en la sociedad civil y los programas estatales que tienen alcance en todo el territorio nacional (en especial en localidades menos pobladas).
- La visibilización de los/as docentes no heteroconformes no puede ser obligada a ellos/as por parte del centro educativo ni sería deseable que así fuera; no obstante, es importante que quienes quieran puedan expresar sus identidades y sexualidades libremente; tener referentes diversos ayuda a encontrar espejos en los cuales encontrarse en la construcción identitaria y a quienes solicitar apoyo.
- Prestar especial atención a las instituciones de educación privada y asegurarse de que den cumplimiento a las disposiciones

que rijan para todo el sistema educativo en esta línea; ayudar a que los procesos antes señalados aterricen en las mismas y promover, si es necesario, medidas específicas orientadas hacia estas instituciones.

- Avanzar en la producción de conocimiento sobre educación y diversidad sexual:
 - Profundizar en el desarrollo de información estadísticas y estudios cualitativos que complementariamente permitan ilustrar mejor la situación de las personas trans en el país para diseñar políticas basadas en evidencia; temas como el acoso escolar y el suicidio han sido muy estudiados en otros países pero siguen siendo “cajas negras” en Uruguay.
 - Incentivar a que los organismos encargados de los diagnósticos, monitoreos y evaluaciones de políticas en Mides y ANEP incluyan la variable identidad de género incorporando la categoría trans en todos sus relevamientos y mediciones.
 - Fomentar la inclusión de un abordaje específico de la homo-lesbo-transfobia en los estudios sobre violencia y convivencia escolar, por ejemplo, exigiendo esta atención en los trabajos financiados por el Estado en distintas modalidades (concursos de proyectos de investigación, consultorías, etc.).

Revisar y ajustar los programas socio-educativo y laborales ya existentes:

- Apoyar a los programas que ya incluyen medidas para trans y/o un enfoque de diversidad sexual (Compromiso Educativo, +Centro, Jóvenes en Red, Nexo, Objetivo Empleo y Uruguay Trabaja) y sistematizar sus experiencias como buenas prácticas para extender esta inclusión a otras políticas.

Instalar becas de estudio para población trans:

- Diseñar un sistema de becas para población trans para garantizar su permanencia en el sistema educativo; hay que tener en cuenta que debe ser lo suficientemente atractiva para “competir” en el caso de las chicas trans en particular con estrategias de supervivencia que a corto plazo les resultan más redituables y enfocarse en las fases identificadas por este informe como críticas. Es recomendable que incluyan un mecanismo de acompañamiento de sus beneficiarios/as (Sempol, 2014) e importante asegurarse que las personas se inserten en instituciones probadamente amigables (o en las cuales se realice un trabajo de sensibilización específico).

Diseñar e implementar cursos y formaciones específicas:

- Además de las acciones que se tomen para promover la sostenibilidad en la educación formal de los/as trans, diseñar cursos y formaciones específicas, más cortas y con horarios accesibles para las trans insertas en el comercio sexual (como medida intermedia y transitoria⁴¹), que ofrezcan perspectivas de desarrollo laboral en emprendimientos propios y a corto plazo e incluyan módulos para el aprendizaje de competencias y habilidades genéricas para cualquier tipo de inserción laboral. Estos espacios se vuelven ámbitos de sociabilidad y creación de redes que es muy importante en el caso de los chicos trans y construir en las chicas los “códigos” que ellas mencionaban necesarios para re-vincularse por ejemplo al sistema educativo.

⁴¹ Es importante cuidar el modo como se diseña para no caer en una segmentación de la oferta educativa que estigmatice y segregue aún más a la población trans.

Avanzar hacia una política pública en diversidad sexual en sentido estricto:

- Articular las acciones para la inclusión social de la población trans avanzando hacia una estrategia; favorecer la coordinación de los programas existentes e incorporar nuevos.
- Institucionalizar la perspectiva de diversidad sexual en el Estado a fin de que su aplicación no dependa de la presencia o no de personas sensibilizadas; la propuesta de Sempol (2014) de crear una ley de acción afirmativa para la población trans podría ofrecer este marco.
- Articular especialmente los programas educativos con los de inserción laboral para construir alternativas de empleo que sean viables y de calidad⁴², sin las cuales disminuyen los incentivos de sostenerse en el sistema educativo.

⁴² El llamado laboral para trans que abrió el MIDES en 2014 es un buen ejemplo de ello.

Bibliografía

- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En Arfuch, L. (Coord): *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Abramovay, M. y M das. G. Rúa (2002). *Violences in the Schools*. Brasília, UNESCO.
- Aguilar Villanueva, Luis F. (2007). "Marco para el Análisis de las Políticas Públicas", *Administración & ciudadanía: Revista da Escola Galega de Administración Pública*, vol. 3, núm. 2, pp. 9-28.
- Ararteko (2009). La situación de las personas transgénero y transexuales en Euskadi. Recuperado de: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1719_3.pdf
- Baez, J. (2013). "Yo soy", posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela. *Polifonías Revista de Educación*, 2(2), 114-126.
- Barbero, M., G. Bentancor y E. Bottinelli (2010). Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos. Informe. Montevideo: ANEP-OPP-UnaONU.
- Beemyn, B., B. Curtis, M. Davis y D. Tubbs (2005). *Transgender Issues on College*.
- Campuses. *New directions for student services*, 111, 49-60.
- Benedetti, M. R (2005). *Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Berkins, L. (2007) (Comp.). *Cumbia, Copeteo y Lágrimas*. Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgeneros. Buenos Aires: A.L.I.T.T.
- Berkins, L. (2006). *Travestis: Una identidad política*. Trabajo presentado en el Panel Sexualidades contemporáneas en las VIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres/ III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género Diferencia Desigualdad; Construirnos en la diversidad, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de octubre de 2006. Recuperado de: http://hemisphericinstitute.org/journal/4.2/eng/en42_pf_berkins.html
- Berkins, L. (2003). Eternamente atrapadas por el sexo. En Fernández, J., D'Uva, M. y Viturro, P. (Comps.): *Cuerpos Ineludibles. Un diálogo a partir de las sexualidades en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Ají de Pollo.
- Cumbia, copeteo y lágrimas**
- Berkins, L. (2003b). Un itinerario político del travestismo. En Maffía, D. (Coord.) *Sexualidades migrantes, género y transgéneros*. Buenos Aires: Scarlett Press.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Britzman, D. (2000). Curiosidad, sexualidad y currículum. En López Louro, G. (Org): *O corpo educado. Pedagogías da sexualidades*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Burgos Díaz, E. (2006). Haciendo y deshaciendo el género. *Riff Raff. Revista de Pensamiento y Cultura*, 30, 149-164.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2005). Regulaciones del género. *La Ventana*, 23. Recuperado de: <http://148.202.18.157/>

- sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana23/judith.pdf
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabral, M. (s/f). *Me preguntaron cómo vivía / sobreviviendo, dije, sobreviviendo... trans latinoamericanas en situación de pobreza extrema*. Programa para América Latina y el Caribe, Comisión Internacional de los Derechos Humanos para Gays y Lesbianas. Recuperado de: <https://iglhrc.org/sites/default/files/262-1.doc>
- Cabral, M. (2002): *La paradoja transgénero. Proyecto sexualidades, salud y derechos humanos en América Latina*. Recuperado de http://ciudadaniasexual.org/boletin/b18/ART_Mauro.pdf
- Calvo, M. (2013). *La vejez y las identidades que aun sin poder ser, fueron*. En Sempol, D. (Coord.): *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en el ciclo de vida y las instituciones*. Montevideo: Mides.
- Calvo, M. (2011). *Si la biología no es determinante, que la cultura no sea limitante*. *Revista Mirada Joven*, 1, 69-87.
- COGAM (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión*. Madrid: COGAM.
- Connel, R. W. (1997). *La organización social de la masculinidad*. En Valdes, T. y J. Olavarria (Eds.): *Masculinidad/es. Poder y crisis*. ISIS-FLACSO-Ediciones de las Mujeres.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. *The University of Chicago Legal Forum*, 139-167.
- Dagnone, L. y A. Labus (2010). *Trans-socialización: Trayectorias identitarias TTT's*. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la FCS-UdelaR. 13-15 setiembre, Montevideo.
- De Armas, G. y A. Retamoso (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.
- De Lauretis, T. (1989). *Tecnologías del género*. En línea. Recuperado de: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>
- Doz Costa, J. (2010). *Violencia institucional y cultura política*. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 38, 145-168.
- Elizalde, S. (2009). *Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud*. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1. Recuperado de: http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/sites/perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/files/normalizar_ante_todo.pdf
- Femenías, M.L (2003). *Judith Butler: Introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos.
- Fernández, J. (2004). *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*. Buenos Aires: Edhasa.
- Filardo, V. (Coord.), M. Cabrera y S. Aguiar (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe*. Montevideo: Mides.

- Filardo, V. (2010). Transiciones a la adultez y educación. Cuadernos del UNFPA, Serie Divulgación, 4(5). Montevideo: UNFPA.
- Foucault, M. (2008). Historia de la Sexualidad (1): La voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (1997). Justice Interruptus. Critical reflections on the "post-socialist condition. New York-London: Routledge.
- García García, A. (2010). Exponiendo hombría. Los circuitos de la hipermasculinidad en la configuración de prácticas sexistas entre varones jóvenes. Revista Estudios de Juventud, 89, 59-77.
- Goffman, E. (1980). Estigma: la identidad deteriorada. Madrid: Amorrortu.
- Halberstam, J. (2008). Masculinidad femenina. Barcelona-Madrid: Egales. Introducción del libro consultado en línea. Recuperado de: <http://lasdisidentes.com/2012/08/29/masculinidad-femenina-por-judith-halberstam/>
- Heilborn, M.L.; E. Aquino, M. Bozon y D. Riva Knauth (2006). O aprendizado da sexualidade. Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz y Editora Garamond.
- Hiller, R.; A.I Mallimaci Barral y A. Moreno (2010). Chiruzas improvisadas. Conclusiones preliminares a partir de una investigación con travestis. Debate Feminista, 22(43), 83-112.
- Hillier, L. (2002). 'It's a catch 22': same sex attracted young people on coming out to parents. En Feldman, S.S. y D.A. Rosenthal (Eds.). Talking sexuality: Parent-Adolescent Communication. New Directions for child and adolescent development - Series. Jossey-Bass. California: Wiley Periodicals.
- Honneth, A. (1995). The Struggle for Recognition. Cambridge: Polity Press.
- Jones, D.; M. Libson y R. Hiller (2006). Sexualidades, Política y Violencia. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Jung, C. (2006). Race, ethnicity, religion. En Goodin, R. y C. Tilly (Eds.): The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis, Oxford University Press.
- Larraín, J. (2001). Identidad Chilena. Santiago de Chile: Ed. Lom.
- Lopes Louro, G. (2000). Pedagogias da sexualidade. En Lopes Louro, G. (Org.), O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.
- Luecke, Julie. C (2011). Working with Transgender Children and Their Classmates in Pre-Adolescence: Just Be Supportive. Journal of LGBT Youth, 8(2). 116-156.
- Maffía, Diana (s/f). Lo que no tiene nombre. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://dianamaffia.com.ar/?page_id=11
- Maffía, Diana (s/f). Los cuerpos como frontera. Recuperado de: dianamaffia.com.ar/archivos/Los-cuerpos-como-frontera.pdf
- Marrero, A. (2004). Asignaturas pendientes. Notas sobre educación y sociedad en el Uruguay de hoy. En Brando, O. (coord.): Uruguay hoy. Montevideo: Ed. El Caballo Perdido.
- MIDES (2011). Discriminación. Documentos relevantes en los ámbitos internacional y nacional para la erradicación de la discriminación y el racismo. Montevideo: MIDES.

- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 24.
- Nadal, K. L. et al (2011). Sexual Orientation Microaggressions: “Death by a Thousand Cuts” for Lesbian, Gay, and Bisexual Youth. *Journal of LGBT Youth*, 8(3), 234-259.
- Nash, J. (2008). Re-thinking Intersectionality. *Feminist Review*, 89, 1-15.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2011). ¿Cómo convivir en la escuela? Una crítica al concepto de bullying. Reflexiones sobre la violencia en la escuela. Documento de Trabajo. Recuperado de: <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2014/03/Como-convivir-en-la-escuela.pdf>
- Olavarría, J. (2005). La masculinidad y los jóvenes adolescentes. *Reflexiones Pedagógicas - Docencia*, 27, 46-55.
- Pautassi, L. (2010). El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales. Una breve revisión. Taller de expertos Protección social, pobreza y enfoque de derechos: vínculos y tensiones. CEPAL - GTZ. Recuperado de: http://www.eclac.cl/dds/noticias/paginas/7/37567/LauraPautassi_Derechos_polsoc.pdf
- Pecheny, M. (2002). Identidades discretas. En Arfuch L. (Comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pecheny, M. (2001). De la “no-discriminación” al “reconocimiento social: Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina. Ponencia presentada en el XXIII Congreso de la Latin American Studies Association, Washington DC, 6-8 de setiembre. Recuperado de: <http://www.pseudoghetto.com/PechenyMario.pdf>
- Platero, R.(L) (2010). Sobrevivir al instituto y a la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas. *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 39-58.
- Platero, R.(L) (2009). La masculinidad de las biomujeres: marimachos, chicas, camioneras y otras disidentes. *Revista Transversales*, 17. Recuperado de: <http://www.transversales.net/t17rq.htm>
- Rands, K. E. (2009). Considering transgender people in education: A gender-complex approach. *Journal of Teacher Education*, 60, 419-431.
- Rocha, C. (2013). Políticas de juventud y diversidad sexual. Aportes desde el análisis del programa +Centro: Centros Educativos Abiertos. En Sempol. D. (Coord.): *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en el ciclo de vida y las instituciones*. Montevideo: MIDES.
- Rubin, G. (1989). Reflexiones sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance, C. (Comp.). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Madrid: Ed. Revolución.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: Notas sobre la ‘economía política’ del sexo”. En Lamas, M. (comp.): *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México.
- Saldivia, L. (2007). Sin etiquetas. *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, 8(1), 133-160.
- Schenck, M. (2013). “Entre lo explícito y lo silenciado: un acercamiento a género y sexualidad en el Plan CAIF. En Sempol. D. (Coord.): Po-

- líticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en el ciclo de vida y las instituciones. Montevideo: MIDES.
- Segato, R. (2003). Las estructurales elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial-Prometeo.
- Sempol, D. (2014). Jóvenes y trans: posibles líneas de acción para el Plan Nacional de Juventud (2015-2025). Informe elaborado para INJU-MIDES. Inédito.
- Sempol, D. (2013). De los baños a las calles. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984-2013). Montevideo: MIDES.
- Sempol, D. (2012): "Políticas públicas y diversidad sexual", Serie Hablando de Derechos DESC+A Charlas de Formación en Derechos Humanos, N° 7. Montevideo: MIDES.
- Sempol, D. (2011). 'Locas', 'travas' y 'marimachos': Identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo. Recuperado de: http://www.ovejasmnegras.org/noticias/2011/septiembre/diversidad_sexual_en_el_tema_educativo.pdf
- Sempol, D. (2011b): Uruguay: una mirada crítica a las políticas de Estado sobre diversidad sexual. Recuperado de: <http://ciudadaniasx.uk.tempcloudsite.com/uruguay-una-mirada-critica-a-las.html>
- Silva, H.R.S (2007). Travestis. Entre o espelho e a rua. Rio de Janeiro: Rocco.
- Silva, J. y Barrientos J. (2007). Guiones sexuales de la seducción, el erotismo y los encuentros sexuales en el norte de Chile. Revista Estudios Feministas, 16(2).
- Siqueira Peres, W. (2009). Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. En R.D Junqueira (Org.): Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Subirats, J.; P. Knoepfel, C. Larrue y F. Varone (2008). Análisis y Gestión de Políticas Públicas. Madrid. Ariel.
- Sung Hong, J. y D.L Espelage (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior* 17, 311–322.
- UNESCO (2013). Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico. Publicación de la Serie Buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud. Cuadernillo 8. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: <http://www.oei.es/70cd/publication.pdf>
- Vallès, Josep (2000). Ciencia política. Una introducción. Barcelona: Ariel.
- Viscardi, N. y N. Alonso (2013). Gramáticas(s) de la convivencia. Montevideo: ANEP.
- Viscardi, N. (2008). Violencia en las aulas. Práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social. En Paternain, R.; Sanseviero, R. (Org.): Violencia, Inseguridad y Miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales? Montevideo: FESUR.
- Willat, F. (2011). ¿Qué es la perspectiva de derechos humanos? Serie Hablando de Derechos DESC+A Charlas de Formación en Derechos Humanos, N° 1. Montevideo: MIDES.



Con la violencia heteronormativa en el armario: El desafío de visibilizar formas naturalizadas de discriminación en el ámbito educativo*

Marcela Schenck **

1. Introducción

“No cabe hacer una división binaria entre lo que se dice y lo que se calla; habría que intentar determinar las diferentes maneras de callar [...] No hay un silencio sino silencios varios y son parte integrante de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos”.

(Foucault, M. Historia de la sexualidad, 1995: 37)

¿Son los centros educativos espacios habilitantes para que aquellas identidades y sujetos que no se identifican con la heterosexualidad puedan expresarse en el espacio público? ¿Cómo se sitúan las instituciones educativas respecto a los discursos, actitudes y acciones que perpetúan prácticas de violencia heteronormativa?

* Agradezco los comentarios que Diego Sempol, Patricia Gainza, Claudia Martínez Olhagaray, Gustavo Robaina y Santiago Picasso me hicieron llegar sobre una versión previa de este trabajo.

** Licenciada en Ciencia Política (FCS-UdelaR). Actualmente cursa el Diploma en Género y Políticas Públicas y la Maestría en Ciencia Política (FCS-UdelaR). Integra el área de Política, Género y Diversidad del Instituto de Ciencia Política (FCS-UdelaR), es docente de la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC-UdelaR), y de las Facultades de Derecho y Medicina de la UdelaR.

Como ha sido señalado en otros trabajos, los centros educativos reflejan los valores y las actitudes de la sociedad en general, lo que puede configurarlos como potentes reproductores de las relaciones de género y los modelos de masculinidad-femineidad imperantes, que desacreditan las formas de sexualidad que no se comportan de acuerdo a dichos modelos (Connell, 1989; Gowran, 2004). Estos mecanismos de reproducción heteronormativa pueden operar de diferentes formas, ya sea en las exclusiones que se realizan a nivel de la currícula formal de las instituciones educativas (y que se ejemplifican en las ausencias en los abordajes curriculares) como en el currículo oculto, donde pautan las interacciones que tienen los/as estudiantes entre sí, con sus docentes y demás referentes adultos de la institución, y también las que tienen lugar en los intercambios entre adultos. Estas formas de violencia pueden manifestarse visiblemente a nivel físico, pero también en el plano menos palpable del acoso verbal o de las actitudes segregadoras de la diversidad, que de tan naturalizadas a menudo permanecen invisibles incluso para quienes las perpetúan (o frente a quienes las avalan a través de la inacción).

Ese tipo de violencia, sutil en apariencia, también se ejerce a través del desplazamiento de las identidades sexuales no heterosexuales del ámbito público, configurándose como una forma de opresión que cotidianamente vulnera las interacciones de quienes no pueden expresar plenamente su propia identidad.

En su mayoría, los abordajes sobre violencia en los centros educativos se han centrado en la que se ejerce entre las y los estudiantes, dejando por fuera a las interacciones entre adultos¹. No obstante, en lo que respecta a la violencia heteronormativa, las reacciones de las y los adultos de las instituciones

han sido visualizadas en diversos estudios (Meyer, 2008b; Espelage y Swearer, 2008) como un factor clave para perpetuar o detener la reproducción de estereotipos negativos asociados a las orientaciones e identidades no heterosexuales, y por tanto se ha señalado su importancia para la construcción de entornos de aprendizaje desde un marco de derechos. Algunos de estos estudios, a su vez, han llamado la atención sobre un tipo particular de violencia, que se ejerce tanto hacia las y los estudiantes no heterosexuales como hacia los propios adultos LGTB (lesbianas, gays, bisexuales y trans) que forman parte de las instituciones educativas, a través de la negación de su sexualidad. Dentro de las y los adultos de las instituciones educativas, este tipo de violencia aún es de reciente exploración en el plano internacional y su abordaje coloca acentos diferentes sobre un problema complejo que se expresa en distintos niveles, al cual no es posible circunscribir al tradicional enfoque de violencia estudiantil inter pares.

Este trabajo pretende aportar en esta línea, a través de un acercamiento exploratorio sobre una de las formas de violencia heteronormativa que tiene lugar en los centros educativos de enseñanza formal, y que afecta particularmente a las/los docentes y la construcción de su rol: aquella que se ejerce a través del silenciamiento público de las identidades no heterosexuales. Se ha elegido para ello una metodología de corte cualitativo, que permita conocer en profundidad la mirada de actores clave para comprender el fenómeno: docentes que se definían como gays, lesbianas y bisexuales, y que desarrollan su actividad actualmente en el sistema educativo.

En este sentido, se abordó las posibilidades que enfrentan los/las docentes LGB de visibilizarse dentro de las instituciones educativas. Además, se buscó indagar en hasta qué punto habitar una identidad estigmatizada les facilita el reconocimiento de situaciones de discriminación a nivel institucional, es decir, formas de violencia que buscan perpetuar la jerarquía pública de la heterosexualidad que

¹ Es el caso de muchas de las aproximaciones que se realizan desde el concepto de “bullying”, que se reseñan más adelante en este trabajo.

ellas y ellos como individuos hacían visibles desde su práctica.

Para esta investigación, se realizaron quince entrevistas en profundidad con docentes, tanto del ámbito público como privado, que desempeñaban su labor en primaria, educación media básica y media superior (tanto de secundaria como de enseñanza técnica), contemplando Montevideo e Interior del país². La muestra, realizada en base a la forma de muestreo de bola de nieve³, contempló la integración de varones y mujeres (ocho de los entrevistados eran varones y siete mujeres), en tres tramos etarios: de 20 a 29 años, de 30 a 39, y de 40 años en adelante. De esta forma, se incluyó tanto a docentes que habían iniciado su carrera recientemente (menos de cinco años) como a aquellos y aquellas con trayectorias consolidadas (25 años de docencia).

Para abordar el tema, en este trabajo se realiza en primer lugar una discusión teórica sobre la conceptualización de la violencia heteronormativa, que explicita los puntos de partida de esta investigación.

Posteriormente, se analiza –a través de la técnica de análisis de contenido– el discurso de las y los docentes entrevistados, contemplando tres grandes núcleos temáticos: el clima de las instituciones educativas en relación a la diversidad; las formas de violencia heteronormativa identificadas por las y los docentes LGB en los centros educativos; y la construcción pública de identidades de las y los docentes entrevistados en los mismos, explorando los

efectos de esta construcción sobre la práctica educativa. Así, se analiza desde la perspectiva de estas y estos docentes cuáles son las prácticas y discursos que buscan perpetuar la jerarquía pública de la heterosexualidad en los centros educativos.

El trabajo finaliza con una serie de reflexiones, con miras a realizar recomendaciones para la política pública.

2. Algunos puntos de partida teóricos

2.1. Una aproximación a la violencia heteronormativa en el ámbito educativo

“Ta profe, ¿por qué nos pregunta esto? Yo qué sé... se los discrimina porque son distintos”.

Estudiante de secundaria participando de dinámica en taller de diversidad sexual e identidad de género (Uruguay, 2010).⁴

El impacto de la homofobia y el heterosexismo en la equidad y calidad de la experiencia educativa, tanto para estudiantes como para docentes, ha sido abordado desde la literatura académica internacional debido a que limita las opciones de las personas para performar sus subjetividades sexuales y de género (Robinson y Ferfolja, 2008). Este estreñimiento afecta a la totalidad de los actores de la comunidad educativa, pero puede manifestarse con particular violencia hacia aquellos que no se identifican como heterosexuales.

El problema de la violencia homofóbica en las instituciones educativas ha sido objeto de investigación académica particularmente desde principios de la década del noventa (véase Epstein, 1994). Más

² El campo de la investigación se realizó en 2013, durante los meses de noviembre (contacto inicial con posibles entrevistados/as) y diciembre (realización de entrevistas). Los departamentos del Interior del país donde trabajaban estas y estos docentes fueron Canelones, Colonia, Maldonado y Soriano.

³ Esta forma de muestreo implica que se contacta a posibles entrevistados/as que proporcionan datos de contacto de otras personas que podrían participar de la investigación. El proceso es anónimo y se agota al alcanzar la saturación del discurso.

⁴ Grauer y López, 2010:65.

recientemente, las dimensiones de género y sexualidad se han aplicado en estudios sobre *bullying*⁵

5 Desde que fue conceptualizado como una forma de acoso vinculada al comportamiento estudiantil, hace ya varias décadas, el “bullying” (Olweus, 1993) ha sido una referencia constante al analizar los procesos de violencia que atraviesan las instituciones educativas. Este término define a una forma ilegítima y sistemática de confrontación de una persona o grupo hacia otra, en donde quien agrede adopta un rol dominante y somete al otro, ya sea de forma física o causándole un daño psicológico, social o moral (Del Rey y Ortega, 2007). Al problematizar prácticas que hasta el momento permanecían naturalizadas dentro del currículo informal de las instituciones educativas, el concepto de bullying puso de manifiesto que éstas podían no ser un entorno seguro para las y los estudiantes y que en ellas se escenificaban asimetrías de poder, reconociendo el daño que niños/as, adolescentes y jóvenes sufrían debido a las prácticas de acoso. No obstante, la gran difusión que adquirió el término -que trasciende el ámbito académico y se sitúa en el de la opinión pública y en el de las políticas públicas- ha generado nuevas reflexiones sobre sus implicancias, particularmente considerando que ha dominado el discurso sobre la violencia en el ámbito educativo. A este respecto, se ha señalado el carácter inespecífico del término (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2011; Velázquez Reyes, 2011), lo que le resta capacidad operativa ya que no permite distinguir entre fenómenos diversos que se sitúan bajo el mismo paraguas terminológico. En este sentido expresa su crítica el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas: “Si todo es bullying, nada es bullying. Por esta razón insistimos en dar cuenta de la pluralidad de formas de la violencia y la necesidad, por ende, de hablar de ‘violencias’” (2011). Por otra parte, también desde el Observatorio, a pesar de la vaguedad del concepto se llama la atención sobre el reduccionismo implícito en el mismo, dado que oculta el carácter relacional del conflicto al reducir los actos de violencia a un esquema víctima-victimario, responsabilizando en última instancia a las y los estudiantes por la problemática. En este sentido individualiza la violencia, desviando la responsabilidad de la misma de las instituciones educativas y de los demás actores de la comunidad escolar (Debarbieux y Blaya, 2002). Al abordar la violencia homofóbica en los centros educativos, se observó que si bien por lo general no se descarta hablar de bullying al referirse a la violencia “inter pares” en distintos estudios consultados para este trabajo, se lo inscribe dentro de una dinámica más amplia de acoso que cuenta con la connivencia de otros actores del sistema (particularmente de las y los docentes, quienes son los referentes adultos más directos de los estudiantes dentro de los centros educativos), o que puede tener en éstos poderosos agentes de cambio (cuando se encuentran especialmente sensibilizados y pueden actuar al respecto). Pero además, parte de estos estudios abordan lo que sucede con las/los docentes que no se adecuan a la

entre estudiantes, tanto de corte cualitativo como cuantitativo. Estos estudios han reflejado que el acoso sexual y homofóbico “son partes aceptadas de la cultura escolar”, donde los adultos de las instituciones (tanto integrantes del equipo docente como del administrativo) “nunca o raramente intervienen para impedir el acoso. Los estudiantes indican que los docentes permanecen al margen y permiten que el comportamiento sesgado e hiriente no sea cuestionado”⁶ (Meyer, 2008b: 555). El emplear formas de violencia heteronormativas en presencia de adultos sin que éstos intervengan, sugiere que tanto la respuesta de estudiantes como de docentes frente a estas formas de acoso pueden jugar un importante papel a la hora de desarrollar y mantener un clima negativo hacia las identidades y expresiones de género no comprendidas dentro de la heterosexualidad (Espelage y Swearer, 2008).

