



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Exclusión social de adolescentes LGTB

Las instituciones educativas, ¿salen del armario?

Rodolfo Listur

CI 4 042 229 - 2

Montevideo, octubre de 2019

Tutora: Yliana Zeballos

Revisora: Rossana Blanco

Contenido

1. Introducción
2. Discursos sobre adolescencia: el plural, la psicología y la exclusión
 - 2.1 Adolescencia en plural
 - 2.2 Adolescencias, producción de subjetividad y construcción identitaria
 - 2.3 Adolescencias y exclusión
3. Normalidad en las instituciones; exclusión social de adolescentes
 - 3.1 Heterosexualidad convencional como pacto social excluyente
 - 3.2 Normalidad en las instituciones: el éxito de la exclusión
 - 3.3 De la exclusión educativa a la exclusión social
 - 3.4 Perspectivas de derechos, género y diversidad; enfoques transversales para el análisis de la exclusión
4. Exclusión social de personas LGTB en Uruguay. Desafíos e intervenciones de las instituciones públicas
 - 4.1 Conquistas legales pro diversidad: el piso del cambio cultural
 - 4.2 Exclusión social de adolescentes LGTB en Uruguay, ¿qué sabemos?
 - 4.3 Instituciones educativas uruguayas, ¿espacios de diversidad o de desigualdad?
5. Algunas conclusiones

1. Introducción

Este trabajo presenta un análisis crítico acerca de la exclusión social de adolescentes LGTB. La complejidad de la problemática habilita su abordaje desde variadas perspectivas, por lo cual he seleccionado algunos elementos de análisis, a mi juicio relevantes. En tal sentido, se encontrará aquí un acercamiento que en todo caso está transversalizado por mi posicionamiento con respecto a la exclusión social, por los datos empíricos y por las perspectivas de derechos, género y diversidad.

La exclusión social es una de las principales dificultades que encuentran las sociedades para avanzar equitativamente. La escasa o nula participación de ciertos sectores de la sociedad en la vida social, económica, cultural y política, habla de una triste realidad que es imperioso superar.

La adolescencia es una construcción histórica, social y cultural que, como tal, ha tenido diversas concepciones desde las cuales se asumen posicionamientos bastante heterogéneos. Algunos de ellos promueven la exclusión, otros la limitan.

También se analiza el rol que juegan las ideologías y las prácticas institucionales normalizadoras en la exclusión social de adolescentes por motivo de orientación sexual e identidad de género. En este sentido, se profundizará en el análisis de las instituciones educativas.

La evidencia empírica obtenida a través de investigaciones internacionales y locales con respecto a la exclusión social de adolescentes en base a orientación sexual e identidad de género, articulada con los procesos políticos y sociales, resultan un material interesante para la producción crítica de este trabajo.

Con seguridad se escuchará en estas líneas la voz indignada de un estudiante que teñido de docencia, paternidad y política, lucha en su cotidianidad contra la normalidad que siempre dañina y excluyente, al menos se inhibe frente al colorido y la alegría de quienes celebramos la diversidad.

Palabras claves: adolescencia, exclusión social, educación, LGTB.

2. Discursos sobre adolescencia: el plural, la psicología y la exclusión

En esta primera parte realizaré un acercamiento crítico a las concepciones de adolescencia que han sustentado diferentes perspectivas para interpretar e intervenir frente a las problemáticas que, con contundente evidencia, excluyen a los adolescentes del sistema educativo y del acceso a las oportunidades que ofrece la sociedad.

2.1 Adolescencia en plural

La adolescencia, como fenómeno social, presenta diversos tipos de variabilidad: histórica, transcultural e intrasocial, en función de la clase social, del grupo étnico de pertenencia, de la orientación sexual e identidad de género, entre otros factores que puedan introducir diferencias relevantes dentro de una determinada sociedad.

A su vez, la adolescencia se trata de un fenómeno cultural que no se da en todas las sociedades y que, cuando se da, adopta rasgos específicos en función de la cultura. Al igual que los rituales de iniciación a la adultez, la adolescencia es una construcción social a partir de un hecho biológico, pero lo trasciende. Y en ocasiones lo domina. Al respecto, Mendoza afirma que “en determinadas sociedades durante la adolescencia lo cultural puede eclipsar o imponerse a lo biológico (por ejemplo, si se prestigia la infraalimentación para ‘guardar la línea’ en un momento del desarrollo biológico en que hay especiales necesidades nutricionales)” (Mendoza, 2008, p.51)

Los estudios en profundidad sobre la adolescencia no tienen una historia cargada de posicionamientos académicos enriquecidos por la discusión, la observación y la detección de lo original y lo singular en esta etapa que media la transición entre la infancia y la vida adulta.

La simpatía con respecto a esta etapa de la vida, tanto de los académicos como de la población en general, no ha tenido la suficiente cantidad de adeptos como para impulsar diálogos superadores del discurso que pone a los adolescentes como un “grupo difícil” de la sociedad que atraviesa la “edad de la bobera”. Dolto sostenía: “No se conoce tan bien al adolescente como al niño. Hay que extenderse sobre la realidad que oculta este término.” (Dolto, 1992, p. 11) Así, explicitaba el desconocimiento académico pero habilitaba, quizás, el desafío de reconocer la originalidad singular de esta etapa conflictiva, pero profundamente floreciente de la vida.

En este contexto conceptual inicial, es importante expresar que si bien los estudios sobre la adolescencia tomaron fuerza en las últimas décadas, es válido interrogarse si hay una adolescencia estudiable como tal, al margen de las condiciones sociales en que se desarrolla y transita.

En primer lugar, estudiar y objetivar la adolescencia desde una concepción que privilegia las invariables biológicas de la explosión hormonal de la pubertad es lícito, pero insuficiente. Y afirmo que es insuficiente puesto que la adolescencia no es una tormenta hormonal. No es solo eso, aunque es a partir de allí que podemos comenzar a hablar de adolescencia.

Comparto con Viñar cuando se refiere a la irrupción hormonal de la pubertad como el gatillo que dispara, que desata un trabajo mental inédito (inaugural quizás), transformador, expansivo y creativo que pone a interactuar biología y cultura (Viñar, 2013, p. 20)

En consecuencia y continuando los lineamientos de los autores, entiendo la adolescencia como un trabajo de expansión y creatividad, estudiable sí, pero únicamente en su diversidad y particularidad. Esta perspectiva que contempla los múltiples procesos propios de cada tiempo y lugar nos obliga a pluralizar el término y a hablar, congruentemente, de adolescencias.

En el contexto de este trabajo no es de menor importancia, mucho menos ingenua, esta

perspectiva que nos conduce a pluralizar, a referirnos a las adolescencias. El plural confronta con las lógicas normalizadoras de las instituciones que en su intento homogeneizador disciplinan el deseo y universalizan la heterosexualidad convencional a través de comportamientos válidos, donde lo normal refiere a lo masculino y lo femenino. Es decir, el término adolescencias choca, casi con violencia, con prácticas institucionales que pretenden una adolescencia así, en singular, única, heterosexual, biológica, dócil, controlable y tolerable.

Estas prácticas, deberían cuestionarnos con mayor frecuencia acerca de cómo se vuelven de uso habitual en las instituciones las ideologías discriminatorias que habilitan la exclusión de diferentes identidades y prácticas juveniles. Felizmente, también provocan algunas rebeliones contra el consenso hegemónico que tienen como consecuencia la apropiación de adolescencias originales y autónomas del mandato social.

Cuando, en un intento por temporalizar las adolescencias tenemos que arriesgarnos un momento de la vida para situarla, son los tiempos de intensos cambios corporales y emocionales los que con bastante claridad pero, nunca con suficiente regularidad, nos señalan un período que se ubica de los 12-13 años de vida hasta los 16-17 aproximadamente.

