

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**Educando cuerpos:
análisis sobre violencia por orientación sexual e identidad de
género en la educación.**

José María Speranza

Tutor: Mónica De Martino

2014

Índice

Resumen ejecutivo	01
Introducción	02
Justificación	04
Antecedentes	05
Hipótesis	06
Objetivos	08
Objeto de estudio	09
Marco metodológico y herramientas de recolección de datos	09
<u>Capítulo 1: Sexualidad y género: el control sobre los cuerpos</u>	11
Construcción de la sexualidad hegemónica	11
Sexualidades “periféricas” y “verdaderas”	12
Sexualidad y poder	15
Sexo, género y deseo	17
Géneros incoherentes y pensamiento heterosexual	18
El género siempre es un hacer	20
<u>Capítulo 2: Violencia simbólica y pedagogías de la sexualidad: ¿qué pasa en los centros educativos?</u>	23
Violencia simbólica y acción pedagógica	23
“Educando bien los cuerpos”	25
Identidades incoherentes y sexualidades periféricas en la educación	27
Violencia en el sistema educativo uruguayo	29
“Homo, lesbo, trans fobia en las aulas”	31
<u>Capítulo 3: Análisis</u>	34
“Me informo por lo que sale en la tele”	34
“Muy poco”	37
“Ser un referente”	40
“Pero, por ahora como la sangre no ha llegado al río, la cosa va marchando”	42
“La importancia de la visibilidad”	46
“Ser trans”	49

"El adulto y sus prejuicios"	51
"¿Cómo enfrentar una temática con tan pocos datos?"	54
<u>Capítulo 4: Conclusiones</u>	57
<u>Bibliografía</u>	59
<u>Anexos</u>	63

Resumen ejecutivo

La presente tesis busca aportar al debate actual sobre las distintas manifestaciones de violencia por orientación sexual e identidad de género en el ámbito educativo. Mediante la realización de una serie de entrevistas a distintos agentes educativos que trabajan en el Liceo N° 1 de Solymar se analizarán sus construcciones discursivas respecto a la temática planteada.

Se desprende entonces como objetivo general: debatir e interpelar las opiniones y discursos del equipo de dirección, docentes y profesionales frente a las distintas manifestaciones de violencia y discriminación hacia y entre estudiantes por su orientación sexual y/o identidad de género.

Para la realización de la tesis se recurrió a la metodología cualitativa, teniendo como fin analizar y sistematizar los datos recabados a lo largo del trabajo de campo.

Palabras claves: Diversidad sexual, violencia y educación

Introducción

El presente documento fué elaborado en el marco de la Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, como tesis final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social.

El propósito será debatir e interpelar los discursos y las opiniones que poseen profesores, profesionales y dirección que trabajaron durante el año 2013 en el Liceo N°1 de Solymar (Administración Nacional de Educación Pública – ANEP; Consejo de Educación Secundaria -CES) sobre las distintas manifestaciones de violencia y discriminación entre estudiantes por orientación sexual y /o identidad de género.

A su vez se debatirá el concepto de sexualidad y control sobre los cuerpos y su vinculación con el discurso heteronormativo vigente en los centros educativos, y se reflexionará a su vez sobre las implicancias subjetivas y objetivas que padece el/la abusado/a por su identidad de género y/o orientación erótica afectiva.

Por último se problematizará respecto de la importancia de una educación basada en la diversidad.

De acuerdo a lo anterior, se desprende que nuestro trabajo tendrá como campo problemático la violencia y discriminación por orientación sexual y/o identidad de género, en centros educativos de enseñanza media. Tomando como objeto de estudio las construcciones discursivas de agentes educativos en educación media sobre la temática. Es decir, analizar las contradicciones pragmáticas y discursivas de tales agentes, sus construcciones simbólicas sobre diversidad sexual e identidad de género, y muy especialmente sobre la vivencia de la violencia heteronormativa en aulas.

Teóricamente este trabajo apela, analíticamente, a los aportes de Foucault (1996) respecto a la construcción de la sexualidad hegemónica, su intencionalidad política, histórica y económica, el complejo entramado de mecanismos de poder y su impacto sobre el cuerpo de las personas. En este sentido y siguiendo al autor, se problematizarán los discursos “verdaderos” referidos a la sexualidad.

Por otra parte, me basaré en un marco conceptual de raíz queer¹, tomando los aportes de Butler (2007), desde una perspectiva del género como performativo de la sexualidad y los cuerpos.

A su vez, recurriremos a Bourdieu sobre violencia simbólica, acción pedagógica y dominación masculina para comenzar a problematizar las distintas manifestaciones de poder y violencias en los centros educativos. Siguiendo con el análisis referido a violencia escolar en general y por orientación sexual² o identidad de género³ en particular, se llevará a cabo un mapa de situación de esta realidad en nuestro país y de las distintas miradas realizadas por diversos autores que problematizan estos fenómenos.

Por último, finalizaremos, con el análisis de las entrevistas realizadas a docentes, adscriptas, sub directora, directora, orientadora pedagógica, psicólogas y referente sexual del Liceo Solymar N°1 durante los meses de Setiembre y Octubre del 2013.

¹ “La teoría Queer es una hipótesis sobre el género que afirma que la orientación sexual y la identidad sexual o de género de las personas son el resultado de una construcción social y que, por lo tanto, no existen papeles sexuales esenciales o biológicamente inscritos en la naturaleza humana, sino formas socialmente variables de desempeñar uno o varios papeles sexuales” (http://www.queer.org.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=57)

² La orientación sexual como la “(...) capacidad de sentir deseo y atracción erótica y afectiva por alguien del mismo y/o diferente sexo” (Campero, 2013: 14).

³ Sobre la identidad de género se tomarán los aportes de Judith Butler (2007) sobre género e identidad.

Justificación

Partimos de una primera aproximación: las personas Gays, Lesbianas, Trans, Bisexuales y Queers (de aquí en más GLTBQ) son víctimas de marginación, prejuicios y discriminación en sus centros educativos, a causa de su orientación sexual e identidad de género. Como respuesta, muchos/as se ven obligados a recluir sus identidades a la invisibilización, por lo que hablar de dominación o de violencia simbólica equivale a decir que, si no se produce una revuelta subversiva que conduzca a la inversión de las categorías de percepción y de apreciación, el dominio tiende a adoptar sobre sí mismo el punto de vista del dominador (Bourdieu, 2000). Para contribuir a esta “revuelta subversiva” que plantea Bourdieu, adquiere fundamental importancia el Trabajo Social como profesión la cual posee un ámbito privilegiado de inserción; interviene sobre el campo cultural, sobre el campo de la reproducción social de la vida cotidiana de los sujetos. Nombrar, visualizar y contener a quien decide no vivir como el pensamiento heterosexual ordena, significa reconocer su estatuto frente a la sociedad, la cultura, el estado y las profesiones, dado que el nombre confiere entidad e identidad, y supone, por tanto, un reconocimiento.

La falta y escasa producción teórica en Trabajo Social sobre la realidad GLTBQ tanto de familias como de individuos, habla a las claras de la carencia en el abordaje y en las estrategias con dicha población, generando limitaciones y obstáculos para el pleno disfrute de los derechos humanos de este colectivo.

Es por ello que considero que el presente documento aporta a la generación de un antecedente sobre la temática propuesta, una mirada particular objetiva y subjetiva que oficiará de insumo, punto de partida o crítica para las futuras producciones académicas por parte del Trabajo Social en temas de diversidad sexual e identidad de género como problemáticas actuales y que merecen como tantas otras de su constante análisis y cuestionamiento.

Antecedentes

En base al tema propuesto, se realizó una búsqueda bibliográfica específica de documentos, publicaciones y libros existentes en la totalidad de las bibliotecas de nuestro país, donde no se pudo recabar ningún documento publicado que desarrolle la problemática específica en su totalidad.

Se obtuvo material sobre la temática de violencia y abuso escolar en general, tomando como referencias las siguientes publicaciones: Beane (2008), "Bullying, aulas libres de acoso"; Osorio (2006), "Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad"; Viscardi (2008), "Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social" y Serrano (2006) "Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el Bullying".

Específicamente sobre estos fenómenos y su vinculación con la identidad de género y orientación sexual de jóvenes en los centros educativos de nuestro país, se tomaron los aportes de Muñoz (1996) en su libro: "Uruguay homosexual", en particular los pasajes donde se menciona ésta problemática. Por su parte se utilizó el libro publicado por Sempol (2013): "De los baños a la calle. Historia del movimiento, lésbico, gay, trans uruguayo (1984 – 2013), en particular un capítulo donde se problematiza la discriminación en las aulas por orientación sexual e identidad de género. A su vez se encontró un documento del mismo autor colgado en la página web⁴ del colectivo Ovejas Negras: "'Locas', 'travas' y 'marimachos': Identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo", el cual refiere específicamente al tema propuesto en el presente documento.

En cuanto a las monografías de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, durante los años: 2012 y 2013 fueron publicadas en la biblioteca de Facultad

⁴ ovejasnegras.org

de Ciencias Sociales (Universidad de la República) una decena de documentos donde se problematizan distintas realidades con las cuales conviven cotidianamente integrantes del colectivo GLTBQ, observándose un incipiente interés en la temática por parte de la academia, en particular del Trabajo Social.

En base al campo de interés reciente, se destacan como insumo inicial para la realización de la presente monografía los siguientes documentos producidos por dos Trabajadoras Sociales: Rodríguez (2013): "Debatiendo derechos: matrimonios diversos", Rubino (2013): "Armarios de cristal. Un análisis de los relatos que sobre sus familias nos narran algunas mujeres que aman a otras mujeres".

Por último, en la búsqueda sobre el estado del arte de la temática propuesta se utilizaron dos documentos (en base a fuentes confiables y referenciadas académicamente) de autores brasileños publicados en internet; Seffner (2013), "Educação e Pesquisa. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar" y Lopes (2000), "O corpo educado. Pedagogías da sexualidade". Ambas publicaciones tratan específicamente sobre el manejo de la diversidad sexual y de género en los centros educativos.

Hipótesis

Se tomo como hipótesis central la carencia de una mirada problematizadora y reflexiva respecto a las variadas formas de violencia y discriminación entre y hacia estudiantes por orientación sexual e identidad de género por parte de adultos referentes en los centros educativos de enseñanza media.

Sempol reconoce esta realidad al expresar que "(...) la discriminación y acoso hacia alumnos de la diversidad sexual en el aula es un problema

presente, y origen de importantes conflictos y malestares individuales y grupales, ante los que se debe dar respuesta eficiente” (Sempol, 2013: 2).

Esta realidad refleja una violación de los derechos consagrados en la Ley General de Educación N°18437 aprobada en el año 2008, la cual en su primer artículo, se refiere a la educación como un “(...) derecho humano fundamental”. El Estado “(...) garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida”. A su vez el artículo 2° de la misma ley plantea el derecho a la educación como un bien público y social que tiene como fin “(...) el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (Ley 18437). Por esto, cualquier individuo que conviva diariamente con una situación de vulnerabilidad en su centro educativo, no estará gozando plenamente de un derecho humano que nuestra legislación plantea como fundamental y de bien público.

De la misma forma que todo docente director/a, profesional y personal no docente que trabaje en un centro educativo y que conozca situaciones de discriminación (orientación sexual, identidad de género, etnia, género, edad, nacionalidad, etc) entre y hacia estudiantes y permanezca pasivo ante estas, estará contribuyendo a perpetuar la realidad angustiosa de cientos de jóvenes que no se identifican con los modelos hegemónicos dominantes de género y que no desean ni afectiva ni eróticamente a individuos del sexo opuesto. A su vez estará violando un derecho humano fundamental, que es el derecho a la educación.

Por otro lado, la violencia, en sus diferentes manifestaciones y formas, atraviesa a todos/as en esta sociedad, y no es exclusividad de las escuelas ni de los liceos, sino que responde a diversas causas que se abordarán a lo largo del documento.

Como datos a tener en cuenta para comprender la relevancia y urgencia del tema escogido, nuestro país presenta la tasa de mortalidad por suicidio más elevada del continente junto con Cuba. Este y otros datos se plasman en el Plan Nacional de Prevención del Suicidio (MSP, 2011), el cual plantea como grupo de riesgo a jóvenes entre 15 y 29 años, y como factor de riesgo el hecho de “pertenecer al género masculino” y sufrir “bullying” o acoso escolar. Violencia y homofobia, no son actitudes innatas de los sujetos, sino que son construidas socialmente y vividas particular y subjetivamente por éstos. Pretendo destacar el rol de los /as distintos /as actores que trabajan diariamente con adolescentes para atender estas situaciones y dejar de lado el rol de complicidad.

Objetivos

Objetivo General:

- Debater e interpelar las opiniones y discursos de directora, docentes y profesionales frente a distintas manifestaciones de violencia y discriminación entre estudiantes a causa de su orientación sexual y/o identidad de género.