Según la bibliografía internacional, las/los docentes son menos proclives a intervenir en casos de acoso sexual, homofóbico, lesbo o transfóbico en el ámbito educativo que en aquellos en donde se manifiesta otro tipo de discriminación (Harris Interactive, 2001; California Safe Schools Coalition, 2004; Kosciw y Diaz, 2006, en Meyer, 2008b). La forma en que los docentes perciben estas formas de violencia impacta en cómo y dónde deciden intervenir, por lo que explorar las barreras y motivaciones que delinear su intervención es importante para generar espacios seguros en el ámbito educativo.

La violencia heteronormativa incluye comportamientos tanto verbales, como físicos o psicológicos que particularizan negativamente todo lo que escapa a las normas que regulan el comportamiento tradicional heterosexual. Diniz Junqueira (2010)

heteronorma, una arista de la violencia en el ámbito educativo a menudo ignorada, no ya desde la literatura sobre bullying, sino desde los abordajes sobre violencia en los centros educativos en general.

6 Traducción libre de la autora.

define a la homofobia⁷ como el conjunto de creencias y mecanismos que atentan contra las expresiones sexuales y de género que no se encuadran en lo que la norma heterosexual (o heteronormatividad) establece como la única posibilidad legítima y natural de expresarse en la secuencia sexo-género-sexualidad. En este sentido, tanto la homofobia como la lesbofobia y la transfobia describen aquellos comportamientos mediante los cuales las identidades que no se expresen a través de la “heterosexualidad obligatoria”⁸ (y su consecuente división binaria, que ve como natural la construcción de dos sexos opuestos y complementarios) serán consideradas en términos de inferioridad respecto a ésta, generándose hostilidad y violencia hacia las personas que presenten expresiones de género socialmente no esperadas, o se identifiquen (o sean identificadas) como gays, lesbianas, bisexuales o trans.

En el ámbito educativo, ejemplos frecuentes de este tipo de violencia incluyen el utilizar apodos entre estudiantes, el realizar bromas y gestos despectivos, así como el excluir o el agredir físicamente a personas con base en su orientación sexual o expresión de género (Meyer, 2008a; 2008b).

Epítetos anti-gay son utilizados comúnmente en los centros educativos, aunque no tienen muchas veces relación con la orientación sexual de la per-

sona agredida; se emplean porque se los percibe como el peor cuestionamiento que se le puede hacer a un varón, al interpelar su masculinidad (Smith y Smith, 1998; Kehler, Davison y Frank, 2005; Mac y Ghail, 1995; Martino, 1995; en Robinson, 2005 y Meyer, 2008b). En cuanto a las mujeres, si éstas no se comportan de acuerdo al estereotipo de femineidad (por interesarse en deportes considerados masculinos, utilizar el pelo corto, etc.) o no se percibe que tengan interés sexual en los varones, también pueden ser objeto de este tipo de violencia verbal. Por otra parte, las personas cuyos cuerpos e identidades no se enmarcan dentro del modelo binario expresivo del género (las personas trans) pueden experimentar violencia heteronormativa en el ámbito educativo de un modo particularmente explícito, que a menudo implica mecanismos que apuntan hacia su expulsión del sistema.⁹

Siguiendo a Connell (1989) y Gowran (2004), puede afirmarse que los centros educativos reflejan los valores y actitudes de la sociedad en general, lo que puede configurarlos como potentes reproductores de las relaciones de género y los modelos de masculinidad-femineidad hegemónicos, que desacreditan las formas no heteronormativas de sexualidad.

Por ello, según afirman Robinson, Irwin y Ferfolja (2002):

Los sistemas educativos están en una posición crítica para combatir la discriminación y la inequidad que se expresa hacia gays y lesbianas de toda la comunidad. A menudo, estos sistemas están vinculados con la constitución y perpetuación de esta discriminación, reforzándola a través de prácticas discriminatorias explícitas e implícitas que tienen como resultado el silenciamiento e in-

7 El término “homofobia” se utiliza en este trabajo debido a su funcionalidad, no sin reconocer que refleja el discurso dominante en relación al abordaje de temas relacionados con la discriminación de las identidades no heterosexuales, lo cual ha sido cuestionado por algunos autores (al respecto ver Pellegrini, 1992). El término siempre se utilizará en relación a los conceptos de heteronormatividad y heterosexismo: mientras que el primero refleja las interacciones que cotidianamente construyen a la heterosexualidad como única alternativa viable para los sujetos, el segundo refiere a la creencia de que las identidades heterosexuales son superiores a las no heterosexuales, pautando un privilegio heterosexual que puede manifestarse en la expulsión de las identidades y sujetos no heterosexuales (Robinson y Ferfolja, 2008).

8 Ver Butler, 2003.

9 Para profundizar sobre este punto, ver el artículo de Cecilia Rocha en esta publicación.

visibilización de los temas e identidades gays y lesbianas. Las identidades gays y lesbianas a menudo son estereotipadas, patologizadas y categorizadas dentro de la “otredad” a través de mitos y desinformación que puede tener varias consecuencias, incluyendo violencia, acoso, depresión, alienación, suicidio, y el abandono temprano de la educación. Estos temas pueden tener un impacto sustantivo tanto en el largo como en el corto plazo, en el bienestar social y personal de jóvenes, docentes y educadores gays y lesbianas (Robinson, Irwin y Ferfolja, 2002: 17).¹⁰

2.2. Lo que las instituciones invisibilizan: el silencio como violencia

“Yo no diría directamente: ‘soy homosexual buscando trabajo’”.

(Entrevista a Luisa, 10/12/2013)¹¹

Como se indicaba en el apartado anterior, algunos estudios han apuntado sobre la necesidad de abordar la cultura heteronormativa que se construye en las instituciones educativas, que induce a comportarse de acuerdo a patrones heterosexistas (Warwick, Chase y Aggleton, 2004), y desacredita aquellas identidades no heterosexuales.

Siguiendo a Louro (1999), puede afirmarse que el centro educativo es uno de los espacios más difíciles para que alguien negocie públicamente su orientación sexual no heterosexual ya que éste supone que “solo puede haber un tipo de deseo”, negando e ignorando las identidades y sujetos no heterosexuales. De esta forma, ofrece muy pocas oportunidades para que adolescentes o adultos asuman sus deseos “sin culpa o vergüenza”. Por

ello, “El lugar del conocimiento se mantiene, con relación a la sexualidad, como un lugar de desconocimiento e ignorancia” (Louro, 1999: 30). En este sentido, los temores que las y los docentes deben enfrentar llegan a que se los asocie con ideas de pedofilia y abuso, o de “contagio” de su orientación sexual a las y los estudiantes.

En los docentes, la experiencia de la discriminación homofóbica puede tener un impacto crítico tanto a nivel de sus carreras como de sus vidas personales. En un estudio realizado por el grupo Stonewall (Warwick, Chase y Aggleton, 2004) se indicaba que los docentes eran el grupo ocupacional que encontraba mayores dificultades para expresar abiertamente su sexualidad en el ámbito laboral. Estudios sobre docentes que no se definen como heterosexuales y trabajan en ámbitos heteronormativos han hecho foco sobre los desafíos particulares que éstos enfrentan, dado que aunque varias investigaciones señalan que las interacciones con adultos que sean identificados como no heterosexuales en el contexto educativo limitan la reproducción de estereotipos, fomentan actitudes no discriminatorias y pueden brindar contención a estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y trans frente al aislamiento¹² en el que se encuentran, a menudo estos deben lidiar con temores sobre que promueven una agenda específica que puede afectar negativamente a las y los estudiantes (ver Burnett, 2003; Warwick, Chase y Aggleton, 2004).

Como señala Gowran:

La falta de reconocimiento que adopta la forma del silencio, y el desconocimiento y falta

¹⁰ Traducción libre de la autora.

¹¹ Docente de secundaria, sistema privado, 32 años, cuatro años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

¹² “Most gay and lesbian teenagers carry the double burden of being part of an oppressed minority and knowing absolutely no one like themselves” (Kissen, 1993, 57). So not only do they deal with issues of peer pressure, parental authority, sexuality and personal identity but they also have to negotiate a society that fears and rejects them” (Burnett, 2003: 3).

*de respeto bajo la forma de la homofobia y la discriminación, son las desigualdades principales que rodean los temas que enfrentan los docentes gays y lesbianas. Son resultado directo de lo que Fraser (1995) describe como la estructura cultural-valorativa de una sociedad que privilegia la heterosexualidad y hace invisibles o desviadas a otras formas de sexualidad (2004: 39).*¹³

Esta invisibilidad se acopla a su vez con el discurso dominante en las instituciones educativas sobre la escisión público/privado. En palabras de Epstein:

*(...) parece de sentido común asumir que la sexualidad cae en el ámbito de lo privado mientras que lo educativo cae dentro de lo público. Sin embargo, los centros educativos son un espacio para practicar la heterosexualidad en el marco de un contexto de desarrollo de roles tradicionales de género (1994: 5).*¹⁴

En este marco, se fuerza a desplazar la identidad sexual no heterosexual del ámbito público, de tal forma que se circunscriba a lo privado, invisibilizándola. Esta falta de reconocimiento de la propia identidad es una forma de opresión, resultado de las prácticas sociales cotidianas, en donde la mayoría de quienes la perpetúan no se ven a sí mismos/as como agentes de dicha opresión. La falta de reconocimiento causa que las personas no heterosexuales experimenten inequidades y vulneraciones diariamente en sus interacciones, ya que el heterosexismo impregna el núcleo de la cotidianidad de los centros educativos. Siguiendo nuevamente a Gowran, puede indicarse que se argumenta que la sexualidad no tiene relación con las y los docentes, sin reconocer que el heterosexismo “es una visión del mundo para la mayoría de

la gente, que probablemente ni siquiera sea consciente”. Como consecuencia, docentes LGTB “no gozan de la misma libertad que las y los docentes heterosexuales tienen para la integración de sus identidades sexuales y públicas”. Así, la mayoría de las y los docentes no heterosexuales “creen que una separación estricta entre sus vidas personales y profesionales es necesaria para no correr el riesgo de ser sometidos a prejuicios, discriminación y acusaciones de mantener siniestros intereses ocultos”. De esta forma, se genera una “falsa dualidad” entre las esferas pública y privada, que implica que estas y estos docentes no gocen de la libertad de ser “seres humanos integrales en su lugar de trabajo” (Gowran, 2004: 40).¹⁵

Como indica Sedgwick (1998), el hecho de relegar la identidad sexual no heterosexual al espacio de la no aparición, el permanecer “en el armario”, es un comportamiento que se inicia por el acto discursivo del silencio: “no un silencio concreto, sino un silencio que va adquiriendo su particularidad (...) en relación con el discurso que lo envuelve y lo constituye de forma diferencial” (1998: 14).

Esta puerta del armario, cuando se abre, no lo hace por única vez sino que inicia un camino continuo en el que son necesarias múltiples aperturas:

Cada encuentro con una nueva clase de estudiantes (...) levanta nuevos armarios, cuyas tirantes y características leyes ópticas y físicas imponen, al menos sobre las personas gays, nuevos análisis, nuevos cálculos, nuevas dosis y requerimientos de secretismo o destape. Incluso una persona gay que haya salido del armario trata diariamente con interlocutores sobre quienes no sabe si saben o no; asimismo, es igual de difícil adivinar frente a cualquier interlocutor dado si, en caso de saberlo, el conocimiento de ello le parecerá muy importante (1998: 92).

¹³ Traducción libre de la autora.

¹⁴ Traducción libre de la autora.

¹⁵ Traducción libre de la autora.

Esta invisibilización impuesta hacia las identidades no heterosexuales es, en sí misma, una forma de violencia, que puede traer aparejadas otras formas de violencia más “visibles” frente a lo que se percibe como una ruptura de la puerta del armario (y por consiguiente, una emergencia en el espacio público de un discurso relegado al espacio de lo privado).

En este marco, resulta útil analíticamente el recurrir al concepto de homofobia liberal acuñado por Pichardo (2007), que refiere al tipo de actitud homofóbica que permite “la expresión de la homosexualidad en el espacio privado pero que en ningún caso acepta que se haga pública”. Desde esta postura, se considera que las personas no heterosexuales “(...) no deben hablar en público de su homosexualidad sino mantenerla en su intimidad y, sobre todo, no tener muestras de afecto en público ya que se podría considerar una provocación” (2007: 9).

Este tipo de homofobia (que también puede extenderse hacia la lesbo y transfobia), tolerante en apariencia, sustituye el discurso tradicionalmente homo-lesbo-transfóbico de rechazo completo frente a las identidades y expresiones no heterosexuales. De esta forma las actitudes de rechazo hacia las personas LGTB se racionalizan a través de un discurso de tolerancia que marca la frontera entre lo que se dice y lo que se silencia a nivel público, manteniendo sin embargo la jerarquía pública de lo heterosexual, sin problematizarla como una forma de discriminación.

3. Visibilizando la diversidad sexual en los centros educativos: percepciones de las y los docentes entrevistados

En este apartado, se presenta un análisis de las percepciones de las y los docentes entrevistados sobre la diversidad sexual en los centros educativos, que aborda tres dimensiones: los discursos públicos sobre diversidad sexual; las actitudes que se percibe que los actores de los centros educativos (tanto estudiantes como adultos de la institución) tienen hacia la diversidad sexual; y el manejo de la propia identidad sexual en los centros por parte de las y los docentes entrevistados (y sus efectos sobre la práctica educativa).

A través de las entrevistas, se les pedía a las y los docentes que describieran cómo se trataba en sus lugares de trabajo lo referente a la diversidad sexual, abordando para ello el plano del discurso institucional a nivel macro. Según indicaron las y los entrevistados, este discurso estaba pautado por las nuevas políticas educativas y por los avances legales en materia de derechos de las personas LGTB¹⁶. Allí, identificaron avances en los últimos años, así como también la persistencia de resistencias hacia un abordaje integral de la diversidad sexual en los centros educativos.

Por otra parte, y pese a identificarse avances en este plano a nivel del discurso público, en las entrevistas surgió recurrentemente el relato sobre actitudes de los distintos actores que integran los centros educativos (estudiantes, docentes, jerarquías) que no respondían a la apertura explícita en este dis-

¹⁶ En la pauta de entrevista, no se preguntaba directamente sobre la legislación ni la política educativa, sino que se pedía una reflexión general a las y los entrevistados sobre el abordaje de la diversidad sexual que realizaba el sistema educativo, y se les preguntaba su percepción sobre si había existido algún cambio a este respecto en los últimos años.

curso, y que apuntaban hacia el mantenimiento de la jerarquía heterosexual en el espacio público. En este sentido, muchas de las experiencias discriminatorias que habían atravesado las y los docentes en su época de estudiantes eran asimiladas a actitudes de violencia que sucedían en el presente pero que no son conceptualizadas dentro de los centros de estudio como formas de homo-lesbo-transfobia. Además, estas y estos docentes perciben –a diferencia de sus colegas y autoridades– episodios de violencia que no son decodificados como tales dentro de la cultura institucional en la que están insertos (como la utilización reiterativa de epítetos anti-LGTB entre estudiantes).

Las y los docentes entrevistados también experimentaban o habían experimentado formas de violencia hacia ellos, tanto en hechos puntuales como la que vivían cotidianamente aquellos que no encontraban en los centros educativos un entorno habilitante para expresar abiertamente su identidad sexual. Las características de la visibilidad/invisibilidad de sus identidades sexuales y sus efectos a nivel personal y en su rol docente se abordan en profundidad en el cierre de este apartado.

3.1. Discursos públicos sobre la diversidad sexual: ¿cómo aparece hoy en el ámbito educativo?

“Sí hay una apertura para hablar, lo que no hay es un cambio. Los prejuicios son mucho más fuertes que las aperturas para hablar”.
(Entrevista a Juan, 10/12/2013)¹⁷

El clima en los centros educativos en relación al sexo y a la sexualidad es muy relevante a la hora de proyectar actitudes y valores con respecto a la

diversidad sexual, y es un indicador de la inclusividad que éstos pueden presentar. En este marco, el discurso institucional delineado por las políticas educativas en relación al abordaje de la sexualidad, da una pauta a nivel macro para los centros educativos.

En el sistema educativo formal, la incorporación de la educación sexual se inicia en 2005 por resolución¹⁸ del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Con el cometido de “elaborar un proyecto programático que apunta a la incorporación de la educación sexual en el proceso educativo integral de las y los alumnos, basado en un contexto de Desarrollo, Salud y Derechos que potencie la construcción de ciudadanía”, en 2006 comenzó a funcionar la Comisión de Educación Sexual de la ANEP, que propició la elaboración de una propuesta de trabajo para incorporar la educación sexual en el sistema educativo ese mismo año. A partir de allí se puso en marcha un Programa Nacional de Educación Sexual (PES) que buscó institucionalizar este abordaje, incluyéndolo en el nuevo diseño curricular de Educación Inicial y Primaria, planteando Talleres de Educación de la Sexualidad en los Ciclos Básicos de Educación Técnica y Docentes Referentes en Secundaria, contando además con docentes referentes en los Centros e Institutos de Formación Docente y en educación Primaria. Asimismo, produciendo conocimiento y materiales de trabajo sobre el tema, impulsando el acceso a información a través de Centros de Referencia y Documentación (a los que es posible acceder a través de la web) y realizando cursos de educación sexual “desde una perspectiva de género y derechos, teniendo en cuenta la diversidad” para docentes implicados en la implementación curricular de la Educación Sexual (ANEP-MYSU, 2013: 9).

En los módulos docentes elaborados en el marco del Curso de Educación Sexual para docentes de

¹⁷ Docente de secundaria, sistema público, 49 años, 25 años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

¹⁸ Resolución N° 4, Acta extraordinaria N° 35 de 2005.

los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Secundaria y Educación Técnico Profesional, que se desarrolla a distancia, se menciona explícitamente la inclusión y necesidad de trabajar desde una perspectiva de diversidad, brindando pautas metodológicas generales y folletos para trabajar la diversidad sexual¹⁹.

En las entrevistas realizadas para esta investigación, se les consultó a las y los docentes sus percepciones sobre cómo se aborda lo referente a la diversidad sexual en el sistema educativo. En este marco, si bien se reconoció que existe un esfuerzo en este sentido que marca un diferencial en los últimos años, las respuestas se dirigieron a que el abordaje aún era escaso, lo calificaron como emergente (tanto porque se enfocaba en tratar propiamente situaciones emergentes como porque no se consideró que existiera una política clara con respecto a la diversidad), o directamente señalaron que no consideraban que existiera un abordaje del tema.²⁰

Al respecto afirmaba uno de los docentes entrevistados:

A tu pregunta la respondo con otra pregunta: ¿existe realmente ese abordaje? A nivel gene-

ral no, no considero que se aborde el tema, se tocan emergentes que surgen por aquellos docentes que se consideran especializados en la materia (como puede ser una materia de sexualidad o taller de sexualidad, o un taller específico de sexualidad pero más orientado al punto biologicista, podés dar sexualidad en diferentes aspectos o en diferentes materias pero parece que siempre tenés que estar especializado en ese tema, si no, de diversidad sexual no se puede hablar, o no se habla directamente), y a nivel de materia curricular no se da prácticamente, salvo como te digo en las específicas (Gustavo, 17/12/2013).²¹

En general, entre las y los entrevistados se indicaba que cuando se abordaba lo referente a la diversidad en el ámbito educativo, respondía más a la o el docente que a un lineamiento del sistema. Al decir de una docente,

Desde mi punto de vista no veo la existencia de ese abordaje directamente, si bien en los liceos está ahora el referente de sexualidad, pero como que no existen planes directos enfocados a eso. En UTU ya tienen sexualidad como asignatura y ahí no sé si tocan el tema en el programa, supongo que dependerá un poco de cómo lo encare el profesor, y en secundaria el profesor es un referente que está en cada institución, que puede hacer talleres pero puede no hacerlos también, no es una asignatura diaria y lógicamente está más a disposición de lo que los chiquilines deseen plantear. No sé, veo que eso siempre está a expensas de lo que el referente desee trabajar, si es que lo hace (Magdalena, 21/12/13).²²

¹⁹ Para acceder a estos materiales, véase: <http://www.mysu.org.uy/haceclick>

²⁰ La mayoría de las respuestas aquí sistematizadas corresponden a lo que las y los docentes consideraban respecto al abordaje en los centros públicos de enseñanza. Al referirse a los centros privados, los docentes señalaron que en éstos tampoco existía un abordaje o que si lo había, no era claro, o en ocasiones se consideró que podía ser más restrictivo que en los centros públicos (particularmente al hacer referencia a los colegios católicos, que tienen un plan de educación sexual alternativo al de ANEP que se basa, entre otras cosas, en la filosofía de la unión heterosexual). Sin embargo, en las entrevistas no se mencionó una línea programática que homogéneamente siguieran los centros privados, sino que en gran medida, se consideró que el abordaje dependía de cada centro. Esto dificultó el tener una visión general sobre el abordaje del tema desde los centros privados, lo que marcó una diferencia con las respuestas sobre lo que ocurría con los centros de enseñanza pública, donde sí se hizo referencia a una respuesta homogénea a nivel macro del sistema público.

²¹ Docente de secundaria y enseñanza técnica, sistema público, 34 años, dieciséis años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

²² Docente de secundaria y enseñanza técnica, sistema público, 31 años, nueve años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

Más allá de tratar lo referente a diversidad sexual a nivel de los programas de educación sexual, se cuestionó que no se transversalizara el tema a nivel del sistema educativo, señalando que la ausencia de este abordaje marcaba un déficit para la construcción de convivencia y de ciudadanía.

Por otra parte, además de los lineamientos desde el plano específico de las políticas educativas, prácticamente la totalidad de las y los entrevistados hizo referencia a cambios legales a nivel nacional que habían dado un marco habilitante para la introducción del tema en los centros educativos, al visibilizar a la diversidad sexual y facilitar su tratamiento en el ámbito educativo bajo la legitimación que le confería el ser objeto de legislación y estar en la agenda pública.

Entre los avances legislativos recientes, debe citarse a la Ley 17.817 contra el racismo, la xenofobia y toda otra forma de discriminación, del año 2004; la Ley 18.246, de unión concubinaria, que en el año 2007 reglamentó la unión concubinaria de todas la parejas, incluyendo a las del mismo sexo; la Ley 18.426, de derecho a la salud sexual y reproductiva (aprobada en 2008 y reglamentada en 2010, que incluye elementos relacionados a la diversidad sexual y a la no discriminación). Por otra parte, tanto la Ley General de Educación (18.437) como la Ley 18.620, de Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en los documentos identificatorios, fueron ambas aprobadas en 2009. Mientras que la primera incorporó transversalmente la educación sexual y la institucionalizó en todos los niveles de enseñanza, la segunda estableció el derecho a que las personas puedan solicitar en sus documentos la adecuación de su nombre, su sexo, o ambos, en caso de que no se correspondan con su identidad de género. A su vez, también en 2009, se modificaron disposiciones relativas a la adopción (Ley 18.590), donde se reconoció el derecho a adoptar a parejas del mismo sexo (al reconocerse el derecho a adoptar de parejas en unión concubinaria). Finalmente, en 2013, la Ley 19.075, de matrimonio igualitario, legalizó el matrimonio entre personas

del mismo sexo, introduciendo a su vez modificaciones en materia de familia.

En el plano de los avances legislativos, en las entrevistas se mencionó particularmente la relevancia del matrimonio igualitario, tanto porque generó una demanda en estudiantes, docentes y autoridades, como porque habilitó el desarrollo de actividades que, previo a la promulgación de la ley de matrimonio, habían sido desestimadas por las autoridades de los centros.

Como señalaba una docente de enseñanza técnica:

Si bien venimos desde el 2004 en adelante con sucesivas reformas legales relevantes, ninguna ha tenido tanto impacto a nivel social como el matrimonio igualitario. Impactó muchísimo, no sólo porque visualiza de alguna manera la legalidad en todo su sentido de visibilidad y de posibilidad, sino porque se mete con algo muy disputado, que es la familia como institución. Creo que eso fue lo que hizo un boom importante, al punto que vos hacías cualquier dinámica y los gurises, o los profes, todos estaban enterados de lo que era matrimonio igualitario. Eso fue lo que permitió un ingreso del tema, que todavía no está de alguna manera homogeneizado, pero es algo que permite que ingrese el discurso con menor temor por parte de los docentes y por parte de los alumnos, y eso sí es un cambio sustancial (Ana, 10/12/2013).²³

Al decir de una docente de secundaria, a partir de la aprobación de la ley de matrimonio igualitario surgieron “un montón de cuestionamientos”, porque “se hicieron visibles de repente relaciones o situaciones que antes no se hablaban tanto en voz alta como ahora”. En este sentido, se indicaba que parte de las repercusiones que había tenido el matrimonio

²³ Docente de enseñanza técnica, sistema público, 25 años, siete años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

igualitario era “que muchos chiquilines empezaron como a liberarse, también en el tema de lo que es trans” (Magdalena, 21/12/13). El impacto de la visibilidad que tuvo el matrimonio igualitario también se veía en primaria, en donde un maestro relataba:

En este año [2013] a diferencia de los anteriores, los chiquilines trajeron el tema del matrimonio igualitario y se generó un debate muy interesante. Cada uno puso sobre la mesa las cartas que traía desde su hogar. Unos estaban con esa posición más desde lo ético-normativo, podríamos decir, de... ‘bueno, qué horrible que dos personas del mismo sexo se puedan casar’ y otros en cambio lo veían como normal. Nunca me había tocado enfrentarme al tema tan explícitamente. Si bien hay talleres de sexualidad en la escuela para los chiquilines más grandes (donde interviene el pediatra, la psicóloga de las policlínicas de la zona) en realidad es un acercamiento más bien biológico o tradicional, y no se hace otro abordaje (Alberto, 10/12/2013).²⁴

El matrimonio igualitario fue mencionado como un punto de inflexión en el sentido que delimitó claramente dónde estaba la frontera a nivel discursivo de la discriminación, y permitió un marco habilitante que neutralizaba temores respecto al tema, particularmente, en relación a la reacción que tanto docentes como autoridades percibían que podían tener las familias frente a la diversidad y su abordaje específico por parte de los centros. En este sentido, un docente relataba un caso ocurrido previo a la promulgación de la ley, en que se había impedido la realización de una actividad que abordaba el matrimonio igualitario:

Un grupo de docentes de derecho y filosofía quisieron traer a un docente y a un referente

también para hablar del tema del matrimonio igualitario, faltando una semana para la promulgación de la ley, y el director de este liceo pidió el apoyo de la inspección de la parte de sociología y de derecho, que dijo que mientras no estuviera aprobado no se podía hablar de esto porque podía generar muchos problemas, ‘Porque esto era el Interior, había que pensar que la sociedad demoraba mucho más’ (...) los docentes estaban muy mal porque tenían toda la idea ya pronta y los chiquilines estaban muy entusiasmados (Pedro, 12/12/2013).²⁵

Este cambio a nivel discursivo fue considerado como una apertura, que entre otras cosas habilitó la realización de actividades en conjunto con organizaciones de la sociedad civil que tienen una trayectoria importante en el tratamiento del tema (particularmente, se mencionó a Ovejas Negras). En este sentido, se destacó su importancia tanto en el plano de la enunciación como de las actividades que habilitaba; sin embargo, también se enfatizó que era “apenas el comienzo” de un largo camino que había que transitar para efectivamente construir convivencia a través de un discurso inclusivo. Al decir de un docente de secundaria:

Si eso no va acompañado de toda una actitud institucional –primero personal de los docentes y después institucional– tampoco te sirve para mucho. Sí hay una apertura para hablar, lo que no hay es un cambio. Los prejuicios son mucho más fuertes que las aperturas para hablar (Juan, 10/12/2013).