Naturalmente que al profundizar, exponiendo una presentación más compleja de la adolescencia como un momento de la vida en donde la calma no es de buen pronóstico, diré que puede entenderse como una escasez conceptual referirse a los tiempos cronológicos para situar semejante etapa de la vida. Efectivamente creo que alimentar tal idea refiere a una concepción pobre y simplista de la adolescencia.

Los adolescentes experimentan cambios, pero fundamentalmente instauran la sospecha y la resistencia a la legitimidad del saber adulto, lo cual confronta con las hegemonías que desde las instituciones intentan legitimar determinadas estructuras sexuales, familiares y vinculares. En otras palabras, un discurso institucional normalizador y excluyente, seguramente evite hablar de un derrumbe de la dependencia y la credulidad del niño, de un desprendimiento de las identificaciones con las figuras parentales de la infancia, de un desgarramiento ruidoso, doloroso, conflictivo, pero saludablemente interpelante del mundo.

2.2 Adolescencias, producción de subjetividad y construcción identitaria

En este momento del trabajo problematizaré la producción de subjetividad y la construcción identitaria de los adolescentes LGTB desde algunos elementos teóricos de la psicología.

En un intento por establecer mi referencia conceptual, adhiero a Bleichmar (citado por Calzetta, 2011, p. 5) cuando sostiene que la subjetividad “abarcaría aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en relación con lo ideológico e inscripta en un espacio y un tiempo determinados desde el punto de vista de la historia política.”

Por otra parte, la construcción de identidad tiene que ver con un deseo de identidad, en el sentido de autoidentificación, de mismidad, de permanencia y coherencia a través del tiempo y el espacio. Ninguno de nosotros vive sin referenciarse a una singularidad imaginaria a la que

llamamos nuestra identidad. Esa singularidad o individualidad corresponde al registro imaginario. En tal sentido, Montero (citado por Bonder, 1998, párr. 50) afirma: "...la identidad no es más que el relato que nos hacemos de nosotros mismos."

Hablamos entonces, a grandes rasgos, de subjetividad como la construcción social del sujeto y de identidad como la autoidentificación, la singularidad, como la mismidad imaginaria. Estas dos concepciones son importantes para interpretar y denunciar los contextos en los que construyen su identidad los adolescentes LGTB. En esta línea de pensamiento, la producción de subjetividad así definida, nos habilita a ser críticos con las condiciones en que se construyen socialmente aquellas personas disidentes con el contexto ideológico heteroconvencional imperante. Es decir, nos estimula a examinar las lógicas que interactúan en la construcción social propia y del otro, así como en la elaboración del relato sobre sí mismo. Así seguramente podremos revelar nuestro rol en la liberación o limitación de espacios para poder ser.

Con relación a la construcción identitaria LGTB, Ruíz sostiene que "este proceso y la necesidad de enfrentarse a un ambiente hostil termina generando una transformación singular de la identidad, que salta de lo individual a lo colectivo." (Ruíz, 2009, p.32). En consecuencia, las sexualidades minoritarias se han organizado para proclamar su orgullo.

El mencionado autor reseña un modelo de construcción de identidad de adolescentes LGTB, que si bien no implica un esquema universal y lineal, ofrece un marco de referencia explicativo de este proceso. Dicho modelo consta de un momento de sensibilización, referido a los primeros sentimientos de atracción hacia alguien del mismo sexo. Luego una instancia de significación, donde la persona toma conciencia de que los deseos propios son diferentes a los de la mayoría y no aceptados por ésta. Y finalmente un período de subculturación, en el cual la persona asimila su nominación como gay, lesbiana o trans, para definir sus propios sentimientos. En este momento se produce una toma de contacto social y encuentro con iguales, una aceptación de la diferencia, una "salida del armario".

En estos procesos de cambio a los que se enfrentan los adolescentes, ¿qué rol teórico explicativo juega la psicología?

El funcionamiento psíquico freudiano, que expongo aquí desde un esquema explicativo elemental, sostiene que el Yo, un tanto sumiso, responde a las pasiones y pulsiones del Ello y a los mandatos morales del Superyó, situando a las exigencias del mundo externo en un lugar no prioritario. Sin embargo, entiendo fundamental repensar la producción de la subjetividad en relación con las exigencias del mundo externo, en un intento superador de la noción de causalidad inconsciente como determinante casi exclusivo de la estructura psíquica. En este sentido, creo que para tratar con mayor amplitud interpretativa la exclusión es importante discernir desde dónde pensamos al sujeto y su construcción permanente multicausal, pues no es lo mismo asumirlo como resultante de su intimidad pulsional, que interpretarlo desde las huellas de los códigos familiares, sociales y culturales.

¿Son desestimables entonces los conceptos psicoanalíticos que explican la producción de

la subjetividad desde el funcionamiento del mundo interno? Sería un error injustificable desconocer los aportes del psicoanálisis referidos al funcionamiento del aparato psíquico por dos razones. En primer lugar porque ofrecen una comprensión del funcionamiento psíquico que, aunque no ha carecido de críticas, nos enviste de cierto grado de lucidez para analizar y problematizar los elementos internos que se ponen en juego en la construcción de la identidad. En segundo lugar porque implicaría menospreciar procesos internos que es necesario poner a dialogar con los condicionantes externos, fundamentalmente si aspiramos a ser congruentes con la idea de complejidad y multicausalidad de la construcción de la identidad.

Constantemente se produce un interjuego entre el mundo interno y externo: las experiencias vividas por el niño en el mundo externo se estructuran en su mundo interno enriqueciéndolo, y a su vez, como sostiene Freire de Garbarino: "al proyectarse en la actuación de experiencias con el mundo que lo rodea, va también modificando esa realidad externa." (Freire de Garbarino, 1963, párr. 20). En síntesis, no se trata de una contradicción entre el sujeto como producto de las pulsiones e identificaciones y el sujeto como producto de sus relaciones sociales. Sin embargo, considero importante explicitar que la perspectiva de este trabajo se sitúa desde la superación de la noción de naturaleza humana como precondition establecida, privilegiando la noción de proceso de construcción de una condición humana.

Con respecto a esos diálogos entre los procesos internos y los condicionantes externos, es importante observar que en la pubertad se produce una transformación del Superyó y de los Ideales del Yo, debido a que es necesario dejar el incesto y despegarse de las figuras parentales autoritarias. Se genera así, un cambio interno. En este contexto, el adolescente está preparado para integrar nuevos ideales sociales que requiere para sentirse acogido en el mundo real, el de los adultos, pues el hecho trascendental que marca la ruptura con el estado de la infancia es la posibilidad de disociar la vida imaginaria de la realidad. La adolescencia es un período angustiante en tanto constituye la pérdida de la identidad anterior y el establecimiento de una identidad que se califica, cuestionadamente, como definitiva o adulta.

Creo, sin embargo, que la concepción de adolescencia desde un enfoque psicoanalítico no ha ofrecido una teoría y una práctica transformadora, o al menos crítica, de las condiciones de exclusión social de los adolescentes por motivos de orientación sexual e identidad de género.

Si bien con el transcurso del tiempo el psicoanálisis ha ido adquiriendo una mayor apertura para darle lugar a las condiciones sociales y culturales como parte del proceso de construcción identitaria, el discurso psicoanalítico más dogmático no abandona una posición que considero superada por los hechos y por la realidad misma. Sigue empecinado en desentrañar procesos internos con relación a los padres que conducen confusamente a la homosexualidad.

En esta línea de pensamiento parece válido cuestionarse cuánto de operación ideológica representa el discurso psicoanalítico proveniente de una época que condenaba fuertemente lo diferente y, sobre todo, lo diferente a la heterosexualidad convencional y sus normas. Me propongo el desafío de desarrollar brevemente esta cuestión sin desestimar el indiscutible aporte

del psicoanálisis para comprender el funcionamiento psíquico. E insisto en cuidar los aportes del psicoanálisis, aunque cuestionables en algunos puntos, porque entiendo que será desde esos aportes que, quienes aspiramos a desarrollarnos profesionalmente en la psicología, podremos ayudar tantas veces a desenredar los ovillos del sufrimiento humano.