Objetivos específicos:

- Debater el concepto de sexualidad y control sobre los cuerpos planteado por Foucault y vincularlo con el discurso heteronormativo vigente en los centros educativos.
- Reflexionar las implicancias subjetivas y objetivas que padece el/la abusado/a por su identidad de género y/o orientación erótica afectiva.
- Problematizar respecto a la importancia de una educación basada en la diversidad.
- Analizar mediante la realización de entrevistas en profundidad, las opiniones que poseen dirección, profesionales y docentes del Liceo N°1 de Solymar respecto a la violencia y discriminación entre estudiantes por identidad de género u orientación erótica afectiva.

Objeto de estudio

Este documento pretende indagar sobre las distintas causas que rodean, explican y colaboran a la existencia de distintas formas de violencia hacia y entre estudiantes GLTBQ por su orientación sexual o identidad de género, por lo cual se desprende como objeto de estudio el siguiente: la construcción discursiva de los agentes educativos sobre la violencia por orientación sexual o identidad de género.

Las categorías analíticas que interpelan el tema escogido son las siguientes, entre otras:

- Sexualidad y género, el control sobre los cuerpos.
- Violencias y sus manifestaciones. Pedagogías de la sexualidad.

Marco metodológico y herramientas de recolección de datos

Como se desprende de la Introducción, para la elaboración de la presente monografía hemos asumido la metodología de estudios de caso, siendo el dominio empírico de la investigación el Liceo Nro. 1 de Solymar, seleccionado por poseer, quien suscribe, contacto personales previos, lo que garantizaba el acceso a la información necesaria para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Para la presente monografía, pretendo utilizar como herramienta metodológica la entrevista cualitativa de tipo estandarizada abierta, la cual se caracteriza por la utilización de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, sus respuestas son de tipo libre o abierta. (Valles, 1999)

En términos de diseño de la muestra, la misma se compuso de: directora (1), sub directora (1), profesionales (2), docentes (4), orientadora

pedagógica (1) y referente sexual (1). Todos ellos/as trabajaron durante el año 2013 en el Liceo N°1 de Solymar⁵.

El criterio de selección para dirección, docentes y profesionales fue mediante la técnica de bola de nieve (Valles, 1999), el cual consistió en contactar en primera instancia a dos referentes del liceo, quienes aportaban datos sobre posibles entrevistados. En este proceso obtuve más de una negativa para la realización de la entrevista, ya sea por falta de tiempo o por desinterés en la temática.

Por otra parte, la realización de las entrevistas no interfirió con el funcionamiento de las clases ya que las mismas no contenían carácter de obligatorias, habiéndose aclarado sobre esto por parte de la Directora del Liceo N°1 de Solymar y del Consejo de Educación Secundaria, quién autorizó ⁶formalmente la realización de las entrevistas en dicho centro de enseñanza.

⁵ Remito al lector al Anexo 1: Cuadro de entrevistas

⁶ Remito al lector al Anexo 2: Autorización del CES

Capítulo 1: Sexualidad y género: el control sobre los cuerpos

Construcción de la sexualidad hegemónica

Vivimos en una cultura donde mucho se habla sobre el sexo como relación sexual entre una o varias personas, pero que sin embargo poco se habla de la "sexualidad" y de su construcción histórica. La manera en que vivimos y nos comportamos erótica y afectivamente responde a un modo de entender la sexualidad humana.

Hablar de sexualidad no es hablar de sexo, hablar de sexualidad es remitirse a aspectos políticos, económicos y sociales que determinan intencionalmente el curso y la historia de la humanidad. El aporte de Foucault (1996) pretende explicar la intención histórica de una determinada clase social: la burguesía, la cual construyó discursos sobre la sexualidad dirigidos exclusivamente a la reproducción de la humanidad y a la perpetuación del sistema capitalista, nominando y clasificando aquellas otras sexualidades que no tengan como único fin el de la reproducción.

En la actualidad, la sexualidad se encuentra absorbida completamente por la seriedad de la función reproductora y cualquier energía destinada a otro fin que no sea el de la reproducción, será considerada como inútil, carente de provecho e improductiva. Si el sexo se encuentra reprimido tan rigurosamente, sus causas se encuentran en su incompatibilidad con una dedicación intensiva y general al trabajo (Foucault, 1996).

La burguesía sintió una desmedida inquietud y preocupación por el sexo, empeñada en proveerse de una sexualidad y constituir a partir de ella un cuerpo de clase; saludable y decente (Foucault, 1996).

A su vez, los discursos sobre el sexo no han cesado de reproducirse desde el siglo XVIII. El sexo pasa a ser no solo algo de lo cual se juzgue sino algo

de lo cual se administra, un ejemplo de esto es el surgimiento en el siglo XVIII de las técnicas del poder y su injerencia en la población, la cual pasó a ser considerada como un problema económico y político (Foucault, 1996).

Los gobiernos se enfrentan ya no con personas, ni tampoco con pueblos, sino con una población, con sus fenómenos específicos y variables propias. Fué entonces la primera vez que "(...) una sociedad afirma que su futuro y su fortuna están ligados (...) también a la manera en que cada cual hace uso de su sexo" (Foucault, 1996: 36).

Conducta y comportamiento sexual de la población pasaron a ser tomados como objeto de análisis y blanco de intervención. El sexo "debe ser dicho", de esta forma se produce una acumulación importante de discursos sobre el mismo. Las regulaciones sobre la población y la disciplina sobre el cuerpo constituyen la base del desarrollo del poder por sobre la vida. Se inicia con el rápido desarrollo de diversas disciplinas (escuelas, colegios, cuarteles, talleres, problemas de natalidad, longevidad, salud, vivienda, migración) una era de "bio-poder". Este "bio-poder", constituyó un elemento indispensable para el desarrollo del sistema de producción mundial capitalista el cual no pudo afirmarse como tal sin la inserción controlada de los cuerpos dentro del aparato de producción y ajustando los fenómenos propios de la población a los procesos económicos. Esta sociedad del sexo produce mecanismos de poder (prohibiciones y discursos) dirigidos especialmente al cuerpo y a controlar la vida de estos cuerpos (Foucault, 1996).

Sexualidades "periféricas" y "verdaderas"

La explosión discursiva de los siglos XVIII y XIX generó grandes modificaciones; se interroga obsesivamente a la sexualidad de niños, locos, criminales y al placer de quienes no aman al otro sexo. Estas sexualidades interrogadas son las que el autor denomina como "sexualidades periféricas",

secundarias, abyectas a la sexualidad económicamente útil y reproductora (Foucault, 1996).

Observamos la intencionalidad en construir este modelo de sexualidad que nos gobierna mediante complejos mecanismos de poder que se desarrollaran mas adelante, y que son la causa de tantas prohibiciones y censuras en torno al sexo y a otras formas de vivir la sexualidad.

La sodomía supo ser un simple tipo de acto jurídico, sin embargo el homosexual del siglo XIX llegó a ser un personaje, una forma de vida, una morfología, con una anatomía indiscreta y misteriosa fisiología. La homosexualidad aparece ahora como una especie y la mecánica del poder opera sobre estos cuerpos de la siguiente forma:

“La mecánica del poder persigue a toda esa disparidad no pretende suprimirla sino dándole una realidad analítica, visible y permanente: la hunde en los cuerpos, la desliza bajo las conductas, la convierte en principio de clasificación y de inteligibilidad, la constituye en razón de ser y orden natural del desorden” (Foucault, 1996: 57).

Para llevar a cabo esta compleja forma de poder, se realizan exámenes, observaciones, intercambio de discursos mediante preguntas que “arranquen” confesiones y confidencias. A su vez distintos mecanismos (exámenes médicos, investigaciones psiquiátricas, informe pedagógico, controles familiares, etc) tienen como objetivo negar todas aquellas “sexualidades erráticas”, funcionando como mecanismos de placer y poder. Placer en el sentido de ejercer un poder que vigila y acecha de manera constante los cuerpos y placer que se produce por tener que huir y engañar a ese poder (Foucault, 1996).

Foucault describe a la familia del siglo XIX como una “(...) red compleja, saturada de sexualidades múltiples, fragmentarias y móviles” (Foucault, 1996: 60). Las instituciones escolares, junto con las familias, constituían otra

forma de distribuir el juego de poderes y placeres, y delimitaban también regiones de alta saturación sexual (Foucault, 1996).

Los centros educativos no se quedan atrás y también delimitan regiones de alta saturación como plantea el autor. A su vez imparten poderes de forma de legitimar únicamente la norma heterosexual, suprimiendo y negando otras identidades y formas de vivir la sexualidad. Es decir que los centros educativos no son espacios neutros si a sexualidad nos referimos, son espacios intencionalmente cargados de sexualidad, de un tipo, la legitimada.

Se construye y se habla de un tipo de sexualidad enfocada en la reproducción, la cual proclama como válida las relaciones y los vínculos heterosexuales, y a su vez niega y excluye en su forma de vivirla, aspectos tales como: el deseo, la diversidad, el afecto, etc. Esta saturación sexual impacta negativamente en la subjetividad y en la propia construcción de la sexualidad de aquellas personas que deciden vivir otros tipos de sexualidad, sobre esto se problematizará más adelante.

Ahora bien, respecto a las formas de producción de “verdades” sobre el sexo, existieron históricamente dos grandes mecanismos: por un lado están las sociedades que se dotaron de un ars erótica (China, Japón, India, Roma, las sociedades árabes musulmanas). En estas sociedades, la verdad es tomada del placer mismo, adquirido como práctica y recogida como experiencia. Sin embargo nuestra civilización no posee ningún “ars erótica”, es la única en llevar a cabo una “scientia sexualis”, una ciencia sobre la sexualidad. La confesión tuvo y tiene un papel fundamental al momento de producir lo verdadero como soporte al sexo y a sus expresiones (Foucault, 1996).

Este aspecto es fundamental para comprender la insistente necesidad por parte de la sociedad de desprender la confesión a quienes consideren se alejan de la norma heterosexual, a confesar que es lo que uno es, si no es

heterosexual. Por ejemplo, si uno es gay, lesbiana, bisexual o queer, estará obligado a decir: ¿qué es?, mientras que heterosexuales "somos todos", no recae la "sospecha" sobre quienes se consideran heterosexuales, estaríamos bajo una especie de ley general de "presunción de heterosexualidad".

Quienes practiquen y sean parte de estas "sexualidades periféricas" se les deberá arrancar la confesión de lo que "verdaderamente" son, este ritual de la confesión se despliega dentro de una relación de poder.

Sexualidad y poder

Anteriormente se planteaba el poder que ejercen determinadas instituciones a la hora de crear un discurso sobre sexualidad, Foucault distingue cuatro características que posee la relación entre poder y sexo: en primer lugar es una relación negativa, de rechazo, exclusión, barrera y ocultación. En segundo lugar el poder es quien dicta al sexo su ley; en tercer lugar el poder aplica el sexo una ley de prohibición por la amenaza de un castigo. Y por último establece como característica la lógica de la censura, donde la prohibición para con el sexo adopta variadas formas: afirmar que eso no está permitido, impedir que eso sea dicho y negar que exista (Foucault, 1996).

La existencia de esta lógica de la prohibición arroja luz y sentido respecto a las causas de tanta resistencia para con el sexo y a invisibilizar otras identidades u orientaciones sexuales no hegemónicas. Una chica lesbiana o un chico gay son considerados por parte del poder de ciertas instituciones, sujetos hipersexualizados, por lo que cargaran con el estigma de lo no permitido, lo no dicho y su inexistencia.

Por poder Foucault, refiere a: "(...) la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen (...) cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en

la formulación de la ley, en las hegemonías sociales” (Foucault, 1996:112,113).

Este poder se ejerce desde una infinidad de puntos, desde relaciones intencionales con miras y objetivos, donde el silencio y el secreto perpetúan este poder, anclando sus prohibiciones. A su vez este poder obtiene como es de esperar, ciertas resistencias, las cuales estarán presentes dentro de toda esta red de poder.

La sexualidad se encuentra vinculada desde su origen a una intensificación del cuerpo y a ser tomada como objeto de estudio y como elemento clave en las relaciones de poder. Foucault define a la sexualidad como: “(...) el conjunto de los efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales por cierto dispositivo dependiente de una tecnología política compleja (...)” (Foucault, 1996: 154).

El autor distingue, a partir del siglo XVIII, cuatro estrategias de saber y poder desplegadas sobre el sexo. En primer lugar: histerización del cuerpo de la mujer, el cual fue metódicamente calificado y descalificado como cuerpo saturado de sexualidad. A su vez se lleva a cabo una deliberada pedagogización del sexo del niño, bajo el supuesto de que son cuerpos que se prestan con facilidad a la actividad sexual, esto traería consigo enormes peligros físicos, morales, colectivos e individuales. Por otro lado, como se planteaba con anterioridad, se socializan (económicas, políticas y médicas) las conductas procreadoras. Y por último se psiquiatiza el placer “perverso”, es decir todo instinto sexual pasa a ser tomado como objeto de estudio y tratamiento por parte de la medicina.