Este desfase entre la apertura discursiva y la permanencia de prejuicios que no acompañan ese cambio también puede enmarcarse dentro de los mecanismos de resistencia que se manifiestan fren-

²⁴ Docente de primaria, sistema público, 26 años, cuatro años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

²⁵ Docente de primaria y secundaria, sistema público y sistema privado, 38 años, cuatro años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

te a la pérdida de la jerarquía pública de lo heterosexual. Retomando nuevamente a Pichardo, puede indicarse que se sitúa analíticamente dentro del concepto de homofobia liberal, dado que las formas tradicionales de rechazo frente a la diversidad sexual se expresan en el plano actitudinal pero se excluyen en el discurso “racionalizado”, por lo que no son percibidas como formas de discriminación. Siguiendo a Santoro et al (2010), puede indicarse que el principal problema de este desfase entre lo ideológico y lo práctico es precisamente el no reconocimiento de que la homofobia liberal es un tipo de homofobia, por lo que las conductas discriminatorias derivadas de los persistentes prejuicios “acaban por tolerar, a su sombra, la persistencia de rasgos más intolerantes y hasta justificadores de la violencia” (2010: 34).

En el apartado siguiente, se analiza la persistencia de formas de discriminación heteronormativa, algunas de las cuales incluso se amparan bajo el nuevo discurso aperturista.

3.2. Actitudes ante la diversidad sexual: homo-lesbo-transfobia en el espacio educativo

“Callate gorda, negro, puto, torta”.
(Entrevista a Mateo, 19/12/2013)²⁶

A pesar de la apertura que se mencionaba en el apartado anterior, las y los entrevistados manifestaron haber presenciado distintas formas de violencia heteronormativa al desarrollar su actividad docente, tanto entre estudiantes, como de docentes a estudiantes y viceversa, así como entre adultos que trabajan en los centros educativos.

Al hablar sobre las interacciones entre estudiantes, una referencia constante en las entrevistas fue la utilización de epítetos anti-gay a modo de insulto, particularmente entre varones. Como señalaba uno de los docentes entrevistados,

El insulto común sigue siendo puto, y si vos entrás a los baños de los varones por ejemplo todo es puto: manya puto, bolso puto, fulano puto, milicos putos. Todos son putos, o sea que el insulto que salta es ese (Juan, 10/12/2013).

Tal como han señalado varios autores, estos insultos podían dirigirse hacia personas consideradas homosexuales pero también hacia quienes eran percibidos como heterosexuales, y ser naturalizados como forma de interacción entre estudiantes en el centro educativo. El insulto, en este sentido, funcionaba como un mecanismo de control que delimitaba el espacio público como heterosexual y prevenía el que emergieran otros discursos que pudieran disputar dicho espacio. Por ello, por parte de las y los entrevistados se indicó que era clave el rol que los adultos juegan al detectar ese tipo de comportamiento, que acentúa la jerarquía pública de la heterosexualidad en el espacio educativo. Al decir de uno de los docentes entrevistados,

Lo que veo que se da mucho es la violencia verbal simbólica en el habla por parte de los estudiantes contra los homosexuales, específicamente varones. Por ejemplo “andá, puto de mierda, sos un puto”, y se lo está diciendo al mejor amigo de él. Entonces cuando uno interviene como docente en esa situación, dice: “¿por qué le estás diciendo esto? No se agredan de esta manera, estás discriminando”; [y la respuesta es] “sí profe, pero yo ya sé que él no es homosexual, nos conocemos de siempre”. Y quizás el daño sí se está haciendo sobre el homosexual que estaba sentado a dos bancos de esa persona. Entonces hay como una variación, no ya directa contra la persona pero para con los demás, como acentuando “los

²⁶ Docente de secundaria, sistema público y privado, 30 años, seis años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

heterosexuales estamos acá y no vamos a permitir de alguna manera que lo otro nos invada". Entonces la sensación que tiene el otro o la otra estudiante que está sentada es que prefiere mantener silencio e invisibilizarse, porque sabe que en ese ambiente de estudio si lo hace va a ser violentada por este grupo de chicos o de chicas (Gustavo, 17/12/2013).

Con frecuencia, los y las docentes entrevistados se refirieron a interacciones verbales entre estudiantes que mostraban un trato discriminatorio y sancionatorio de la diferencia, que apuntaba a su silenciamiento y exclusión. Ese "callate gorda, negro, puto, torta" que encabeza este apartado, y que era mencionado por un docente como una forma común de interacción en los intercambios verbales de las y los estudiantes, apunta justamente al silenciamiento de un "otros" que revela un "nosotros" homogéneamente conformado por personas acordes al patrón dominante de belleza (delgadas), que a su vez responden a otras jerarquías de poder en el plano étnico-racial (son blancas) y sexual (son heterosexuales). Asimismo, siguiendo el relato de los docentes, se observa que esta exclusión "de la diferencia y del diferente" podía hacerse manifiesta, además de en los intercambios verbales, en la actitud de rechazo de un grupo frente a quien era percibido como no heterosexual:

Sus propios compañeros lo tipifican como gay y empieza a quedarse solo, no sale de la clase, no va al baño, no socializa. Entonces no hay una actitud inclusiva, lo que me parece que es más general es la actitud discriminatoria (Juan, 10/12/2013).

Al decir de otro docente, si bien existía de cierta forma una mayor apertura actualmente, de todas formas se generaban espacios de segregación en los centros educativos:

Los chiquilines se están permitiendo vivir con mayor libertad el elegir una opción que no sea la heterosexual, pero sin embargo en

el pasillo sigue estando el grito, sigue estando la mirada rara y empiezan a haber espacios de exclusión, dentro del mismo liceo se empiezan a generar espacios de segregación hacia los "diversos" (Matías, 13/12/2013).²⁷

Con frecuencia, también se indicaba que estos tipos de violencia podían pasar desapercibidos para los adultos del centro educativo, que actuaban frente a lo que era percibido como formas más extremas de violencia (especialmente, las que implicaban contacto físico). No obstante, se indicó que en ocasiones la intervención que se realizaba desde el centro educativo frente a la violencia "explícita" implicaba actuar sobre el emergente sin analizar ni trabajar sobre su origen, de un modo sancionatorio que no problematizaba las causas de la violencia.

En las entrevistas, las y los docentes mencionaron casos que a menudo catalogaron como "acoso", "discriminación" o "bullying homofóbico", que marcan actitudes de rechazo hacia expresiones de género e identidad sexual en las y los estudiantes (o en su núcleo familiar, por lo que el rechazo se hace transitivo hacia ellos/as) que no se corresponden con el modelo heteronormativo y que al hacerse públicas, generan una reacción más explícita que busca "restablecer el orden" de la jerarquía pública de lo heterosexual²⁸. Son és-

²⁷ Docente de secundaria, sistema público, 25 años, cinco años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

²⁸ En las entrevistas, algunos/as docentes relataron haber presenciado casos de lesbofobia entre las y los estudiantes, en donde incluso el término "lesbiana" fue utilizado como un insulto. Otras veces los términos y los insultos operan reforzando y convalidando las formas de regulación heteronormativa, como una forma de reafirmar los mecanismos regulatorios que marcan la diferencia respecto al resto de los estudiantes heterosexuales. Asimismo, se mencionaron casos en los que algunos estudiantes agredían a otros en base a su expresión de género (en la mayoría de los casos, varones afeminados de los que se burlaban verbalmente), también casos de discriminación hacia las personas trans que estudiaban en el liceo, y agresiones debido a que se tenía conocimiento de que un miembro de la familia de las/los estudiantes era gay, lesbiana o trans (padres, madres o hermanas).

tos los casos de “violencia emergente” a los que otros adultos de los centros educativos sí catalogan como violencia. No obstante, en la mayoría de ellos, se indicó que lo que se había visualizado desde el centro educativo había sido el conflicto como emergente, pero sin profundizar sobre la discriminación que lo ocasionaba. En ese marco, la intervención llevada adelante por las y los docentes entrevistados desde una mirada que problematizaba la violencia heteronormativa había sido relevante para actuar de otra forma frente a los casos concretos y problematizar el tema en espacios de coordinación docente²⁹. Sin embargo, a menudo se mencionó que esta intervención se hacía a título individual; fueron pocos los casos en los que la intervención desde este marco se hizo como parte de una respuesta institucional.

Al decir de una docente,

*Frente a la violencia social hay un mecanismo de actuación bien claro, el sistema educativo lo tiene definido y cada docente sabe qué hacer y cada dirección sabe qué hacer. Cuando la violencia viene por el lado del tema de la diversidad, no está tan definido (Alicia, 19/12/2013).*³⁰

Incluso en el caso donde más concretamente se visualizó una estrategia que partía del centro e involucraba a uno de los docentes entrevistados (donde se le pidió realizar un taller de diversidad sexual para abordar el problema del acoso homofóbico con las y los estudiantes, a raíz de una situación de acoso a un estudiante), se le solicitó realizar la intervención en el grupo del adolescente que era víctima de la agresión, no en el grupo donde estaban

quienes lo agredían. Por ello, el docente³¹ tomó la iniciativa personal de hacerlo también en el grupo de los agresores, logrando un abordaje que al problematizar la discriminación, permitió desarticular la situación de violencia.

El tratamiento sancionatorio de la diferencia también podía expresarse desde las y los estudiantes hacia docentes que eran percibidos como no heterosexuales o no se comportaban de acuerdo al estereotipo de género esperado. Allí, conocer la orientación sexual de docentes que no la expresaban públicamente se volvía un elemento de agresión potencial hacia ellos/as:

Si ven algún profesor que de repente tiene algún rasgo femenino ellos todo el tiempo quieren sacarse la duda de si es puto o no, es como... “profe, ¿tal es puto?”. En realidad, es como que lo quieren sacar para tener una herramienta para agredirlo (Martina, 11/12/2013).³²

Por otra parte, al preguntar a las y los docentes sobre cómo veían las actitudes de sus compañeros docentes y de las jerarquías de los centros educativos respecto a la diversidad sexual, nuevamente surgió la idea de una mayor apertura en la actualidad, sumada a que este cambio de discurso no necesariamente reflejaba un cambio de actitudes.

Según las respuestas de las y los docentes, las actitudes hacia la diversidad de los adultos en el centro educativo podían leerse desde tres registros: un abordaje de lo referente a la diversidad desde el rechazo explícito y la agresión; un silenciamiento del tema, bajo el argumento de que no era relevante; y una apertura genuina (tanto en el discurso como en las actitudes) a tratar el tema.

²⁹ No obstante, se observó un tratamiento diferente del tema según la visibilidad de la identidad sexual de las y los docentes. Sobre este punto y sus efectos para la práctica educativa, se profundiza en la siguiente sección.

³⁰ Docente de secundaria, sistema público y privado, 45 años, trece años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

³¹ Este docente era completamente visible en el centro, en términos de su identidad sexual. En el apartado siguiente se profundiza sobre los efectos de la visibilidad sobre la práctica educativa.

³² Docente de secundaria, sistema público, 27 años, cinco años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

Cuadro 1. Percepción de discursos sobre diversidad sexual*

Discurso excluyente	Discurso tolerante	Discurso de derechos
Abiertamente heteronormativo, homo-lesbo-transfóbico. Rechaza la inclusión de temas asociados a la diversidad en la currícula. Excluye explícitamente las actitudes e identidades asociadas a la diversidad sexual y/o las expresiones de género distintas a las heteronormativamente esperadas.	Se sostiene un discurso de tolerancia hacia la diversidad sexual, aunque no se habilita el tratamiento de temas asociados a la diversidad en el ámbito educativo. El discurso aparentemente aperturista convive con actitudes discriminatorias en las interacciones informales.	Apertura a tratar lo referente a diversidad sexual en el aula. Habilitación a la aparición de actitudes e identidades asociadas a la diversidad sexual y/o a las expresiones de género distintas a las heteronormativamente esperadas, tanto en intercambios formales como informales.

* Estos discursos se clasifican de acuerdo a sus rasgos característicos a modo de retratar simplificada-mente sus elementos más distintivos. Esto no implica que sean lecturas únicas de un discurso al confrontarlas con la realidad, ya que en una persona, pueden encontrarse elementos de un discurso conviviendo con elementos de otro.

El primero de estos registros se corresponde con un *discurso excluyente* que se expresa en términos heteronormativos (y que puede ser abiertamente homo-lesbo-transfóbico), mientras el segundo se sitúa en un *discurso tolerante* que aparentemente no es discriminador (aunque la discriminación puede emerger como tal en situaciones puntuales, desde la irreflexividad de la burla), mientras que el tercero se enmarca dentro del *discurso de derechos*. El Cuadro 1 resume las principales características de estos discursos y sus efectos a nivel actitudinal.

En el primero de los discursos, es donde se sitúan los casos más claros de discriminación heteronormativa, tanto por parte de adultos hacia estudiantes como entre adultos. En este registro, algunos de las y los entrevistados señalaron que consideraban que muchos de sus compañeros/as eran homo-lesbo-transfóbicos y plantearon la complejidad que eso representaba a la hora de abordar el tema en el aula con las y los estudiantes³³. Como señalaba una docente,

Un profe bastante veterano justo a mí y a la referente de sexualidad nos decía que era

un poco homofóbico. Entonces tuvimos una charla y le preguntamos el por qué, y qué pasa con los alumnos, porque está trabajando en la docencia. Y después la referente de sexualidad le dijo que tenía que cuidar lo que decía, porque tenía compañeros gays y lesbianas. Él sintió que había metido la pata, porque en realidad no sabés con quién estás hablando, entonces como que tenés que cuidar mucho más en todo lo que decís (Martina, 11/12/2013).

Otra docente relató una situación previa a la aprobación de la ley de matrimonio igualitario, donde a raíz de un problema de conducta sistemático con un estudiante homosexual, otro docente respondió diciendo que si el estudiante fuera “normal”, él “lo habría sacado a la vereda para darle unas piñas” por su actitud.

Entonces yo lo miré y le dije: “¿cómo normal? Este chico es normal”. “No, no”, respondió él, “este chico no es normal. Porque esto de la ley de matrimonio igualitario... que esto lo vamos a dejar para el Senado, que lo discutan los legisladores”. Y le digo “no, usted está equivocado, este chico es normal, yo no sé lo que usted está queriendo decir”, y me empecé a levantar la voz, y yo defendiéndolo des-

³³ “La mayoría de los docentes son homofóbicos, entonces es como complicado también pedirle a un docente que hable de diversidad sexual” (Martina, 11/12/2013).

de mi lado, le dije: “usted a mí no me grite”. Siguió, siguió, hasta que llegó un momento en que se calmó. Yo salí realmente mal (Andrea, 20/12/2013).³⁴

Según indicaron algunos de las y los docentes entrevistados, comentarios homo-lesbo-transfóbicos surgían también en las reuniones de profesores:

Más violenta [que la agresión entre pares] me ha resultado la que en las reuniones de profesores surge de parte de los docentes. Como una profesora de educación física que decía [de un estudiante]: “ah, es demasiado amanerado, no puedo trabajar con él en gimnasia”. La violencia desde el lugar de algunos docentes está muy expuesta en las reuniones de profesores y es muy doloroso escucharlos, porque sentís que si así ante los colegas lo exponen tan abiertamente, entonces solos con estos alumnos que harán (Alicia, 19/12/2013).

En el caso de las personas trans, se mencionaron situaciones en que docentes realizaron comentarios discriminatorios sobre estudiantes entre adultos pero también otros en que expresaron actitudes discriminatorias directas hacia estudiantes.

Dentro de los comentarios entre adultos, una docente se refirió a una situación en la que un colega había expresado comentarios transfóbicos frente al caso de una alumna trans que asistía al centro de enseñanza media en el que trabajaba: “Dijo ‘vieron lo que nos tiraron’, como que la dirección del liceo nos tiró al aula esto” (en entrevista a Andrea, 20/12/2013). En la misma línea, relataba otro docente: “Una vez me pasó que con una profesora de biología, que es la encargada de dar sexualidad en el liceo, estábamos hablando de trans y dice ‘jay,

qué horror esa gente!” (en entrevista a Mateo, 19/12/2013).

Respecto al no reconocimiento de la identidad de las personas trans en el centro educativo³⁵, y de cómo eso configuraba una forma de violencia desde los adultos de la institución, relataba una docente:

Una vez tuve una chica trans de alumna y en vez de decirme “buen día”, me dijo “a mí me llamas Josefina”. Entonces yo le dije “bueno, Josefina, mucho gusto, yo soy Tania” y me asombró eso... entonces le pregunté por qué en vez de saludarme me increpó así, porque era el primer día de clase y me dijo “porque hay muchos profesores que me llaman José y me siguen insistiendo”. Entonces es un tema principalmente con las chicas trans (Tania, 21/12/2013).³⁶

La violencia también podía expresarse entre los propios adultos. Entre las situaciones de discriminación y acoso que se relataron, una entrevistada contó cómo luego de una coordinación docente, un grupo de docentes había increpado a una profesora diciéndole que era lesbiana, forzándola a dar explicaciones al respecto³⁷. Otra docente planteó una situación en que un integrante de la dirección del centro donde trabajaba “sospechaba que era lesbiana”, por lo que generó una situación para que ella se visibilizara y luego se refirió despectivamente a su identidad sexual frente a terceros:

Él como que sospechaba que yo era lesbiana, entonces un día me preguntó si lo era (...) me llamó por teléfono y dijo ‘bueno, muchas gracias y ojalá que consigas un novio’.

³⁴ Docente de secundaria, sistema público, 50 años, dieciséis años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

³⁵ El caso de las personas trans interpela de un modo particular al discurso de los centros educativos, como se verá más adelante en este apartado.

³⁶ Docente de secundaria, sistema público, 30 años, nueve años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

³⁷ En entrevista a Ana, 10/12/2013.

Entonces yo le dije 'un novio no, mejor una novia' y nos reímos, porque en realidad siempre nos manejábamos humorísticamente. Al otro día la administrativa me dijo que él y las adscriptas habían estado hablando toda la mañana de mi orientación sexual, como refiriéndose a mí en tono despectivo... decían 'Martín', 'porque ahora viene Martincito y lo soluciona'. Fue la única vez en toda mi vida que me sentí discriminada, pero indirectamente porque ni siquiera me lo dijeron a mí" (Martina, 11/12/2013).

Una situación de "discriminación indirecta" también fue relatada por otro docente, aunque en su caso, decidió denunciar el hecho:

"Una vez mientras hacía cola para anotarse para un bachillerato de arte, una amiga mía escuchó que una funcionaria le decía a otra persona: 'ah, ¡en bachillerato de arte te vas a anotar, que está ese profesor puto!'. Yo lo que hice fue la denuncia a la dirección y estuve a punto de hacer la denuncia policial, porque hay una ley que evidentemente nos protege. Lo que hicimos fue llamar a la funcionaria, la directora me dio todo su apoyo" (Pedro, 12/12/2013).

En este relato, se observa que la normativa nacional anti discriminación tuvo un efecto empoderador en el docente. De la misma forma, y como se veía más detalladamente en el apartado anterior, la normativa también generó una barrera discursiva sobre lo que se enuncia públicamente en lo referente a la diversidad sexual, relegando la discriminación hacia el plano de lo que no se explicita.

Precisamente el segundo de los registros se plantea aparentemente desde el respeto a la diversidad que actualmente pauta el discurso de tolerancia que rechaza explícitamente la discriminación. Éste segundo discurso no obstante resiste el tratamiento del tema en los contenidos curriculares educativos y tiende a silenciarlo en los ámbitos de intercambio

informal, donde sin embargo elementos del discurso heteronormativo se cuelan entre las grietas del discurso más abierto a la diversidad que se considera como "políticamente correcto".

Como señalaba uno de los docentes entrevistados,

Hay una cuestión como de qué es lo que se puede decir y qué es lo que no se puede decir, y en este caso estar en contra no se puede decir, no es un discurso políticamente correcto y no creo que muchos profesores estén dispuestos a plantear esto en un ámbito público. Entonces no se habla, ni a favor ni en contra (Juan, 10/12/2013).

Lo "políticamente correcto" vuelve a aparecer como un disuasor para expresar explícitamente una postura heteronormativa, pero que al mismo tiempo silencia e impide la emergencia de un discurso que dispute el espacio de la heteronormatividad y continúa perpetuando situaciones de discriminación:

En este momento está más encubierto, hay como un respeto pero al mismo tiempo un "no me meto", hay un hacer lo políticamente correcto por parte de la institución en general y muchas veces el insulto directo al estudiante, a los docentes creo que muchas veces se nos escapa (Gustavo, 17/12/2013).

En las entrevistas, se indicó que este discurso también cancelaba el tratamiento del tema a nivel curricular:

El enfoque es más de lo mismo, heteronormativo, de rechazo, de "esto no tiene que ver ni con la educación ni con lo que yo tengo que impartir particularmente en mi materia" (Ana, 10/12/2013).

Este discurso aparentemente abierto, se volvía cerrado cuando emergían situaciones vinculadas a la diversidad sexual. En ese marco, la diversidad se

abordaba como problema, tanto desde lo formal como en las interacciones informales:

Yo lo que siento es que hay una especie de doble discurso, es decir, por un lado hay un discurso políticamente correcto, de decir 'bueno, somos tolerantes y aceptamos', pero en realidad al no hablar de los temas en forma explícita, o al no tomar ciertas medidas frente a determinados actos discriminatorios, como que se dice una cosa pero por debajo circula otra (...) Cuando se aborda [la diversidad] se toma como problema, no como un hecho más (Santiago, 18/12/2013).³⁸

En lo informal, se mencionó cómo personas que sostenían este discurso también manifestaban comentarios en tono de burla frente a noticias relacionadas a la diversidad sexual (matrimonio igualitario, marcha por la diversidad) o frente a situaciones que pudieran no ser interpretadas dentro del modelo hegemónico de comprender al género y a la sexualidad. En este sentido, el rumor y la burla entre adultos tenía el mismo efecto de delimitar el espacio de la heterosexualidad en el ámbito público, limitando la emergencia de discursos alternativos que disputaran este espacio, de un modo homólogo al que se observaba entre estudiantes a través de la utilización de epítetos anti-gay.

Tanto este discurso como el primero tendían a visualizar la diversidad asociada a situaciones o actitudes concretas, a casos emergentes, y no a naturalizar las identidades y sujetos que no se identificaban con la heterosexualidad como parte de la trama interrelacional de construcción discursiva sobre la sexualidad. Por ello lo que no se comprendía dentro de la heterosexualidad tendía a verse como algo que escapaba a la norma y por tanto, como un potencial problema que el centro educativo no estaba preparado para afrontar. El caso

extremo, por su completa visibilidad en el espacio público del centro educativo, lo representaban las personas trans. En ese sentido, como ya se analizó previamente, el problema pasaba a ser cómo llamar a una persona trans, y también cómo habilitar el uso del baño para personas trans.

Respecto a cómo llamar a una persona trans y los conflictos que eso generaba entre las y los docentes, que sentían que carecían de un marco institucional claro para actuar en estos casos, otro de los entrevistados apuntaba:

Los docentes no entendían que si mañana entra una persona de sexo biológico masculino pero que se identifica con el género femenino y dice llamarse Florencia López, que nosotros debemos llamarla así aunque en la lista diga Juan Díaz, por una cuestión de que hay ahora una normativa que habla de defender y de respetar la identidad sexual y la identidad de género. Los profesores se planteaban "hay que preguntarle al Consejo, hay que preguntarle a los padres, hay que preguntarle a no sé quién". No hay que preguntarle a nadie, si ya hay una ley que te lo está diciendo (Matías, 13/12/2013).

Por otra parte, una docente se refería de esta forma a las restricciones que este discurso de silenciamiento del tema infringía en el acceso al baño para las personas trans:

Tenés los [actores del centro educativo] que dicen que este tema no se nombra y en todo caso necesitan normativas para tomar decisiones. Hay directores, hay docentes, hay administrativos, que piden normativas de por ejemplo el uso del baño para las chicas trans (...) Si es una chica trans, ¿dónde va a sentir más violencia? Bueno, si va al baño de los varones va a sentir más violencia que si va al baño de las mujeres. Pero hay personas que necesitan la normativa (Tania, 21/12/2013).

³⁸ Docente de secundaria, sistema privado, 28 años, cuatro años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

Cuadro 2. Configuraciones de la visibilidad de las y los docentes y sus efectos en la práctica educativa

	Visibilidad		
	Nula	Parcial	Completa
Identidad sexual en el centro educativo	No se habla sobre la propia sexualidad	Se habla sobre la propia sexualidad únicamente con algunos adultos de la institución	Se habla sobre la propia sexualidad con todos los actores de los centros educativos
Práctica educativa en relación a la diversidad	Se aborda la diversidad sexual en el espacio del aula en referencia a contenidos curriculares, pero se cancela todo discurso que pueda tocar el “espacio privado” del/la docente	Se aborda la diversidad sexual en el espacio del aula en referencia a contenidos curriculares, se actúa sobre emergentes y no se cancelan discursos que entran en el “espacio de lo privado”, pero siempre se habla sobre la diversidad en tercera persona	Se aborda la diversidad sexual transversalmente en la práctica educativa. Se disputa activamente la jerarquía pública de la heterosexualidad y se actúa in situ frente a prácticas discriminatorias

Por último, los discursos del tercer registro se situaban en un marco garantista de derechos. En este sentido, se citaron ejemplos de docentes que detenían la clase frente a casos de discriminación y problematizaban la situación, así como también docentes que respondían a inquietudes con respecto a temáticas relacionadas a la sexualidad en sus clases, y también aquellos y aquellas que incorporaban el respeto a la diversidad en su discurso y lo llevaban a la práctica tanto en lo formal como en lo informal. No obstante, las referencias en este plano fueron menos concretas que al relatar las situaciones de discriminación, y a menudo se quedaron en el plano de la enunciación general.

Si bien el discurso de este tipo fue catalogado como minoritario por las y los entrevistados³⁹ (que por otra parte, consideraron al segundo discurso como el más habitual), se indicó que estaba comenzando a ser más frecuente en la actualidad.

3.3. ¿Identidades escindidas? Lo que se hace público sobre la propia sexualidad en los centros educativos

“Esto es una cuestión más de mi vida: soy docente, soy lesbiana, y tengo tres perros”

(Entrevista a Martina, 11/12/2013)

“Tengo miedo de ser discriminada, aunque no sé si eso va a pasar”

(Entrevista a Luisa, 10/12/2013)

Gran parte de las entrevistas con las y los docentes se desarrollaron en torno al manejo de sus identidades sexuales en los centros en los que trabajaban. Al abordar si les era posible expresar abiertamente su orientación sexual en los centros educativos, las respuestas –si bien fueron variadas– pueden agruparse en torno a tres grandes categorías, que se resumen en el Cuadro 2.

Durante la entrevista, se les preguntaba específicamente a las y los docentes si podían expresar

³⁹ “(...) tenés adultos que aceptan y le buscan la vuelta para contener y educar en diversidad, que son los menos” (Tania, 21/12/2013).

abiertamente su identidad sexual en los centros educativos en los que trabajaban, cuáles eran las restricciones que había para ello y cuáles las condiciones que podían habilitar la visibilidad. A su vez, la referencia a lo que puede hacerse público y lo que permanece en el ámbito de lo privado en relación a la propia sexualidad también se presentó espontáneamente en el discurso en las preguntas que genéricamente apuntaban a relevar cómo “aparecía” la diversidad sexual en los centros educativos. En base a sus respuestas, se delineó un modelo analítico que contempla tres situaciones: aquellas en las que las y los docentes señalaban que no podían expresar abiertamente su sexualidad en los centros educativos en los que trabajaban y ninguna (o prácticamente ninguna) persona en los centros tenía conocimiento de su orientación sexual (visibilidad nula); aquellas en las que se indicaba que se hablaba sobre la propia identidad sexual pero no de forma abierta, sino de forma regulada frente a determinados adultos de la institución que se percibía podían ser más receptivos frente a la diversidad sexual (visibilidad parcial); y finalmente, aquellas en las que las y los docentes no ocultaban de forma alguna su identidad sexual frente a ninguno de los actores del centro educativo (visibilidad completa).