En un intento explicativo de la construcción de identidad de género, desde un relato freudiano, se sostiene que en el trance que experimenta el niño por la pérdida del ser amado y deseado se configura una identificación caracterizada por un proceso en el cual el Yo alberga al Otro (el objeto perdido) en su estructura misma. Es decir, se produce una sustitución de una carga de objeto por una identificación. Esta sustitución encamina la estructuración de la identidad de género puesto que se niega el objeto de deseo, pero no la modalidad del deseo heterosexual.

Entonces, ¿qué sucede cuando la modalidad del deseo no responde a este mecanismo freudiano heterosexista? En primer lugar, podríamos pensar que el niño se enfrenta a una doble represión; la del tabú del incesto y la del tabú contra la homosexualidad.

Es lógico pensar entonces que aquel niño que al llegar a la explosión puberal comienza a sentir afectos y deseos no heterosexuales, se enfrenta a conflictos bastante complejos; pues ya no solo debe tramitar una respuesta al tabú del incesto, concebido como un conflicto que posiciona la construcción identitaria, sino que además debe gestionar las demandas del tabú contra la homosexualidad cargadas de significantes de normalidad, prejuicio y culpa.

El psicoanálisis freudiano insiste en la fuerza o debilidad de las disposiciones de masculinidad a las que accede el niño para evitar la desviación del deseo heterosexual, lo cual traduzco críticamente como un discurso que valida desde la comodidad de la heterosexualidad convencional, una censura cultural excluyente y dañina del deseo. Butler sostiene, refiriéndose a la ley como autocensura y a la expresión “deseo reprimido” como represión de los deseos originales: “Así, la ley represora engendra la heterosexualidad, y actúa no solo como un código negativo o excluyente, sino como un castigo.” (Butler, 2019, p. 151)

Creo que problematizar desde la psicología algunas cuestiones con relación a las concepciones y teorías, con respetable tradición académica muchas de ellas, sobre la adolescencia en singular y sus procesos de producción de subjetividad y construcción de identidad, nos sitúa como profesionales críticos, comprometidos con los desafíos de estos tiempos y con los dolores silenciados históricamente que en estos tiempos gritan.

Me inspiro en aquellos profesionales de la psicología decididos a leer tras las líneas de los cuerpos teóricos aquellos mensajes implícitos que siguen sosteniendo aparatos ideológicos heterosexistas. Creo que la complejidad de los hechos, la imposición del compromiso ético y el inherente desafío profesional nos obliga a ser críticos con nuestro propio discurso.

Pero, ¿qué relación se explicita entre la construcción de la identidad de los adolescentes y los entornos institucionales que imponen normas? Desprenderse de la niñez, reeditar la identidad, desplegar las potencialidades y percibir deseos con un rumbo autónomo y digno para la vida en contextos de hostilidad, rigidez y exclusión promovida por los adultos, termina siendo para muchos

jóvenes un proceso de aislamiento y soledad bastante desesperanzador. Para nosotros, observadores y actores un poco más lúcidos, una realidad triste e indignante en donde la resignación ya no puede ser una opción.

Tramitar los conflictos con el correspondiente dolor psíquico y lograr desplegarlo en un relato para, desde la psicología, reconocer las ansiedades, defensas y resistencias es una circunstancia que hoy en día se ha vuelto un problema, algunos problemas en realidad.

El primer problema tiene que ver con la dificultad de los adolescentes actuales para desplegar la secuencia narrativa de su vida y en consecuencia la incapacidad de poner en palabras sus propias desgracias, sus angustias, incomprensiones y enigmas. Otro problema surge a partir de la siguiente pregunta: ¿juega un papel importante la convencionalidad heterosexual en este contexto? ¡Claro que sí! Construir un relato en la vertiginosidad de los tiempos actuales ya es un problema. Imaginemos si la construcción y el despliegue de ese relato, desgarrador por naturaleza, se enfrenta a un medio hostil que juzga, acusa y etiqueta los deseos, gustos, sentimientos, preferencias, sueños, vínculos y temores que surgen de esa narrativa.

Es evidente, para quienes estamos dispuestos a ver, que con frecuencia las lógicas institucionales cumplen un rol protagónico obstaculizando el despliegue de los relatos adolescentes. Veremos más adelante cómo las instituciones se tornan intimidantes y silenciadoras “a partir tanto de la consagración de 'cuerpos legítimos' como de la elaboración de protocolos de disciplinamiento del deseo, de regulación restrictiva de lo masculino y lo femenino, y de la presunción universalizante de la heterosexualidad” (Elizalde, 2009, párr. 2).

Tendremos que ser más autocríticos para cuestionarnos acerca de nuestro accionar individual e institucional, para reconocer si habilitamos o no relatos que hagan visible la singularidad y promovemos, como sostiene Viñar, “un espacio público que tolere la pluralidad y la diversidad, donde el diferente no sea denostado y humillado, provocando su exclusión o su muerte psíquica” (Viñar, 2013, p. 20)

Entonces, ¿qué hacemos desde lo institucional? Bueno, seguramente sea tiempo de parar y repensar para poder seguir. Y seguir implica “recuperar el espacio educativo como espacio amigable, de encuentro de producción, de reencuentro con esa vitalidad transformadora que la construcción de lo nuevo siempre exige en las personas, en las instituciones, en las sociedades” (Giorgi, 2008, párr. 29)

Problematizar la influencia de los aparatos ideológicos institucionales sobre la subjetividad de los adolescentes, responde a la necesidad de ser críticos con relación al poder y al efecto que tienen las ideologías, a través de los discursos y gestos dominantes en general -y heteronormativos en particular- sobre el carácter y las condiciones complejas y multicausales de la construcción identitaria.

El etiquetamiento de comportamientos y sentimientos diferentes, la anulación discursiva de las diferencias, la validación exclusiva de roles binarios y la instauración de mandatos sociales que juzgan las iniciativas individuales dan cuenta, hoy con mucha fuerza, del poder inhibitorio y

excluyente que tiene el mundo externo sobre los desafíos identitarios de los adolescentes. Es gratificante que también den cuenta de la resistencia liderada por jóvenes que se niegan a doblegarse y desafían, con su construcción autónoma, al medio externo, que en ese contexto no tiene más opción que problematizarse.

Creo que es en esa problematización, en esos sismos del statu quo imperante, donde tenemos que abocarnos con una intención crítica y libertaria a pensar, entender y visibilizar las fuentes de producción de subjetividad sujetas a la tradición, con una “ética de la esperanza” que parafaseando a Bonder, nos permita construir relaciones intersubjetivas sustentadas en la solidaridad, el interjuego de la diversidad y la unidad en la acción (Bonder, 1998, párr. 91)

2.3 Adolescencias y exclusión

La exclusión por motivos de orientación sexual e identidad de género es una problemática central que se propone como foco de análisis crítico en este trabajo. Parto de una premisa que considero incuestionable por su obviedad, pero aún así problematizante: la exclusión social de los adolescentes por motivos de orientación sexual e identidad de género no se produce inocentemente. Por el contrario, esta exclusión forma parte de un entramado de lógicas y discursos públicos, académicos y familiares que a través de hechos intencionales responden a la normativa diseñada y sostenida por la heterosexualidad convencional.

El comportamiento institucional parece indicar que, respondiendo a los mandatos de la heterosexualidad imperante, fragmenta a los adolescentes como sujetos de aprendizaje focalizándose en el aspecto cognitivo, desestimando la dimensión afectiva que siempre es diversa.