La creación de estas cuatro figuras durante el siglo XIX respondió a una necesidad de crear, producir y reproducir éste dispositivo histórico tan complejo: la sexualidad.

Sexo, género y deseo

Se planteaba anteriormente la historia de la sexualidad como necesidad e instrumento de determinados sectores hegemónicos para perpetuar el sistema de producción capitalista. Ahora bien, ¿que tendrá que ver el género con la sexualidad o la genitalidad de las personas?

Las distintas formas en que nos comportamos o nos sentimos identificados al momento de construir nuestras identidades responden a lógicas que creen en cierta conexión “natural” entre: sexo biológico y como debería comportarse la persona en función del mismo.

Sobre esto, Judith Butler (2007) realiza aportes interesantes tomando como base a Simone de Beauvoir (1965), respecto a la deconstrucción de un binomio entre el sexo y el género de una persona. La autora señala que es imposible desligar el género de las implicancias políticas y culturales en las cuales se produce y se mantiene constantemente. Se parte de la base de que el género se construye culturalmente y por esta razón, ni el género es el resultado del sexo, ni el género es tan rígido y estable como lo es en apariencia el sexo (Butler, 2007).

Es imposible afirmar que un género sea el producto final, inacabado e incuestionable de un sexo. El género es el significado cultural que acepta el cuerpo sexuado, quienes avalan la presunta estabilidad del sexo binario, desconocen que la construcción de “hombres” no dará como resultado únicamente sujetos y cuerpos “masculinos”, y lo mismo para las mujeres. A su vez sostienen implícitamente la idea de una relación “mimética” entre género y sexo, en la cual el género pone al descubierto y es limitado por el sexo de la persona (Butler, 2007). Parecería existir de antemano una serie de mandatos culturales para los cuerpos con genitalidad de “macho” y de “hembra”, los cuales deberán comportarse como verdaderos hombres y mujeres respectivamente.

Este carácter de invariabilidad del sexo (macho y hembra), posee el mismo grado de construcción que el género, o quizás el sexo siempre fue género. Por esto, no tendría mucho sentido afirmar lo que comúnmente se dice, y es que el género es la interpretación cultural del sexo, si el sexo ya es de por sí una categoría cargada de género (Butler, 2007).

Entonces: ¿qué sería aquello que nos define como hombres y como mujeres? El género opera como medio discursivo y cultural mediante el cual la naturaleza sexuada se presenta como “pre discursiva” y anterior a la cultura. Los cuerpos vendrían a ser el medio mediante el cual se inscriben los significados culturales o como “(...) el instrumento mediante el cual una voluntad apropiadora e interpretativa establece un significado cultural para sí misma” (Butler, 2007: 58). Es por eso que el sexo y su supuesto binarismo quedaría totalmente descartado como un elemento pre discursivo, anterior a toda marca de género, ya que el cuerpo es en sí una construcción.

Géneros incoherentes y pensamiento heterosexual

Existirían dos tipos de género atribuibles a las personas: por un lado estarían aquellos que mantienen una relación de coherencia entre sexo, género, práctica sexual y deseo, a éstos se les atribuye un género “inteligible”, por ejemplo: mujer, femenina y heterosexual. Mientras que por el otro estarían aquellos cuerpos con géneros “incoherentes” o “discontinuos” donde no existe una relación de coherencia ni responden a las normas de género culturalmente inteligibles que definirían a las personas. Estos géneros “incoherentes” son prohibidos por aquellas leyes que tratan de conectar de manera causal el sexo biológico, el género formado culturalmente y la expresión del deseo sexual mediante la práctica sexual (Butler, 2007)

La heterosexualización del deseo instaura una especie de diferencia y cierta asimetría entre lo “femenino” y lo “masculino”, como atributos que definen a una “hombre” y a una “mujer”. La identidad de género se hace inteligible

mediante la matriz cultural, la cual produce la invisibilización e inexistencia de algunos tipos de identidades donde el género no es ni consecuencia del sexo, no de las prácticas del deseo. Dirá Butler que esta consecuencia es una "(...) relación política de vinculación creada por las leyes culturales, las cuales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad" (Butler, 2007: 72). Las consecuencias negativas de esto serían para aquellas identidades de género que no cumplan con estas reglas de inteligibilidad cultural, y se denominen como identidades defectuosas (Butler 2007). Estas identidades "coherentes" responden a instaurar un sistema natural de obligatoriedad heterosexual.

Sobre este sistema natural de obligatoriedad sexual, Wittig (2006) plantea como solución; trascender este binarismo hombre/mujer, ya que seguir usando estas denominaciones lo único que hacen es contribuir a la existencia y reproducción de la sociedad heterosexual, la cual se funda sobre la necesidad del "otro" diferente en varios niveles. Esta sociedad no funciona sin este concepto, ni económica, ni simbólica, ni lingüística, ni políticamente. La necesidad del otro diferente es ontológica para todo el conjunto de ciencias y de disciplinas que la autora llama el "pensamiento heterosexual". La sociedad heterosexual no es la sociedad que oprime solamente a las lesbianas, a los gays, a las trans, queer, travestis, etc; oprime a muchos otros diferentes, a todas las mujeres, a numerosas categorías de hombres y a todas las personas que están en situación de dominación.

A pesar de haber avanzado respecto a la influencia de esta cultura opresora en la vida de las personas, sigue existiendo cierta naturalidad que se resiste al análisis y es justamente: la relación heterosexual, como vínculo obligatorio entre una mujer y un hombre.

Este pensamiento heterosexual realiza una interpretación totalizadora de la historia, realidad, cultura, lenguaje y de la mayoría de los fenómenos subjetivos (Wittig, 2006). Cualquier otro tipo de lectura sobre los puntos

anteriores, será cuidadosamente negada e invisibilizada por el propio pensamiento. A su vez plantea la incapacidad de concebir otra cultura y otra sociedad donde no ordene este pensamiento, el cual se nos impregna por retórica y procesos inconscientes, producción y apropiación de discursos totalizadores.

Sobre esta retórica, Butler (2007) desarrollará una aproximación a la definición del género.

El género siempre es un hacer

La constante repetición de construcciones e identidades heterosexuales dentro de culturas sexuales no heterosexuales pone de manifiesto el carácter de construcción y no de natural del presunto origen heterosexual de todo. Butler (2007) plantea que esta "parodia" no sería una copia de lo "original", sino una copia de otra copia sobre lo natural y original. Por lo que el género es una "(...) estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas (dentro de un marco regulador muy estricto) que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser" (Butler, 2007: 98).

El poder es ejercido por una infinidad de instituciones como señalaba Foucault (1996) que amparan y perpetúan el estricto marco regulador que sostiene al género. La forma en cómo el sexo se convierte en género, mediante actos performativos⁷ de repetición revela el carácter de absoluta construcción por parte del género.

⁷ Performativos "(...)" en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son invenciones fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos" (Butler, 2007:266).

A su vez, no existiría otro motivo para la clasificación de los cuerpos en masculinos y femeninos, que no sea el de su utilidad para la sociedad heterosexual y su aparente estado de naturalidad.

La diferenciación por género y la identidad de género son el resultado de dos tipos de tabúes: el incesto y la homosexualidad, por lo que “naturalizarse” exigiría un procedimiento más que complejo de diferenciación de zonas y placeres en el cuerpo en base a esta distinción (Butler, 2007). Estos placeres se ubican en: pene, vulva, senos y ano (del género “femenino”), en base a un cuerpo ideal normativo con un género específico. El cuerpo se nos presenta como un medio pasivo al cual se lo carga de múltiples significados culturales por parte de su realidad externa.

Por medio de actos, gestos y deseos se crea una falsa sustancia, un cuerpo con género performativo, avalado y sostenido por todo un discurso público y social sobre el sexo. Estos actos performativos a su vez tienen como propósito regular la sexualidad enmarcada como obligatoria, heterosexual y reproductiva.

Si toda esta fantasía del género y de la sexualidad hegemónica es el resultado de discursos, complejos mecanismos de poder y actos performativos, entonces podríamos afirmar que ni hay géneros verdaderos y falsos, ni tampoco que serían únicamente dos. Estas “fantasías” tendrían como cometido la creación de un sujeto con una identidad única y estable (Butler, 2007).

El cuerpo es considerado por Butler como un límite que varia, “(...) una superficie cuya permeabilidad está políticamente regulada, una práctica significativa dentro de un campo cultural en el que hay una jerarquía de géneros y heterosexualidad obligatoria (...)” (Butler, 2007: 271). El género mismo es un estilo corporal, un acto performativo e intencional, el cual exige una actuación reiterada, la cual implica repetir actos ya cargados de

significados y determinados socialmente, y es así como se ritualiza cotidianamente su legitimación dentro del marco binario.

El propósito de estos actos performativos es crear la ilusión de un “yo” con género constante y una identidad construida, sino no se explicaría la alarmante discriminación y segregación que viven la enorme mayoría de chicas y chicos trans. Son cuerpos que desafían a las claras esta falsa ilusión de un género, un sexo, un cuerpo y un deseo específico que nos es “dado”.

Una enorme cantidad de sujetos que se auto perciben como GLTBQ llegan incluso a creer en la falsa ilusión de una identidad preexistente y a actuar en función de esta creencia, adoptando y comportándose en función de falsas identidades que no le son propias ni deseadas.

Esta sociedad heterosexual instauro en los propios sujetos discursos donde la no adecuación al género otorgado provocará sanciones y mecanismos de violencia para quienes traten de huir a este sistema opresor de heterosexualidad obligatoria. Sobre esto en general y su manifestación en centros educativos en particular, se indagará en el próximo capítulo.

Capítulo 2: Violencia simbólica y pedagogías de la sexualidad: ¿qué pasa en los centros educativos?

En este capítulo se desarrollarán los conceptos de violencia simbólica, acción pedagógica y su vinculación con la dominación masculina.

Por otro lado, se problematizará el fenómeno de la violencia como expresión de múltiples variables en base a informes, investigaciones y publicaciones sobre esta realidad en los centros educativos en particular.

A su vez se interpelará sobre las pedagogías de la sexualidad y la situación actual de jóvenes GLTBQ en los centros educativos desde una postura de basada en el cumplimiento de los derechos humanos.

Violencia simbólica y acción pedagógica

El modo en como interiorizamos y naturalizamos las relaciones de poder y su carácter de incuestionabilidad, responde a una forma específica de ejercer violencia simbólica. Éste tipo de violencia se ejerce sobre un agente social y cuenta con su consentimiento, en cuanto a ellos estructuran lo que los determina. Estos agentes aceptan un conjunto de premisas que confirman al considerar el mundo tal y como se les presenta, en virtud de esto es que aceptamos una serie de postulados que nos gobiernan, incuestionados y que no requieren de su inculcación (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Bourdieu y Wacquant (1995) desarrollan un tipo de dominación, la cual es la expresión más paradigmática de violencia simbólica: la dominación masculina. Retomando el análisis que se realizaba anteriormente sobre las identidades de género y el rechazo a las que se alejan de las identidades "coherentes", el orden masculino no requiere justificación alguna, se impone a sí mismo como universal y evidente. Todo esto ocurre por dos razones: en primer lugar, esta forma de dominación se admite como evidente en función de un acuerdo inmediato entre estructuras sociales expresadas en la

organización social del espacio y en la división sexual del trabajo. Y en segundo lugar no reviste cuestionamiento alguno por la existencia de estructuras cognoscitivas interiorizadas en el cuerpo y en la mente (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Estas estructuras de conocimiento revelan el aporte que realizan los centros de enseñanza en la reproducción de este tipo de dominación y de la cultura hegemónica, enseñando a interiorizarla sin cuestionamientos.

Bourdieu y Passeron (1996) afirman que la violencia simbólica es la acción pedagógica ejercida en las instituciones educativas, las cuales imponen una serie de significados que resultan siendo legitimados.

Sobre esta imposición de significados por parte de la acción pedagógica plantean lo siguiente:

“Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996: 25).

Esta legitimación se produce por las consecuencias mismas que produce la violencia simbólica, disimulando esas relaciones de fuerzas ocultas, ese poder diseminado estratégicamente.

A su vez, todo tipo de acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica, en cuanto imparte, mediante un poder arbitrario, una determinada arbitrariedad cultural. Es objetivamente un tipo de violencia simbólica por dos razones: en primer lugar porque estas relaciones de fuerza entre clases o grupo conforman la base y el fundamento de este poder arbitrario que impone determinada cultura. Y en segundo lugar, porque la acción pedagógica delimita objetivamente la inculcación de ciertos significados

como dignos de su reproducción mediante la acción pedagógica de un grupo o una clase para cual opera por su arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1996).

Los autores hablan de arbitrariedad cultural y de selección de significados por parte de un determinado grupo, en el sentido de que las funciones de esta cultura no se explican por ningún principio de naturaleza humana, universal, física o biológica. Ésta acción pedagógica impregna progresivamente en los cuerpos cierta incuestionabilidad de la determinación al sexo biológico, a la dominación masculina y a todo tipo de dominación por parte de la cultura hegemónica (Bourdieu y Passeron, 1996).