En el discurso de las y los docentes, se expresaba una tensión particular en los centros educativos con respecto a la visibilidad, donde este ámbito era el último eslabón de una cadena de espacios en los que se iba transitando en la abierta manifestación de la propia sexualidad (que por lo general comenzaba en la propia familia y/o en círculos de amigos, y se extendía luego a ámbitos semipúblicos de socialización, la vía pública, etc.).

Así, las referencias a la visibilidad se presentaban de forma heterogénea e incluso contradictoria dentro de un mismo discurso. Por un lado, se hacía referencia a lo que se silencia en los intercambios informales con adultos o incluso en el propio salón de clases, frente a preguntas como “¿Ud. tiene hijos?” o “¿Está casado/a?” de las y los estudiantes. En este sentido, las y los entrevistados que no se sentían

habilitados para ejercer una visibilidad completa se sentían violentados e incluso en riesgo frente a estas situaciones, que se presentaban cotidianamente en los centros educativos. Allí, estas y estos docentes censuraban lo que decían en relación a su identidad sexual en los intercambios informales y formales dentro de los centros educativos, separando su identidad gay, lesbiana o bisexual de su identidad pública como docentes. Como se observó en el apartado anterior, las situaciones de no habilitación respondían tanto a discursos explícitamente homo-lesbo-transfóbicos que circulaban en los centros educativos como también a aquellos en apariencia no discriminadores, que silenciaban los discursos disruptores de la jerarquía heterosexual a través de la burla o el tratamiento negativo de la diferencia. Así, en entornos no habilitantes la invisibilidad se transformaba en una estrategia de supervivencia.

Pero por otra parte, en las y los docentes cuyo discurso se encuadraba en las categorías de visibilidad nula y parcial se indicaba que la propia sexualidad correspondía al ámbito de lo privado, a menudo adoptando el discurso del centro educativo respecto a esta dicotomía (es decir, circunscribiendo “lo personal” a “lo privado”, y por tanto, dejándolo fuera de la vida laboral y especialmente, de los intercambios con estudiantes). Se observaba en esta postura una internalización del punto de vista heteronormativo en relación a los centros educativos, que a menudo entraba en conflicto con la construcción de la propia identidad sexual en otros ámbitos.⁴⁰

En ambos registros discursivos, la posibilidad de “hacerse visibles” en situaciones no controladas era

⁴⁰ A modo de ejemplo, señalaba una docente: “Yo sólo trabajo educación pública, y si tuviera que trabajar en alguna institución privada no me manifestaría porque son cuestiones personales mías, a nadie le interesa quién es mi pareja, si es un hombre o es una mujer. Mi laburo en el liceo es educar, no creo que sea algo que aporte demasiado” (Andrea, 20/12/2013).

vivida como no deseable y en ocasiones se expresaba mucho temor frente a esta posibilidad por parte de las y los docentes, que consideraban que el centro educativo era un lugar “hostil” (Ana, 10/12/2013) y “no habilitante” (Santiago, 18/12/2013), donde si sus identidades sexuales se hicieran visibles podrían expresarse actitudes discriminatorias hacia ellos por parte del personal docente y jerárquico, de las y los estudiantes, y de sus familias.

En cuanto a la invisibilidad como estrategia de supervivencia, señalaba una docente de un colegio privado:

Yo no quiero decirles a los chiquilines. Tienen 12, 13, tengo otra clase que tienen 15, no me parece bien para mí decirles “tengo novia”, porque es algo que es mi vida privada y yo sé que capaz ellos no entienden y no tengo ganas de llegar a la clase y que me digan cosas, como es un colegio privado, los padres... no sé (Luisa, 10/12/2013).

En cuanto a los mecanismos de no habilitación, se visualizó una diferencia en los discursos de los docentes de enseñanza en el ámbito privado con respecto a quienes impartían enseñanza en el ámbito público.

Entre aquellos y aquellas docentes que trabajaban en centros de enseñanza privada por lo general se manifestó un discurso explícito del centro educativo en este tema, reforzando la dicotomía y desplazando las identidades sexuales no heteronormativas del ámbito público.

Como indicaba una docente:

Pedí hablar con mi jefa y le dije: “¿qué pasa si los alumnos, si los padres, se enteran? ¿La dirección me protege?”. Y me dijo “estamos totalmente de tu lado si sabés separar tu vida privada de tu trabajo”. Quiere decir que está todo bien si no hablás en tu clase de tu homosexualidad. Y me pareció fuerte, porque

si yo tuviera novio le digo a toda la clase. Pero como no tengo novio, no es así (Luisa, 10/12/2013).

En la misma línea, un docente que trabaja en un colegio católico relató una situación particular de enfrentamiento con la jerarquía del centro, que vivió a raíz de que se lo visibilizó a través de los medios de comunicación en los festejos de la marcha de la diversidad, luego de la aprobación del matrimonio igualitario:

Yo salí en los festejos de la marcha de la diversidad por la televisión y por los diarios de todo el mundo, después de que se aprobó el matrimonio igualitario, y así como me vio todo el mundo me vieron mis alumnos, directores... y eso generó cosas buenas y malas al mismo tiempo. Pero entre las cosas malas sucedió que en un determinado colegio me cambiaron de grupos, en lugar de tercero donde abordé sexualidad me dieron otro año. Supuestamente es una forma más políticamente correcta de no echarme (Santiago, 18/12/2013).

Este discurso excluyente tiene su correlato en lo expresado en 2009 por la Conferencia Episcopal en su documento de criterios orientadores para las propuestas educativas y contratación de personal de las instituciones educativas católicas, a raíz del cual el entonces presidente de la Asociación Uruguaya de Educación Católica (Audec), Marcelo Fontona, opinó que los colegios católicos no debían incorporar docentes y funcionarios homosexuales, “porque sería difícil armonizar sus opciones personales con las de la institución” y porque “no es lo que los padres buscan” cuando envían a sus hijos a esas instituciones (Búsqueda, 3/9/2009). Fontona dijo que no era conveniente que una persona que hubiera reconocido públicamente su homosexualidad trabajara en colegios católicos, porque “había hecho una opción distinta de lo que es el pensamiento de la Iglesia”: “No es lo mejor para él, no es lo mejor para la institución y tampoco es lo que

están buscando los padres. Al no haber una coincidencia de intereses no es saludable para ninguno”, concluyó.

Esta característica excluyente hacia las identidades LGTB era percibida por las y los entrevistados, que en su mayoría manifestaron que no habían optado por buscar trabajo en centros educativos católicos porque, o bien consideraban que serían rechazados por los mismos, o suponían que sufrirían más limitantes para expresarse que en otros centros.

Los mecanismos de regulación del silencio no son tan explícitos desde el discurso institucional en el relato de los docentes que desempeñaban su actividad en el ámbito público. Allí además el foco de tensión deja de estar en las familias de las y los estudiantes y en las jerarquías de los centros, y pasa a estar en las reacciones de las y los compañeros docentes y de las y los estudiantes.

Como ejemplo de estas reacciones como limitantes para la expresión de la identidad sexual, una docente cuya negociación de la visibilidad estaba comprendida en la primera categoría (visibilidad nula), señalaba:

Tengo miedo a la exposición dentro del ámbito educativo... en la calle no tengo problema, yo voy con mi pareja mujer de la mano a todos lados. Pero en el liceo me da miedo, no tendría por qué tenerlo porque a mí no me pueden echar porque sea lesbiana, pero me cuesta (...) Creo que el límite o el temor está en las actitudes o el qué dirán los chiquilines, o el qué dirán del cuerpo docente (Andrea, 20/12/2013).

En cuanto a los discursos de la segunda categoría (visibilidad parcial), las negociaciones de la identidad pública pueden observarse en lo que expresaba otra docente,

Es complicado de hablar, este año es el primero que la mayoría de mis compañeros de

trabajo saben que yo soy lesbiana, porque en realidad esperaba un vínculo amistoso o fuera del profesional para abrirme. Muchas veces en realidad no lo hago porque siento que no están preparados, porque voy a generar una incomodidad en el trabajo que no es necesaria. Creo que muchas veces hay un discursete de que “está todo bien, pero que no sean mis hijos” o “si yo trabajara con una persona no sé qué” (Martina, 11/12/2013).

En la misma línea, señalaba otro docente:

Al principio me parece que uno hace un análisis, visualizando a ver si se puede o no, porque escuchás ciertos comentarios a veces que podés decir “capaz que acá realmente no puedo decir nada” (Matías, 13/12/2013).

Precisamente los comentarios negativos expresados como burla o rumor en los ámbitos de intercambio entre docentes, que tienen como objeto señalar despectivamente a las identidades y sujetos no heterosexuales, aparecen como un potente disuasor para expresar abiertamente la propia identidad sexual no heteronormativa, incluso en contextos donde formalmente a nivel del discurso institucional no existirían impedimentos para ello. Es por ello que la invisibilidad también termina por ser una estrategia de supervivencia frente a estos ámbitos hostiles en lo informal, que se corresponderían con el discurso que fue catalogado como “de tolerancia” frente a la diversidad sexual (y reseñado en el apartado anterior).

A su vez, si bien en la primera categoría (visibilidad nula) se observó que factores del discurso explícito de las instituciones educativas pesaban a la hora de transitar el camino de la visibilidad, y en la primera (visibilidad nula) y segunda categoría (visibilidad parcial) se mencionaron como relevantes elementos del discurso a nivel informal de los actores que integran los centros educativos, se observó que las limitantes para la visibilidad también se relacionaban con factores externos a las instituciones,

como las historias personales de las y los entrevistados. En este marco, quienes no eran visibles en sus círculos más cercanos (la familia) tampoco lo eran en los centros educativos (situación más frecuente en entrevistados/as jóvenes); por otra parte, las mujeres mayores de la muestra manifestaron tener una actitud “más cuidadosa” con respecto al tema debido a las actitudes de discriminación que habían vivido en el pasado.

Como indicaba una docente,

Yo abiertamente no lo expreso. A ver, me parece que acá es necesaria una acotación; yo tengo 45 años, ¿qué significa eso? Que viví un proceso de adaptación a una sociedad donde no podía mostrarme tal y como era, porque recibía determinadas respuestas poco gratas. Cuando yo tenía 20 años y vivía mis primeras relaciones en realidad era bastante inconsciente y me mostraba como era y los choques de esa época me enseñaron a que no podía hacerlo. Ahora vivimos en otra época, yo veo jóvenes que por suerte van de la mano por la calle y siento que es muy positivo, pero yo con mi pareja no voy de la mano por la calle. Es algo personal probablemente, son muchos años de vivir en una sociedad donde se te señala, en donde te miran de reojo, no sos una persona, o sea, con las personas a las que yo les he dicho hay una mirada que cambia (Alicia, 19/12/2013).

En el discurso de esta docente, pueden leerse marcas en el presente de formas de sociabilidad pautadas por ideas de riesgo de situaciones que ya no están vigentes en el contexto actual, pero que sin embargo marcaron la forma de socialización de la identidad sexual.

Así como hay factores externos a los centros educativos que inciden en la invisibilidad de las identidades de las y los docentes no heterosexuales en los mismos, también se observaron factores exter-

nos a los centros que inciden en la visibilidad. En este punto, se notó un diferencial en las y los entrevistados que realizaban su práctica docente en el interior del país, ya que existía un conocimiento mayor de su “vida privada” por parte de la comunidad en la que se insertaba el centro educativo. Esta visibilidad, desde un lugar no regulado por la/el docente, tomaba la forma de “rumor” e incluso podía llegar a incidir en la inversión de la jerarquía de poder implícita en la relación docente/alumno, al replantearla desde la jerarquía heterosexualidad/homosexualidad.

Como expresaba un docente,

Una vez iba caminando en un pasillo y un estudiante me dijo “ay, hola” [amaneradamente] y entonces me di vuelta y pregunté quién fue. Yo me di cuenta, pero le di ese tiempo para que él lo dijera. Todos se quedaron como callados y uno me dijo “profe no se enoje”. Le dije que sabía que había sido él, y le pregunté qué haría si lo denunciara en la dirección. Le dio miedo y vino a hablarme, entonces le respondí: “si a mí me hace así, ¿qué hace con sus compañeros? ¿Qué hace con el vecinito más chico, si se atrevió a burlarse de mí que soy un docente en el liceo? No se preocupe, yo no le voy a hacer nada, pero ese miedo que usted sintió es el que siente el que usted acosa. Y yo no lo acosé, solo me defendí y no abusé del poder” (Pedro, 12/12/2013).

El mismo docente relató otro caso en el que un estudiante lo había llamado “puto de mierda”, hecho que motivó una conversación de toda una tarde con el estudiante en adscripción. En ambos casos, el docente se vio forzado a decir públicamente su orientación sexual en el centro educativo, algo que según su propio discurso, correspondía al ámbito de su vida privada. No obstante, el hablar abiertamente sobre la propia sexualidad fue la estrategia que le permitió enfrentar la situación de violencia.

En el caso de las y los docentes en la tercera categoría, el hablar en primera persona sobre el tema LGTB fue visto como clave para desarticular situaciones de discriminación, y por tanto como elemento central de una construcción educativa desde un marco de derechos. En el discurso de estos docentes, se observó una integración en su identidad pública de los distintos elementos que componen el escenario cotidiano de las interacciones, y que desde la visibilidad nula y parcial se vivían desde la tensión: se trataba de docentes que expresaban su identidad sexual en los intercambios informales con las y los adultos de los centros educativos y con las y los estudiantes, por lo que la orientación sexual pasaba a ser una característica más que se asociaba públicamente a ellos/as.

En ese marco, el hablar sobre la propia identidad sexual era visto como liberador a nivel personal, ya que no sometía a la persona a tener que ocultar parte de su identidad y naturalizaba las identidades no heterosexuales en contextos donde las únicas expresiones válidas eran las de la identidad sexual heterosexual, como sucedía en las conversaciones con otros y otras docentes en intercambios cotidianos informales⁴¹. Además, la visibilidad era considerada parte de la integridad de la práctica educativa, al generar un entorno habilitante para el tema de la diversidad sexual.

En el plano de la práctica educativa, se observó un diferencial en el tratamiento de la diversidad sexual de acuerdo a las tres situaciones que se señalaban en el modelo analítico del Cuadro 2. Si bien la totalidad de las y los docentes entrevistados manifestaron que era importante abordar lo referente a diversidad sexual en los centros educativos y que podía hacerse desde cualquier asignatura (no sólo las relacionadas con ciencias sociales

o historia, en las que se veía una vinculación más directa, sino también aquellas asignaturas relacionadas a lenguas extranjeras o ciencias exactas, a través de biografías, ejercicios estadísticos, análisis de noticias, etc.), desde las situaciones de visibilidad nula o parcial este abordaje se realizaba en tercera persona, llegando incluso a la cancelación del tema por parte del/la docente si tocaba la órbita de la propia sexualidad (lo que sucedía particularmente en el escenario de la visibilidad nula, donde además era limitante para introducir el tema con la profundidad que las y los docentes consideraban que debía hacerse). Al respecto, una de las entrevistadas cuyo discurso se enmarcaba en la categoría de visibilidad nula decía que le “encantaría poder hacer muchas cosas” referentes a trabajar el tema de la diversidad sexual en el centro educativo, pero que no las hacía “por miedo a la visibilidad” (en entrevista a Andrea, 20/12/2013), mientras que otra entrevistada, cuyo discurso correspondía al de visibilidad parcial, señalaba que no respondía preguntas de las y los alumnos sobre si tenía novio, lo que identificaba como una cierta contradicción con su discurso y con su vida fuera del centro educativo (en entrevista a Martina, 11/12/2013).

Sobre este punto, las y los docentes cuyo discurso se situaba en la tercera categoría indicaban que poder expresar abiertamente su identidad sexual con todos los actores de los centros educativos era necesario para transmitir el tema de la diversidad sexual desde la naturalidad y no desde la tensión.

Frente a la pregunta de cuáles eran las razones para visibilizarse en un centro educativo, la mayoría de quienes eran completamente visibles señalaron que era una sensación de alivio personal, que les habilitaba a dialogar sobre una nueva agenda educativa. “Antes no hablabas de determinados temas por prejuicio o por miedo a que te afectara” recalcó Gustavo, señalando a su vez que la visibilidad habilitaba una mayor coherencia entre su vida y su rol docente.

⁴¹ A este respecto señalaba uno de los docentes entrevistados que al hacerse visible públicamente, la orientación sexual “pasaba a ser un rasgo más de la personalidad”, que si bien era identificatorio, no tenía por qué serlo desde un punto de vista negativo (en entrevista a Gustavo, 17/12/2013).

Entre los trece docentes que tienen hay uno que los habilita para hablar de otros temas, lo que sirve al estudiante heterosexual (porque ven que hay docentes que LGT que pueden ser buenos o malos, pero que hay otros factores más allá de su orientación sexual y su identidad de género). También es una pequeña ayuda a ese estudiante que no sabe qué va a ser de su orientación sexual, y ve a alguien que hace lo que le gusta, que se hace respetar. En definitiva que la orientación sexual no tiene por qué trancarlo para lograr hacer cosas (Gustavo, 17/12/2013).

La visibilidad completa también disputaba activamente la jerarquía pública de la heterosexualidad, que se construye cotidianamente desde las interacciones informales: desde el sacar la billetera y mostrar la foto de la familia, llevar un anillo de compromiso, o comentar que durante el fin de semana se realizó un paseo familiar que involucró a esposa/a e hijos, se marca una visibilidad que naturaliza a la heterosexualidad como la única opción posible. Por tanto, el dejar de hablar de la diversidad como algo ajeno, el asumir el discurso en primera persona, permitía también comenzar a naturalizar las identidades no heterosexuales, transmitiendo el discurso desde la naturalidad y no desde la tensión.

En esta línea, señalaba una docente:

A a mí me parece que puedes llegar de otras formas desde la naturalidad. Porque si no es muy fácil decir “la homosexualidad no es una enfermedad, esto es una orientación sexual más”, y cuando a vos te preguntan: “y usted, ¿cuándo se va a casar?”, o “usted, ¿con quién vive?”... El tipo de comunicación es mucho más clara cuando tenés resuelto todo eso, si no lo transmitís desde la tensión. Y lo digo desde mi propia experiencia, porque años atrás yo no educaba de la misma forma que educo ahora (Tania, 21/12/2013).

Al abrir el espacio en el aula para hablar sobre el tema de esta forma, en el relato de algunos/as docentes se observa que se vuelven manifiestas ciertas características de la discriminación homofóbica que permanecían latentes o silenciadas, como el rechazo explícito por parte de ciertos docentes (se mencionó en una de las entrevistas el “retiro del saludo” como mecanismo sancionatorio frente a la visibilización) así como el que los estudiantes expresen “asco” frente a las y los docentes ante las orientaciones sexuales no heterosexuales.

Al respecto señalaba uno de los docentes entrevistados que algunos estudiantes “no están ni ahí” con el tema: “un estudiante que es jugador de fútbol me dijo: ‘terrible asco con lo del matrimonio igualitario de imaginarte a vos con otro tipo’” (en entrevista a Franco, 6/12/2013).⁴²

En el relato de otro de los docentes, se indicaba que podía existir una resistencia inicial a hablar abiertamente del tema, pero se la inscribió en el marco de un proceso de naturalización de la temática.

En secundaria, los gurises se quedan duros pero después lo van naturalizando. Yo creo que esas prácticas son bien interesantes, porque en realidad cuando los tipos ven que no hay nada raro, que no sos un ogro, un pedófilo, y te ven como en cierto margen de “normalidad”, van como asociando eso a que en realidad lo que importa son otras cuestiones de las personas y no sus orientaciones. Y también vas habilitando a los gurises a que ellos puedan construirse su propio camino y vean que no es una debacle, que el mundo no se cae. Entonces a mí en realidad me ha generado mucha tranquilidad hablar de mí y de mi familia en términos como todos lo plantean (Juan, 10/12/2013).

⁴² Docente de secundaria, sistema público, 42 años, 21 años en la docencia. El nombre utilizado es ficticio.

Por otra parte, los docentes que expresaban un discurso de visibilidad completa también manifestaban un diferencial a la hora de intervenir *in situ* frente a situaciones de discriminación, problematizando formas naturalizadas de violencia y tomando el tema en primera persona, colocándose ellos/as en el lugar de quien es agredido por las prácticas de discriminación heteronormativa y desviando el foco de atención de las o los estudiantes que pudieran estar siendo víctimas de prácticas discriminatorias.

Como señalaba uno de los docentes entrevistados,

[Con] *muchos de los estudiantes cuando llegan a mi clase y empezamos el tema de sexualidad salen las palabras puto, trola, trava, torta, o algún estudiante dice “el profesor es homosexual”, o directamente yo ahí traigo el tema y pregunto “bueno, ¿qué pasa con las personas homosexuales? ¿Por qué le decís puto a fulano?”*, [y la respuesta es] *“no, pero somos amigos”*. [Entonces digo] *“bueno, tené cuidado porque muchas veces podés llegar a ofender a alguien más sin querer, en este caso a mí que soy homosexual”*. *Entonces los primeros momentos son como de choque, pero no de un choque negativo, sino un shock por parte del estudiante que por primera vez dice algo que lo había dicho toda su vida y nunca pasó nada, y viene alguien y no le dice “eso no se dice”, sino que se lo dice desde otro punto, porque se sintió dañado o hace como que se sintió dañado para hacer entender a ese estudiante que podés herir por este tema* (Gustavo, 17/12/2013).

En la misma línea, otra docente relató cómo al empezar a trabajar el tema de la diversidad en el aula, un estudiante comenzó a hablar “en forma burlona” de los homosexuales, provocando que la docente le dijera que sus comentarios podían lastimar a alguien en la clase, incluso a ella porque no era heterosexual.

Se quedó con la quijada para abajo, se reía, pensaba que como yo tenía un hijo no podía ser. Yo le dije “soy bisexual y en este momento estoy comenzando una relación con una mujer, y se los cuento para que vos te des cuenta que entre todas las personas que ves todos los días puede haber alguien que también sea gay y que tu comentario lo esté hiriendo, y que al decir eso estés afectando la forma de ser de esa persona” (...) Después supe que eso tuvo repercusiones. Ninguno cambió el trato en absoluto, es decir para mal, pero para bien por ejemplo a algunos chiquilines los vi con otra apertura, con otro trato más ameno (Magdalena, 21/12/13).

Si bien la totalidad de las y los docentes entrevistados manifestaron identificar formas naturalizadas de violencia heteronormativa y actuar al respecto, así como también señalaron que habían actuado frente a situaciones más visibles de discriminación homo-lesbo-transfóbica, el asumir el discurso en primera persona fue una característica distintiva de quienes se situaban en un marco de visibilidad completa. En este sentido, el rol docente se utilizaba como un dispositivo desarticulador de situaciones de violencia, cuestionando directamente el daño que se ejercía a través de los mecanismos informales que regulan la jerarquía pública de la heterosexualidad.

A nivel de la práctica educativa, se observó en el relato de las y los docentes que hablar públicamente sobre la propia sexualidad interpela el universal heteronormativo implícito en el sistema educativo, transformando a nivel micro la cultura institucional de los centros, al posicionar a los docentes como vías positivas identificatorias y permitir nuevos lugares de enunciación. En este sentido, se redefine el rol docente y su potencial educativo, desarticulando a su vez mecanismos de violencia hacia docentes LGB que en situaciones de invisibilización podían estar presentes desde el plano informal para estudiantes y también para otros adultos de la institución (el conocer “el secreto” de los docentes,

como si se tratara de algo oscuro, y actuar desde ese registro bajo una lógica heteronormativa). Así, las relaciones de poder se negocian desde otro lugar, no ya el pautado desde la jerarquía heterosexual de lo público, sino uno que disputa ese espacio.

4. Reflexiones finales: hacia la construcción de espacios educativos garantistas de derechos

Si bien en los últimos años han existido avances importantes a nivel de la legislación nacional, en general, y de las políticas públicas destinadas a la educación, en particular, en lo referente al abordaje de la diversidad sexual, existen barreras a la incorporación del enfoque de un modo transversal, que permita tanto su tratamiento a nivel curricular como su inclusión efectiva en el marco de la construcción de los centros educativos como entornos garantistas de derechos.

Mecanismos de reproducción del universal heteronormativo se identifican cotidianamente en los centros educativos, acentuando la jerarquía pública de la heterosexualidad en el espacio público y relegando a las identidades y sujetos no heterosexuales a un espacio de no aparición. Estos mecanismos subsisten incluso bajo el discurso de apertura que no plantea explícitamente la discriminación, y pasan al plano de la manifestación explícita frente a situaciones que disputen la construcción pública de heteronormatividad.

Como se analizaba en la bibliografía reseñada en el marco teórico, los sistemas educativos a menudo se vinculan con la constitución y perpetuación de prácticas discriminatorias hacia las personas e identidades LGBT (o que desafían los estereotipos

de género), por lo que también están en una posición crítica para combatir esta discriminación.

En el caso de las y los docentes que no se identifican como heterosexuales, éstos se enfrentan al desafío de pertenecer a una institución que desde su currículo informal legitima la construcción de un ideal heteronormativo que por otra parte ellos interpelan desde su identidad sexual. La forma en que negocian su identidad presenta múltiples complejidades que los enfrenta a distintos escenarios en los que, como se ha visto, es una constante la violencia. El centro educativo no se observa como amigable para expresar públicamente una orientación distinta a la heterosexual, sino que se indica que en éste se administra la diversidad desde la hostilidad. Las formas en que se expresa esta hostilidad también son diversas y pueden implicar tanto lineamientos formales de las instituciones como manejarse desde el ámbito de lo informal, lo cual impone distintos constreñimientos a la hora de la visibilización. Como se observó en el apartado anterior, la visibilidad de las identidades sexuales de las y los docentes LGBT tiene impactos sobre la práctica educativa y sobre su propia experiencia personal en los centros educativos. Por ello, el cómo garantizar que éstos sean entornos seguros para expresarse es clave en términos de construcción de ciudadanía y convivencia, y repercute tanto en los propios adultos de la institución como en la naturalización del tema frente a las y los estudiantes.

En este sentido, desde las políticas públicas debería considerarse el tomar ciertas medidas que permitan seguir avanzando en la construcción de los centros educativos como espacios inclusivos, reforzando el cuestionamiento a los mensajes institucionales sobre el universal heteronormativo implícito que ya se expresa desde la normativa nacional y lineamientos programáticos particulares para las políticas educativas. El desafío se encuentra en transversalizar la perspectiva de la diversidad sexual, sin que quede en el plano de lo abstracto pero a la vez sin encapsularla en casos concretos que im-

pidan naturalizarla en el discurso interrelacional sobre la sexualidad.

En este marco, deberían considerarse programas de atención a la violencia que trasciendan el abordaje del emergente y problematicen activamente las causas de la discriminación. Entre las medidas que podrían tomarse para ello, debería considerarse el establecer protocolos que aborden la violencia heteronormativa en toda su complejidad (es decir, tanto la que se ejerce hacia las y los estudiantes como la que se ejerce hacia las y los adultos de los centros educativos), brindando pautas claras para su detección y propuestas para su tratamiento. A su vez, podría considerarse el promocionar que los centros educativos expongan cartelera con contenido que aborde explícitamente la diversidad sexual, para desencadenar un debate en los centros que permita disputar institucionalmente la jerarquía pública de la heterosexualidad.