Pero no solo se suele desestimar el lugar de lo afectivo y lo vincular en el trayecto educativo, sino que además, estos aspectos a menudo se consideran obstructores de los planes y objetivos pedagógicos. Creo que cuando se plantea esta problemática, estamos hablando sin rodeos de una pérdida crítica de referentes institucionales capaces de darle trámite a lo afectivo en su carácter diverso y particular, de una crisis ya no de la adolescencia sino de la sociedad y del mundo adulto con respecto a las adolescencias. Un mundo adulto que se torna incapaz de cumplir sus funciones de reconocimiento de singularidades, de promoción de búsquedas, de provisión de modelos y de sostén en la construcción del proyecto de vida de los adolescentes.

Tanto la producción académica como las conversaciones cotidianas expresan el malestar que hoy se experimenta en las instituciones educativas. Estos discursos deberían focalizar, con mayor énfasis, el análisis de ese malestar en el desamparo, la soledad y la desesperanza de la que son víctimas tantos adolescentes. Los jóvenes parecen decirnos -a gritos muchas veces- que es tiempo de parar y repensar, para poder seguir. Pero tenemos que decir, sin ánimo derrotista, que ese detenimiento reflexivo es una dificultad para todos en tiempos de tanta vertiginosidad.

Tanto la exclusión social como la marginación de adolescentes LGTB, son para este trabajo elementos centrales. Creo que la imposibilidad de acceder a la vida social, económica y

política, causada por el ataque a los procesos de filiación y por la pérdida de horizontes e imaginarios de futuro, merece todas las discusiones y acciones posibles.

3. Normalidad en las instituciones; exclusión social de adolescentes

En el marco del acercamiento crítico desarrollado en la primera parte con respecto a las perspectivas teóricas en torno a la adolescencia, me propongo acercar los principales posicionamientos actuales con relación al rol que juegan las ideologías y las prácticas institucionales normalizadoras en la exclusión social -en el ámbito institucional educativo particularmente- de adolescentes por motivo de orientación sexual e identidad de género.

Para realizar una presentación de los posicionamientos actuales sobre esta problemática desde un enfoque crítico, recurriré a algunas ideas organizadoras que articuladas con datos empíricos sobre la situación de exclusión que viven los adolescentes que no responden a las expectativas de la heterosexualidad convencional, permitan cuestionar-nos el rol de cada uno como reproductor o transformador de la realidad.

3.1 Heterosexualidad convencional como pacto social excluyente

Para referirse al régimen impuesto en la sociedad en el ámbito institucional, político y económico que impone las relaciones sexual-afectivas heterosexuales mediante diversos mecanismos, se han utilizado expresiones como heterosexualidad obligatoria, falogocentrismo y heteronormatividad. En un pasaje del libro publicado por el Colectivo LGTB de Madrid, se alerta sobre la situación de riesgo que viven los adolescentes que no responden a las expectativas de la heterosexualidad convencional (COGAM, 2006, p. 5). A partir de esta lectura me sentí atraído conceptualmente por la expresión “heterosexualidad convencional”, pues entiendo que la palabra convencional particularmente contiene una carga de significado interesante sobre la cual intentaré elaborar un breve marco referencial en relación con la concepción de heteronormatividad.

Si recurrimos al diccionario de la Real Academia Española, encontramos la siguiente definición del término convencional: Pertenciente o relativo al convenio o pacto. En este sentido y con la intención de explicitar este enfoque conceptual, pretendo utilizar la expresión heterosexualidad convencional para referirme a un pacto o convenio social que prescribe la heterosexualidad y en consecuencia los modelos de masculinidad y feminidad. Este pacto transformado en normas y prácticas hegemónicas establece modos de conformación de la vida social que dan por hecho que todas las personas son heterosexuales, contribuyendo a la estigmatización, sanción y vigilancia de la homosexualidad.

En consecuencia, a la naturalización de la heterosexualidad y a la invisibilización de la homosexualidad. Es así que la heterosexualidad convencional como referencia conceptual en el sentido expuesto anteriormente, explicita la existencia de un pacto, de un apego a un modelo de masculinidad dominante, esencialista y biologicista.

Lo esperanzador de esta construcción interpretativa que intento desarrollar, se encuentra en la existencia de un pacto que puede disolverse, o al menos debilitarse, a través de procesos laboriosos de resistencia, visibilización y movilización que dejen al desnudo sus intereses, injusticias y crueldades, y que promuevan el empoderamiento de las diversas alternativas de sexualidad y género. Es un posicionamiento alentador y para nada inocente, pues sería un desacierto desestimar la solidez y eficacia del poder estructurador de las convenciones heterosexistas.

Con lo anterior, quiero decir que, aún desde un análisis crítico de estas condiciones no se debe subestimar el trabajo performativo intenso y repetitivo que la heterosexualidad convencional empieza aún antes del propio nacimiento. Cuando la ecografía define el sexo de la persona se dispara un mecanismo normalizador basado en las convenciones establecidas y con intenciones bien claras: sostener un pacto binario y jerárquico, en el cual sólo tienen cabida hombres y mujeres en un sistema de dominación masculina.

Una explicación pragmática de dicho mecanismo normalizador, establece que una vez asignado el sexo, somos enseñados a imitar y reproducir gestualidades y comportamientos que la estructura convencional supone apropiados a ese sexo fijado. De esta manera, se inicia un proceso de feminización o masculinización en el que niñas y niños tienen que adaptarse para ser reconocidos como personas integradas a la sociedad.

El apego al modelo de masculinidad hegemónico en las instituciones educativas, con una clara intención silenciadora de la diversidad y productora de la exclusión, colabora dándole continuidad al mecanismo de colonización ideológica familiar en el cual “los imperativos masculinos aparecen como una reiteración que permite difundir esa idea: en la familia todos los miembros son heterosexuales, todos los varones son bien hombres.” (Serrato y Balbuena, 2015, p. 8). Es así que cobra una importancia relevante la normalidad en las instituciones educativas, disciplinando el deseo y regulando lo masculino y lo femenino a través de discursos y prácticas institucionales discriminatorias y excluyentes.

Es este un panorama desalentador para el despliegue de las particularidades en la diversidad afectivo-sexual de los adolescentes, pero resulta motivador y desafiante cuestionarse cómo operan las ideologías dominantes sobre el género y la sexualidad en lo institucional educativo. Espero que este análisis resulte, además, movilizador para desarrollar una perspectiva crítica y algunos cambios sobre el accionar cotidiano personal y colectivo.

3.2 Normalidad en las instituciones: el éxito de la exclusión

Para ahondar acerca de qué prácticas se ponen en juego en las instituciones vinculadas a la juventud que tienen como intención normalizar, articularé mi análisis con algunos posicionamientos de Elizalde (2009). Entre ellos destaco: la tensión institucional frente a la inhabilitación de ciertas experiencias no hegemónicas, el mandato institucional de explicitar una identidad de género y en consecuencia la instauración de un discurso de tolerancia y disonancia

de la diversidad, la confusión de los docentes que actúan desde parámetros de comportamiento e imaginarios hegemónicos, la segregación identitaria producto del control y la sanción de prácticas particulares, las intervenciones para revertir procesos de identificación justificadas en que los adolescentes atraviesan un período de turbulencias distorsionantes y, finalmente, el prejuicio acerca de las mujeres jóvenes como desbordantes, provocadoras y responsables de la violencia ejercida sobre ellas.

El modelo naturalizado de heterosexualidad se impone inhabilitando ciertas experiencias no hegemónicas, pero comete un error: no mide las consecuencias de hacerlo demasiado evidente. Es decir, mientras esa imposición de la identidad sexual heteronormativa se despliega cuidadosa y silenciosamente a través de pequeños gestos, comentarios y acciones, no produce una tematización institucional al respecto. Sin embargo, cuando este proceso inhabilitante de lo diferente se vuelve demasiado evidente, la institución ya no puede postergar su tratamiento generando una tensión institucional que impulsa la verbalización de incipientes críticas a la hegemonía heterosexual y a los procesos de exclusión y estigmatización que ella produce.