“Educando bien los cuerpos”

Ahora bien, estas regulaciones sobre la población y la disciplina sobre el cuerpo constituyen la base del desarrollo del poder por sobre la vida. Se inicia la era del bio-poder donde padres, cónyuges, médicos y pedagogos son los encargados de llevar a cabo un complejo dispositivo de sexualidad (Foucault, 1996). Por lo que mediante este complejo entramado de técnicas e instituciones (familia y centros educativos), se controla la vida y el cuerpo de los individuos. Sobre las particularidades de la manifestación y comportamiento en centros educativos del control sobre el cuerpo y la sexualidad de los estudiantes, tratará esta sección.

Los dispositivos de la sexualidad, como un Liceo, llevan a cabo una pedagogía de la sexualidad, validando identidades de género “coherentes” y prácticas sexuales hegemónicas, en cuanto se niega o rechaza otras identidades y prácticas no heterosexuales.

Se imparte desde los centros educativos una serie de tecnologías de autogobierno y disciplinamientos que los estudiantes ejercen sobre sí mismos. Se busca de manera intencional fijar una identidad: “masculina” o

“femenina”, normal y duradera, la cual aparece como horizonte. Aquellos jóvenes que se atrevan a expresar de manera evidente y pública su orientación sexual no heterosexual o identidad de género “incoherente”, serán blanco inmediato de insistente vigilancia, quedando presos de un estigma⁸ como figuras que se desvían del comportamiento esperado y por tomar actitudes que no coinciden con las “buenas prácticas” del espacio educativo. A estas personas se le presentará como alternativas: el silencio, el disimulo o la segregación (Lopes, 2000).

Éstas estrategias de disciplinamiento logran interiorizar sentimientos de vergüenza, culpa, censura y control, afirmando que las cuestiones referidas a la sexualidad son asuntos privados, obviando su dimensión económica, social, histórica y política (Lopes, 2000).

Otros de los aspectos a señalar respecto a este obsesivo control sobre los cuerpos, es la censura implícita y muchas veces explícita al contacto físico para demostrar afectividad entre identidades “masculinas”. Sin embargo y menos vigiladas se encuentran las identidades “femeninas”, donde hay menos rechazo y más aceptación al contacto que entre varones sin la constante “sospecha” de ser homosexual. Claramente estas prácticas sociales se encuentran en constante transformación y su presencia varía por distintas causas que exceden los objetivos de este trabajo.

Sobre esto, Lopes señala que la homofobia entre sujetos con identidad “masculina”: “(...) funciona como un importante obstáculo a la expresión de intimidad entre hombres. Es preciso ser cautelosos y mantener la camaradería dentro de sus límites, empleando apenas gestos y comportamientos autorizados para el “macho” (Lopes, 2000: 09).

⁸La sociedad es quien determina y establece los medios para categorizar a las personas, a su vez define que complementos de atributos se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. (Goffman, 1993).

Esta constante vigilancia sobre el o la discriminada por su orientación una sexual o identidad de género no hegemónica, es enseñada y reproducida por los centros educativos, expresándose en el desprecio, distanciamiento e imposición del ridículo hacia la/el discriminada/o. Se genera, una resistencia en demostrar simpatía hacia estas personas, como si estas identidades fuesen contagiosas, percibiéndose la aproximación hacia ellos como una adhesión a tal práctica sexual o identidad (Lopes, 2000).

Sobre la problemática del acoso escolar y otras formas de violencia a causa de orientación sexual e identidad de género, trataré en el siguiente apartado.

Identidades incoherentes y sexualidades periféricas en la educación

Respecto a la discriminación y al acoso hacia y entre alumnos GLTBQ en nuestro país, Sempol (2011) plantea que este es un problema presente en el sistema educativo actual y origen de conflictos, malestares individuales y colectivos, ante los que los docentes suelen responder con indiferencia. Las aulas siguen estando regidas por la norma heterosexual, que busca reforzar y legitimizar la heterosexualidad y la relación sin distinción entre sexo e identidad de género (Sempol, 2011).

En cuanto a las causas de la reproducción de modelos identitarios “coherentes” en centros educativos por parte de docentes, Ascué (2000) afirma que éstos fueron socializados desde su infancia por una cultura patriarcal y en su formación docente no poseen una revisión crítica de las relación de género y esto se traslada al cotidiano de la tarea educativa, a la bibliografía, a los temas a tratar, textos, personajes a ejemplificar, manejo de espacios y del lenguaje utilizado.

Los salones de clase no son espacios que promuevan la aceptación de otras identidades de género, todo lo contrario, son espacios regulados por las normas heterosexuales y de sexualidad hegemónica. A su vez, Sempol

(2011) destaca la importancia de referentes preparados en temas de diversidad sexual e identidad de género para estos alumnos/as GLTBQ y que puedan compartir con ellos eventuales situaciones problemáticas que vulneren sus derechos.

Las tasas de suicidio de adolescentes GLTBQ en comparación con los heterosexuales tiene entre sus causas la problemática de acoso escolar y soledad identitaria en la que se encuentran. De todas formas en Uruguay no existen aun estudios que vinculen estas dos situaciones, si existe en otros países estudios académicos que avalan esta relación (Sempol, 2011).

Muñoz (1996) afirma que la idea de hablar de la homosexualidad en espacios educativos horroriza a muchos ya que impacta con nuestro sentido común discriminatorio. La discriminación y todas las formas de violencia son un problema actual para una gran cantidad de jóvenes GLTBQ ya sea para quienes lo vivan y expresen sin prejuicio o para quienes lo mantengan en el absoluto de los silencios. Los vulnera como sujetos de derechos humanos, entre otros e impacta negativamente en su autoestima y construcción de su identidad.

Deportes como el futbol o el rugby, incluidos en la currícula de varios centros educativos, son un producto de la educación burguesa enmarcados dentro de un proyecto deportivo moderno que diseñó esta forma de diversión racionalizada que disciplinaria a las masas obreras. Se buscaba la promoción de valores tales como: la hombría, la competencia, énfasis en las reglas y disciplina de trabajo en equipo (Muñoz, 1996). No olvidemos lo que plantea Foucault sobre que la sexualidad hegemónica es un instrumento y un producto de esta clase social para perpetuar el sistema de producción capitalista.

Seffner por su parte (2013) realiza un trabajo de campo en varios centros educativos de Brasil en los cuales se implementó un programa impulsado

por el gobierno llamado: "Brasil sin homofobia". El autor plantea que históricamente, la escuela fue formadora de homogeneidades donde muchos afirman que solo se puede educar de modo "productivo" en clases homogéneas donde los estudiantes tengan las mismas ideas, compartan los mismos referentes culturales, sean todos heterosexuales, de la misma clase social y provengan de iguales familias tradicionales (Seffner, 2013). Dentro de este panorama tan homogeneizante, estas otras identidades quedarían excluidas, señaladas y/o silenciadas o bien se las aceptaría dentro de un sistema educativo que promueva la diversidad en todas sus expresiones.

A su vez el liceo es un espacio donde miles de adolescentes habitan varias horas de sus vidas, los docentes pasan a ser adultos referentes para estos jóvenes. La dicotomía se plantea cuando éstos o las propias políticas de enseñanza pública instauran temas que según las familias de los estudiantes, atacan los "valores morales" tradicionales. Temas como la sexualidad, orientación del deseo erótico afectivo, identidades "incoherentes", etc, siguen siendo valorados como temáticas a tratar en el ámbito privado, siempre cuando no sean heterosexuales, en tal caso no sería un problema de hablar "públicamente".

Violencia en el sistema educativo uruguayo

Giorgi, Kaplún y Morás (2012) plantean como una de las mayores formas de producción de violencia en las instituciones educativas, la naturalización de las situaciones violentas y no responsabilizarse de aquellas situaciones para las cuales los adultos no fueron preparados.

La violencia adquiere diversas expresiones dependiendo de los espacios y actores involucrados en la misma, es por esto que podemos hablar de violencia física, simbólica, psicológica y económica. También podemos hacer referencia a la violencia individual, institucional y colectiva. (Giorgi y cols., 2012)

Los autores plantean a su vez, que los centros educativos se han convertido en espacios de expresión de estas violencias, incluyendo formalmente a muchos alumnos y excluyendo culturalmente del sistema educativo a tantos otros. Las distintas formas de violencia conviven a diario en estos lugares, desde la más visibles hasta las humillaciones más cotidianas (Giorgi y cols., 2012).

En nuestro país la escuela fue concebida filosóficamente como un espacio de enseñanza y de transmisión de conocimiento, y las expresiones de violencia no son un tema a tratar ni son integradas a la tarea educativa por parte de los docentes. Los responsables de la educación entienden que esta problemática no es un tema que los compete, esta actitud revela una seria dificultad que posee la enseñanza para afrontar estos temas (Viscardi, 2008).

Viscardi (2008) plantea que la separación de la tarea estricta de transmisión de conocimiento y expresiones violentas por parte de docentes, adscriptos y dirección, puede explicarse porque las causas de estos fenómenos estarían en la propia familia y no en el centro educativo, ya que la tarea docente consiste únicamente en educar. Esta actitud revelaría una carencia de los docentes en la relación con los alumnos, al no tener respuestas ni herramientas de trabajo frente a problemáticas sociales que escapan a la currícula propuesta por el sistema educativo.

Esta pasividad por parte de los adultos que trabajan con los estudiantes en las instituciones educativas, nos habla de un desinterés en estas expresiones violentas (mas allá de que existan sanciones, observaciones o expulsiones), y en sus causas. Cabría cuestionarse incluso, que tanto se problematizan las causas, cuando estas derivan en la vulneración de los derechos de tantos jóvenes que son víctima de agresiones, insultos y burlas por su identidad de género u orientación sexual. Todo parece indicar que incluso en este tipo de situaciones la respuesta se hace esperar.

“Homo, lesbo, trans fobia en las aulas”

Ahora bien, si existe cierto acuerdo en virtud de un conjunto de leyes⁹ aprobadas en estos últimos diez años de que ni la homosexualidad, ni el lesbianismo, ni la bisexualidad, ni la opción de cambiar de género, son contagiosas y que la discriminación por orientación sexual o identidad de género en los centros educativos deben ser problematizadas y que debemos garantizar el derecho a la enseñanza de todos y todas, se vuelve fundamental trabajar estos temas con la población estudiantil y con todos los adultos referentes de los liceos, escuelas y centros de formación.

Como se planteó anteriormente, las aulas están saturadas y regidas por la heteronormatividad que busca afianzar la heterosexualidad como única opción válida y legitimar la relación causal entre sexo e identidad de género.

Para la profundización de la temática propuesta, interesa indagar y reflejar la situación actual de jóvenes GLTBQ que conviven a diario con situaciones de discriminación por su identidad de género u orientación erótica afectiva, es por eso que a continuación y tomando como referencia documentación (escritos y audiovisuales) referida al tema en debate, intentaré desarrollar el estado actual de esta situación en nuestro país.

Sobre la situación particular de jóvenes GLTBQ en el sistema educativo, el colectivo Ovejas Negras realizó un documental¹⁰ que recoge varios testimonios de estudiantes y docentes sobre la homofobia, lesbofobia y transfobia en los centros de estudios. En otro audiovisual realizado por Llamale H: “Vestidos en el aula”, una profesora trans relata lo siguiente: “Vamos a hablar claro, a calzón quitado, y sin hipocresía, esto existe, existe la discriminación, sea por lo estético, sea por la condición, por la raza, existe,

⁹ : Ley 18246: unión civil concubinaria, reforma de ley 18590 de adopción, ley 18260: cambio de identidad registral para personas trans, ley 19075: matrimonio igualitario y la ley general de educación número 18437.

¹⁰ Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=uF2hUO7JL5E>

dejamos de lado al que no sigue los cánones sociales y eso es un discurso, que nosotros los docentes tenemos que cambiar, hasta que eso no se aborde, y se aborde con claridad, y se aborde bien, eso sigue". (Colette Richard, docente de Literatura, Min 02:22, Vestidos en el aula, <http://www.youtube.com/watch?v=-r0wYkVI6XM>)

Por otra parte, en la investigación: "Derechos, VIH/Sida, Jóvenes y LGBT", se aborda también esta temática, llevándose a cabo varias entrevistas a jóvenes GLBTQ de entre 18 y 29 años residentes en Montevideo y área metropolitana.

La investigación arroja varios datos interesantes, en primer lugar se confirma el espacio educativo como uno de los lugares de mayor nivel de discriminación por orientación sexual e identidad de género. A su vez se destaca el espacio público como otro lugar de actitudes de rechazo y agresiones, este espacio de interacción social también se encuentra restringido para el pleno disfrute de una enorme parte de estos jóvenes entrevistados, en particular para los y las trans (Meré, 2011).