Asimismo, deberían reforzarse los dispositivos en territorio (a través de horas destinadas a ello y formación específica) para motorizar los cambios. Como parte de la labor de sensibilización en esta área, debe considerarse trabajar con los equipos de dirección de los centros, para que sean difusores en territorio de una nueva cultura institucional. También se vuelve necesario el fortalecer la figura de los docentes referentes de educación sexual, para que puedan contribuir con su práctica a cambiar las acciones de discriminación y afianzar la perspectiva de derechos.

A su vez, deberían problematizarse los implícitos sobre la construcción del espacio público, y el tratamiento institucional que se realiza de la diferencia. Es clave en este marco el repensar las regulaciones administrativas sobre el uso de los baños en la institución, así como también el difundir ampliamente los avances legislativos en materia de derechos sobre la identidad.

En formación docente, deberían transversalizarse los problemas de discriminación y brindarse herramientas que permitan problematizar los discursos sobre lo público y lo privado en relación a la sexualidad, actualizando los discursos de modo tal que estén acordes con un marco garantista en derechos.

Por otra parte, debería considerarse el trabajar con los sindicatos de la enseñanza, tanto del ámbito público como del privado, para generar un sistema de denuncia de situaciones de discriminación heteronormativa, y trabajar con las instituciones privadas de enseñanza en pos de garantizar un marco habilitante para todas las identidades sexuales.

Así, el generar acciones que permitan explicitar las formas de violencia heteronormativas, el poder pasar al espacio de la enunciación y dejar el del silencio, es el primer paso para empezar a cambiar estas formas naturalizadas de discriminación, volviendo a los centros educativos un espacio transformador, y no uno reproductor de la violencia.

Bibliografía

- ANEP-MYSU (2013) Educación sexual. Una construcción permanente. Disponible en: <http://www.mysu.org.uy/haceclick/libro-haceclick.pdf>
- Burnett, L. (2003). "We don't have any of them at our school!" Lesbian, gay, bisexual and transgender student, teacher and parent invisibility and issues. *Australian Journal of Middle Schooling*, 3(1), 39 - 45.
- Búsqueda (2009). "No es saludable' que colegios católicos contraten a homosexuales". Montevideo. Publicado el 3 de setiembre de 2009.
- Butler, J. (2003) *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R. W. (1989) "Cool Guys, Swots and Wimps: the interplay of masculinity and education", *Oxford Review of Education*, Vol 15, No 3.
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2002) *Violencia nas escolas. Dez abordagens Européias*. Brasília: UNESCO.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007) "Violencia escolar. Claves para comprenderla y afrontarla". *Escuela Abierta*, No 10, 77-89.
- Diniz Junqueira, R. (2010) "A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!" *Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas*. *Revista de Psicologia da UNESP* 9(1), 123-139.
- El Observador (2013) *Colegios católicos adaptan plan de educación sexual a su visión*. Montevideo. Publicado el 12 de agosto de 2013.
- Epstein, D. (1994) *Challenging lesbian and gay inequalities in education*. Londres: Open University Press.
- Espelage, D. y Swearer, S. (2008) *Addressing Research Gaps in the Intersection Between Homophobia and Bullying*. *School Psychology Review*, 2008, Volume 37, No. 2.
- Foucault, M. (1995) *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gowran, S. (2004) "See no evil, speak no evil, hear no evil?" *The experiences of lesbian and gay teachers in Irish schools*, In J. Deegan, D. Devine & A. Lodge (eds) *Primary voices: equality, diversity and childhood in Irish primary schools*. Dublin: Institute of Public Administration.
- Grauer, D. y López, L. (2010) "Taller de diversidad sexual e identidad de género". En Bentancor, G., Berretta, V., Gallo, A. et al (comps.) *Repensar las prácticas educativas desde la convivencia. Aportes para la discusión*. ANEP, UNICEF, UNESCO.
- Louro, G. L. (1999). *Pedagogias da sexualidade*. En *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Meyer, E. (2008a) "A Feminist Reframing of Bullying and Harassment: Transforming schools through critical pedagogy" *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 43, n° 1, 2008, p. 33-48.

- Meyer, E. (2008b) Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, Vol. 20, No. 6, Noviembre, 555–570.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishers.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2011) ¿Cómo convivir en la escuela? Una crítica al concepto de bullying. Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. Documento de Trabajo. Ministerio de Educación.
- Pellegrini, A. (1992). S(h)ifting the terms of hetero/sexism: Gender, power, homophobias. In W. J. Blumenfeld (Ed.), *Homophobia. How we all pay the price* (págs. 39–56). Boston: Beacon Press.
- Pichardo, J.I. (coord.) (2007) *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*, FELTGB.
- Robinson, K.H. Irwin y Ferfolja, T. (2002), *From Here to Diversity: The Social Impact of Lesbian and Gay Issues in Education in Australia and New Zealand*, New York: The Haworth Press.
- Robinson, K.H. (2005) Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: Issues of identity, power and popularity in secondary schools. *Gender and Education* 17, no. 1: 19–37.
- Robinson, K.H. y Ferfolja, T. (2008) Playing it up, playing it down, playing it safe: Queering teacher education. *Teaching and Teacher Education* 24, 846–858.
- Santoro et al (2010) El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa. Madrid, INJUVE.
- Sedgwick, E. K. (1998) *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Velázquez Reyes (2011) ¿Inflación del término bullying? Usos y abusos del concepto. *Revista Entre Textos, Universidad Iberoamericana León*, 30-35.
- Warwick, I., Chase, E., Aggleton, P. (2004) *Homophobia, Sexual Orientation and Schools: a Review and Implications for Action*. Research report, University of London.



Muertas en el ropero: Discursos sobre violencia en parejas de mujeres

Maia Calvo Núñez *

1. Introducción

1.1. Sobre el qué: explicitación del problema

Tres fueron las inquietudes iniciales para que esta investigación tratara sobre violencia en parejas de mujeres. La primera estuvo referida a los marcos conceptuales desde los que las instituciones que trabajan con la temática de violencia en las parejas elaboran sus discursos. La segunda se centró en las posibilidades de identificación de relaciones violentas entre mujeres dentro de esos marcos; y la tercera, en consecuencia, se orientó hacia los mecanismos de respuesta que podrían desplegarse a través de los dispositivos territoriales existentes.

Se identifica que estas cuestiones, aunque distintas, se enmarcan en un régimen heteronormativo en función del cual no son deseables, y muchas veces tampoco posibles, los vínculos afectivo-sexuales que no se definan dentro de lo que la norma heterosexual habilita, es decir las relaciones de pareja entre mujeres, entre varones y la multiplicidad de situaciones que entre ambas identidades se podrían configurar.

Se dirá que la heteronorma invisibiliza esos vínculos tanto al negarlos como al no explicitarlos y que ello opera al menos de dos maneras. Por un lado reproduce sujetos desacreditables, es decir capaces de ser rechazados si se confirma su

* Licenciada en Trabajo Social, egresada de la Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR) en el año 2010 y cursó el Diploma en Género y Políticas Públicas (UdelaR). Sus investigaciones abordan la temática de políticas públicas y diversidad sexual. Desde el año 2009 integra el Área Académica Queer Montevideo.

no adecuación a la norma (Goffman, 1989: 14). Por otro lado, niega la emergencia de nuevos sujetos plausibles de ser pensados desde la política pública, desconociendo, por tanto, ejercicios diferenciales de ciudadanía.

1.2. Sobre el para qué: objetivos propuestos

Luego de haber recorrido un largo camino que supuso la instalación de la violencia hacia las mujeres en la agenda académica y pública, se cuenta con una acumulación de conocimiento tal que permite su sistematización y análisis. El reciente Diagnóstico sobre las respuestas del Estado ante la violencia contra las mujeres en Uruguay (2011) presenta un extenso informe que detalla acerca de la normativa vigente y sus debilidades, del mapa institucional abocado a la temática, de las estadísticas sobre violencia doméstica, de los servicios de atención, así como de potencialidades y nuevos desafíos.

Esta investigación tomará como base ese arduo trabajo realizado y por ello no se centrará en discutir acerca de las competencias de los actores intervinientes. Pretenderá hacer una lectura crítica de los discursos institucionales en función de la apertura que tengan o no respecto a situaciones de violencia en parejas que no se configuran de acuerdo a las exigencias de la heteronorma, pero que asimismo despliegan mecanismos propios de ese régimen. Estos mecanismos se identifican como la inequidad de poder entre quienes integran la pareja y un ejercicio de violencia amparado en ella.

Se dirá que se conoce, entre otras cosas, acerca de la evolución de las denuncias por “violencia doméstica”, de los homicidios de mujeres a raíz de ella, de los procesos iniciados, la procedencia de las denuncias y el tipo de violencia con más presencia en las denuncias (González, Calce, Magnone & Pacci, 2011: 47-59). Sin embargo, no es posible desagregar cuántas de esas mujeres fueron violentadas por pa-

reas o ex parejas también mujeres. La información recabada en la denuncia no se sistematiza en términos vinculantes entre una persona denunciante y una denunciada. Es decir, se conoce cuántas mujeres denunciaron y cuántas fueron denunciadas, pero no se pueden cruzar esos datos entre sí para determinar cuántas mujeres denunciaron mujeres y cuál era el vínculo entre ellas.

Si bien las expresiones de la violencia de género en la pareja son un problema que trasciende en gran escala las ocasiones puntuales en las que el Estado toma conocimiento a raíz de la denuncia, la ausencia de datos concretos respecto a la situación de mujeres en pareja con mujeres sienta las bases para un escenario complejo. Se suma al problema de la invisibilidad mencionada antes, la incapacidad de determinar la existencia y gravedad del problema, desde cifras que legitimen líneas específicas de acción.

Dicho esto, esta investigación tuvo por objetivo general el contribuir a la lectura de las políticas públicas desde miradas que cuestionen la imposición de la heterosexualidad como única forma válida de relacionarse sexual y afectivamente.

Los objetivos específicos definidos fueron tres. En primer lugar, se pretendió interpretar las políticas de atención a situaciones de violencia de género en la pareja desde un marco que habilite a las identidades no heterosexuales. El segundo objetivo, refirió a la identificación y clasificación de los discursos institucionales que se despliegan en la atención a estas situaciones. Finalmente el tercero, se centró en la reflexión acerca de prácticas coherentes con un discurso inclusivo y no discriminador en términos de orientación sexual e identidad de género.

1.3. Sobre el cómo: metodología

El desarrollo del trabajo de campo de esta investigación fue pensado en dos niveles de análisis: uno

personal y otro institucional. Para el primero se entrevistó a mujeres que hubieran estado en situación de violencia con una pareja de su mismo género. Se evitará para esta definición el término de violencia intragénero así como el de lesbiana. No se tomará la denominación de violencia “intragénero” porque para esta investigación la violencia en parejas de mujeres fue concebida como una expresión de la violencia de género ejercida en detrimento de las mujeres. Se entendió en este sentido, que la misma no necesariamente debe ser ejercida por un cuerpo sexuado varón y que tanto para parejas de mujeres como de hombres y mujeres, la violencia de género se ampara y sostiene por mandatos heteronormativos –definición de roles de géneros, ejercicio de poder, estereotipos, etcétera–. Hablar de violencia de género implica que la centralidad se coloca en la sujeta sobre la cual esa violencia se ejerce en función de su identidad de género y que esa violencia se dirige a la mantención de roles estereotipados atribuibles a las mujeres por el solo hecho de serlo.

Por su parte, el término de lesbiana se omite en tanto no todas las mujeres entrevistadas se identifican como tales, sea por identificarse como bisexuales, como por no desear encasillar sus prácticas sexuales en una identidad determinada. Considerando que para esta investigación no fueron centrales las trayectorias de identificación sexual de las personas entrevistadas, sino la existencia de vínculos entendidos violentos con alguien de su mismo género, el único criterio de selección de muestreo en estos casos fue su identidad de género mujer –en tanto los servicios de atención a personas en situación de violencia de género en la pareja así definen su población objetivo– y la existencia de un vínculo violento en el marco de una relación afectivo-sexual con otra mujer.

Las cinco entrevistas realizadas desde octubre del año 2013 a enero del año 2014 en la ciudad de Montevideo, serán entendidas como iluminadoras de ciertas áreas problema en relación con las respuestas que el Estado despliega frente a estas situaciones. Si bien fueron incorporadas al análisis del

problema, las citas expresas de estas entrevistas serán excepcionales. La línea central de este trabajo, entonces, no es el análisis de los vínculos violentos en parejas de mujeres, sino los discursos del Estado al respecto.

En este sentido, el nivel institucional del campo implicó el análisis de documentos de las instituciones que trabajan con expresiones de violencia de género en la pareja y en las familias y la realización de entrevistas. Para el análisis documental se procesaron los materiales de difusión, guías de intervención, pliegos de llamados públicos y fichas de relevo de información en los casos en que estos materiales fueron provistos¹.

Asimismo, y por entenderse que los documentos impresos pueden no responder con entera vigencia a las concepciones institucionales actuales ni a las prácticas que efectivamente se desarrollan, se en-

1 Los documentos con los que se trabajó fueron: 1) Protocolo para los servicios especializados de atención a mujeres en situación de violencia doméstica (Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) - Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), 2010), 2) Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos. Políticas públicas hacia las mujeres (INMUJERES - MIDES, 2007), 3) Guía de procedimiento policial. Actuaciones en violencia doméstica y de género (Ministerio del Interior (M.I.), 2011), 4) Derechos humanos y violencia doméstica. Herramientas conceptuales para docentes (Dirección de Derechos Humanos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) / INMUJERES - MIDES, 2013), 5) Guía didáctica: educación y violencia doméstica (Dirección de Derechos Humanos de ANEP, 2012), 6) Situaciones de violencia doméstica en adolescentes. Protocolo para la enseñanza media (ANEP/ INAU, 2010), 7) Mapa de ruta para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar (CEIP/SIPIAV/UNICEF, 2013), 8) Abordaje de situaciones de violencia doméstica hacia la mujer. Guía de procedimiento en el Primer Nivel de Atención de Salud (Organización Panamericana de la Salud/ UNFPA/Ministerio de Salud Pública (MSP), Programa Nacional de Salud Mujer y Género, 2009), 9) Violencia doméstica e incidencia en políticas públicas (Red Uruguaya contra la Violencia Doméstica y Sexual, 2005), 10) Folletos varios del MIDES, el M.I. y la Intendencia de Montevideo (I.M.), 11) Pliegos de llamados públicos de la I.M. y el MIDES, 12) Ficha de entrevista de tres servicios.

travistó a profesionales que desarrollan su tarea en instituciones y organizaciones involucradas con la atención al problema de la violencia de género en las parejas. Se mantuvieron quince entrevistas en el período de diciembre de 2013 a marzo del año 2014².

Al respecto, se destacará el hecho de que el trabajo de campo se realizó con posterioridad a la participación de muchas de estas instituciones en dos jornadas de capacitación co-coordinadas por el Departamento de Discriminaciones múltiples y/o agravadas del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) del MIDES. Dichas instancias estuvieron a cargo del colectivo Desalambrando Bs. As.

2 Las entrevistas realizadas abarcan las siguientes instituciones y organizaciones en distintos servicios: 1) Fabiana Condon: supervisora de los Servicios Públicos de atención a mujeres en situación de violencia basada en género. Departamento Violencia Basada en Género (DINADES-MIDES), 2) Macarena Duarte: referente del Departamento de Discriminaciones múltiples y/o agravadas del INMUJERES (MIDES), 3) Marisa Lindner: directora de la División Políticas de Género del M.I., 4) Mariana Durán: integrante de la Dirección de Derechos Humanos de la ANEP, 5) Beatriz Abero: integrante de Red de Género y Programa de Educación Sexual (ANEP), 6) Sandra Romano: responsable del Programa de Violencia y Salud del MSP, 7) Inés Lasa: referente de la Secretaría de la Mujer de la I.M., 8) Yanela Lima: referente del Servicio de atención a hombres que deciden dejar de ejercer violencia (Secretaría de la Mujer de la I.M.), 9) Mabel Simois: referente psicosocial de Casa de la Mujer de la Unión y 10) Virginia Pesce: referente psicosocial de Instituto Mujer y Sociedad (ambas organizaciones no gubernamentales -ONG- que, convenio mediante, cogestionan con la Secretaría de la Mujer la provisión de servicios de atención a mujeres en situación de violencia doméstica en las Comunas Mujer), 11) Andrea Mazzei: supervisora de operadoras del servicio telefónico 0800 4141 de orientación y apoyo de mujeres en situación de violencia doméstica (convenio I.M. - PLEMUU), 12) telefonista de servicio 0800 4141 (convenio I.M. - PLEMUU), 13) Clyde Lacasa: representante de la Red Uruguaya contra la Violencia Doméstica y Sexual, organización que representa a las ONG en el Consejo Nacional Consultivo de Lucha contra la Violencia Doméstica, 14) Rosana Medina: abogada integrante de Mujer Ahora dado que la ONG fue mencionada en una entrevista a una mujer que había estado en situación de violencia con una pareja mujer, 15) Otro servicio de violencia cuyo nombre se omite en respeto al pedido de no figurar expresamente.

que se dedica a la prevención, asistencia y capacitación sobre violencia en relaciones entre lesbianas y/o bisexuales así como sobre la violencia social y cultural a la que son expuestos estos grupos³. Esto implicó que aunque no en todos los casos los equipos habían logrado construir un concepto común desde el cual pensar e intervenir, la violencia en parejas de personas del mismo género se había instalado como una interrogante que al menos planteaba la apertura a una reflexión al respecto.

Finalmente, se entrevistó a la Licenciada Andrea Tuana en carácter de informante calificada.

1.4. Sobre la presentación del artículo

La presentación de la investigación se articula en función de tres ejes analíticos identificados en el procesamiento de la información. A través de ellos, se explicitan diversas concepciones que confluyen a la hora de hablar de violencia de género en las parejas y se intenta posicionar la discusión hacia una crítica no solo del patriarcado, sino además del heterocentrismo que legitima ciertos roles, ciertas relaciones de poder y ciertos cuerpos.

Se reflexiona asimismo, acerca de los cuerpos que las políticas públicas generan a la luz de los perfiles que los discursos institucionales habilitan y se discute con algunos mitos que habilitan discursos pasivos y vulneración de derechos.

En último lugar, el artículo sistematiza como cierre una serie de reflexiones y recomendaciones para el tratamiento del tema de interés.

3 Para ampliar la información respecto al colectivo, ver: www.desalambrandobsas.org.ar

2. “Haber sabido que tu amor me dejaba de este lado...”⁴: ausencias y representaciones discursivas

2.1. Introducción

La violencia en las parejas como una de las expresiones de la violencia de género pasó a ocupar parte de la agenda, pasó incluso a conformar una agenda propia en tanto se crean planes específicos y líneas de acción estratégicas para darle atención. Esto, que implicó un largo proceso, significa en primera instancia que dejó de ser definida como una necesidad que aqueja solo a las mujeres que la sufren, para concebirse como un tema que demanda cierta prioridad. Quiere decir entonces, que fue politizado.

Una necesidad politizada será entendida como aquella que: a) se define en términos de agendas e intervención estatal, b) deja de entenderse como un asunto privado y, c) discurso institucional mediante, se define como interés de todos y todas las ciudadanas, trascendiendo los movimientos sociales, colectivos o grupos que la hubieran instalado en el debate en primer lugar (Fraser, 1991).

La politización de una necesidad en los términos que plantea la autora, implica que la misma deja de concebirse desde el ámbito privado de lo doméstico o de las lógicas de mercado. Son necesidades que “se fugan” a lo social y son desde allí pensadas en términos de discursos que se debaten transversalmente y logran definir acciones estatales al respecto. Si bien el tema puede ser analizado desde sus repercusiones en las vidas privadas de las personas, como desde el impacto que genera en la economía por la escasa participación o el bajo rendimiento

productivo de las mujeres en situación de violencia, se habla de una necesidad politizada cuando se reconoce de interés público (Fraser, 1991).

Aun reconociendo el impacto de este problema en la economía, para los fines de este artículo se priorizarán las implicancias de haber abandonado el espacio doméstico para instalarse en el público. Para el momento en que se legisla sobre el tema, las cifras comenzaron a ser aún más claras. Se observa un pico de denuncias con posterioridad a la sanción de la Ley de Violencia Doméstica y una evolución de las mismas que en el año 2011 duplican a las realizadas en el 2005 (González et al., 2011: 46-51). En los términos definidos, se generaron más elementos que desde datos empíricos evidenciaban la importancia de desprivatizar el problema y explicarlo desde su complejidad. Universalizar el marco interpretativo del asunto fue clave: ya no solo los grupos de mujeres, que habían puesto el tema como prioridad en la agenda, manejaban conceptos de desigualdades de género y de poder, sino que el Estado –que desde el inicio de la instalación del problema como público en los primeros años de la década de los ‘90, conformó sus áreas relativas a la materia captando técnicas/os que también militaban en la sociedad civil– sostenía y hacía pública una lectura que por primera vez en años hacía justicia con la discriminación de las mujeres en general y con su desprotección y responsabilización de la violencia cometida contra ellas en particular.

Definida en tanto expresión de la violencia de género hacia las mujeres, la violencia en las relaciones de pareja o ex pareja, nada tiene de “doméstica”. Es por este motivo que este artículo utiliza ese concepto solo en términos de la definición legal que se ha desarrollado al respecto a partir de la Ley 17.514. Como violencia de género se entenderá que refiere a expresiones de una distribución desigual de poder y de vulneraciones de derechos estructurales, que por tales, no pueden más que atenderse desde un espacio capaz de captar esa complejidad.

⁴ Extracto de canción *Soy pecadora* (Ana Prada, 2009).

Interesa a este artículo asimismo, integrar los procesos de “salida del armario”⁵ de la violencia “doméstica” con otras visibilizaciones también necesarias para la no discriminación y el goce del derecho a una vida libre de violencia. Este apartado, por lo dicho, abordará las dificultades que persisten para romper la dicotomía público-privado (político-doméstico) respecto a las expresiones genéricas no heteronormativas, dando cuenta del carácter político de las sexualidades. Sacar del armario a las expresiones erótico-afectivas diversas y generar espacios de visibilización de las mismas implica, en primer término, reconceptualizar el espacio de lo público y lo doméstico e identificar con ello los discursos que pueden transversalizar otros ámbitos y los que no. Bien podría decirse, distinguir los discursos legítimos de los abyectos⁶. “Lo personal es político”, sostuvo Kate Millet (2010) hace casi medio siglo. Lo sigue siendo.

2.2. Ejes analíticos

Una vez procesada la información recuperada en las entrevistas con las instituciones y hecha una lectura crítica de la documentación proporcionada, es posible identificar tres ejes para ordenar el análisis dentro de los cuales se establecerán los principales nudos conceptuales. Si bien los ejes se encuentran lógicamente interconectados, serán presentados individualmente a efectos de su descripción.

5 La expresión “salir del armario” se entiende como proceso mediante el cual se desprivatiza un asunto (Beckham, 2013). Suele ser imagen de la explicitación de una orientación no heterosexual por parte de una persona y desde esta imagen se concibe como un proceso continuo que implica la enunciación constante en función de que las orientaciones no heterosexuales no son lo esperado por la norma. Eve Kosofsky (1998) analiza en profundidad este proceso que será retomado en apartados subsiguientes.

6 Con el término *abyecto*, Butler refiere al lugar periférico que ocupan los *no sujetos*, desde el cual, a su vez, contribuyen a la constitución de aquellos comprendidos dentro de la norma, es decir de los *no abyectos* (Butler, 2005: 19).

2.2.1. Eje 1: Concepciones de violencia

Aunque con ciertas especificidades, las distintas instituciones y organizaciones que trabajan con mujeres en situación de violencia en sus parejas, plasman en sus publicaciones lineamientos comunes que permiten identificar elementos a tener en cuenta para definir el problema. Coherente con la historia del movimiento feminista y de mujeres en la lucha por la adquisición y respeto de los derechos, esta sincronía en las líneas de acción y reflexión es fruto de un pasado común, de una trayectoria de lucha y de conquistas compartidas.

Es así que como antecedente al actual campo de acción respecto a esta expresión de la violencia de género ejercida contra las mujeres son destacables a nivel internacional⁷: la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (1979), la Segunda Conferencia Mundial de decenio de las Naciones Unidas para la Mujer que precisa la importancia de la especificación de la violencia de género en la resolución “La mujer maltratada y la violencia en la familia” (Copenhague, 1980), las Estrategias de Nairobi que surgen de la Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer e incluyen consideraciones directamente relacionadas con la violencia hacia las mujeres (Nairobi, 1985) (Rico, 1996), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de las Naciones Unidas que reconoce a los derechos de las mujeres como derechos humanos (Viena, 1993), la Convención Interamericana sobre la Prevención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra la Mujer que obliga a implementar y monitorear leyes y políticas contra la violencia hacia las mujeres (Belém do Pará, 1994), la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer que establece una Plataforma de Acción (Beijing, 1995) (González et al., 2011: 10),

7 Toda la recopilación de los antecedentes se extrajo de los documentos institucionales analizados, mencionados en el apartado que detalla la metodología. En aquellos casos en que se recurrió a bibliografía adicional, las referencias correspondientes fueron señaladas.

la 49a. Asamblea Mundial de la Salud que atenta a las recomendaciones realizadas en Beijing –entre otras cuestiones– coloca a la violencia como una prioridad de salud pública (1996).

Las transformaciones de las que era testigo el escenario internacional, pronto sentaron las bases para impulsar avances en el contexto local. Es así como en Uruguay se aprueba la CEDAW en 1981 por decreto Ley 15.164, y su protocolo facultativo en el año 2001 (Ley 17.338), se ratifica la Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer en 1996 por Ley 16.735 (González et al., 2011: 10), y ya en 1988 se habría creado la primera Comisaría de la Mujer y la Familia. En el año 1995 asimismo, a través del artículo 18 de la Ley 16.707: Seguridad Ciudadana se incorpora la disposición 321 bis al Código del Proceso Penal tipificando a la violencia doméstica como delito. Posteriormente se sanciona la Ley 17.514: Violencia doméstica (2002), que en su artículo 24 crea el Consejo Nacional Consultivo de Lucha contra la Violencia Doméstica, encargado, entre otras cuestiones, de elaborar el primer Plan Nacional de Lucha contra la Violencia Doméstica (2004).

Finalmente y como último de los antecedentes a destacar, en el año 2007 fue sancionada la Ley 18.104: Igualdad de Derechos y Oportunidades entre Hombres y Mujeres en la República, que implicó un reordenamiento de la manera de concebir a la política pública desde su diseño a su implementación y evaluación, siendo que se incorporaría al proceso la perspectiva de género y derechos humanos, integrándose a las líneas estratégicas la atención a la problemática de violencia doméstica.

Actualmente, la Ley 17.514: Violencia Doméstica sirve de base conceptual para unificar los criterios de las guías y protocolos de las instituciones. La misma establece que:

constituye violencia doméstica toda acción u omisión, directa o indirecta, que por cualquier medio menoscabe, limitando ile-

gítimamente el libre ejercicio o goce de los derechos humanos de una persona, causada por otra con la cual tenga o haya tenido una relación de noviazgo o con la cual tenga o haya tenido una relación afectiva basada en la cohabitación y originada por parentesco, por matrimonio o por unión de hecho (Artículo 2º, Ley 17.514: Violencia Doméstica).