Entonces, ¿qué hace la institución cuando el abordaje de la diversidad sexual se vuelve inevitable? Frente a la emergencia de la tematización se despliega el mandato institucional de explicitar una identidad de género. Pareciera ser que lo indefinido se torna el principal problema de esta operación ideológica, puesto que carece de posiciones localizables de sexo y género. En este sentido, Elizalde sostiene que “la ansiedad de los adultos por ubicar y organizar las diferencias sexuales y de género dentro de un orden estable es, con frecuencia, resultado de la misma fuerza represiva de la heteronormatividad” (Elizalde, 2009, párr. 5)

Es decir, la fijeza identitaria juvenil operando como explicación de la particularidad permite un ordenamiento en la hegemonía heterosexual que muchas veces disfraza la exposición de la disonancia con la máscara del discurso de tolerancia a la diversidad.

En estas acciones existe una violencia implicada que con frecuencia sitúa a los docentes en un lugar de confusión sobre género y orientación sexual, así como acerca de prácticas sexuales e identidad de género. Es importante comprender que esta confusión de los agentes institucionales actúa desde parámetros de comportamiento e imaginarios hegemónicos que no ponen en cuestión la existencia de solo dos formas de organización de las prácticas sexuales. Prácticas que deben coincidir con las dos identidades excluyentes de varón y mujer.

Estas rutinas institucionales que definen lo diferente con signos de aparente alarma o desorden, provocan una segregación identitaria en los jóvenes producto del control y la sanción de prácticas particulares. Estos intentos de control institucional quedan en evidencia, por ejemplo, cuando se aplican disposiciones relativas a los uniformes, a la vestimenta concordante con la identidad de género, al arreglo personal y al uso de los baños. La diversidad de las subjetividades juveniles queda de este modo segregada aunque, en ocasiones, las instituciones deciden intervenir reduciendo la situación de algunos adolescentes a “casos”.

Las instituciones a través de estas ideologías prácticas a las que me estoy refiriendo,

inquietas por el empuje visibilizador de lo diverso y de la cada vez mayor asunción e identificación de los jóvenes como LGTB, despliegan intervenciones para revertir procesos de identificación justificadas en que los adolescentes atraviesan un período de turbulencias distorsionantes. Sobre estos grupos se desliza la homofobia, lesbofobia y transfobia a través de estrategias de intervención para revertir lo que se denomina, de manera intencional y estratégica, identidades provisorias. Aquí se observa a menudo la exacerbación de la moral, la familia modelo, la masculinidad fuerte, distante emocionalmente y viril, así como la feminidad sensible y delicada.

Es importante poder reconocer que estas ideologías prácticas actúan desde un enfoque intersectorial y desde allí deben analizarse críticamente. Es decir, el análisis del trabajo normalizador y segregador que la heterosexualidad convencional impone sobre la diversidad sexual y el género, no debe realizarse al margen de otras dimensiones con las que interactúa: por ejemplo el prejuicio acerca de las mujeres jóvenes.

Estas representaciones normalizadoras vinculan género, edad y sexualidad. No es extraño escuchar discursos institucionales que presentan a las adolescentes mujeres como desbordantes, provocadoras y responsables de la violencia ejercida sobre ellas. Esto habilita, desde sus macabros mecanismos ideológicos, mayor culpabilización y control sobre ellas mientras son presentadas como únicas responsables y víctimas de su falta de moralidad sexual.

Se puede afirmar que la normalidad en las instituciones vinculadas a la juventud en condiciones impuestas por la hegemonía heterosexual, ha cumplido con éxito su rol excluyente. Esta afirmación implica desde su simpleza y brevedad parte del problema y su elucidación, lo cual representa una aspiración de este trabajo.

Pero además, afirmar que la exclusión social de adolescentes por motivo de orientación sexual e identidad de género tiene sus causas enraizadas en instituciones que levantan el estandarte de “la normalidad ante todo”, nos permitirá volvernos observadores más alertas de actos y discursos institucionales y particulares, lo cual también representa una aspiración de este trabajo.

3.3 De la exclusión educativa a la exclusión social

Para el desarrollo de algunas reflexiones en torno a la exclusión en el ámbito institucional educativo, me planteo situar esta problemática en el marco conceptual que plantean Booth y Ainscow. Los autores desarrollan el concepto de inclusión como la puesta en acción de valores inclusivos y focalizan en el carácter social de la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2015, p. 24). En este sentido afirman que todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, pues surgen en la interacción entre las personas y los contextos en los que estas personas se desenvuelven.

Es desde este planteamiento conceptual que me referiré a exclusión educativa como una problemática que trasciende lo educativo y se manifiesta en lo social. Retomando la perspectiva de Booth y Ainscow (2015), la inclusión se basa en valores inclusivos para la mejora de la educación y la sociedad, donde tanto las barreras para el aprendizaje y la participación como el

apoyo a la diversidad son centrales.

Contrariamente a la puesta en acción de los valores inclusivos y participativos, la exclusión social representa un accionar institucional que desestimula la participación democrática fuera y dentro de la educación, configurando una problemática no solo educativa sino, como expresé anteriormente, también social.

Se torna imprescindible pensar y configurar una institución educativa que de respuestas a la diversidad del alumnado mediante estrategias que permitan que todo el mundo se sienta valorado por igual, con un impulso verdadero de los valores inclusivos de igualdad, participación, respeto a la diversidad, no violencia y confianza. En este sentido, la guía para la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) es una herramienta valiosa en tanto representa un conjunto de materiales de apoyo a la auto-evaluación de todos los aspectos de un centro escolar, incluyendo las actividades en el recreo y en las aulas, así como en las comunidades y en el contexto en el que se encuentra. A través de dicha guía se anima a que todo el personal, las familias, así como los propios estudiantes (sean niños, adolescentes o jóvenes según el caso), contribuyan a la implementación de un plan inclusivo.

Es necesario decir que los adolescentes asisten a instituciones educativas que reproducen y reafirman la exclusión social a través “procesos confluyentes con rupturas sucesivas que (...) van alejando e «inferiorizando» a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes” (Estivill, 2003, p. 19).

La observación crítica y la autoevaluación de las comunidades educativas cobran especial importancia en condiciones institucionales que en ocasiones verbalizan principios orientadores positivos y estrategias paliativas, pero que en los hechos terminan reproduciendo la exclusión social.

En el año 2006, el Colectivo LGTB de Madrid realizó una investigación cualitativa centrada en las diferentes vivencias de los adolescentes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales (COGAM, 2006). Se propuso como objetivo sacar a la luz el laberinto complejo por el que transitan los adolescentes que no responden a la heterosexualidad convencional, utilizando entrevistas en profundidad y observación participante en foros de discusión LGTB. Se seleccionaron como informantes aquellos adolescentes entre 12 y 18 años que no se sintieran cómodos con la categoría “heterosexual”.

Este trabajo de investigación nos aproxima, sitúa y sensibiliza frente a las problemáticas que sufren los jóvenes que no se califican a sí mismos como heterosexuales o se sienten transexuales, que se alejan de los cánones de comportamientos sexuales establecidos por las normas sociales. Qué pasa con ellos, qué hacen, qué relaciones tienen, cómo lo viven en las instituciones educativas, lo dicen o lo callan, si tienen relaciones sexuales o no, cómo viven su sexualidad, cómo se perciben, los conflictos y las dificultades específicas que encuentran en su vida cotidiana, son algunos de los aspectos interesantes sobre los cuales la investigación echa luz.

No agotaré los valiosos aportes de esta investigación en mi trabajo, pero tomaré sus principales hallazgos acerca de las tristes situaciones de exclusión social que sufren los adolescentes LGTB.