En ese sentido, parece pertinente la creación de mecanismos que brinden espacios para denunciar y prevenir violaciones cotidianas de los derechos humanos en los diversos ámbitos de jóvenes GLTB.

Por otra parte las tasas de suicidio entre adolescentes GLTBQ en comparación con sus pares heterosexuales se explica por la problemática de acoso escolar y soledad identitaria que viven a diario estos jóvenes (Sempol, 2011).

El sistema educativo enseña y reproduce a miles de jóvenes de cualquier orientación sexual, que la heterosexualidad es la única orientación y modo de vida que existe, y es ahí cuando el problema del aislamiento hacia estos

jóvenes que no se identifican con el mandato hegemónico de sexualidad dominante, se vuelve un problema serio y a tratar (Muñoz, 1996).

Uruguay presenta las tasas de suicidio más elevadas del continente junto con Cuba, evidenciando un aumento de las mismas a partir del año 1989, revistiendo un grave problema para la salud pública de nuestro país (M.S.P, 2009).

Si observamos las poblaciones de riesgo, se destacan las edades comprendidas entre los 15 y 29 años, el suicidio consumado es mayor entre hombres que entre mujeres, sin embargo estas últimas presentan mayores niveles de intentos. Ahora bien, si nos detenemos en los factores de riesgos, se comprueban indicios que demuestran la urgencia en tratar el tema del acoso escolar por orientación sexual o identidad de género. Aparecen factores de riesgo tales como: sufrir discriminación y hostigamiento en centros educativos, entre otros (M.S.P, 2009).

Los datos arrojados por el Plan Nacional de Prevención del Suicidio del Ministerio de Salud Pública (MSP, 2011), arrojan una disparidad entre las tasas de suicidio de Montevideo (13.2 sobre 100.000) y el resto de capitales del interior como Rocha, el departamento con la tasa de suicidio más elevada del país (31.4 sobre 100.000). Esta diferencia entre el interior y la capital podrían estar hablando de una realidad totalmente distinta entre estos territorios (MSP, 2011).

Sempol en base a esta realidad cotidiana para tantos jóvenes recomienda garantizar la seguridad de éstos en sus respectivos centros educativos y contribuir a generar un "(...) "modelo de convivencia (...) libre de violencia, centrado en la gestión y la celebración de la diversidad social y los derechos humanos" (Sempol, 2011: 02).

Capítulo 3: Análisis

En este capítulo se analizarán las doce entrevistas realizadas durante los meses de setiembre y octubre del año 2013 en el Liceo N°1 de Solymar.

Las mismas tuvieron el objetivo de conocer a través del relato, las opiniones de los/as entrevistados sobre la diversidad sexual e identidad de género en general y la violencia entre y hacia estudiantes GLTBQ en particular en el centro educativo antes mencionado. Se tomó como criterio para la selección de los adultos; que hayan trabajado directamente con los/as estudiantes, habiéndose realizado entrevistas a: docentes, adscriptas, sicólogas, sub directora, directora, orientadora pedagógica y referente sexual.

Para el análisis se procederá a una división por secciones en base a las aéreas temáticas incluidas en las distintas pautas de entrevistas en función del cargo de cada entrevistado/a. En la totalidad de las pautas se incluyó una serie de preguntas sobre vivencias de distintas situaciones de violencia, ya sea por orientación sexual y/o identidad de género.

“Me informo por lo que sale en la tele”

Se comenzó por indagar respecto al interés y conocimiento sobre la temática de diversidad sexual e identidad de género¹¹ que tenían los/as entrevistados/as: el objetivo de esta primera pregunta fue indagar sobre si existe interés en informarse voluntariamente sobre el tema propuesto.

Por parte de los /as docentes, en general las respuestas sobre el interés en la temática fueron positivas; obteniendo información sobre la diversidad sexual por parte de los medios masivos de comunicación (radio, televisión e internet), Sin embargo, no realizaron mayor profundización buscando otro tipo de fuentes informativas. Por su parte, la mayoría relató haberse enterado de la aprobación en el año 2013 de la ley de matrimonio igualitario.

¹¹ Esta pregunta se omitió a la referente sexual, ya que se consideró que indagar sobre el interés a uno de los temas centrales de su tarea ponía en cuestionamiento su rol como educadora.

Uno de los entrevistados expresó: “Me interesa mucho una sociedad que pueda contener a todo el que quiera manifestarse como le parezca, tanto desde el punto de vista: político, filosófico, social y sexual¹²”. Esta opinión refleja una apropiación de la temática e incorporación de la misma a un concepción de la diversidad mucho más amplia y no tan acotada al plano de la sexualidad.

Otro de los entrevistados¹³ aludió a superar la discusión sobre estos temas, ya que según él, se encuentran “saldados” en nuestra sociedad. Asimismo una de las integrantes del equipo de dirección del liceo expresó no interesarse de forma especial sobre estos temas, pero: “(...) lo que se escucha, se escucha¹⁴”. A su vez una integrante del equipo de dirección,¹⁵ manifestó no poseer un especial interés sobre la diversidad sexual y de género, pero que escucha y mira lo que sale en los medios de comunicación.

Dos de las adscriptas entrevistadas¹⁶ comentaron informarse en base a los medios y no tener ningún tipo de reparo en hablar sobre estos temas. De igual modo, las dos profesionales consultadas¹⁷ expresaron interés en la temática, la cual consideraron actual y muy presente en el liceo, manifestando una de ellas estar sensibilizada profesionalmente ya que fué un tema que siempre le despertó interés.

En general, las respuestas demostraron disposición e iniciativa en cuanto a informarse sobre la diversidad sexual e identidad de género, no así interés en su profundización y lectura crítica de la temática, lo que en principio nos estaría dando la pauta de que tan importante son estos temas en la agenda del Liceo. En principio resulta llamativo, el desinterés sobre la diversidad sexual e identidad de género por parte de cargos directivos.

¹² Entrevista N°10: Docente

¹³ Entrevista N° 12: Profesional.

¹⁴ Entrevista N° 8: Dirección.

¹⁵ Entrevista N° 9: Dirección.

¹⁶ Entrevista N°6 y N°7: Adscriptas.

¹⁷ Entrevista N°3 y N°5: Profesionales.

A su vez, no es menor que lo/as entrevistados/as hayan expresado recibir información por parte de los medios de comunicación nacionales, los cuales fueron observados¹⁸ en varias oportunidades por distintas organizaciones sociales de la diversidad, por utilizar un lenguaje discriminatorio y excluyente hacia el colectivo GLTBQ.

Estas observaciones por parte de las organizaciones sociales comenzaron en el año 2005, con un monitoreo de los medios de comunicación para detectar problemas, difundiendo comunicados, repudiando las coberturas mediáticas consideradas como graves hacia el colectivo GLTBQ y solicitando rectificaciones o incluso brindando información para que se logren revertir en el futuro. Hubieron dos momentos de fuerte confrontación entre los canales de televisión y los movimientos de la diversidad sexual; uno de ellos fue en el año 2009 con la censura de los canales 4 y 10 de la campaña “Un beso es un beso”, donde se veían a tres parejas (dos varones, dos mujeres, un trans y un varón) dándose un beso. El objetivo de la campaña era mostrar a parejas de igual o distinto sexo besándose en espacios públicos y explicar que están amparadas por la ley. La censura de los dos canales generó por primera vez un debate público en varios medios de comunicación sobre la discriminación que sufren a diario las personas GLTBQ en el Uruguay y el rechazo de varias organizaciones sociales de nuestro país y del exterior (Sempol, 2013).

El segundo momento de fuerte confrontación se produjo en el 2012 a raíz del asesinato de nueve mujeres trans donde varios medios cubrieron las noticias basadas en prejuicios hacia dicha población, describiéndolas como: “hombres disfrazados de mujer”. Esta situación generó nuevamente un rechazo desde los movimientos de la diversidad y la sociedad civil organizada que concluyó dividiendo aún más las aguas. Por un lado: quienes reclamaban una cobertura ética y basada en la legislación existente

¹⁸ En base a: <http://www.180.com.uy/articulo/26118>

que ampara y reconoce la identidad de género de las personas y por otro: los representantes de estos medios quienes consideran que este reclamo restringe la libertad de expresión de los comunicadores (Sempol, 2013).

En virtud de la tensión planteada anteriormente, se daría lugar a un cuestionamiento sobre la calidad y veracidad de la de información brindada por los medios de comunicación masivos en nuestro país al momento de informar en temas de diversidad sexual e identidad de género. Los medios también ejercen poder en cuanto imparten y colaboran a la perpetuación de un discurso hegemónico sobre la sexualidad: afirmando lo que no está permitido, impidiendo lo que no deberá ser dicho y negando lo que no merece existir (Foucault, 1996). Son productores de sentido y de subjetividades, en cuanto controlan los códigos del flujo de información que brindan¹⁹ (Sempol, 2013).

“Muy poco”

En esta sección se analizarán los discursos sobre la incorporación de la temática de género, diversidad sexual y las distintas formas de discriminación en las asignaturas y temas dictados por los/as docentes. Estas preguntas tenían como propósito; identificar si se incluye o no el tema como objeto de estudio y a su vez; analizar las actitudes llevadas a cabo por los/as docentes sobre a la problemática de la violencia ejercida a causa de la orientación sexual e identidad de género de los/as estudiantes.

Respecto a si en las clases que dictaban los /as docentes incluían las distintas formas de discriminación hacia las personas GLTBQ, las opiniones

¹⁹ Sin embargo, resulta oportuno destacar la iniciativa de la Televisión Nacional del Uruguay (TNU) la cual en setiembre de 2013¹⁹ presentó junto con el colectivo Ovejas Negras una serie de pautas¹⁹ para el manejo de información de la diversidad sexual. Los objetivos de las mismas apuntaban a concientizar a los integrantes de los medios de comunicación sobre la existencia de un público diverso (edad, religión, política, orientación sexual e identidad de género) para reflexionar y generar información más justa y realista.

estuvieron algo divididas: dos docentes²⁰ expresaron no incluir ese tema ya que no veían la forma de llevarlo a cabo.

Sin embargo, otros tres docentes manifestaron lo contrario, con distintos matices: uno de los entrevistados²¹ expresó dejar claro el primer día de clase que cualquier tipo de discriminación (por cualquier motivo incluyendo la sexual) que sucediera en su clase sería sancionada.

Otro de los docentes²² expresó haber tratado el tema de la discriminación pero no específicamente por orientación sexual o identidad de género, argumentando que la discriminación existe independientemente de cuál fuese la orientación sexual, vinculándolo más con la personalidad de las personas.

Por último, una de las entrevistadas respondió que el tema de la discriminación hacia las personas GLTBQ no está incluido en los programas y consideró que debería explicitarse más cuando se trata el tema de los derechos humanos²³.

Ahora bien, cuando se les consultó sobre si transversalizaban la temática de diversidad sexual e identidad de género en sus respectivas asignaturas y no cómo una temática específica, las respuestas no estuvieron tan divididas, sólo uno de los docentes²⁴ reconoció abordar el tema en tercer año, sobre las dificultades de acceso a puestos formales de trabajo de la población trans.

²⁰ Entrevista N° 1 y N° 4: Docentes.

²¹ Entrevista N° 10: Docente.

²² Entrevista N° 12: Docente.

²³ "(...) cuando uno trata los derechos humanos, de repente vos no hablas directamente del derecho de una persona a elegir o a tener una opción sexual libremente, pero desde el momento en que uno habla del ser humano y del derecho a la felicidad, del derecho a desarrollarse como una persona en todos los ámbitos queda implícito, quizás habría que explicitarlo más, no sé, nunca lo pensé" (Entrevista N° 2: Docente).

²⁴ E10

Varios/as entrevistados/as consideraron que los temas de sexualidad, debían ser tratados por la referente sexual²⁵, la cual ejerce esta tarea en tres liceos²⁶ con aproximadamente mil estudiantes a su cargo. Afirmar ésto por un lado es válido y en cierto punto incuestionable; ahora bien, reconocer que se está continuamente hablando de “una” sexualidad sin hablar explícitamente de ella, es un hecho que pocos /s logran llegar al menos a problematizar.

La inclusión de la diversidad sexual y de la identidad de género, no tanto como materias específicas, parece no considerarse prioritario en la tarea docente. Como se mencionaba en el segundo capítulo: la elección de personajes a tratar en clase, de temas musicales, de temas de charla, etc, están también cargados de toda una creencia que considera la heterosexualidad como única forma de vida (Wittig, 2006) actitud que parecería no incomodar a nadie, no así cuando se omite hablar sobre las variadas y diversas formas de vivir la sexualidad e identificarse que tienen las personas. Continuamente se está hablando sobre sexualidad, todas y todos, más allá del discurso aséptico que se asume sobre estos temas.