Sin embargo, en atención a la falta de especificidad que esta definición pudiera proporcionar, a la hora de presentar el problema, los discursos institucionales analizados a través de sus publicaciones ahondan un poco más para decir que es un problema que: a) se aborda desde una perspectiva de género y de derechos humanos, b) se ha visibilizado en los últimos años como consecuencia de definirse como problema social y de orden público contenido en la agenda, c) se sustenta en construcciones culturales que acentúan las desigualdades entre los géneros y legitiman un ejercicio de poder basado en la supremacía de lo “masculino” por sobre lo “femenino”, d) por su complejidad requiere de una intervención interdisciplinaria que sea capaz de abordar las múltiples dimensiones que presenta, e) es transversal a otras categorías analíticas como la clase social y la edad.

Asimismo, a la vez que se valida esta definición común, y coherente a la noción de multidimensionalidad que el problema reviste, cada institución hará énfasis en la articulación de la problemática con su propio objeto de intervención. Así es como el M.I. resaltarán la importancia de incorporar a la violencia doméstica y de género como un tema de seguridad ciudadana, el M.S.P. destacará el impacto que el problema tiene en la salud, la ANEP fundamentará su intervención en los procesos educativos destacando el lugar de los niños, niñas y adolescentes, la I.M. pensará en propuestas que repercutan en la participación ciudadana de las mujeres y el MIDES velará por el ejercicio de derechos y la superación de formas de vulneración. Estas particularidades darán cuenta de que la forma en que, insertas en lógicas institucionales concretas, las agendas de

violencia de género pretenden transversalizar las diversas gestiones.

Esto, que no puede ser menos que una tarea compleja, resulta de un abordaje coherente con la conceptualización del problema como una necesidad “fugada” a lo social, es decir, un problema cuyas particularidades se incluyen en un todo que las trasciende, un principio universal, en palabras de Laclau (1996), que bien podría ser para este caso: una vida sin violencia.

Es importante reconocer, sin embargo, que no se está hablando aquí de diversos grupos excluidos que se unen bajo un gran universal común, sino de un solo grupo que como estrategia para desarrollar un proyecto político, se propuso el trabajo en todas las áreas que estuvieran implicadas en los nudos de ese proyecto. Siendo la violencia de género si no la principal expresión, una de las que impide la concreción de un proyecto que acuña el ejercicio y respeto de los derechos humanos sin distinción de sexo, la lucha contra este problema ocupa parte importante de la agenda.

Una vez instalado en concreto, tanto nacional como internacionalmente a través de las convenciones y sus ratificaciones para Uruguay, el asunto de la violencia de género pudo ser presentado de manera más detallada. Así, siendo un problema que afecta directamente a las mujeres, se reconoció que las implica distinto según su pertenencia a una etnia-raza desvalorada socialmente, según su edad, según tengan o no algún tipo de discapacidad. Estos aspectos que complejizan las formas en las que se piensa el problema, habilitan a instalar otras particularidades entre las que se encuentra la que a este artículo compete. Se afirmará entonces que la orientación sexual es otra categoría particular a la luz de la cual se transforma la lectura que sobre el tema general se realice, en función de las posibilidades de salida de la situación que las mujeres no heterosexuales tienen.

Se entiende en este sentido, que la invisibilización de estas relaciones dificulta por un lado, el acceso a los servicios porque la usuaria desconoce las consecuencias que podría tener su explícita pertenencia a un grupo desacreditado (Goffman, 1989: 14) y porque la publicidad de los servicios no se dirige a ellas. Por otro lado, la incorporación de la orientación sexual de las usuarias permitiría delimitar estrategias acordes a los procesos personales desarrollando prácticas que no violenten las identidades. En tanto las orientaciones no heterosexuales no sean presentadas como posibles y legítimas, la asunción de una usuaria como heterosexual reproduce el silencio discursivo y constituye un acto de violencia hacia esa persona.

En esta etapa del análisis, que refiere básicamente a la forma en que se conceptualiza la violencia, se estudiaron los documentos institucionales que se mencionaron en el apartado de metodología, desde una lectura atenta a la presencia o no de formas no heteronormativas de relacionarse afectiva y sexualmente. De esta manera es posible identificar una gama de situaciones que van desde: a) un no reconocimiento explícito de esta posibilidad –las parejas se describen en términos de relaciones entre mujeres y varones–, b) denominaciones neutras que refieren en algunas oportunidades al término de “pareja” sin definir a priori cómo las mismas se componen y utilización en algunos pasajes las terminaciones “o/a” que habilitan representaciones múltiples respecto al género de quien agrede, c) documentos que dedican un apartado específico a la diversidad sexual. Se entiende que la forma en que la violencia es presentada en cada grupo posibilitará distintas alternativas para su abordaje que podrán relacionarse con determinados cambios a nivel de las prácticas llevadas a cabo⁸.

⁸ Cabe destacar que algunos de los documentos podrían incluirse en más de un grupo en función de la variedad de representaciones que contienen. Se tuvo en cuenta aquella que representa cierta tendencia dentro del mismo.

a) “hoy, amor, como siempre, el diario no habla de ti”⁹: ausencia en el discurso

El documento que se define enteramente dentro de este grupo es el Protocolo para los servicios especializados de atención a mujeres en situación de violencia doméstica del INMUJERES - MIDES (2010). La definición expresa que el mismo hace respecto a cuáles son las situaciones a las que se dará atención no deja lugar a dudas: se trata de violencia en parejas conformadas por varones y mujeres, y ejercida de los primeros a las segundas.

El marco teórico del documento se pueden vincular con algunas concepciones teóricas de la segunda ola del feminismo. Si bien ese momento del feminismo dista de ser homogéneo al interior del movimiento, a grandes rasgos abraza la noción de patriarcado como sistema de dominación sobre el cual se inscriben el resto de las diferencias, y de género como construcción social en función de las diferencias biológicas (Flores, 2004: 11, 12).

Desde esta perspectiva, la violencia en las parejas no puede sino concebirse como un producto directo del patriarcado, entendido como causa y sostén de las desigualdades entre mujeres y varones, “contrincante tan digno de consideración como la aristocracia, las clases sociales u otras formas de poder” (Pateman, 1995: 31). Se identifica asimismo que, estereotipos de género mediante, los roles sociales de mujeres y varones difieren y que se encuentran relacionados jerárquicamente: las primeras subordinadas a los segundos.

Como potencialidad, se destacará que la incorporación de la noción de género y patriarcado, resultan puntos inflexivos para la producción académica y el activismo de la época. Implica en primer lugar romper con nociones esencialistas de determinismo biológico y plantea un escenario en

donde, identificando una meta de transformación estructural, sienta las bases para la gestación un proyecto político propio.

Aun así, y se atribuirá lo que sigue a cuestiones relacionadas con el contexto socio histórico en que fueron formuladas, ciertas nociones de patriarcado de la época describen la realidad a través de categorías binarias en su definición que podrían desencadenar en consecuencias no tan favorables para todas las mujeres a las que refieren. Es así que Pateman dirá que el término patriarcado “se refiere a una forma de poder político (...) completamente ignorada, en el siglo XX”, y agregará que es “el único concepto que se refiere específicamente a la sujeción de las mujeres y que singulariza la forma del derecho político que todos los varones ejercen en virtud de ser varones” (Pateman, 1995: 31, 32).

Definiciones tan rígidas niegan que en los hechos la violencia en parejas de mujeres exista y dejan por fuera del campo de acción del Estado a quienes la sufren invisibilizando expresamente esa posibilidad. Así lo expresa el testimonio de una de las mujeres entrevistadas:

Esa lógica hombre-mujer genera que se invisibilice la violencia en términos de que [se concibe como] una cuestión única de los hombres y no es real. Pero ¿qué pasa? La propia violentadora sabe (...) que si ella se comporta como un macho hegemónico y la peor machista del mundo, nadie lo va a notar porque su identidad de género es de mujer y se reivindica mujer (...). Es como la coartada perfecta” (Entrevista N° 3, 17/12/2013).

Se apreciará que se excluyen de esas definiciones cuerpos sexuados mujeres y varones cuyas representaciones genéricas no sean lineales ni coherentes respecto a su sexo asignado, así como personas que no se sientan representadas ni definidas por ninguna de estas categorías. Son definiciones en este sentido, que describen las implicancias de haber nacido varón o mujer desde modelos que legi-

⁹ Extracto de canción *Eclipse de mar* (Joaquín Sabina / Luis Eduardo Aute, 1990).

timan el papel de las construcciones sociales y culturales sobre esos cuerpos sexuados, pero aún así mantienen cierto carácter normativo según el cual todas las mujeres son subordinadas y todos los varones subordinan. No reconocen otras diferencias que interactúen con esta variable como es, para el caso que se está desarrollando en este artículo, la orientación sexual, o como puede ser la etnia-raza, la clase social, la edad.

Se dirá que lo normativo refiere por un lado, a las normas que rigen el género y las consecuencias que de ella derivan, y por otro, a los “tipos ideales de género” (Butler, 2001: 20-21). Esto implica que al hablar de norma y normatividad, se estará hablando de heteronorma y heteronormatividad.

Que la sociedad sea y haya sido heteronormativa, bien que los cuerpos sean leídos desde la heteronorma, implica que existirán dos clases de cuerpos: los inteligibles y los no inteligibles. Los primeros son los que establecen relaciones coherentes entre “sexo, género, práctica sexual y deseo” (Butler, 2001: 50), los segundos son aquellos en los cuales no manifestándose tal coherencia, serán desplazados al lugar de lo abyecto, la periferia habitada por los no sujetos (Butler, 2005: 19-20). “La norma”, dirá la autora, “rige la inteligibilidad, permite que ciertos tipos de prácticas y acciones sean reconocibles como tales imponiendo una red de legibilidad sobre lo social y definiendo los parámetros de lo que aparecerá y lo que no aparecerá dentro de la esfera de lo social” (Butler, 2006: 69).

La política pública, que delimitando su población objetivo valida asimismo un escenario de cuerpos posibles, indica desde este conjunto de producciones que no reconocen explícitamente la existencia de vínculos no heterosexuales, que una mujer puede ser violentada o no, y un hombre puede ser violento o no. No admitiéndose otro tipo de relación entre las variables se encuentran tanto repercusiones a nivel institucional como también a nivel de las usuarias del servicio.

En el primer caso, así como se indicó que el documento que refiere a una delimitación de las relaciones únicamente como heterosexuales es uno de los del MIDES, se dirá que en la práctica los servicios se han actualizado y no niegan el acceso a personas que se encuentren en situación de violencia ejercida por alguien que no sea su pareja o ex pareja varón. Sin embargo, habiendo partido de una concepción tan rígida, las aperturas que el servicio tenga no se traducen tan sencillamente. Así lo expresa una de las referentes entrevistadas:

Lo que circula en realidad es que no se atiende en nuestros servicios. Eso es lo que yo creo que sigue circulando (...) no sé si viene de los servicios o del propio territorio donde sigue circulando que el servicio no lo hace (Entrevista a Fabiana Condon, Servicios Públicos de atención a mujeres en situación de violencia basada en género. Departamento Violencia Basada en Género –DINADES MIDES–, 12/12/2013).

A nivel de las usuarias asimismo, también genera ciertas repercusiones que tienen que ver con la posibilidad de reconocerse en situación de violencia para resolver acudir a un servicio. De esta forma lo plantea una de las mujeres entrevistadas:

He visto mucha información en los liceos, direccionada a las chicas heterosexuales (...). Si sos visible, asumís una referencia, de que a mí me sucede esto, ¿no? Si a las lesbianas no les sucede esto, ¿por qué me está sucediendo a mí? ¿Seré yo? (Entrevista N° 4, 20/12/2013).

b) “...mitad arrepentido y encantado”¹⁰: posibles aperturas

Los documentos institucionales que integran el segundo grupo son aquellos en los que la relación violenta no identifica en todos los casos un agre-

¹⁰ Extracto de canción *Y sin embargo* (Joaquín Sabina, 1996).

sor varón y una persona en situación de violencia mujer. La especificidad del grupo está determinada por la utilización de terminaciones adaptables a varones y mujeres (“agresor/a”, “persona que...”, etcétera), y el uso de la palabra “pareja” sin especificar mediante otros adjetivos el sexo de quienes la componen. Los documentos que lideran este grupo son los producidos por el M.S.P.: Abordaje de situaciones de violencia doméstica hacia la mujer. Guía de procedimiento en el Primer Nivel de Atención de Salud (2009), así como por el M.I.: Guía de procedimiento policial. Actuaciones en violencia doméstica y de género (2011).

Al igual que las formas de referencia del grupo anterior, las concepciones plasmadas en los documentos que integran este grupo presentan tanto limitaciones como potencialidades.

De esta manera, entendiéndose favorable que se expliciten las consecuencias directas que este problema tiene para las mujeres en un sistema de dominación concreto como hacen los documentos del grupo anterior, podría objetarse a este segundo grupo la utilización de definiciones no explícitas al respecto.

Esto implica que habiendo sido instalado el problema de la violencia en las parejas como una expresión de la violencia de género que afecta principalmente a las mujeres, la falta de precisión en los términos utilizados podría contribuir a la invisibilización de las consecuencias que para las mujeres tiene y la pérdida de un marco interpretativo que incluya esta perspectiva. Dado que “pareja” es un término neutral también podría atribuirse esta característica a la política en concreto. Se entiende por políticas neutrales al género a aquellas que desconocen que aunque sean planteadas en términos universales las políticas o leyes afectan o benefician a los individuos de manera distinta (López, Cirujano, del Olmo, Sevilla & Sánchez, 2007: 10).

La enunciación de los sujetos de la política, de las sujetas en este caso, visibiliza su existencia. La “sa-

lida del closet” de esta expresión de la violencia de género como uno de los puntos centrales de la agenda de las mujeres, como problema a superar para el desarrollo, como causa de otros problemas que afectaban la vida de las mujeres, como consecuencia de un sistema que las subordinaba, implicó precisamente definirla de acuerdo a marcos conceptuales claros:

Creo que lo que falta y es como un interés de acá cuando nos piden opinión, es visualizar las causas que generan la violencia doméstica. Que esto no es una cosa aislada de las desigualdades de género, que no es una cosa aislada del acoso callejero, que tiene que ver con los modelos de masculinidades y femineidad, con todo lo que entra dentro del sistema sexo/género, de alguna manera, ¿no? (Entrevista a Lic. T.S. Inés Lasa, Secretaría de la Mujer de la I.M., 05/12/2013).

Como “elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” y en tanto “forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1999: 61), el género como categoría de análisis supone el reconocimiento de devenires distintos de acuerdo a la asignación de un sexo. La persona que violenta o la que es violentada, no puede escarpar a una lectura que incorpore esta variable. Dirá una de las profesionales entrevistadas:

Si a mí me plantean: “también hay mujeres agresoras”, yo les voy a decir: “sí, lo que pasa es que el mandato social le va a decir mucho más rápido al varón que se tiene que ir, y mucho más fuerte a una mujer que se tiene que quedar, que tiene que sostener, que tiene que aguantar” (Entrevista a Rosana Medina, ONG Mujer Ahora, 18/12/2013).

Lo cierto es que, por otra parte, los documentos que utilizan términos “abiertos” respecto al sexo, se enmarcan como los anteriores en definiciones explícitas de violencia en las parejas desde una

perspectiva de género y de derechos humanos como se describió antes. Esto implica que así como la neutralidad en algunas referencias podría devenir de los procesos de gestación de cada programa, del marco institucional en el que se encuadra, de las negociaciones que hayan tenido que hacerse para llegar a transversalizar el problema, es también una apertura a imaginar escenarios donde otras interacciones, otros/as sujetos/as y otras relaciones sean posibles. Así lo expresa una referente institucional entrevistada:

La ley de violencia doméstica no es una ley de violencia de género, y por tanto tiene limitaciones en cuanto a la especificidad que requiere el abordaje de temas específicos vinculados a la materia. A pesar de ello la definición que hace la ley de violencia doméstica es muy amplia y abarcativa y refiere a todas las relaciones en las que exista o haya existido un vínculo afectivo o de parentesco, aunque no haya existido cohabitación. Es decir que lo central es la vulneración de derechos de cualquier persona sin distinción. Y desde esa limitante que establece la ley que no hace referencia específica a los temas de género, diversidad, edad, étnico-racial, es que estamos trabajando para incorporar desde la formación las perspectivas de derechos y de género, imprescindibles para generar cambios en el sistema de ideas; de otra forma es muy difícil que no se expresen los prejuicios que luego se traducen en discriminación (Entrevista a Marisa Lindner, División Políticas de Género del M.I., 06/12/2013).

Dicho esto, y siendo claro el marco conceptual en el cual se sostienen las acciones institucionales que se plasman en los documentos, se tomará a las denominaciones neutras de referencia como un punto de apertura a nuevas representaciones:

La idea era que la guía fuera lo más abarcativa posible y enfocar más el tema a la totali-

dad de personas que involucrara (Entrevista a Sandra Romano, Programa de Violencia y Salud del M.S.P., 20/03/2014).

Así como se dijo que la explicitación de las sujetas implica su existencia real y posible, que sean definidas de una manera y en un tipo concreto de relaciones configura otros campos de exclusiones, quizás ya no basados en el sexo y la construcción genérica a partir del mismo, sino en la coherencia que presente ese cuerpo generizado y lo que desde ese cuerpo pueda decirse y no. Implicando un proceso complejo para las mujeres que cotidianamente reciben información acerca de la violencia en las parejas desde un formato que las representa, para quienes son violentadas desde un sujeto no nombrado, no solo es más difícil reconocerse en esa situación, sino que resulta aún más complejo enunciarlo. De esta forma lo expresa una mujer entrevistada:

Me parece que es un tema que está bastante invisibilizado entre las mujeres que están con mujeres y que está bueno empezar a hablarlo porque es la forma de empezar a asumir que también cargamos con estas líneas jodidas de vínculos digamos, que carga el común de la sociedad y eso ayuda también a pensar que una no está por fuera de la posibilidad de que pase. Ayuda a asumir cuando está pasando y eso es imprescindible para transformarlo. O sea, no hay otra manera de cambiar esto. Hay paliativos, pero cambiarlo solo es esto: asumirlo, discutirlo y tratar de que no pase más (Entrevista N° 2, 28/10/2013).

La heteronormatividad, además de categorizar los cuerpos como legítimos o ilegítimos en función de nociones culturales, configura individuos a quienes les es negada la existencia. “Serás heterosexual o no serás” (Wittig, 1978), implica en realidad que se puede existir desde una identidad reconocida o bien se puede existir como lo que se niega, como lo que no es. La identidad negada y

silenciada, asimismo, proporcionará las condiciones para que el ser heterosexual constituya la norma natural, incuestionada, moral y científicamente validada (Foucault, 1989: 80-86). La exclusión respecto de lo legítimo, y en función de que la heteronormatividad configura ambos tipos de cuerpos, sugiere que la norma del género alcanza tanto a los cuerpos que reconoce como a los que niega (Butler, 2006: 69).

Que la terminología empleada habilite un movimiento por el cual los términos de referencia de las relaciones no estén dados de antemano y puedan adaptarse más fácilmente a las dinámicas que se presentan en la realidad, es en este sentido una potencialidad. Con atención a que las políticas se siguen enmarcando desde una perspectiva de género –no neutras ni ciegas respecto a esta categoría–, esta potencialidad también presenta un desafío:

Temas tan vinculados con procesos de cambio en el sistema de ideas cuando se institucionalizan corren riesgo de banalizarse o vaciarse de contenido. Por lo tanto la posibilidad de incorporar nuevas miradas que profundicen el análisis y nos coloquen nuevos temas de agenda, bienvenidos. El feminismo aporta conceptualmente y coloca nuevos temas en la agenda de políticas públicas pero a veces encontramos que se banaliza su contenido con lo políticamente correcto de hablar de las y los o desdibujar los temas del poder como constitutivo de las relaciones de género (Entrevista a Marisa Lindner, División Políticas de Género del M.I., 06/12/2013).

Pensar a las parejas en términos de que las integren personas del mismo género, precisamente agrega un nuevo contenido. Obliga por una parte a pensar en las formas particulares en que se materializan las desigualdades de poder y en cómo se aterriza un marco interpretativo específico según el cual, el patriarcado –causante de las desigualdades genéricas de cuerpos sexuados varones y mujeres– ex-

plica, por extensión, la violencia a la interna de las parejas. Si las parejas no se integran por varones y mujeres, la interrogante que se plantea es cuál debería ser el marco interpretativo para abordar estas situaciones.

Se está frente a una situación que no puede explicarse linealmente por un ejercicio de poder vinculado a un sexo y a un género coherente al mismo, y que presenta una noción de ejercicio de poder, que podría definirse como patriarcal pero que no necesariamente se asocia a un cuerpo sexuado varón. Las categorías de análisis por tanto, deben necesariamente ser resignificadas. Se seguirá sosteniendo que el sexo es una categoría respecto a la cual se construyen y sostienen diferencias, pero no se vinculará linealmente a cada cuerpo sexuado con una “correspondiente” construcción social.

Al empezar a tenerse en cuenta que género y sexo no son categorías asociadas unívocamente, se ve afectada la definición de que las mujeres son subordinadas a los varones y se exige precisar los términos de la afirmación: de qué mujeres se habla, de qué varones y cómo se relacionan las múltiples posibilidades identitarias que pudieran encontrarse a la interna de esos dos grandes grupos. De acuerdo con Rubin, la organización social del sexo está basada tanto en el género como en la heterosexualidad obligatoria (Rubin, 1986: 114). Con el ideal heterosexual en el podio de la jerarquía y el resto de las identidades distribuidas en función de cuán alejadas se encuentran, qué tan pocos puntos de anclaje tienen o qué tanto cuestionan la construcción heterosexual de los cuerpos (Rubin, 1989), aprovechar ciertos intersticios institucionales para instalar nuevas representaciones, parece ser una buena oportunidad. En palabras de una referente institucional:

Yo siempre lo veo difícil, los cambios, cómo se van implementando... ta, de a poco, con resistencias, pero así ha habido avances también, ¿no? (Entrevista a Virginia Pesce, Instituto Mujer y Sociedad. 16/12/2013).

c) **“A ti te estoy hablando, a ti...”¹¹: diversidad sexual explícita**

El tercer grupo de documentos está representado por aquellos elaborados por ANEP: Derechos humanos y violencia doméstica. Herramientas conceptuales para docentes (2013), Guía didáctica: educación y violencia doméstica (2012), Situaciones de violencia doméstica en adolescentes. Protocolo para la enseñanza media (2010), así como uno de los folletos del MIDES: La violencia entre lesbianas existe.

En este grupo se explicita la existencia de orientaciones sexuales distintas a la heterosexual e identidades de género que trascienden las definiciones de mujer y varón tal como son presentadas en los documentos de los grupos anteriores.

Aunque no tan frecuente, este tipo de representaciones debería empezar a ser cada vez menos sorprendente si se considera el avance a nivel legal que se ha ido forjando principalmente desde el año 2007 con la aprobación de la Ley 18.246: Unión concubinaria, pasando por la modificación de la Ley 18.590 que habilita adopciones por parte de parejas de personas del mismo sexo y la Ley 18.620: Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios en el año 2009, llegando a la sanción de la Ley 19.075: Matrimonio igualitario en el 2013.

Sin embargo, el interés de esta investigación no se centró en la representación de las identidades en el discurso público, sino en el cruce de las variables de violencia en la pareja y orientaciones sexuales no heterosexuales, específicamente la de mujeres que se relacionan afectiva y sexualmente con mujeres, y aquí el escenario es un tanto más complejo¹².

¹¹ Extracto de canción *Corre, dijo la tortuga* (Joaquín Sabina / Antonio García de Diego, 1990).

¹² Ya en el año 2007 el Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos. Políticas Públicas hacia las Mujeres 2007-2011, había incorporado para el desarrollo

De esta forma, aunque incluidas en documentos cuyo tema de interés específico es la violencia de género y generacional, la diversidad sexual es desplegada como apartado cuya conexión con el resto del documento no resulta tan explícita. Como excepciones y puntos vinculantes, se reconocen las menciones que refieren al repudio de todo tipo de discriminación y de estrategias concretas que implican la reflexión sobre la homosexualidad, la exhibición de cortometrajes, entre algunas otras. Dirá una de las referentes institucionales entrevistadas:

El año pasado empezamos a incorporar el tema de la diversidad sexual desde una perspectiva de derechos, como desde una perspectiva de placer, autocuidado, y la orientación sexual en tanto salud. En lo relativo a la violencia, lo que se trabajó fue la no discriminación y violencia por orientación sexual, pero no la violencia inter parejas, digamos. Cuando uno empieza a incorporar los aspectos de género, de educación sexual o de violencia, uno empieza por esos aspectos más macro (Entrevista a Beatriz Abero, Red

de lo que denominó Líneas Estratégicas de Igualdad (LEI), cuestiones vinculadas a la no discriminación que hacían referencia explícita a orientaciones no heterosexuales. Ninguna de estas acciones, sin embargo, se incluía en la LEI referida a la Implementación efectiva del Plan Nacional de Lucha contra la Violencia Doméstica. Asimismo, y respecto a la referencia explícita a la diversidad sexual se destacan el documento “Una guía saludable para nosotras” del MIDES (2007), el documento: “Guías en salud sexual y reproductiva. Capítulo: Diversidad sexual” del M.S.P. (2009), el librito “Políticas públicas y diversidad sexual” escrito por Diego Sempol que integra la colección “Hablando de derechos. DESC+A. Charlas de formación en derechos humanos” del MIDES (2012), el “Tercer Plan de Igualdad de Género: Montevideo avanza en derechos y sin discriminaciones” de la I.M. (2014) y el reciente manual de educación sexual para niños, niñas y adolescentes “Está bueno conversar” de la ANEP (2014). Siendo que ninguno de estos documentos está centrado específicamente en la violencia doméstica, no fueron tenidos en cuenta para la inclusión en los tres grupos delineados. Sin embargo, se entiende importante mencionarlos puesto que resultan ser avances fundamentales para visibilizar relaciones distintas a las heterosexuales.

de Género y Programa de Educación Sexual –ANEP–, 27/12/2013).

Como potencialidades de estos documentos se destacarán la apertura en las conceptualizaciones que habilita la legitimación de nuevos marcos de interpretación. Que documentos sobre violencia en las parejas entiendan que la perspectiva de género desde la que parten refiere también a expresiones genéricas diversas, a veces incoherentes respecto a su sexo y en donde los “mandatos sociales” no solo refieren a cómo se quiere, sino a quién se quiere, es sin lugar a dudas, un gran avance que implica la posibilidad de una agenda conjunta respecto al tema.

Por otra parte, “este tema se puso en la agenda a la salida de la dictadura por las mujeres organizadas” (entrevista a Marisa Lindner, División Políticas de Género del M.I., 06/12/2013), que se habían nucleado desde la resistencia y contaban ahora con un Estado que había empezado a ratificar las distintas convenciones y acuerdos internacionales de reconocimiento de los derechos de las mujeres.

Los colectivos de la diversidad por su parte, se encontraban por entonces peleando otras batallas. Su organización se encuentra vinculada a la lucha contra el acoso y la persecución policial y se nutre de las expectativas y vivencias que proporcionan quienes habían retornado del exilio para encontrar diferencias respecto a la diversidad sexual entre lo que habían conocido afuera y la realidad uruguaya (Sempol, 2013: 61-64).

Ambos movimientos –el de mujeres organizadas y el de la diversidad sexual–, compartían el hecho de que los partidos políticos no entendían prioritarias ninguna de sus demandas (Sempol, 2013: 71-72). Sin embargo, a diferencia de los segundos, los grupos de mujeres empezaban a tener cierta legitimidad social y cierto nivel de reconocimiento estatal. Fue la Intendencia de Montevideo pionera en elaborar en 1996 el Programa Comuna Mujer que contempló el contexto local e internacional respecto a esta expresión de la violencia de género.

Asimismo, mientras las acciones desarrolladas por los grupos de mujeres acompañaban las transformaciones que se daban a nivel regional e internacional a partir de las Convenciones, los grupos de la diversidad optaron estrategias distintas a las desarrolladas regional e internacionalmente¹³ (Sempol, 2013: 124), hecho que implicó un cierto aislamiento.