Los adolescentes entrevistados expresan que es en los primeros años de la adolescencia cuando se empiezan a detectar los desajustes respecto a la norma, momento a partir del cual se inicia la construcción de la nueva identidad sexual. En este período el adolescente pasa por procesos de deconstrucción, transgresión y construcción de la identidad. Se identifican una serie de etapas que no siempre suceden con el mismo orden ni en todos los casos pero que, dan cuenta de la utilización de los términos homosexual, gay o lesbiana para definir sus sentimientos y emociones. Se identifica la toma de contacto social a través del encuentro con iguales, la aceptación de la diferencia, la decisión de revelar la identidad y, como consecuencia, la “salida del armario”. Esta etapa por lo general está al final del proceso y se percibe por los jóvenes como un paso necesario para vivir una madurez plena.

El proceso de aceptación de la identidad no heterosexual es descrito por los adolescentes como doloroso y ligado al autorrechazo y la culpa. Esto encuentra alguna explicación en el hecho de que el conocimiento, los referentes y la información que se les aporta es escasa y distorsionada, así que tienden a rechazar sus propios sentimientos porque de aceptarlos tendrían que igualarse a esa imagen distorsionada. Está imbricado en este hallazgo el rol normalizador de las instituciones que reafirman estigmas, rechazos y exclusiones. Pero, felizmente este proceso pierde fuerza, pues los investigadores afirman que se viene reduciendo cada vez más la edad en la que los adolescentes LGTB son conscientes de su realidad y en consecuencia deciden vivir sin ocultarse.

Se escucha con frecuencia hacer cuestionamientos a la necesidad que manifiestan los adolescentes no heterosexuales de visibilizar, de declarar abiertamente lo que los heterosexuales no declaran. Entonces, ¿cuál es la importancia o la necesidad de “salir del armario”? De la investigación se desprende que la “salida del armario” es un proceso importante de socialización, de construcción de la personalidad y de la identidad sexual de los jóvenes LGTB, cumpliendo una función afirmativa de pertenencia grupal.

Quien es lesbiana, gay o bisexual necesita deconstruir la identidad dada y presupuesta por la heterosexualidad convencional, así como nombrar y expresar su diferencia para construir una identidad sexual que se aparte de la norma. Para algunos se trata de desestabilizar y transgredir el orden social establecido, de visibilizar la diferencia y tomar la palabra. Es evidente la necesidad de salir del armario que expresan los adolescentes y también lo es la importancia que dan a las instituciones como un ámbito que puede resultar facilitador. Las instituciones educativas inclusivas, participativas y diversas serán un espacio discursivo fértil donde se pueda precipitar este proceso para que sea una experiencia cada vez más liberadora y menos dura.

Por otra parte, si sostenemos que la aceptación del propio cuerpo también puede acompañar la aceptación de la identidad sexual, este tema debería transformarse en un abordaje

central desde la perspectiva de género y diversidad en las instituciones que trabajan con jóvenes.

Es un hallazgo de esta investigación, la puesta en palabras de adolescentes que en una actitud de supervivencia a los miedos, rechazos y exclusiones, terminan potenciando los estereotipos que les asignan. Se trata de una “reafirmación del estigma” en la que los jóvenes con deseos y afectos no heterosexuales llegan a apropiarse del insulto en un intento por quitarle la carga destructiva, utilizando la estrategia de que la mejor defensa es un buen ataque. Esta frase de un adolescente representa la reafirmación del estigma con claridad: “Si la gente me decía maricón, yo era más maricón.” (COGAM, 2006, p. 17).

Por otra parte, se observó la decisión de algunos adolescentes de adaptarse a los roles heteronormativos para poder suavizar los riesgos de la exclusión, lo cual naturalmente, no elimina la frustración y la ansiedad, sino que las agudiza.

En este contexto, ¿qué rol juega la internet en relación con el cuerpo y la expresión de género LGTB? La investigación parece indicar que en la nueva complejidad de internet las diferencias físicas se anulan o difuminan mediante la ocultación de los cuerpos.

Muchos adolescentes transexuales expresan que viven una insatisfacción constante por sus cuerpos. Pues, sostienen que por sus cuerpos se sienten vulnerables y desilusionados, en una exigencia permanente de adecuarse a unos códigos corporales que no cumplen.

Los investigadores afirman que “poder establecer contacto con otras personas sin las limitaciones físicas ni la presión del cuerpo puede ser vivido por los adolescentes transexuales como un alivio.” (COGAM, 2006, p. 22). Es importante que tengamos presente que la red no destruye los complejos y prejuicios, sino que los distorsiona temporalmente mientras dura la conexión. Es más, la investigación da importantes señales para afirmar que los prejuicios y estereotipos sobre el cuerpo, el sexo y el género se repiten y fortalecen en el espacio virtual.

De la investigación surge, lamentablemente, que la totalidad de los informantes o bien han sufrido personalmente agresiones, insultos o rechazo, o bien lo han conocido de otras personas LGTB de su alrededor. En cualquier caso, todos y todas son conscientes de vivir en un cierto riesgo a causa de su orientación sexual o su identidad de género. Los chistes homofóbicos, los comentarios, las palabras, las imágenes con mensajes homófobos o transfobos, presentes en la cotidianeidad de sus vidas, se van interiorizando de una manera que termina por afectar la percepción que tienen de sí mismos.

Si bien este trabajo busca centrar su análisis crítico en el rol de las instituciones vinculadas a las adolescencias, los ámbitos en que los adolescentes LGTB viven esta exclusión son variados, empezando por la familia. Es destacable que la mayor parte de los informantes no se habían atrevido, al momento del trabajo de campo, a comunicarles a sus familias su orientación sexual. Estos jóvenes sostienen el temor a no ser aceptados en sus familias y, como consecuencia, al aislamiento y la marginación.

Con respecto a la situación institucional, los jóvenes LGTB reconocen que tienden a invisibilizarse aún más por el miedo a lo que puedan pensar sus compañeros y profesores, por

miedo a los insultos y las burlas. En este sentido se puede afirmar que muchos adolescentes homosexuales viven en una situación de temor a no ser comprendidos, aceptados, queridos, respetados, con miedo al rechazo no solo con respecto a su familia, sino también con relación a sus amigos y amigas.

La falta de aceptación no siempre es explícita, pues un mecanismo habitual es la presunción de heterosexualidad en los grupos de adolescentes. Es bastante frecuente y da cuenta de una falta de contemplación de las diferentes realidades y de la anulación de las diversas formas de sentir y desear, en definitiva de las diferentes formas de ser. Los adolescentes LGTB expresan que esta presunción de heterosexualidad les dificulta la integración, la participación y el vínculo con jóvenes heterosexuales cuando, por ejemplo, en una conversación grupal se pase por alto que algún interlocutor puede no ser heterosexual.

La mayor preocupación que han recogido los investigadores de sus informantes no son solo las agresiones, los insultos y las amenazas, sino el aislamiento, la incomunicación y el rechazo que viven muchos de ellos en su vida cotidiana. Esta situación les lleva a la pérdida de autoestima y a la inseguridad. En muchas ocasiones no encuentran el apoyo en las familias, lo cual profundiza esta espiral de inseguridad y falta de autoestima. Está claro que tampoco las instituciones educativas favorecen su aceptación e integración.

En las instituciones, los jóvenes LGTB se encuentran con la narrativa heterosexual que comprende el compañerismo, el romance y la ternura, mientras que a menudo se refieren a sus vínculos sexuales y afectivos, exagerando lo estrictamente sexual desde una perspectiva genitalizante.