Por su parte la referente sexual entrevistada del liceo relató una anécdota con una docente de matemáticas: “(...) ayer una profesora de matemáticas me dice: “estoy dando masculinidad en la matemáticas”, contando de una matemática de no sé qué siglo era que para poder ejercer y dar clases se disfrazaba de varón, era discriminada, agredida, todo lo que implicaba su identidad, rol y el género²⁷”.

La referente en sexualidad contaba esto con entusiasmo, y comentaba que para la coordinación docente es mucho más frecuente que suceda con

²⁵ Su tarea consiste en “(...) atender todas las necesidades que tenga un centro educativo desde el punto de vista de la inclusión de la educación sexual, en todos los niveles: alumnos, docentes y cualquier adulto que se vincule con los alumnos. La idea es poder incluir un marco teórico en el centro educativo, éticamente, socialmente, afectivamente, lo biológico por supuesto, pero no es un rol de docencia directa simplemente sino que tiene que ser muy transversal” (Entrevista N°11: Referente sexual)

²⁶ Liceo Solymar N°1, Anexo y Liceo de Medanos de Solymar.

²⁷ Entrevista N° 11: Referente sexual.

Literatura por los contenidos de poemas y sus referencias a la sexualidad, el cuerpo y el erotismo. De todas formas aclara que se logra transversalizar con el docente dependiendo de la voluntad y la “cabeza abierta” que tenga.

“Ser un referente”

En esta sección se procederá a problematizar las distintas actitudes de docentes, dirección, adscriptas y sicólogas frente a un eventual planteo de un/a estudiante gay, lesbiana, bisexual o queer. El objetivo fué describir y analizar las actitudes primarias de éstos adultos frente a la situación problema planteado.

Los/as docentes que nunca pasaron por ese tipo de situación manifestaron brindar su apoyo y contención a la persona involucrada e informarle sobre las personas idóneas que podrían llegar a ayudarlo/o.

Sin embargo una de las entrevistadas²⁸, describió varias situaciones donde se le acercaron estudiantes a los cuales les “pesaba” ocultar su orientación sexual e identidad de género. Comienzan a aparecer indicios de cuan incorporada esta la diversidad como forma de vida en este centro educativo, pudiéndose observar que el silencio y la negación terminan siendo el destino de estos jóvenes GLTBQ y el fuerte impacto de la dominación masculina como expresión de una violencia simbólica que reina sobre nuestra cultura (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Estos jóvenes expresan un temor a mostrarse como realmente son, terminan incorporando inconscientemente, como planteaban Bourdieu y Wacquant (1995), las relaciones de poder hasta el punto de no cuestionarlas. Manifiestan temor en hablarlo con sus padres: “(...) yo les recomiendo que hablen porque me parece que es fundamental que en la casa los entiendan y los escuchen por lo menos²⁹”. Por su parte una de las

²⁸ Entrevista N° 2: Docente.

²⁹ Entrevista N° 2: Docente.

adscriptas planteaba el caso de una alumna de tercer año del Liceo que es públicamente lesbiana pero que en oportunidad de hablarlo con la madre de esta alumna, la misma le planteaba una “angustia terrible³⁰”.

La presunción de heterosexualidad de la cual hablaba Muñoz (1996) genera una cantidad de consecuencias negativas en la autoestima y frustraciones en estos jóvenes “indefinidos” como expresó una de las adscriptas³¹.

Por su lado, una integrante del equipo de dirección planteó que en el caso de que un alumno/a le comente en confianza sentirse GLTBQ, lo derivaría a una psicóloga de la institución porque ella no se siente capacitada para dar una opinión sobre “esos temas³²”.

Las dos profesionales consultadas manifestaron que en tal caso realizarían un seguimiento de la situación específica y estarían atentas a posibles consecuencias negativas de la cual pudiera llegar a ser víctima el/la estudiante en cuestión. Las estrategias irían variando en función de si el/la estudiante lo vive con angustia, no sabe cómo manejarlo o le cuesta comunicárselo a otras personas (figuras parentales, referentes, amigos o familiares).

En síntesis, las respuestas ante una eventual situación como la planteada a los/as entrevistados/as y ante el relato de quienes realmente si les sucedió; apuntaban a atender al/la estudiante, escucharlo/a y derivar la situación en caso de que lo requiera a un equipo que este más preparado para resolver situaciones donde la orientación sexual o identidad de género sean la causa de violencia hacia estos/as jóvenes GLTBQ.

³⁰ Entrevista N° 6: Adscripta.

³¹ “(...) cuando están indefinidos ellos se sienten discriminados y a la vez son discriminados y que tienen también un tema, en algunos casos, de ese proceso de asumirse, porque como la sociedad está planteada y tenemos que ser todos hetero, casarnos, tener hijos, ser felices y comer perdices hay como un tema social salado en relación con eso. Entonces claro, se ven a veces embretados en cómo se los digo a mis padres, como lo planteo, que van a pensar mis padres, hay padres que reaccionan mal y hay padres que reaccionan bien” (Entrevista N° 7: Adscripta).

³² Entrevista N° 8: Dirección.

“Pero, por ahora como la sangre no ha llegado al río, la cosa va marchando”

A continuación se reflexionarán los discursos de la totalidad de los/as entrevistados/as sobre haber sido parte o testigos de situaciones de abuso y/o violencia entre estudiantes originada por la orientación sexual y/o identidad de género de los mismos. Los objetivos de las preguntas apuntaron a: detectar la dimensión real del problema y analizar las actitudes frente a este tipo de situaciones del total de adultos entrevistados.

En capítulos anteriores se indagó teóricamente y se expusieron datos empíricos sobre la realidad actual del acoso y violencia estudiantil por orientación sexual y/o identidad de género en los centros educativos. Ahora bien: ¿qué ocurre y como se expresan éstos fenómenos en el Liceo de Solymar?

Ante la pregunta específica sobre si habían sido testigos de algún tipo de discriminación por las causas antes mencionadas, las respuestas estuvieron orientadas en general a manifestar haber presenciado en algún momento éste tipo de situación.

Los/as docentes visualizaron: burlas, discriminación e insultos tanto en la clase como en los pasillos por orientación sexual e identidad de género de los/as estudiantes y haber visto escrito en los bancos y en las paredes la palabra “puto”. Sólo una entrevistada afirmó no haber sido nunca testigo de este tipo de situaciones pero subrayó que: “(...)una cosa es uno como docente y cuál es la postura que tienen los estudiantes frente a uno en relación al respeto que le tienen que tener al otro y entre ellos³³”.

Por su parte dos de las adscriptas (quienes tienen un vínculo mucho más cercano y que abarca la totalidad de las horas que los/as estudiantes permanecen en el liceo) manifestaron haber visto o escuchado episodios de

³³Entrevista N° 2: Docente.

discriminación por los motivos analizados. Una de ellas contó el caso de un estudiante que tuvo que ser cambiado de clase porque era discriminado en un grupo, a su vez expresó que los adolescentes tienden a discriminar “por todo”³⁴.

Respecto a esto, resulta interesante el planteo realizado por Wittig (2006) cuando afirma que la construcción de una diferencia y su control, es un acto normativo de poder, ya que para ejercerlo hay que ser socialmente dominante. Es decir que quién señala al /la diferente y discrimina “por todo” como señalaba la entrevistada, es “digno” de realizar este acto y probablemente haya adquirido el aval de sus compañeros /as y de los /s adultos /s referentes en el Liceo.

Por su parte, otra de las adscriptas comentó haber presenciado insultos y agresiones hacia un chico por su identidad de género “incoherente” (Butler, 2007). Sin embargo hoy por hoy el chico es una persona “feliz” porque logró hacer oídos sordos a esos agravios³⁵. La adscripta manifestó a su vez que estos chicos son personas resilientes, buenos alumnos, estudian y se destacan por sus buenas notas como forma de demostrar ser buenas personas y de esta forma no ser agredidos.

Sin embargo desde la dirección del Liceo se planteó lo siguiente: la Sub directora nunca vio ningún tipo de discriminación por orientación sexual o identidad de género, sin embargo durante la entrevista recordó que una alumna, auto identificada como “lesbiana”, no está del todo integrada en su grupo³⁶. Por su parte una integrante del equipo de dirección del liceo negó que existan este tipo de situaciones ya que en ningún momento un/a

³⁴ “Yo sé que se discriminan, pero en realidad los adolescentes y los niños tienden a discriminar por todo o por muchas cosas, lo hacen con los gordos, con los colorados, con los que tienen pecas, con lo que se te ocurra y ese es un elemento más entre tantas variables que tenemos los seres humanos” (Entrevista N° 7: Adscripta).

³⁵ “(...) parados al lado mío los que en el recreo le decían: “salí puto”, no lo decían porque estaba yo adelante. Entonces fué una forma de buscar ayuda indirectamente, sin pedirla se me paraban al lado, pero en ningún momento él quiso que fuéramos a hablar con los que lo agredían, que él lo manejaba así (...)”. (Entrevista N° 6: Adscripta)

³⁶ Entrevista N° 9: Dirección.

estudiante le planteó haber sido marginado por ser GLTBQ: “sino el mismo alumno vendría a decirlo³⁷”.

En base a los aportes trabajados anteriormente por Lopes (2000) aquellos jóvenes con una orientación sexual no heterosexual o identidad de género no hegemónica, serán objeto de cierta vigilancia, corroborada hasta el momento en los relatos de los/as entrevistados/as. Por lo que hacer pública determinadas situaciones violentas (simbólica, física y/o verbal) por parte de estos estudiantes, los ubicaría en un lugar de exposición que quizás no elijan transitar, presentándose como una de las alternativas posibles: el silencio y el anonimato de su sexualidad. Resulta cuestionable en principio negar como plantea la Directora, que exista discriminación por el simple hecho empírico de no existir denuncias sobre ello, muchas veces se opta por otros caminos como el disimulo para así evitar la segregación, las formas en como la discriminación se expresa, no necesariamente se manifiesta en insultos o violencia física. Estos prejuicios respecto a la identidad de género y sexualidad de las personas muchas veces se expresan mediante gestos, tono e inflexión de voz, miradas, críticas y posturas corporales (Campero, 2013).

En tanto las dos profesionales entrevistadas manifestaron posiciones antagónicas sobre esta realidad³⁸, por un lado una de ellas reconoció que la discriminación por ser GLTBQ es algo bastante visible. Ante la pregunta de si como profesional tuvo que trabajar alguna situación de este tipo en el liceo, expresó: “(...) todavía no, lo que pasa que yo estoy desde Julio trabajando, ese tema no ha surgido, pero no me extraña que surja de acá a fin de año³⁹”.

Por su parte la otra profesional negó que exista en la actualidad este tipo de realidad aludiendo a características particulares del Liceo y a poseer una

³⁷ Entrevista N° 8: Dirección.

³⁸ La entrevistada N° 3 hacia pocos meses que había ingresado a trabajar al Liceo, mientras que la entrevistada N° 5 trabaja hace diez años.

³⁹ Entrevista N° 3: Profesional.

población que desde el punto de vista cultural y económico no se encuentra “deprimida”⁴⁰. Parecería ser que la entrevistada asocia únicamente la discriminación por motivos socio-económicos y culturales, lo que reflejaría una mirada limitada sobre el tema y la “negación” del problema analizado. A su vez planteó que situaciones de agresión se pueden dar porque conviven con otras características que nada tienen que ver con la orientación sexual e identidad de género de los/as estudiantes.

Por último la referente sexual dió su punto de vista sobre la discriminación por ser GLTBQ en el Liceo y confirmó que aún siguen existiendo pero en menor medida. La situación es diferente si se compara con hace diez años atrás donde no se concebía la orientación sexual de la persona y en la actualidad se habla mucho mas del gracias a los cambios ocurridos desde lo legal y que “la clase” habilita mucho más el debate sobre estos temas. A su vez comentó que el descalificativo: “puto” hoy no es tan aplaudido como antes: “(...) hoy se levantan más banderas para defenderlo, en la misma clase salen más a defenderlos”. Por su parte expresó la importancia del respeto en el acto educativo y la carencia de la educación sexual en la familia de los/as estudiantes como complemento al que la entrevistada pueda llegar a brindarle en los talleres.

Estos fenómenos de violencia relatados por los/as entrevistados/as, no son la consecuencia de actos individuales, sino que responden a un sistema de dominación masculina (Bourdieu, 2000) que ubica en posición de dominador a quien la ejerce y de subordinado a quién la recibe. Indagar sobre los fenómenos particulares de discriminación por orientación sexual e identidad de género se debió a cuestiones prácticas de este documento. La dominación masculina no es sólo aquella que excluye a las personas

⁴⁰ “(...) tenemos una población en donde todos los gurises tienen sus necesidades básicas cubiertas y por de mas y que tienen un nivel de información en su casa y de manejo de determinadas cosas de un nivel medio para arriba. Es decir, esa situación sobre todo desde el punto de vista cultural hace que se puedan de alguna manera, ciertos prejuicios sobre todo desde la parte de la sexualidad y de diversidad sexual que en otros ambientes están muy enquistados, acá por lo menos se puede hablar”. (Entrevista N° 5: Profesional)



GLTBQ, sino que excluye a todas aquellas personas que se encuentran en lugar de subordinados y de dominación (Bourdieu, 2000).