Junto con ello, en contraposición a la creciente visibilidad que adquirirían las mujeres organizadas, la invisibilidad fue parte constitutiva de los grupos de la diversidad, que habiendo superado instancias de privación de libertad y fichaje, se enfrentaban con la vigente condena social que desencadenaba su pronunciación (Sempol, 2013: 129-130).

Respecto a la agenda de violencia de género y en las parejas, se debe tener en cuenta que a pesar de que la diversidad sexual organizada sostenía un discurso que abogaba por “todos los discriminados” (Sempol, 2013: 121, 122) y hacía acto de presencia en días conmemorativos como el 25 de noviembre y el 8 de marzo, no era este un tema prioritario en una agenda construida desde el objetivo de la visibilización. Más aún, cuando cambiada la estrategia y alineándose con grupos regionales e internacionales respecto a las formas de auto-referencia, la visibilización se pretendía para generar inclusión e igualdad, enfatizándose las relaciones homosexuales en términos afectivos y como proyectos válidos de vida (Sempol, 2013: 157, 164, 165).

Dentro de un contexto en el cual se debe necesariamente demostrar lo igual a las demás que son las relaciones de pareja homosexuales, lo poco perversas, lo poco que afectan negativamente al resto de las personas, era impensable que la agenda de la diversidad sexual se permitiera por entonces colocar

¹³ Refiere a la elección de una estrategia de definición como “opción sexual” en vez de “orientación sexual” que era la que impulsaban otras organizaciones y grupos regional e internacionalmente (Sempol, 2013: 123, 124).

dentro del debate público que sus parejas también presentaban problemas de violencia.

Esto se explica por lo menos por dos aspectos centrales. Por un lado, porque la agenda de violencia se encontraba luchando su propia inclusión a través de los grupos de mujeres cuya desvinculación con el lesbianismo fue en momentos explícita (Sempol, 2013: 136-137). Por otra parte, dada la forma en que comenzó el activismo gay lésbico en Uruguay, que entendía que la homosexualidad era una opción que implicaba una transformación social y cultural (Sempol, 2013: 125), es probable que tampoco los grupos de la diversidad reconocieran que sus parejas también reproducían mandatos heteronormativos y patriarcales a la interna de las mismas porque justamente contra ellos levantaban sus proclamas.

Pasados los años, los grupos LGTBQ¹⁴ han articulado su agenda con otros grupos, hecho que queda evidenciado tanto en el apoyo de los grupos de base feminista a los reclamos de la diversidad, como en las proclamas de la Marcha de la Diversidad que no se limitan a problemáticas o situaciones que atañen únicamente a la diversidad sexual (Sempol, 2013). Junto con ello, y en relación al tema que aquí convoca, fue el Colectivo Ovejas Negras (colectivo de la diversidad sexual¹⁵) el que en conjunto con el Departamento de Discriminaciones múltiples y/o agravadas del INMUJERES, MIDES, coordinó la primera participación del Colectivo Desalambrando Bs. As. e instaló con ello la problemática de la violencia en las parejas de mujeres como real y preocupante, ya no como iniciativa de la sociedad civil o grupos contrahegemónicos, sino en el propio marco del Estado. Se destacará que este tipo de acciones posibilitaron el surgimiento de líneas de trabajo específicas, y aunque no protocolizadas dentro de una atención a la violencia contra las mujeres ni transversales a otras líneas de acción, el

MIDES elaboró un folleto informativo que coloca que “la violencia entre lesbianas existe”:

Yo creo que más que la tensión y la puja de agendas, tiene que ver con los momentos y las visibilidades de los momentos. Voy a esto: podemos plantear esta situación de violencia entre lesbianas, creo que en este momento. Antes era impensable porque ni siquiera existían las lesbianas. A medida que se va avanzando pensás en servicios de salud amigables, pensás en políticas más específicas y dentro de todo lo que va apareciendo surge esto también (...) Son demandas o necesidades que se van constatando a medida que se empieza a existir (Entrevista a Macarena Duarte, Departamento de Discriminaciones múltiples y/o agravadas del INMUJERES, MIDES, 11/12/2013).

2.2.2. Eje 2: Concepciones de violencia en la práctica

En el apartado anterior se expuso un diagrama general acerca de la presencia de identidades no heterosexuales en documentos elaborados para la atención a situaciones de violencia desde las distintas instituciones. Se observó que existe una gama de opciones que van desde la ausencia de mención a identidades no heterosexuales a la dedicación de capítulos específicos, pero sin interconectar explícitamente las dos variables. Además, se diagramó un grupo en el cual algunos conceptos neutros en el discurso podrían habilitar la instalación de nuevas representaciones, pero no lo hacen explícitamente. Este apartado discutirá las consecuencias que estas formas de instalar el tema presentan en la intervención.

Se hará notar, asimismo que habiéndose centrado el apartado anterior en el análisis de los documentos elaborados y publicados por las instituciones, las consecuencias que se plantearán en este, fueron extraídas desde el estudio de las entrevistas reali-

¹⁴ Sigla mediante la cual se denomina a Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales, Intersexuales y Queers.

¹⁵ Para más información del colectivo ver: <https://www.facebook.com/colectivoovejasnegras>

zadas a los y las distintas referentes institucionales en el transcurso de la investigación.

Se dirá entonces que concebir la violencia de género en las parejas desde un marco que tienda a legitimar una visión heteronormativa de las relaciones genera consecuencias que, a efectos de su presentación, serán divididas como a) culturales y b) institucionales.

a) Consecuencias culturales

La relación entre la violencia de género y la cultura, de acuerdo al marco teórico desplegado es múltiple. La escasez de concepciones que vinculen a la orientación sexual con la perspectiva de género y de derechos humanos desde la cual se aborda a la temática, genera un vacío. Se entiende que este vacío repercute en la reafirmación de mitos sobre los cuales se asienta el discurso heteronormativo.

De esta manera, aunque ninguno de los servicios entrevistados niega la atención a mujeres violentadas por parejas o ex parejas mujeres, la aparición de estas situaciones no pasan desapercibidas en tanto constituyen una cierta excepción a la regla, tanto de lo que en el servicio se espera, como de lo que efectivamente llega a él. Así reflexiona una referente institucional entrevistada:

A mí me movilizó mucho porque yo tenía mucho prejuicio respecto a que del lado de las mujeres no se iba a dar una [relación] tal cual se daba entre los hombres, y realmente tenía casi todas las características, eso de tratar de meter presencia, de marcar acoso, eso de a la salida del trabajo, como que no hay escapatoria: va al médico y está presente, va a tal lado y está allí (Entrevista a referente de un servicio, 09/01/2014).

La comprensión de la realidad de acuerdo a las “cualidades sensibles” de la misma es la definición de mito que elaboró Lévi-Strauss: “ciencia de lo concreto” por la que se comprende según lo que es

perceptible de forma directa (Bock, 1985: 431). Las relaciones afectivo-sexuales entre mujeres no se encuentran exentas de ser “mitificadas”. Que se hable de una sociedad heteronormativa implica que será entendida de acuerdo a la forma en que se relacionan los términos “mujer” y “varón”, unidos como partes de un mismo binomio. Desde ese punto en adelante, se pensarán en esos términos las políticas públicas, las campañas publicitarias, los proyectos de vida, un largo etcétera y las relaciones de pareja, implicadas en lo que aquí se está discutiendo.

Las relaciones que no se definan de acuerdo a los términos que esta lectura obliga –es después de todo, una norma–, serán de igual modo comprendidas bajo esta lupa. Aparecen entonces diversos tipos de mitos que sostienen y reproducen tanto las instituciones como las propias potenciales usuarias:

Vos (...) me preguntabas si me podía haber pasado con un hombre o qué era lo distinto, ¿no? Y yo en realidad pensaba que a mí con un hombre no me hubiese pasado. Está salado en realidad pensar eso (...) Creo que en parte yo, ta, es lamentable, yo pongo un montón de cosas negativas en un hombre y no en una mujer (Entrevista N° 1, 28/10/2013).

Algunos mitos refieren a las relaciones entre mujeres en general, otros se aplican cuando se detectan situaciones de violencia. Respecto a los primeros, algunos se implican en la expectativa de que las lesbianas sean masculinas, o hipermasculinizadas (Gimeno, 2006; Halberstam, 2008: 31), en la existencia de una imitación de la “complementariedad” que tienen las parejas heterosexuales por lo que una mujer con características socialmente atribuidas a lo masculino solo puede sentirse atraída por una mujer con características socialmente atribuidas a lo femenino y viceversa, entre otros (Bravo, 2014).

Algunos mitos asimismo, refieren específicamente a las situaciones de violencia entre mujeres, y vin-

culan construcciones de género estereotipadas con los propios prejuicios que afloran frente a una relación no heterosexual, principalmente acerca de la distribución de roles a la interna de las parejas. De la siguiente manera reflexiona una referente institucional entrevistada:

La modalidad y la posición de la mujer que se encuentra en situación de violencia es la misma [que en una relación heterosexual], lo que pasa es que (...) cuando las situaciones de violencia heterosexual se identifican con mandatos sociales que son adjudicados a varones y a mujeres, cuando son dos mujeres, está difícil explicar cómo ese mandato social es apropiado por una mujer en otro tipo de relación. A veces se piensa “quien opta por una relación homosexual ha revisado una serie de roles y por eso deberían estar como ‘salvadas’ de estas situaciones”, y sin embargo no es así (Entrevista a Rosana Medina, ONG Mujer Ahora, 18/12/2013).

De esta manera, uno de los mitos que tiene mayor presencia al momento de pensar la violencia entre mujeres es el que refiere a que las relaciones homosexuales se definen en términos de igualdad (Tron, 2014: 2; Cantera & Gamero, 2007: 233; Eiven, 2006: 8; Break The Cycle, 2008). Sostener este mito hace que la violencia en las parejas no pueda definirse en los mismos términos conceptuales que se utilizan para hablar de violencia en parejas heterosexuales. Indicar que las relaciones son igualitarias por el solo hecho de que las personas son del mismo género, implica que no puedan leerse desde las diferencias jerárquicas y de poder que atraviesan a todas las relaciones. De acuerdo con una de las referentes entrevistadas:

No se acercan tantas mujeres lesbianas en situación de violencia doméstica, quizás porque cuando van a pedir ayuda consideran que no es violencia doméstica, que es una relación entre dos mujeres, entonces la violencia doméstica no puede ser por las es-

tructuras que surgen de la propia definición: de que es un ejercicio de poder del varón hegemónico (Entrevista a Clyde Lacasa, Red Uruguay contra la Violencia Doméstica y Sexual, 10/03/2014).

Otros mitos acerca de las relaciones violentas entre personas del mismo género están relacionados con construcciones de género estereotipadas, de acuerdo a las cuales, quienes hayan nacido con un cuerpo sexuado mujer, se comportarán de manera “femenina”. La construcción de la femineidad supone entre otras cosas, un ejercicio de la sumisión, el desarrollo de un instinto maternal, la posición de ser servil a los otros, la asunción de una actitud pasiva y una condición de debilidad (Ferreira, 1992: 89-90). Estos estereotipos se materializan en dos mitos que dificultan la visibilidad de situaciones de violencia en parejas de mujeres: en primer lugar, la creencia de que una mujer no puede violentar a otra por su propia debilidad innata, y por otro lado, el mito de que las únicas que pueden ser violentas con sus parejas mujeres, son aquellas cuya construcción genérica no se corresponde linealmente a su sexo, es decir, las mujeres masculinas (Tron, 2014: 1, 2; Eiven, 2006: 8; Break The Cycle, 2008).

Estos mitos, operan asimismo como grandes esencializadores de las identidades. Sostienen la coherencia sexo-género que exige la heteronorma y condenan a todos los cuerpos que la subviertan. Esto implica que ante un pensamiento de orden tan simplista, se reducen las expresiones genéricas a lo socialmente esperado, y a la vez que se cuestiona y denuncia lo nocivo de las construcciones culturales que limitan el desarrollo de las mujeres, se hace una asociación acrítica de las expresiones de género masculinas –en este caso en cuerpos de mujeres– con nociones estereotipadas de lo que significa la masculinidad.

Se dirá que las mujeres que violentan a sus parejas mujeres no necesariamente tienen una expresión de género masculina (Hart, 1995: 7, 8). Distinto es, y será esa la postura que sostenga esta investiga-

ción, el hecho de que esas mujeres, masculinas o no, reproducen en su relacionamiento con sus parejas expresiones patriarcales de poder y dominación sobre otra mujer. En palabras de una de las referentes institucionales entrevistadas:

Yo creo que en realidad la orientación sexual, por más que se rompa con la concepción heterosexista, no implica romper con otras implicancias que tiene [esa] concepción (...), que son las relaciones de dominación, el machismo, modelos vinculares. Entonces que la pareja sea lésbica, u homosexual o en la orientación que sea, no significa que el marco de la concepción heterosexista –que tiene implicancias de dominación y violencia– se desestructure. (...) La pareja puede tener una orientación sexual [distinta] y toda su concepción vincular de derechos, de respeto al otro, no existir. Cuando eso no existe, los problemas de violencia son los mismos que en una pareja heterosexual: hay posiciones sumisas, posiciones de dominación, hay como una repetición de lo peor del vínculo de la pareja heterosexual (Entrevista a Beatriz Abero, Red de Género y Programa de Educación Sexual –ANEP–, 27/12/2013).

Se dirá finalmente que los mitos limitan, asimismo, las posibilidades de salida de la situación para las mujeres que son violentadas por sus parejas también mujeres. Se entiende que en este sentido, estas pseudo-verdades operan como un mecanismo de responsabilización de las víctimas, en tanto el mensaje que mayoritariamente reciben es que este no es un problema que afecte a las mujeres que se relacionan con mujeres:

El tema siempre se está planteando desde una pareja heterosexual, las explicaciones, los ejemplos, el cómo hace una mujer para identificar que está viviendo en esa situación, es a partir de descripciones y esas descripciones siempre se sustentan en parejas

heterosexuales (Entrevista a Rosana Medina, ONG Mujer Ahora, 18/12/2013).

b) Consecuencias institucionales

En lo institucional, las consecuencias que se identificaron tienen que ver con cuestiones de índole metodológica. Dentro de éstas, serán destacadas aquellas que tienen que ver con el acceso al servicio y con la intervención.

El acceso a los servicios es una de las causas por la que muchos de los equipos entrevistados explican que no exista una demanda fuertemente constituida de mujeres violentadas por sus parejas mujeres.

Dentro del acceso, asimismo se reconocen cuestiones que están relacionadas a la forma en que se difunde el servicio, y otras que algunas de las referentes institucionales entrevistadas vinculan a las propias implicancias de tener una orientación no heterosexual en este contexto socio-histórico.

De esta manera, si bien se entiende que “hay cosas en la difusión del servicio que hay que explicitar, si no se da por obvio que no son atendidas” (Entrevista a Fabiana Condon, Servicios Públicos de atención a mujeres en situación de violencia basada en género. Departamento Violencia Basada en Género –DINADES MIDES–, 12/12/2013), y ello implica a la difusión como uno de los puntos clave para que la población conozca la existencia de un servicio en el que también se atienden mujeres en situación de violencia con mujeres, hay otras cuestiones en juego. Aparece de este modo la figura del “doble closet” (Equipo Desalambrando Buenos Aires, 2007: 1) según el cual la persona que accede al servicio debe en primer término decir que su orientación no es heterosexual –aspecto que siempre significa la salida de un armario en tanto sin importar cuánta gente ya lo sepa y qué tan visible sea una persona en ese aspecto, no es lo que socialmente se espera de ella (Kosofsky, 1998: 92; 107)– y además enunciar que se encuentra en una

situación de violencia. Así también lo entiende una de las referentes entrevistadas:

No sé si lo especial es la situación de violencia entre lesbianas o lo especial es la situación de las lesbianas frente a la sociedad. (...) Si para las mujeres heterosexuales muchas veces no es fácil salir a buscar ayuda y (...) tienen redes de contención, presumimos que mucho menos fácil es para las mujeres lesbianas porque muchas veces es salir a decir: yo soy lesbiana y además estoy sufriendo maltrato (Entrevista a Macarena Duarte, Departamento de Discriminaciones múltiples y/o agravadas del INMUJERES, MIDES, 11/12/2013).

Junto con ello, tras la explicitación de la situación de violencia, quien denuncia acercándose a un servicio, pone en juego la pertenencia a la comunidad en la cual ha construido muchos de sus vínculos. El rechazo de la comunidad por la “traición” en la acusación de otra integrante, podría resultar en agravar situaciones de aislamiento para mujeres que en muchas ocasiones carecen de otros vínculos de referencia en los que sus identidades no sean cuestionadas (Eiven, 2006: 4). Este patrón de socialización cerrado en donde se establecen vínculos en círculos compartidos en los que la pareja se acepta como tal, genera paralización ante situaciones que vulneran derechos de una de las partes:

Yo como que tenía miedo de cortarla. Tenía miedo de... tenía miedo. Tenía miedo de decirle y que me cagara a palos, tenía miedo de cortar y que saliera a decir cualquier disparate, que mintiera (Entrevista N° 3, 17/12/2013).

Asimismo, el acceso está fuertemente vinculado al contexto socio-histórico actual. Como fue presentado en el eje anterior, el escenario de derechos es reciente para los colectivos LGTBIQ, por lo que también lo son los reclamos de vivir sin violencia en un contexto que habilita en lo jurídico, pero

mantiene muchas de las condenas a las identidades no heterosexuales. De esta manera, aunque la violencia en las relaciones se manifieste de la misma manera en parejas de personas hetero u homosexuales, se ven determinadas por distintos factores externos:

Yo creo que hay cosas que son muy similares, pero hay temas de discriminación que transverbalizan el tema; hay otra vulnerabilidad en relación al lugar social y al que sigue siendo un “problema” que en nuestra sociedad es considerado un problema, no una situación, una orientación, una opción de vida (Entrevista a Sandra Romano, Programa de violencia y salud del MSP, 20/03/2014).

Es preciso destacar en este sentido, que apenas en el 2013 se reconoció la igualdad del estatuto legal de estas parejas respecto las parejas heterosexuales y que esta misma base, en principio jurídica, quizás habilite otras demandas que equiparen las distintas relaciones, aunque no tan gratamente. De esta manera lo expresó un referente institucional:

Para mí el tema del matrimonio igualitario, sacando la cuestión de derechos, de que todos festejamos, de que estuvo muy lindo todo, yo creo que va a empezar a abrir más estas cuestiones y van a empezar a aparecer, porque en la medida que se legitiman derechos también se legitiman desigualdades, y las desigualdades a la interna de las parejas del mismo sexo también existen. Las desigualdades de poder también están presentes, y entonces yo creo que el matrimonio las va a empezar a hacer visibles, y cuando las empiecen a hacer visibles, cuando en el peor de los casos empiecen a aparecer situaciones sumamente riesgosas y que enfrenten con la muerte, ahí yo creo que se va a empezar a pensar un poco más y abrir la cabeza para empezar a construir políticas públicas sobre eso (Entrevista a referente de un servicio, 13/12/2013).

Por otra parte, respecto a la intervención, se entiende que las personas que integran los equipos de las instituciones entrevistadas identifican dos tipos de problemáticas: una que tiene que ver con el registro de las situaciones y otra con la intervención propiamente dicha.

Los problemas con el registro de las consultas realizadas podrían entenderse como algo que se retroalimenta: por un lado no se han modificado las formas de registro porque la demanda de mujeres que identifican una agresora en vez de un agresor no es significativa, y por otro lado, nunca se termina de saber oficialmente esa cifra porque no hay cómo registrarla.

Grandes avances han hecho en este sentido las feministas que han logrado incorporar el sexo como una variable a tener en cuenta al momento de hacer políticas. Es sabido que los indicadores permiten conocer cómo se materializan ciertas cuestiones en diferentes cuerpos, asignar recursos adecuados y medir los efectos de las intervenciones (Guzmán, 1996). Sin embargo, actualmente las variables que se utilizan no reflejan la amplitud que la realidad podría presentar. Si bien no se niega el servicio a quienes no se adecuan a esas variables y los servicios con definiciones más rígidas se han actualizado en función de situaciones a las que la práctica profesional los fue enfrentando, que no exista un registro que permita identificar estas situaciones claramente dificulta las posibilidades de sistematización y de planificación de estrategias que desde los propios servicios se entienden particulares.

Es importante destacar que algunos pasos en este sentido se han dado, de hecho, como se vio en el eje anterior, algunos servicios tienen una definición un tanto más neutra de la persona que agrede y ello podría facilitar a la usuaria el ponerle un nombre.

Se entiende que la incorporación de una nueva perspectiva respecto a la forma de definición, si bien implica reestructuras, repercute positivamente en el servicio brindado, ya que lo hace más ami-

gable para las mujeres que presentan una persona que agrede, distinta a la definida en los perfiles, y configura un escenario fértil para nuevos planteos. Así lo entiende una de las referentes institucionales:

Yo quedé maravillada con el video que hicieron por la apertura de la primer policlínica libre de homofobia, (...) que evidentemente cómo uno pregunta y qué pregunta determina lo que algunas mujeres pueden llegar a contar o no en relación a esto. Lo tenemos que pensar, pero a mí me parece que sí [es necesario cambiar la ficha de registro], (...) por esto que suponemos que pasa, que muchas mujeres por el prejuicio, por el miedo, porque no saben del otro lado si le van a responder igual o no, lo que sea, deben ser violentadas por mujeres y no lo dicen (...). Sin duda creo que eso hay que revisarlo y hay que revisar el cómo se pregunta y el qué se pregunta en función de tener la cabeza abierta a la posibilidad de que esa persona está siendo violentada; no sabemos por quién ni de qué género es, sí sabemos que es un vínculo afectivo, cercano y de pareja (Entrevista a Andrea Mazzei, servicio telefónico 0800 4141 de orientación y apoyo de mujeres en situación de violencia doméstica, 30/12/2013).

Por otra parte, con cambios en la forma de registro o no, algunas situaciones se presentan y allí aparecen ciertas dificultades relacionadas al cómo intervenir en ellas. En primer lugar, se dirá que existe un acuerdo implícito respecto a que se atienden todas las situaciones con estas características:

Cuando estás parada en un servicio del Estado vos tenés que dar respuesta y creo que es esa la responsabilidad nuestra. Como aporte te podés cuestionar las formas en que el patriarcado está (...). Lo primero que tenemos que pensar es diseñar una respuesta para esto, porque estamos acá para eso (Entrevista a Macarena Duarte, Departamento

de Discriminaciones múltiples y/o agravadas del INMUJERES, MIDES, 11/12/2013).

Asimismo, debido a la naturaleza de ciertos servicios, “procedimentalmente (...) no deberían existir diferencias [en la atención a parejas homosexuales], pues frente a una denuncia que se establezca en el ámbito familiar o afectivo se tienen que tomar todas las medidas de prevención, protección, comunicación a la justicia y seguimiento de las disposiciones judiciales” (entrevista a Marisa Lindner, División Políticas de Género del M.I., 06/12/2013). Sin embargo, otros servicios pensados no solo para la recepción de la demanda sino para el acompañamiento de las situaciones, entienden que si bien las situaciones de violencia descritas son iguales a las que se presentan en vínculos heterosexuales, las implicancias del “doble closet” obligan un diseño de intervención distinto.

El tipo de violencia, la forma de violencia, es igual que una relación heterosexual (...). Pensar la violencia es igual, ahora la intervención va a ser diferente en algunos niveles. Sí podés pensar en redes de protección al igual que con una mujer en relación con un hombre, pero está la particularidad de que las redes se acotan, que la mujer tal vez no ha dicho que es lesbiana y que con esa mujer que vino quizás no es su amiga, es su pareja. Eso complejiza la intervención (Entrevista a Fabiana Condon, Servicios Públicos de atención a mujeres en situación de violencia basada en género. Departamento Violencia Basada en Género –DINADES MIDES–, 12/12/2013).

Esto último, a la vez que da una pauta de determinaciones a tener en cuenta al momento de diagramar la intervención, indica claramente también el lugar que siguen teniendo socialmente las mujeres que se relacionan con mujeres. Si el tema del armario sigue siendo –matrimonio igualitario aprobado mediante– un tema limitante para el ejercicio de la ciudadanía de estas mujeres, las intervenciones

institucionales no deberían agotarse en la atención puntual de las mujeres que sufren violencia en manos de sus parejas mujeres. Es decir, es necesaria una intervención sistemática que desnaturalice la figura del armario como válida y esperable para cierto tipo de ciudadanos/as y se centre en que no existan vidas que no puedan ser naturalmente nombradas.

Como corolario a esto, siendo altamente valorable la existencia de un folleto publicado por el MIDES que explícitamente dice que la violencia entre lesbianas existe, se hará notar que la única característica de la violencia que el mismo agrega a las presentadas en los folletos dirigidos al público en general, refiere a la figura del armario como constitutiva del vínculo. Es así que a las expresiones más mediatizadas de violencia de género en las parejas como “te hace escenas de celos”, “te presiona para tener relaciones sexuales”, “te grita, amenaza o agrede físicamente”, “maneja tu dinero y tiene el control de los gastos de la casa”, se suma: “te amenaza con contar que sos lesbiana”.

En un contexto en que las identidades no heterosexuales son construidas “discretamente” (Pecheny, 2005), la posibilidad de visibilización forzada es un problema para quienes viven relaciones violentas, como para quienes no. El problema de fondo no es en este caso la amenaza como ejercicio de poder, sino la existencia de una estructura que legitima esa amenaza como tal.

Se reconocen en este sentido, los avances que el Estado ha hecho. Se recordará que la capacitación sobre violencia entre mujeres fue co-organizada por el Estado –hecho que hubiera sido impensable años atrás–, y que año a año en setiembre, la avenida principal de la capital se viste con banderas de arcoíris para celebrar un mes entero que pretende visibilizar vidas diversas. Se entiende que dado ese paso, es importante que esas vidas distintas, o más bien, las consecuencias de vivirlas, se tengan en cuenta transversalmente en el diseño de las políticas, ya no solo las que tengan que ver estrictamente con diversidad sexual, sino aquellas cuyo objetivo

se centra en la salud, en la vivienda, en la educación, en seguridad, etcétera. En palabras de una entrevistada y a modo de ejemplo:

Nosotros estamos incorporando la perspectiva de diversidad en la formación policial, estamos generando acuerdos de trabajo. Acabamos de declarar de interés ministerial una actividad organizada en Fray Bentos por la organización de Familias Homoparentales y LGTB de Fray Bentos¹⁶ y participó de la misma un número importante de policías. A nivel policial incorporar la perspectiva de la diversidad implica la necesidad de incorporarla expresamente en los procedimientos (Entrevista a Marisa Lindner, División Políticas de Género del M.I., 06/12/2013).

En relación con la capacitación, es ese el otro nudo problemático que identifican algunos de los servicios, en la medida que sienten que la apertura institucional debería estar acompañada de formación específica que habilite una atención correcta:

Nos falta una mirada de diversidad sexual, de entender el proceso cómo lo realizan algunas personas respecto a su orientación sexual, cómo se definen, cuándo se definen, quién se quiere definir, quién no se quiere definir (...). La amenaza de “voy a contar todo en tu trabajo” para una pareja heterosexual es un problema, pero para la pareja homosexual seguramente tenga otros efectos en la persona que paralicen más y que expliquen más la situación de la persona que está en situación de violencia (Entrevista a Rosana Medina, ONG Mujer Ahora, 18/12/2013).