Es contundente y preocupante lo que afirman los investigadores a partir de los discursos de los informantes: "Con frecuencia la escuela vive de espaldas a la sociedad, se aísla y no permite que determinados problemas se visibilicen en las aulas." (COGAM, 2006, p. 42). Si bien los investigadores aclaran que cuando hablan de escuela no se refieren solo a los docentes sino a toda la comunidad escolar, los adolescentes manifiestan con frustración su percepción acerca de la falta de compromiso de los profesores con respecto a la homofobia y la exclusión en las instituciones educativas.

Para poder analizar estos resultados como parte de un proceso, no es de menor importancia considerar que esta investigación fue realizada en el año 2006. El empuje liberador de los adolescentes LGTB de Madrid y del mundo, pero también el trabajo de los movimientos sociales, la circulación y apropiación de la información y algunos Estados con políticas públicas progresistas, me animan a afirmar que si hoy se realizara nuevamente esta investigación, renovaríamos la esperanza por encontrar jóvenes más diversos, más libres, más incluidos y más felices, así como instituciones donde la diversidad circule, al menos, con mayor fluidez.

Otro aporte empírico que he tomado para articular la normalidad en las instituciones y la exclusión de adolescentes en base a orientación sexual e identidad de género, tiene que ver con una investigación acerca de la discriminación contra jóvenes LGTB en escuelas de Estados

Unidos en los años 2015 y 2016. La investigación estuvo a cargo de la organización de derechos humanos Human Rights Watch. El informe de la investigación es categórico al afirmar que debido a la ausencia de políticas y prácticas que respalden y apoyen a los jóvenes LGBT y la falta de implementación de las protecciones que sí existen, los estudiantes LGBT en todo el país siguen enfrentando acoso, exclusión y discriminación en las escuelas, y esto los expone a riesgos físicos y psicológicos y limita su posibilidad de educación (Human Rights Watch, 2016)

A partir de entrevistas con más de 500 estudiantes, docentes, administradores y padres en Alabama, Pensilvania, Dakota del Sur, Texas y Utah, se presenta un hallazgo relacionado con cuatro problemas principales que las personas LGTB siguen experimentando en los ámbitos escolares en Estados Unidos: el acoso escolar y hostigamiento, la exclusión de programas de estudio y recursos escolares, las restricciones a la posibilidad de formar grupos de estudiantes LGTB y otras formas de discriminación e intolerancia contra los estudiantes y el personal por motivos de orientación sexual e identidad de género.

Los estudiantes LGTB sugirieron que se sentían solos o fuera de lugar en su entorno escolar aún cuando no vivían acoso y hostigamiento explícitos. Esta situación da cuenta de condiciones de discriminación que reproducen las instituciones educativas no siempre con el mismo grado de visibilidad, en donde las acciones y los discursos que ponen la normalidad ante todo actúan socavadamente, de forma implícita pero con una impronta muy dañina y excluyente. Las escuelas son entornos difíciles para muchos adolescentes, pero para los jóvenes LGTB el aislamiento y la exclusión se exacerbaban por la falta de modelos a seguir, de recursos y de apoyo. La falta de amistades y el sentimiento de soledad son comunes entre los jóvenes LGTB.

Lamentablemente, tampoco el hecho de que actitudes discriminatorias se efectúen explícitamente asegura que las instituciones educativas intervengan positivamente. La investigación expresa que algunos alumnos aíslan y excluyen a sus compañeros LGTB de manera evidente, pero poco llamativa para que profesores o administradores tomen algún incidente en serio. Las políticas y los programas escolares contribuyen al aislamiento y la exclusión de jóvenes LGTB, como por ejemplo en la organización de bailes escolares en los cuales se desalientan las citas entre personas del mismo sexo. Los adolescentes no heterosexuales cuentan que en tales condiciones debieron controlar cuidadosamente su comportamiento, vestimenta y amistades para adaptarse y evitar ser hostigados.

También en esta investigación aparece la intersectorialidad, al concluir que se agudiza el sufrimiento y la exclusión en algunos estudiantes LGTB negros que experimentan aislamiento como resultado de su identidad sexual, de género y étnico racial. Una administradora escolar reconoce que si un estudiante es LGBT y negro, estos asuntos son diferentes, es “más probable que sean víctimas de hostigamiento, es menos probable que se medie a favor de ellos y hay mayores probabilidades de que enfrenten medidas disciplinarias en las escuelas” (Human Rights Watch, 2016, p. 41)

Me parece interesante analizar la forma en la que este juego heteronormativo normalizador

y excluyente se desplaza en las instituciones, en ocasiones con una expresión de justicia que resulta tranquilizante pero que en los hechos implica la más crueles de las ausencias.

En la investigación queda muy claro que las instituciones educativas a menudo alientan a los estudiantes a informar cuando son víctimas de acoso u hostigamiento por parte de otros estudiantes o adultos. No obstante, muchos estudiantes que informaron acoso físico, hostigamiento verbal o acoso sexual recibieron reprimendas. En sus centros de estudio les dijeron que no podían abordar el acoso o el hostigamiento sin pruebas y usaron el hecho de no contar con las evidencias necesarias para aplicarles medidas disciplinarias. Pero además, algunos estudiantes que intentaron documentar diversas formas de acoso y hostigamiento con sus teléfonos o cámaras se encontraron con sanciones por usar dispositivos en la escuela.

En las instituciones donde se realizó la investigación, la enseñanza se realiza en función de una oferta curricular que ofrece recursos vinculados con la salud física y mental, materiales de bibliotecas, acceso a Internet, actividades extracurriculares y no curriculares y oportunidades de socialización. En cada una de estas áreas, los estudiantes advirtieron que las perspectivas LGTB se pasaban por alto expresamente argumentando que no eran adecuadas o pertinentes para los jóvenes.

El silencio que se cierne sobre las cuestiones no heterosexuales en las instituciones educativas no solamente transmite a los estudiantes el mensaje de que su identidad es, en algún sentido inapropiada, sino que no les brinda una preparación adecuada para enfrentar cuestiones para las cuales la escuela sí prepara a sus pares heterosexuales y cisgénero. La investigación concluye: “Se necesitan con urgencia enfoques integrales para que los entornos escolares acepten favorablemente a los estudiantes y al personal LGBT y permitan que los estudiantes aprendan y socialicen con sus pares sin temor a sufrir exclusión, humillación o violencia.” (Human Rights Watch, 2016, p. 4)

Con respecto a esta problemática en América Latina, un interesante artículo sobre los nuevos excluidos en el sistema educacional chileno, plantea una reflexión crítica acerca de los alcances y desafíos de la inclusión educativa en Chile (Cornejo, 2019). La inclusión en este país se ha centrado casi exclusivamente en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Los otros grupos tradicionalmente excluidos en la escuela han sido omitidos, invisibilizados o silenciados, motivo por el cual su irrupción en escena supone nuevos retos. El autor toma a lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros, transexuales e intersexuales como grupos cuyo reconocimiento es muy reciente y no libre de resistencias y controversias, tradicionalmente punidos en razón de su disidencia con el orden heteronormativo.

Coincido con el autor cuando afirma que si hay un grupo que pone en jaque la inclusión educativa son estos niños y jóvenes, pero además sostiene que esa tensión “no se genera solo porque no existen políticas definidas de inclusión, salvo las exhortaciones a la tolerancia, sino porque no existe la convicción de que sus peculiaridades deban ser aceptadas y menos aún valoradas por el sistema educativo.” (Cornejo, 2019, párr. 52)

El artículo da cuenta de un hostigamiento severo que se asemeja más a medidas ejemplarizantes medievales que a ambientes educativos del siglo XXI. En este sentido se destaca que no es casual que de todos los tipos de acoso, el homofóbico haya sido definido como el más nocivo, al punto de haber sido caracterizado como un problema de salud pública.

En el acoso homofóbico, la víctima calla no solo por el temor al acoso de los pares, sino por el miedo a ser maltratado por su propia familia, produciéndose una doble victimización. Con indignación, el autor sostiene que América Latina es el continente donde es más recurrente este tipo de violencia y Chile es el país que encabeza la lista. Ya hablaré de la situación en Uruguay.