Se visualiza a su vez las características planteadas por Foucault (1996) en la relación entre sexo y poder: prohibiendo, relegando al silencio y negando sobre aquellos en los que recaiga la sospecha de cuestionar la "mente hetero".

"La importancia de la visibilidad"

En base a los discursos analizados anteriormente, se confirma el rechazo y la poca aceptación de otras identidades de género y orientaciones sexuales, avalando lo que planteaba Sempol (2011) sobre la regulación de los salones de clase por parte de sexualidad hegemónica reproductivista.

Ahora bien: ¿qué tan visibles y avalados se encuentran los/as estudiantes GLTBQ en el Liceo para demostrar su afecto en igualdad con los/as estudiantes heterosexuales?, veamos algunas respuestas a esta interrogante.

Respecto a si tuvieron estudiantes que hablasen públicamente y hubiesen expresado ser gay, lesbiana o bisexual (para trans se realizaron preguntas específicas que se desarrollarán en una sección a continuación) la mayoría de los/as entrevistados/as se manifestó negativamente. Salvo las dos adscriptas⁴¹ quienes expresaron tener en la actualidad algunos/as estudiantes gays y lesbianas.

Por otro lado se indagó a la totalidad de los/as entrevistados/as sobre si se veían parejas del mismo sexo expresando su afectividad en igualdad con los/as otro/as jóvenes heterosexuales. Las respuestas lograron en su

⁴¹ Entrevista N°6 y N°7: Adscriptas.

mayoría reflexionar sobre la invisibilidad de este colectivo en el espacio educativo.

La referente sexual expresó: "(...) ellos pelean por ser quienes son, no sé si todos tienen la fortaleza como para pararse y plantarse, al adolescente homosexual no lo visualizas en las conquistas, creo que apenas lo están pudiendo manejar⁴²". A su vez aludió a la personalidad y autoestima de éstos jóvenes y a la existencia de una contención familiar que contribuiría a transitarlo con mayor tranquilidad para la persona.

Por su parte una de las docentes expresó que en caso de "mostrarse" públicamente quedarían muy expuestos a burlas de sus otros compañeros y al comentario ya que: "(...) todo lo diferente nos llama la atención: ¿no?⁴³".

Dos entrevistadas (docente y adscripta⁴⁴) manifestaron sobre porque no se ven parejas GLTBQ en los recreos, que la sociedad no es reflejo de lo que sucede en el liceo, sino que el liceo es reflejo de lo que pasa en sociedad. La finalidad del análisis está orientado en problematizar las repercusiones de un sistema de producción que avala un tipo de sexualidad (negando otras) y sus manifestaciones y particularidades en los centros de enseñanza. Por lo que aquello que esté simbólicamente establecido en la cultura, lo estará de igual modo en un centro educativo y en otros tantos lugares de reproducción cultural. De esta forma es que el complejo sistema de poder desarrollado por las clases hegemónicas se va afianzando en los cuerpos de los individuos hasta el punto de volverse incuestionable. Esto responde a una forma específica de violencia simbólica al no cuestionar el mundo tal cual se nos presenta, estos jóvenes GLTBQ se sienten menos libres porque sus identidades son señaladas como anormales y por ello no logran apropiarse y animarse a ser más visibles (Bourdieu y Wacquant, 1995).

⁴² Entrevista N° 11: Referente sexual.

⁴³ Entrevista N° 1: Docente.

⁴⁴ Entrevista N° 2: Docente y Entrevista N° 7: Adscripta.

Por su parte una integrante del equipo de dirección⁴⁵ expresó que en principio, y por los cuatro casos que conoce, consideraría peligroso para un/a chico/a GLTBQ manifestarse afectivamente en igualdad a los/as heterosexuales.

Una de las profesionales cuestionó incluso que la reacción negativa de los docentes variaría en función de si son dos personas del mismo sexo besándose que dos personas de distinto sexo. Por su parte planteó que el miedo a ser discriminado por parte de los/as GLTBQ existe y que por ello no se manifiestan libremente en el Liceo⁴⁶.

Asimismo las adscriptas y el equipo de dirección⁴⁷ expresaron no ver parejas del mismo sexo en los recreos, pero que en caso de existir, serían igualmente valoradas que las heterosexuales.

Un docente⁴⁸ cuestionó que la sociedad ni siquiera admita ver a dos personas del mismo sexo demostrándose cariño en la vía pública, que para llegar a ese nivel en el liceo queda aún camino por delante, pero que de todas formas hoy cuesta más rechazar a un homosexual y esto ya lo consideró un avance.

Por su parte, una de las profesionales⁴⁹ consultada sostuvo que los casos que conoció pudieron sostener la situación y superar una reacción inicial, respondiendo preguntas y aguantando alguna “broma pesada” de sus compañeros/as, pero que mas allá de esto pudieron continuar en el Liceo.

⁴⁵ Entrevista N° 9: Dirección.

⁴⁶ Entrevista N° 3: Profesional.

⁴⁷ Entrevistas N°6 N° 7: Adscriptas. Entrevistas N° 8 y N°9: Dirección.

⁴⁸ Entrevista N° 10: Docente.

⁴⁹ Entrevista N° 5: Profesional.

“Ser trans”

En esta sección se problematizarán aspectos referidos a la consideración por parte de los/as entrevistados/as de la identidad de género, en particular de ser “trans”. Uno de los hallazgos de las entrevistas fué la constante reminiscencia al caso de A.⁵⁰ una estudiante trans que procesó durante su paso por el liceo la adopción de una nueva identidad de género.

Los problemas de inserción educativa, laboral, sanitaria, familiar y el aumento de la violencia social y simbólica son parte de una realidad que vive este colectivo en nuestro país y ha motivado la aplicación de políticas públicas concretas dirigidas a las personas trans (Sempol, 2013). A diferencia de gays, lesbianas, bisexuales y queers; los/as trans poseen el estigma (Goffman, 1993) mucho más visible, son sujetos estigmatizables⁵¹ y cuerpos con género “discontinuo” que desafían la relación entre sexo, género, práctica sexual y deseo (Butler, 2007). Es por ello, que haber sido la primera chica trans en el Liceo de Solymar a pesar de toda esta realidad adversa, responde en cierto modo a una contención familiar e institucional para con la estudiante que merece un reconocimiento.

Ahora bien, frente a la pregunta de si tuvieron alumnos/as trans, quienes respondieron afirmativamente siempre se referían al caso de A. El resto, manifestó no tener inconveniente y brindar el apoyo necesario para evitar cualquier tipo de segregación al ámbito educativo, reconociendo la situación actual de vulnerabilidad que transita este colectivo.

Una de las primeras docentes entrevistadas manifestó a raíz del cambio de identidad del alumno R. a su identidad “femenina”, lo siguiente: “(...) todas

⁵⁰ Por cuestiones de privacidad se referirá a la estudiante como: “A”, aludiendo a su identidad “femenina” y como “R” aludiendo a su antigua identidad “masculina”.

⁵¹ Encontramos individuos desacreditados a los cuales su calidad de diferente ya es conocida o resulta evidente en el acto y es plausible de ser desacreditado. Por otro lado se encuentran las personas “desacreditables”, aquellas donde su calidad de diferente no es conocida por quienes lo rodea, ni es inmediatamente perceptible (Goffman, 1993).

mis compañeras le empezaron a decir A. enseguida, a mi me costó, me cuesta decirle que es una mujer, él viene y no puedo definirle el sexo, claro yo lo conocí siendo un varón, y el primer año no notaba mucho que él era gay⁵²”.

Esta incapacidad en “definir” al otro por parte de la docente, radica en la incompreensión que generan estos cuerpos, ya que desafían al “sexo” como dato primario (Foucault, 1996). La identidad de género adoptada por los/as trans no se los/as determina un sexo biológico preexistente ésta discapacidad por parte de la entrevistada. Cuando la nombra como “gay”, lo que está haciendo es: negando su identidad de género e indicándole un género perjudicado, fracasado y abyecto al atribuirle a gays cierta “feminidad” y a las lesbianas cierta “masculinidad”, resultando fundamental por parte de la entrevistada atenerse al dogma de la sexualidad dominante que explica su regulación mediante la vigilancia y humillación del género (Butler, 2002).

Por su parte, otra docente consultada opinó sobre el rechazo que recibió la alumna A. por parte de algunos docentes que no aceptaban los cambios que ella estaba viviendo. Comentó que A. no se destacaba como excelente estudiante, pero que comprendía las causas ya que se encontraba en un período de importantes cambios en su identidad. Sin embargo, el derecho a optar por su identidad de género nunca fue cuestionado por la docente⁵³.

Una de las profesionales que vivió de cerca los cambios en A., también subrayó el bajo rendimiento de la estudiante: (...) era una lucha para que estudiara, pero ojo, eso no era por su disforia de género, era porque no tenía ganas de estudiar como cualquier otro estudiante que no tiene que atravesar por todo ese proceso⁵⁴”.

⁵² Entrevista N° 1: Docente

⁵³ Entrevista N° 2: Docente.

⁵⁴ Entrevista N° 5: Profesional.

El paso de A. desafió al Liceo y contribuyó a derribar una serie de prejuicios, aun vigentes, en la medida que visibilizó la realidad adversa de las identidades trans, revelando el carácter político que rodea la construcción de las mismas.

“El adulto y sus prejuicios”

En esta sección se debatirá sobre el nivel de aceptación de la diversidad sexual e identidad de género por parte de los/as entrevistados/as en base a una serie de preguntas que indagaban respecto a la confianza en hablar públicamente por parte de docentes GLTBQ sobre sus orientaciones sexuales, identidades de género y sus vínculos afectivos con los/as estudiantes y sus colegas.

Los/as docentes imparten una acción pedagógica la cual es un tipo de violencia simbólica en cuanto que ella transmite un poder culturalmente arbitrario impuesto por la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1996). Ésta acción pedagógica contribuye a la estabilidad en los centros educativos del pensamiento heterosexual hegemónico, valida identidades “coherentes” de género y orientaciones sexuales heterosexuales.

No se trata de realizar una propaganda a favor de otras identidades y orientaciones sexuales, porque ya analizamos que la sexualidad no es algo “privado” sino que fué construida simbólica, política y económicamente. Se trata de llegar a comprender que cuando se optan determinados personajes para tratar en clase, cuando se elijen temas, cuando se infiere que todos los/as estudiantes son heterosexuales, cuando se utiliza un lenguaje machista y homofóbico, cuando excluimos la diversidad como valor a tener en cuenta en la tarea de educar o cuando se valida lingüísticamente las relaciones entre personas de distinto sexo; se está promoviendo un modelo de sexualidad basada en la heterosexualidad, en el binomio: hombre / mujer

y en la reproducción. Es decir que se habla pública y abiertamente de la sexualidad y del sexo como lo “verdadero” (Foucault, 1996).

Veamos ahora que decían los/as entrevistados sobre si los/as adultos GLTBQ hablan sin prejuicio y con total libertad de sus vínculos afectivos en igualdad a sus pares heterosexuales.

La mayoría respondieron que conocen (porque se comenta “por lo bajo”) colegas GLTBQ pero que no lo hablan públicamente con ello/as. Una de las docentes expresó: “En general no se declaran, no lo hacen, les cuesta mucho, acá hay mucha gente que es conservadora, nunca escuché a un hombre que dijera: “me voy con mi novio a tal lado”, está el temor a ser dejado de lado o a la habladuría⁵⁵”

Por su parte otro de los docentes manifestó que todavía falta en nuestro país cierta “naturalidad” discursiva para hablar de estos temas sin generar un “drama” frente a un profesor que diga: “tengo novio”⁵⁶. Una de las profesionales relató el caso de un docente que no es aceptado por su “presunción” de homosexualidad y es blanco de críticas y comentarios “por detrás”⁵⁷.

Se aludió también a las características personales y si lo tienen definido o no y en función de éstos dos aspectos dependerá si la persona decide hablar de si es GLTBQ o no. De todas formas una de las adscriptas señaló que:“(…) igual hay gente que lo oculta por temor a ser discriminado y señalado”.⁵⁸

Por su parte la referente sexual⁵⁹ recordó una situación donde un profesor le comentó en tono jocoso que un colega era: “tremendo puto”, la reacción

⁵⁵ Entrevista N° 2: Docente.

⁵⁶ Entrevista N° 10: Docente.

⁵⁷ Entrevista N° 3: Profesional.

⁵⁸ E7

⁵⁹ Entrevista N° 11: Referente sexual.

de ella fue no festejar la humorada y explicarle que esos comentarios excluyen y le pidió al docente que no los vuelva a hacer delante de ella.

A su vez se les preguntó; primero si conocían casos de profesores GLTBQ que les hayan contado a los/as adolescentes y que reacciones les parece que éste planteamiento generaría. Las respuestas se dirigieron todas a que desconocen ese tipo de casos y que por el momento lo ven improbable, veamos algunas respuestas.