Todos los servicios entrevistados demostraron interés en el tema, pero asimismo preocupación para

el desarrollo de estrategias efectivas y que no operen vulnerando los derechos de quienes consultan. La intervención en situaciones de violencia supone un reconocimiento de la situación de vulnerabilidad del otro así como un ejercicio consciente de no revictimización (Tuana, 2011: 122). A esto se suma un desconocimiento acerca de qué tanto se ofende o no a otra persona enunciando su orientación sexual, qué tanto se la vulnera si se le pide que explicité su orientación diversa. No es ajena esta situación a la cuestión del armario de la que se habló antes, por lo que en principio estaría apuntando a una misma estrategia: desnaturalizar el closet y naturalizar las relaciones afectivo-sexuales entre personas de igual sexo. Partiendo de una misma base, que la relación que plantea esa mujer es tan legítima socialmente como la anterior y la que sigue, y que lo único reprochable es la situación de violencia en sí misma, podrán seguramente efectivizarse las mismas herramientas:

Lo que fuimos identificando es que para intervenir en violencia nuestros servicios tienen herramientas. Lo que necesitamos [son] herramientas para identificar cómo interseca el daño producto de estar en una situación de violencia con la discriminación producto de ser lesbiana (...). Yo creo que ahí está ese agregado que es lo que tenemos que laburar más, y lo que ahí siento que muchas veces nos pasa [es] que desconocemos ese nivel de sufrimiento. Lo desconocemos o lo negamos. (...) No es trabajar de la misma manera con esta mujer que está llegando porque le han pasado otras cosas en su trayectoria vital, además de la situación de violencia y las tenemos que incorporar (...) Pero también tenemos (...) un poco [que] ser más humildes y poner sobre la mesa las dudas que tenemos y los prejuicios que se juegan también. Por algo nos cuesta hablar del tema y por algo las mujeres no llegan a los servicios también, eso juega (Entrevista a Fabiana Condon, Servicios Públicos de atención a mujeres en situación de violencia basada en género.

¹⁶ Refiere a la Asociación de Familias LGBT y Homoparentales que realizó las Segundas Jornadas de Difusión de Derechos de Personas y Familias LGBT y Homoparentales los días 15 y 16 de noviembre de 2013 en Fray Bentos.

Departamento Violencia Basada en Género
-DINADES, MIDES-, 12/12/2013).

La realidad entonces, indica en este momento socio-histórico en concreto, que las relaciones no se encuentran en igualdad de condiciones. Pensar estrategias específicas para la atención a la emergencia de una situación de violencia, parece ser la tarea principal a abocarse. En palabras de Nancy Hammond: “la no-lesbiana sufre violencia dentro del contexto de un mundo misógino: la lesbiana sufre la violencia dentro del contexto de un mundo que no solo odia a las mujeres, sino que también es homofóbico. Y eso es una gran diferencia” (Hammond, 1995: 6).

2.2.3. Eje 3: Concepciones de violencia incluidas a un nuevo marco interpretativo

Para el desarrollo de este eje se hará explícito que esta investigación no pretende desconocer el peso de la estadística. Es sabido que “el más alto porcentaje de violencia doméstica es el que ejercen los varones hacia las mujeres” (entrevista a Yanela Lima, servicio de atención a hombres que deciden dejar de ejercer violencia (Secretaría de la Mujer de la I.M., 10/12/2013). Este artículo pretende simplemente traducirse en una invitación a considerar que ese mismo poder patriarcal que ejercen los varones sobre sus parejas mujeres, es ejercido sobre otras mujeres en manos de otras parejas. Quizás el principal desafío sea el llegar a concebir relaciones incoherentes dentro del reducido sistema del patriarcado en donde las identidades múltiples que se imponen superan los esquemas de donde emergen.

Yo creo que esa definición de los varones como agresores, esto es personal, cristaliza a los varones en ese lugar y hace que pueda obturar pensar en otras formas de ser varón y también invisibiliza que la violencia puede estar en otros cuerpos que no son los varones, de alguna manera (...). Igual yo creo que hay que tener cuidado, porque estamos

en este momento como crucial de reconocer que hay otras formas de- y no encasillar los modelos de género en varones y en mujeres pero creo que también hay que tener cuidado –esto es personal también– con que el patriarcado sigue estando y que hay una forma de ejercer violencia. Creo que (...) el paso que hay que dar es que esa forma instalada de sobrevaloración de lo masculino sobre lo femenino y del patriarcado como un sistema de dominación que se articula con otros, no necesariamente tienen por qué estar expresados en cuerpos que sean solo de varones. Es como que tenemos que avanzar en el concepto de violencia doméstica y violencia contra las mujeres hacia un concepto de violencia basada en género, donde (...) no necesariamente es ejercida por un varón (Entrevista a referente institucional¹⁷).

Por otra parte, pensar en una categoría de análisis que incluya a las discriminaciones que sufren las mujeres en situación de violencia en pareja con otras mujeres, en tanto mujeres y en tanto representantes de orientaciones no heterosexuales es de hecho bastante complejo. Prueba de ello es la trayectoria de los movimientos feministas y de diversidad desde las relaciones, negociaciones y exclusiones que han protagonizado.

Luego de una larga y ardua lucha para instalar la situación de las mujeres como identidades vulneradas dentro de un sistema patriarcal de opresión, no es tan sencillo consolidar una apertura hacia otras opresiones. Los feminismos han hecho, sin embargo, gran ejercicio en ello, y ya en la década de los 70s otras voces se empezaban a oír reclamando la especificidad del cruce las variables de sexo/género y etnia-raza (Gómez, 2014: 2). Este punto fue sin dudas inflexivo, puso de manifiesto que el feminis-

¹⁷ La entrevistada solicitó expresamente la omisión de la referencia por entender que en la institución a la que representa aún no se ha profundizado una reflexión colectiva al respecto.

mo es un proyecto teórico y político, es un hacer que en la praxis se transforma y transforma. Pensar en un proyecto de tales magnitudes, orientado al cambio social y a la modificación de las relaciones entre las personas implicaba ciertas especificaciones en la mirada. En este sentido, la definición de un sujeto cerrado, por ejemplo, la conformación de un universal-mujer como sujeto del feminismo, ponía como centro el hecho de que se estaba legitimando aquello que se cuestionaba (Trujillo, 2009).

Desde esa inflexión entonces, la idea de interseccionalidad se ha ido consolidando, permitiendo avanzar en el reconocimiento de múltiples discriminaciones que materializadas en cada persona afectan el ejercicio de sus derechos (AWID, 2004: 1). Se cuenta en la actualidad con un Departamento específico dentro del propio Ministerio de Desarrollo Social cuya meta es el desarrollo de ese objetivo desde una perspectiva que incorpora a la lectura desde el género, otras variables que particularizan las situaciones¹⁸. Se asume, por ello que es un asunto que ha logrado legitimarse como estrategia de acción.

Si se parte desde la perspectiva de Braidotti, para quien el feminismo vino a romper la falsa unidad del universal, instalando un sujeto constituido por los cruces de distintos espacios (Braidotti, 2000: 209), es también tarea de los feminismos cuestionarse acerca de los campos de acción que delimita, y profundizar en el surgimiento de nuevas subjetividades (Femenías & Ruiz, 2004: 4). Esta línea de trabajo implica identificar que “no hay, en definitiva, una ‘contradicción principal’, sino múltiples ‘sistemas de opresión’ que actúan de manera simultánea (Smith, 1983), que se entrecruzan afectándose unos a otros” (Trujillo, 2009: 2).

El análisis de las entrevistas arroja asimismo una cierta particularidad al respecto que está relacionada a una voluntad política expresa de incorporar una perspectiva que tenga en cuenta la orientación sexual de las mujeres en las intervenciones, pero que al mismo tiempo teme las implicancias políticas que deconstruir la noción de agresor varón podría tener. Así lo expresa una de las personas entrevistadas:

Yo vuelvo a esta cuestión de cuando lo político tensiona las estrategias de intervención o la política pública. ¿Es políticamente correcto empezar a decir que efectivamente una mujer puede llegar a ser violenta? ¿es políticamente correcto, en este contexto, empezar a hablar con toda la lucha que se ha hecho en materia de adquisición de derechos, que las parejas de varones homosexuales también sufren violencia, también ejercen violencia? (Entrevista a referente de un servicio, 13/12/2013).

Este tipo de interrogantes resultan centrales, en tanto cuestionan la rigidez estereotipada de las construcciones identitarias. Siendo que las mismas se consolidan estableciendo diferenciaciones y exclusiones respecto a otras (Butler, 2000: 95), no solo es difícil establecer los espacios que comparten, sino que además el cruce podría repercutir negativamente en la agenda de cada una. Instalar la noción de que hay mujeres que violentan otras mujeres en sus vínculos de pareja afecta necesariamente las concepciones que se tienen sobre el ejercicio de la violencia patriarcal y también afecta las nociones sobre el desarrollo de relaciones entre personas de igual sexo.

Hacia la utilización de una categoría capaz de reconocer la opresión de las mujeres, pero también de las aquellas ininteligibles, se propondrá un marco interpretativo basado en la noción de que la supremacía masculina es parte constitutiva de un sistema heteronormativo. El mismo por tanto, a la vez que valora un tipo de relacionamiento en detri-

¹⁸ Para más información sobre el Departamento de Discriminaciones múltiples y/o agravadas del INMUJERES, (MIDES) ver: http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/v/18260/6/innova.front/discriminaciones_multiples_y_o_agravadas

mento de otros, enaltece y destruye los cuerpos que se ponen en juego en uno y en otros.

Cuestionar la heteronormatividad, supone luchar conjuntamente contra la subordinación de las mujeres y contra la imposición de la heterosexualidad, supone cuestionar la rigidez de las identidades y entenderlas a la luz de sus potencialidades y limitaciones. Ninguna identidad es fija, ninguna es transhistórica, ninguna es universal. Reconocerlas desde su contingencia permite cuestionarlas para reconocerlas en su diversidad.

3. Recomendaciones

Este artículo comienza referenciando lo que ha significado la desprivatización de la violencia de género en las parejas, que mediante una larga lucha se ha logrado politizar, y el lugar que aún mantienen las orientaciones no heterosexuales respecto a la concepción de su ejercicio como un asunto de interés público.

Dado que vivenciar identidades no heterosexuales repercute en un ejercicio determinado de ciudadanía, desde la perspectiva aquí planteada se entiende que desprivatizar sus trayectorias es necesario para poder abordar asuntos respecto a los que quienes no cumplen con el mandato heterosexual quedan excluidos/as por la vía de los hechos.

Las recomendaciones finales de este artículo se centrarán en ello, y retomarán los aspectos trabajados en los ejes desarrollados en el artículo, que se basaron en la identificación de formas de concebir a la violencia y las repercusiones de esas formas en la práctica. Se sostendrá asimismo, que se entiende que una metodología basada en la interseccionalidad podría implicar la construcción de una universalidad que no fuera excluyente respecto a las múltiples formas de ser mujeres.

Las entrevistas realizadas a los servicios permiten encontrar un marco común respecto al abordaje que este problema debería tener. Como se dijo en el desarrollo del artículo, ninguna institución u organización entrevistada negó la existencia del problema ni la necesidad de hacer algo al respecto. El asunto más bien, es de orden metodológico y refiere al problema de intervenir cuestionando en los hechos algunas categorías desde las que se interviene y frente a un escenario determinado por situaciones que se desconocen, o no se conocen tanto.

a) “yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo”¹⁹: capacitaciones

Los servicios entienden que son necesarias capacitaciones específicas en la temática de violencia en parejas de mujeres que permitan traer al espacio de intervención del Estado aspectos que han sido sistemáticamente invisibilizados. Este movimiento implicaría que se hiciera desde una perspectiva que no genere una doble discriminación, hecho que se materializa, según se ha expresado en las entrevistas, en que se capaciten los servicios ya existentes y no mediante la creación de nuevos servicios específicamente para mujeres en relaciones con mujeres. Conocer acerca de las implicancias que mantener relaciones erótico-afectivas con personas del mismo género tiene en este contexto socio-histórico es un punto de inflexión a partir del cual se pueden diagramar estrategias de intervención que sean responsables y no reproduzcan situaciones de vulneración de derechos en un espacio que pretende lo contrario.

b) “dedicada a ti la invitación”²⁰: difusión de los servicios

¹⁹ Extracto de canción *Escaramujo* (Silvio Rodríguez, 1994).

²⁰ Extracto de canción *La invitación* (Buitres después de la una, 2001).

Ligado a estas capacitaciones, se entiende que hay cuestiones del orden de la puesta en escena del servicio que pueden significar cambios sustantivos en el acceso a los mismos y en la concreción de procesos exitosos, como es “la mediatización de los derechos” (Segato, 2003: 14). Se juzga central que los servicios expliciten su población objetivo en términos que incluyan mujeres violentadas por mujeres y reflejen en su difusión situaciones del orden de lo cotidiano en las que ellas también se puedan identificar. Para ello, que se capacite en cuestiones relativas a diversidad sexual es necesario en tanto permite que ciertas cuestiones ligadas a trayectorias específicas en función de ejercicios identitarios diversos empiecen a formar parte de discursos institucionales, sin embargo, la capacitación no lo es todo.

c) “Cuéntame el cuento de los que nunca se descubrieron”²¹: herramientas de recolección de datos

Se dirá en este sentido, que en tanto no se entienda a la diversidad sexual tan transversal como otros ejes, no se podrán incorporar cambios sustantivos en las intervenciones que se realicen. De esta forma, otro de los aspectos que posibilitaría un cambio en los servicios es la modificación de las herramientas de recolección de datos. En el desarrollo del artículo se vio que hay documentos que habilitan la representación de relaciones no heterosexuales a través del término “pareja”, se entiende que esta utilización podría ampliarse para que el relato de quien se presenta no implique comenzar con la negativa de: “no, mi pareja no es varón” o similar.

Desde este planteo, se concibe que en la medida en que el servicio haga preguntas de carácter abierto o bien de carácter cerrado que refirieran directamente a “¿cuál es el sexo de tu pareja?”, se generaría

una intervención más amigable en términos de inclusión de identidades no heterosexuales evitando que quien consulta sintiera que si bien el servicio la atiende y acepta, no está pensado para ella. Tanto este aspecto como el que refiere a la necesidad de una difusión no heteronormativa de los servicios fueron mencionados con mayor o menor profundidad en las entrevistas realizadas a las instituciones y organizaciones, y es en este sentido que se entiende importante destacar que el abordaje a esta problemática está siendo pensado, al menos discursivamente.

Junto con ello, se entiende importante incorporar la variable de orientación sexual de manera que, sumado a los indicadores actuales que confeccionan las fichas de registro, se materialicen como herramientas de utilidad para generar modificaciones en el diseño y la ejecución de políticas, así como para evidenciar problemáticas hasta el momento invisibilizadas y fijar determinadas metas (Provoste & Espino, 2006: 81).

La incorporación en el registro, sea porque las formas de preguntar posibilitan que mujeres que son violentadas por mujeres lo digan, como porque las fichas de registro son adaptadas para poder captar esta realidad, genera consecuencias de orden estadístico que podrían posibilitar la asignación de recursos para solventar, por ejemplo, las capacitaciones que se reclaman, la impresión de nueva folletería inclusiva, la realización de campañas, entre otras.

Asimismo, la inclusión explícita en los servicios permite que el ejercicio de reconocimiento de estar en situación de violencia sea más sencillo y menos responsabilizador de quienes lo viven y por tanto más rápido el proceso de salida de la situación.

A través de este artículo no se pretende particularizar a la diversidad sexual al punto de hacer de ella una variable determinante de todas las otras, sino que por el contrario, se entiende necesario que se trabaje para asumir la intervención desde una lógi-

²¹ Extracto de canción *Contamíname* (Pedro Guerra, 1995).

ca que no implique la identificación de esas situaciones como excepciones. El contexto actual, sin embargo, no resulta tan propicio para que se presenten de otra forma. Las orientaciones sexuales diversas no forman parte del escenario esperable y por tanto los problemas que a las mismas puedan estar asociados o no, tampoco. Salir de la lógica de la excepción no implica otra cosa que legitimar estas relaciones e incluirlas dentro de lo posible y esperable.

d) “A desalambrar, a desalambrar”²²: desnaturalizar el armario como imagen esperable

Trabajar el concepto del armario, desnaturalizarlo como mecanismo esperable y establecer líneas concretas de acción que posibiliten la visibilización de quienes no lo logran, es una tarea que debe asumir el Estado en todos sus frentes. El problema de la violencia en las parejas es central para esta investigación, pero es apenas uno de los clivajes en los que se materializa la heteronorma que constantemente dice a ciertos ciudadanos y ciudadanas que no existen o que no deberían existir. Transversalizar la diversidad sexual al igual que fue y sigue siendo transversalizar el concepto de género, entonces implica eso: politizarla.

Para hacerlo será necesario repensar los conceptos. Si bien se sostiene que la violencia de género es producto del ejercicio de un poder patriarcal, se aprecia que ese ejercicio no necesariamente está ligado a un cuerpo sexuado varón. Reconocer que la relación no es lineal posibilitará que el problema

de violencia en parejas de mujeres se conciba en los términos correctos y se intervenga de acuerdo a esa apreciación. Considerando las especificaciones que se entiendan propicias, se posibilitará un abordaje coherente a la identificación de una situación de violencia.

Desprivatizar la violencia en las parejas, implica además de los aspectos ya mencionados acerca de la inclusión en la agenda, que no exista persona librada a su suerte. Siendo un asunto público, su ejercicio, en la forma que sea, por los cuerpos que sean, no admite justificación alguna.

Se dirá finalmente que se entiende que ha sido extenso y trabajoso el camino recorrido. El respaldo de agendas en el que han incursionado el movimiento feminista respecto al de la diversidad sexual, da cuenta de una apertura a un cuestionamiento al patriarcado que en los hechos trasciende definiciones que reducen todas las formas de opresión a las del hombre sobre la mujer.

Se entiende que esta apertura asimismo, posibilita la aparición de puntos en los que las miradas parciales no alcanzan a explicar la magnitud de los problemas a los que las intervenciones se enfrentan. La violencia en parejas de mujeres no se explica por la mera existencia del closet ni por la mera reproducción de los roles patriarcales. Será a partir de una lectura que entienda a ambos aspectos tan centrales como ineludibles en el abordaje de situaciones complejas por definición, que se materializará una intervención también basada en la perspectiva de género y de derechos humanos para quienes apenas comienzan a poder existir.

²² Extracto de canción *A desalambrar* (Daniel Viglietti, 1973).

Bibliografía

- AWID (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. En *Género y Derechos* N° 9. Canadá: AWID.
- Beckham, A. (2013). Coming out of your closet: Ash Beckham at TEDxBoulder. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kSR4xuU07sc>
- Bock, P. (1985). Introducción a la moderna antropología cultural. Parte V: Sistemas Ideológicos. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Braidotti, R. (2000). Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea. Argentina: Editorial Paidós.
- Break The Cycle (2008). *La violencia doméstica y los jóvenes LGTB*. Recuperado de: <http://www.thesafespace.org/ayuda/en-tu-comunidad/la-violencia-domestica-y-los-jovenes-lgbt/>
- Bravo, L. (2014). Diferencias entre violencia intra-género y violencia de género. Recuperado de: <http://www.violenciaintragero.com/diferencias-entre-violencia-intragero-y-violencia-de-genero/#more-422>
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. España: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Argentina: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Editorial Paidós, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Butler, J. (2000). Imitación e insubordinación de género, en *Revista de Occidente* N° 235 (pp. 85-109). Sin más datos.
- Cantera, L.; Gamero, V. (2007). La violencia en la pareja a la luz de los estereotipos de género. En *Psico*, vol. 38, N° 3 (pp. 233-237). España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Eiven, L. (2006). Por los pliegues de la violencia doméstica entre lesbianas. Abriendo caminos para salir del segundo closet. Recuperado de: http://desalambrandobsas.org.ar/pdf/textos/Eiven_laura.pdf
- Equipo Desalambrando Buenos Aires (2007). *Poner en palabras*. Recuperado de: http://desalambrandobsas.org.ar/pdf/textos/poner_palabras.pdf
- Femenías, M. & Ruiz, M. (2004). Rosi Braidotti: de la diferencia sexual a la condición de nómade. En *Revista Escuela de Historia*, año/vol. 1, n. 003 (pp. 1-18). Argentina: Universidad Nacional de Salta, Red de Revistas científicas de América Latina y el Caribe y Portugal, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ferreira, G. (1992). *Hombres violentos, mujeres maltratadas. Aportes a la investigación y tratamiento de un problema social*. Argentina: Editorial Sudamericana, S.A.
- Flores, A. (2004). La segunda ola del movimiento feminista: el surgimiento de la Teoría de Género feminista. En *Revista virtual de humanidades*, vol. 5, N° 11 (pp. 1-32). Recu-

- perado en: <http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/pdf/mneme11/096.pdf>
- Foucault, M. (1989). *Historia de la sexualidad vol. 1: La voluntad del saber*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades. Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. En *Debate Feminista* (pp. 3-40). marzo.
- Gimeno, B. (2006). *La liberación de una generación: historia y análisis político del lesbianismo* (2006). España: Editorial Gedisa, S.A.
- Goffman, E. (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina: Amorrortu editores.
- Gómez, F. (2014). *La interseccionalidad en la discriminación*. Recuperado de: http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21589/1/15_la_interseccionalidad_en_la_discriminacion.pdf
- González, M., Calce, C., Magnone, N. & Pacci, G. (2011). *Diagnóstico sobre las respuestas del Estado ante la violencia contra las mujeres en Uruguay*. Uruguay: MIDES, MSP, MI, Poder Judicial, AECID, AUCI.
- Guzmán, V. (1996). *La equidad de género en una nueva generación de políticas Encrucijadas del saber. Los estudios de género en las Ciencias Sociales* (pp. 213-230). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad femenina*. España: Editorial Egales.
- Hammond, N. (1995). *Víctimas lesbianas y su negativa a identificar el maltrato como tal*. Recuperado de: http://desalambrandobsas.org.ar/pdf/textos/Hammond_nancy.pdf
- Hart, B. (1995). *El maltrato entre lesbianas, un análisis*. Recuperado de: http://desalambrandobsas.org.ar/pdf/textos/hart_barbara.pdf
- Kosofsky, E. (1998). *Epistemología del armario*. España: Ediciones de la Tempestad.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Argentina: Editorial Ariel.
- López, Cirujano, del Olmo, Sevilla & Sánchez (2007). *Género y políticas de cohesión social. Conceptos y experiencias de transversalización*. Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas. Eurososial: EuropeAid. Oficina de Cooperación.
- Millet, K. (2010). *Política sexual*. España: Ediciones Cátedra.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. España: Editorial Anthropos.
- Pecheny, M. (2005). *Identidades discretas*, en Arfuch, L. (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades* (pp. 131-153). Argentina: Prometeo Libros.
- Provoste, P. & Espino, A. (2006). *Género y desarrollo en América Latina*. En Batthyány, K. (coord.) *Género y desarrollo. Una propuesta de formación* (pp. 77-119). Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales.
- Rico, N. (1996). *Violencia de género: un problema de derechos humanos*. En *Serie Mujer y Desarrollo*, N° 16. Chile: CEPAL.
- Rubin, G. (1989). "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad",

- en Vance (comp.), Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina (pp. 113-190). España: Ed. Revolución.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. En Nueva Antropología, Vol. VIII, N° 30 (pp. 95-145). México.
- Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro & Stimpson (comp.), Sexualidad, género y roles sexuales (pp. 37-75). México-Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia. Conferencia en Curso de Verano sobre Violencia de Género dirigido por el Magistrado Baltasar Garzón de la Audiencia Nacional de España. Sede de San Lorenzo del Escorial de la Universidad Complutense de Madrid. España: 30 de junio de 2003.
- Sempol, D. (2013). De los baños a la calle. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984-2013). Uruguay: Editorial Sudamericana Uruguay S.A.
- Tuana, A. (2011). La intervención de primer apoyo. En AA. VV. Por una vida sin violencia. Conceptualizaciones sobre prácticas en el abordaje de violencia doméstica (pp. 121-138). Uruguay: El Faro.
- Tron, F. (2014). Violencia en relaciones íntimas entre lesbianas: una realidad invisible. Recuperado de: http://desalambbrandobsas.org.ar/pdf/textos/tron_fabiana.pdf
- Trujillo, G. (2009). Identidades, estrategias y resistencias. Ponencia presentada en las Jornadas Feministas. Mesa redonda (Des)identi-
- dades sexuales y de género. Granada: 5 de diciembre de 2009.
- Wittig, M. (1978). El pensamiento heterocentrado, lectura realizada en el Congreso Internacional sobre el Lenguaje Moderno, Estados Unidos.

Documentos institucionales

ANEP / INMUJERES - MIDES (2013). Derechos humanos y violencia doméstica. Herramientas conceptuales para docentes. Uruguay.

ANEP (2012). Guía didáctica: educación y violencia doméstica. Uruguay.

ANEP / INAU (2010). Situaciones de violencia doméstica en adolescentes. Protocolo para la enseñanza media. Uruguay: Escuela de Industrias Gráficas (CETP, UTU).

CEIP / SIPIAV / UNICEF (2013). Mapa de ruta para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar. Uruguay: Gráfica Mosca.

INMUJERES - MIDES (2010). Protocolo para los servicios especializados de atención a mujeres en situación de violencia doméstica. Uruguay.

INMUJERES - MIDES (2007). Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos. Políticas públicas hacia las mujeres 2007 - 2011 / Uruguay. Uruguay: Tradinco.

Ministerio del Interior (2011). Guía de procedimiento policial. Actuaciones en violencia doméstica y de género. Decreto 317/2010 de la reglamentación de la Ley 18.315 de procedimiento policial en materia de violencia doméstica. Uruguay.

Organización Panamericana de la Salud / UNFPA / MSP - Programa Nacional de Salud Mujer y Género (2009). Abordaje de situaciones de violencia doméstica hacia la mujer. Guía de procedimiento en el Primer Nivel de Atención de Salud. Uruguay.

Red Uruguaya contra la Violencia Doméstica y Sexual (2005). Violencia doméstica e incidencia en políticas públicas. Uruguay: Empresa Gráfica Mosca.

Presentación de la División de Perspectivas Transversales / DNPS

Ministerio de Desarrollo Social

La División de Perspectivas Transversales de la Dirección Nacional de Políticas Sociales (DNPS) tiene como objetivo transversalizar la perspectiva de derechos humanos, igualdad y no discriminación, así como las dimensiones de género, generaciones y etnia/raza, en las políticas sociales, con énfasis en los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESC+A), apuntando a la generación de indicadores de progreso y promoviendo la participación de la sociedad civil en el diseño de políticas.

Las líneas de acción desarrolladas son las siguientes:

- Coordinación general de las actividades enfocadas en DESC+A de la Dirección Nacional de Políticas Sociales.
- Producción de documentos y debates sobre la temática derechos humanos y DESC+A aplicados a las políticas sociales.
- Creación de lineamientos para la formación interna del personal del MIDES en temas de derechos humanos, DESC+A e igualdad y no discriminación.
- Elaboración de insumos sobre derechos humanos y DESC+A para el diseño de las políticas sociales.
- Coordinación y articulación con otros organismos de gobierno en temas de derechos humanos y DESC+A.

La División de Perspectivas Transversales se organiza en dos departamentos:

- El Departamento de Promoción y Participación coordina y articula instancias de diálogo y consulta con la sociedad civil, avanza en la producción de

documentos y debates sobre la temática de derechos humanos y DESC+A, y trabaja en diversos talleres y espacios de sensibilización y capacitación a funcionarios/as del Estado uruguayo.

- El Departamento de Análisis Aplicado trabaja en investigación y elaboración de documentos e insumos con el fin de avanzar en la medición transversal de los indicadores sociales, midiendo el acceso a derechos económicos, sociales y culturales ratificados en el PIDESC; y realiza diversos relevamientos que aportan a la comprensión de la realidad y a la generación de propuestas para mejorar la calidad de las políticas sociales y por tanto de la efectivización de los derechos de las personas que habitan en Uruguay.