Una docente manifestó ante la pregunta de qué ocurriría si un docente GLTBQ lo comentara a sus alumnos: "(...) yo mirá que te digo, lo acepto y entiendo que tenemos que respetarlo pero tampoco lo considero fundamental, es como que choca, va contra las leyes de la naturaleza, te choca, pero ta hay que respetarlo igual, te guste o no te guste. Ningún profesor creo que lo diga, porque los gurises son crueles y marchaste".

El resto de los/as entrevistados/as planteó la posibilidad de cierto temor de estos docentes GLTBQ a la respuesta de los/as estudiantes y a una reacción negativa por parte de la familia de ellos aludiendo a que podrían interpretarlo como un "mal" ejemplo, ahora: "(...) si es heterosexual y terriblemente mala persona no pasa nada⁶⁰".

La referente sexual apuntó a que los adultos homosexuales lo ocultan y dicen tener pareja de distinto sexo para que los/as alumnos/as no puedan agredirlos y descalificarlos por ser GLTBQ⁶¹.

Por último, una adscripta reflexionó: "(...) la gente habla de sus parejas heterosexuales y los profesores y profesoras que son homosexuales no tienden a decirlo". Se valida la heterosexualidad como forma de vida, porque el sistema se basa en negar la existencia del "otro" diferente (Wittig, 2006),

⁶⁰ Entrevista N° 5: Profesional.

⁶¹ "(...) porque el adulto lamentablemente no tiene claro que es un derecho, es horrible, se me vienen a la cabeza un montón de ejemplos". A su vez reflexionó que el/la docente que lo hable "(...) le va a enseñar igual o capaz que con un grado mayor de respeto que otro, porque vive tanto la carencia de respeto hacia sí que lo fomentan desde otro lado" (Entrevista N° 11: Referente sexual)

quizás se trata de comenzar a educar más en la diversidad (como expresaron varios/as en las entrevistas) y no esperar que “la sangre llegue al río⁶²”.

“¿Cómo enfrentar una temática con tan pocos datos?”

En principio son alentadoras las respuestas de los/as entrevistados/as ante dos preguntas bien distintas pero que reflejan el estado de situación del problema planteado en el presente documento. Por un lado se les preguntó cuáles son sus reacciones ante eventuales o reales situaciones de violencia (real o simbólica) por orientación sexual y/o identidad de género, y la totalidad respondió que: las confrontan, las paran en seco, tomarían medidas, reflexionan con los/as involucrados/as, sancionan e informan al Consejo Asesor Pedagógico.

Sin embargo la referente sexual planteó que: “(...) hay docentes que son tan homofóbicos como algunos chiquilines, entonces cuesta que entiendan que no debería permitir eso en su clase, a veces hay mas problema con el docente que no entiende que no puede permitir eso⁶³”. Con esto no pretendo negar las respuestas ni realizar inferencias en base a las respuestas ya que se trata de un estudio de caso, pero más allá que se haya explicitado la confidencialidad de las entrevistas, las respuestas podrían llegar a estar sesgadas hacia el discurso de que la discriminación en el liceo no existe.

Por otro lado, en algunas de las respuestas, en particular las referidas al caso de la chica trans, una de las entrevistadas se refirió como: “era como una señorita y era varón⁶⁴”, otra afirmó no discriminar a las personas

⁶² Entrevista N° 8: Dirección.

⁶³ Entrevista N°11: Referente sexual.

⁶⁴ Entrevista N° 8: Dirección.

GLTBQ, sin embargo: "(...) yo no discrimino en ese sentido, no me parece horrible, capaz que si es un hijo mío diría "pa' que macana"⁶⁵".

El título de esta sección refiere a una de las entrevistadas reflexionando sobre su abordaje frente a situaciones de violencia por orientación sexual y/o identidad de género. Parecería estar planteando una demanda en base a una carencia de información sobre este tema, sobre esto también hubo unanimidad de respuestas afirmativas respecto a que tanto docentes, profesionales y personal no docente debería recibir información y formación sobre diversidad sexual e identidad de género.

Dos entrevistadas fueron más allá de dar charlas específicas sobre la temática GLTBQ, y reclamaron por una educación basada en el respeto hacia el otro y en la diversidad⁶⁶. Se valoró el hecho de recibir más información pero reconocieron que mayor información no siempre genera una reflexión posterior⁶⁷.

Por su parte las dos profesionales coincidieron en la urgencia de tratar estos temas con todos los adultos que tienen contacto a diario con los/as estudiantes en el liceo para así evitar frecuentes "moralismos" discursivos por parte de docentes, quienes en general no buscan información sobre temas de diversidad sexual e identidad de género⁶⁸.

Por parte de los/as docentes entrevistados/as se reclamó en aprovechar los espacios de coordinación⁶⁹ para informar sobre talleres que traten estos temas.

⁶⁵ Entrevista N° 1: Docente.

⁶⁶ Entrevista N° 2: Docente.

⁶⁷ "(...) puede ser que luego del taller haya gente que se lo quede reflexionando y llegue a posiciones de mayor amplitud, como habrá gente que no. Hay gente que le podes dar toda la información y va a seguir pensando que son las nenas por un lado y los nenes por otro. Estaría bueno tener esos talleres, pero también estaría bueno tener talleres de muchas otras cosas más allá de eso. Lo que necesitamos es mayor respeto hacia el otro y hacia opiniones y opciones que no son las nuestras" (Entrevista N°7: Adscripta)

⁶⁸ Entrevista N° 3 y N° 5: Profesionales.

⁶⁹ Entrevista N° 4 y N°12: Docentes.

Desde el equipo de dirección del Liceo se valoró la importancia de esta formación como preventiva para eventuales situaciones de violencia por orientación sexual y/o identidad de género.

Por otro lado, una integrante de la dirección reconoció la importancia en manejar correctamente los nombres de las distintas orientaciones e identidades para aquel adolescente que está formando su propia identidad, descubriendo su sexualidad y que atraviesa esto con cierta angustia⁷⁰.

Por último, la referente en sexualidad dió su parecer sobre brindar mayor información sobre temas referidos a la sexualidad y al género. Reconoció que cuando realiza los talleres sobre sexualidad invita desde el cantinero y el auxiliar de limpieza hasta la dirección. Planteó la necesidad de que concurren todos, ya que con su tarea y la de la familia de cada estudiante no alcanza y librado a la buena voluntad de los/as docentes, tampoco⁷¹. A su vez reclamó mayor autocrítica a la tarea docente⁷².

⁷⁰ Entrevista N° 9: Dirección.

⁷¹ "(...) me he peleado con docentes por esto: ¡vos no podés decirle al chiquilín una grosería de ese tipo!, ya no me cuentan tanto, yo sé cómo piensan y qué tipo de discriminaciones en cuanto al machismo y al feminismo manejan en el aula, lo tengo claro" (Entrevista N°11: Referente sexual).

⁷² Entrevista N° 11: Referente sexual.

Conclusiones

Ya lo decía Simone De Beauvoir en su libro “El segundo sexo”, cuando afirmaba lo siguiente: “No se nace mujer: se llega a serlo” (1968: 87), queda claro en el planteo que realiza la autora y pudiéndose aplicar perfectamente a los “hombres”, que ambas categorías son el producto final de una clase social, creadas para su provecho y una de las causas principal de la realidad analizada anteriormente. En el sentido que tanto hombres como mujeres no nacen sabiendo comportarse como “verdaderos” hombres y “verdaderas” mujeres, la “verdad” del sexo como planteaba Foucault (1996) ha sido perfectamente añadida al discurso sobre la sexualidad hegemónica reproductivista.

El problema no radica en la existencia de estas identidades y de tantas otras, sino en su implícita e incuestionable imposición por parte de la sociedad y cultura heterosexual dominante, que sigue negando y excluyendo identidades diversas de género y otras prácticas sexuales y afectivas que no sean heterosexuales.

De lo que se trata es de trascender la sexualidad hegemónica como algo determinante en la vida de las personas; hablemos del sexo sin construir discursos universalistas, pero hablemos también del erotismo, del deseo, y de las infinitas formas en que podemos construir nuestras identidades de género.

El discurso sobre el accionar del Trabajo Social en situaciones de violencia por orientación sexual y /o identidad de género en el Liceo de Solymar, no pudo ser problematizado, ya que el centro educativo no cuenta con un profesional de nuestra área trabajando allí. La “falta” de una Trabajadora Social en el liceo y la mirada sobre estos temas en ningún momento fue mencionada, sin embargo en varias entrevistas reclamaban la incorporación de un profesional pero en situaciones de vulnerabilidad social y económica.

El contexto socio económico y la insatisfacción de necesidades básicas por parte de familias e individuos sigue siendo una prioridad exclusiva en nuestro accionar profesional.

Se reconoce las causas económicas y políticas de supervivencia del actual modelo dominante de sexualidad, es por ello que se nos exige superar el discurso dominante y contribuir mediante la reflexión y problematización a transformar ésta realidad.

¿Qué tan incorporada tiene nuestra profesión la mirada desprejuiciada y diversa respecto a la sexualidad y género?, en aquellas áreas donde mayor cantidad de profesionales ejercen, el área de la salud: ¿en qué medida se colabora a la reproducción del modelo medico hegemónico y normalizador que tanto ha vigilado al colectivo GLTBQ?

Reconocer que existe una carencia en temas de sexualidad y género nos desafía a superar un estancamiento y cierto rechazo a esta nueva generación de derechos sexuales, igual de importantes que las desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales.

Por último, se reconoce la aparición de trabajos, investigaciones, tesis de grado y publicaciones de estudiantes y graduados en Trabajo Social sobre diversidad sexual e identidad de género a raíz de una coyuntura política, social y cultural que favorece y promueve esta reflexión, es por ello que menos excusas quedan y más y mejor acción quedan por delante.

Bibliografía

Ascué, M (2000). *Dos mundos bajo un mismo cielo*. Montevideo, Uruguay: Revista Uruguaya de Sexología. Año XV. N°1.

Beane, A. (2008). *Bullying, aulas libres de acoso*. Barcelona, España: Graó.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. D.F, México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Campero, R. (2013). *Cuerpos, poder y erotismo. Escritos inconvenientes*. Montevideo, Uruguay: Fin de Siglo.

De Beauvoir, S (1968). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veinte.

Meré, J. (2011). *Entreabriendo el armario de los datos*. En Dominguez y cols. *Derechos, VIH/Sida y Jóvenes LGBT*. Resultados Preliminares (pp 15-28). Montevideo, Uruguay: UNFPA.

Foucault, M. (1996). *Historia de la sexualidad I, la voluntad del saber*. Madrid, España: Siglo XXI.

Giorgi, V., Kaplún, G. y Morás, L. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Goffman, E. (1993). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Lopes, G. (2000). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Autentica, Belo Horizonte.

Muñoz, C. (1996). *Uruguay homosexual: culturas, minorías y discriminación desde una sociología de la homosexualidad*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Rodríguez, E. (2013). "Debatiendo derechos: matrimonios diversos". Tesis Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de la República (Uruguay), Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social.

Rubino, V. (2013). "Armarios de cristal. Un análisis de los relatos que sobre sus familias nos narran algunas mujeres que aman a otras mujeres". Tesis Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de la República (Uruguay), Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social.

Seffner, F. (2013). *Educação e Pesquisa. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Consultado el día 07 de junio de 2013 a las 14:00hs, disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100010

Sempol, D. (2013). *De los baños a la calle. Historia del movimiento, lésbico, gay, trans uruguayo (1984 – 2013)*. Montevideo, Uruguay: Random House Mondadori.

Sempol, D. (2011). “Locas”, “travas” y “marimachos”: *Identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo*. Consultado el día 12 de Junio de 2013 a las 21:00hs, disponible en: http://www.ovejasnegras.org/noticias/2011/septiembre/diversidad_sexual_en_el_tema_educativo.pdf

Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el Bullying*. Barcelona, España: Ariel.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid, España: Egales SL.

Valles, M (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid, España: Síntesis.

Viscardi, N. (2008). Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. En R. Paternain. *Violencia, inseguridad y miedos en Uruguay: ¿qué tienen para decir las ciencias sociales?* (pp145-160). Montevideo, Uruguay: FESUR.

Fuentes documentales

Plan Nacional de Prevención del Suicidio (2011). Ministerio de Salud Publica, consultado el 10/03/2013 a las 14:00hs, disponible en: www.msp.gub.uy/andocasociado.aspx?7133,24073

“Guías de prevención y detección de factores de riesgo de conductas suicidas” (2009). Ministerio de Salud Publica, consultado el 10/03/2013 a las 14:03hs, disponible en: http://www2.msp.gub.uy/uc_3021_1.html

Ley 18437 (2008)
<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>

Páginas Web Consultadas

http://www.queer.org.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=57, consultada el día 04/05/2012 a las 09:30hs.