La homofobia es tan usual en las instituciones educativas chilenas, que hablar de inclusión educativa resulta ilusorio, tanto porque no existen políticas definidas, como por las resistencias fundadas en supuestos religiosos o conservadurismos políticos. En el mejor de los casos se tolera a los adolescentes LGTB en los establecimientos educativos, dado que no pueden ser expulsados del sistema de acuerdo a las disposiciones ministeriales, produciéndose una suerte de tolerancia de lo inevitable. Sin embargo, su presencia incomoda, sus inclinaciones erótico-afectivas son negadas o punidas a través de dispositivos normalizadores que continúan operando a través del silenciamiento, que no es más que otra forma de violencia.

Frente a esta vergonzosa situación de exclusión a la que estamos exponiendo a los adolescentes, planteo la importancia de reivindicar las perspectivas de derechos, de género y de diversidad como enfoques transversales para el análisis de la exclusión, pero fundamentalmente para el mejoramiento y la reproducción de prácticas inclusivas, participativas y diversas. Estas perspectivas promueven prácticas integradoras y relaciones equitativas a través del énfasis puesto en la agenda de derechos.

3.4 Perspectivas de derechos, género y diversidad; enfoques transversales para el análisis de la exclusión

¿Cómo se articulan las perspectivas de derechos, género y diversidad con los planteamientos críticos que realizo en este trabajo?

Para comenzar, la perspectiva de derechos afirma que estos son innatos e inherentes, es decir que, nacemos con derechos y estos nos pertenecen por el mero hecho de ser personas.

Hoy en día se avanza en muchos países hacia la concreción de leyes y otros mecanismos de protección jurídica para que los derechos de las personas LGTB sean concretados. Aunque sabemos que, lamentablemente, aún falta mucho camino para recorrer antes de que los derechos humanos puedan ser ejercidos plenamente en la vida concreta de las personas.

Los derechos humanos también son universales, es decir, son para todas las personas sin exclusión de ningún tipo. Pero esta afirmación puede ser engañosa sino estamos atentos a nuestras propias universalidades y exclusiones: ¿estamos todas las personas en las mismas condiciones de ejercer nuestros derechos? Creo que la perspectiva de derechos es fundamental para quienes desarrollamos nuestro trabajo vinculado con niños, niñas y adolescentes, pues nos

brinda un marco desde el cual trabajar, desde donde argumentar nuestras decisiones y desde donde pararnos para defender nuestras posturas pro diversidad.

Otro enfoque transversal que ha ganado inmensa popularidad es la perspectiva de género. Lamentablemente su incorporación suele ser equívoca, incompleta y muchas veces solo enunciativa. Pero, ¿qué es el género? El género es un conjunto de características, atributos, marcas, permisos, prohibiciones y prescripciones, asignados diferenciadamente a las personas, en función de su sexo. Es una construcción social que establece pautas de relacionamiento y ejercicio de poder diferenciado para varones y mujeres.

Hablar de lo masculino y lo femenino desde una perspectiva de género implica afirmar que las culturas construyen los modos de ser mujer y de ser varón y permite liberarnos de la naturaleza como excusa para obligar a las personas a ser de determinada manera.

Esta perspectiva provoca a los agentes educativos y a los adolescentes LGTB preguntarse por qué no actuar de una forma disidente a los estereotipos de hombre y mujer impuestos por la heterosexualidad convencional. En este sentido, el género no refiere solo a los atributos de las personas en función de sus sexo, sino que además es una categoría de análisis relacional que se ocupa de estudiar las pautas sociales de relacionamiento que se establecen para vincularse entre varones y mujeres y con las personas del mismo sexo. Es decir, se trata de describir las verdaderas relaciones de poder entre hombres y mujeres y la interiorización de tales relaciones.

Trabajar e intervenir desde la perspectiva de género “implica haber hecho el análisis desde ese lugar y proponer metas que promuevan la equidad y la superación de los estereotipos.” (Gurises Unidos, 2010, pág. 27)

Finalmente, ¿a qué refiere la diversidad y cuál es su valor instrumental? La diversidad hace referencia a la variedad y se produce cuando hay diferencias entre los componentes de un conjunto. Las personas como parte y productoras activas de nuestra cultura y de nuestra historia, vamos generando nuestra personalidad, actitudes, gustos, habilidades, deseos, acciones, que siempre serán únicas y distintas a las de los demás. Eso nos hace diversos, únicos e irrepetibles.

Esta perspectiva reconoce a la diversidad como inherente a la experiencia humana, lo cual significa que todos somos aceptados como personas, con igual poder para participar en la vida social desde nuestras identidades y modos de vida diferentes.

Incluir el enfoque de diversidad supone una transformación de las relaciones inequitativas de poder. Sin embargo, las diferencias han sido tomadas para generar exclusiones, injusticias y hasta persecuciones y muertes. Trabajar desde una perspectiva que valore la diversidad implica preguntarnos permanentemente si transformamos las diferencias en desigualdades o en oportunidades.

Al igual que sucede respecto al género, las sociedades producen modelos hegemónicos que establecen parámetros de comportamiento e imaginarios acerca de qué características son deseables, qué comportamientos son esperados, qué formas de pensar son admitidas, y peor aún, qué personas son valoradas y cuáles no.

¿Qué tendrán que hacer las instituciones que trabajan con adolescentes para incorporar la diversidad como eje de trabajo? Fundamentalmente, desarrollar procesos educativos que den mayor importancia a las diferencias, entendiéndose como una afirmación positiva y necesaria de la identidad de los sujetos donde se reconozcan la posibilidad de expresarse y de ser según las especificidades y singularidades. Planificar desde la diversidad e incorporar la misma a nuestras prácticas supone superar el modelo dicotómico y binario de incluidos/excluidos. La diversidad tiene que atravesar las instituciones educativas, pues allí fundamentalmente merece una atención profunda y permanente.

4. Exclusión social de personas LGTB en Uruguay. Desafíos e intervenciones de las instituciones educativas públicas

En esta tercera y última parte realizaré un acercamiento al problema de la exclusión social de adolescentes en base a orientación sexual e identidad de género en Uruguay, presentando un posicionamiento actual y proyectivo, pero recurriendo a los procesos políticos y sociales que se han venido desarrollando con fuerza en los últimos quince años con relación a las perspectivas de derecho, género y diversidad.

Si bien el problema de la exclusión social de jóvenes no es exclusivo de las instituciones educativas, sabemos que allí se tejen y destejen algunos de los principales lienzos de la justicia social. Por este motivo, referenciaré algunos trabajos e intervenciones importantes que desde los movimientos sociales y las políticas públicas se han puesto en marcha, pero pondré énfasis en la problematización de las instituciones educativas en sus dos funciones sociales; como reproductoras de las desigualdades y la exclusión, o como transformadoras críticas de las realidades excluyentes.

4.1 Conquistas legales pro diversidad: el piso del cambio cultural

Asumo que para comprender la situación actual y poder poner los avances y las conquistas en su justo lugar, es necesario confrontar con las condiciones previas al año 2005 con relación a la normativa vinculada al reconocimiento de derechos para las personas LGTB.

En nuestro país, con la llegada al gobierno de la izquierda en 2005, el movimiento de la diversidad sexual logró importantes conquistas legales y simbólicas en la lucha contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género.

En este recorrido de conquistas legales se destacan la Ley de Lucha Contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación (2004), la Ley de Unión Concubinaria (2007), la Ley General de Educación (2009) que asegura el derecho a la educación de los colectivos minoritarios, la Ley Código de la Niñez y la Adolescencia (2009) que habilita la adopción por parte de parejas homosexuales en unión concubinaria, la Ley de Derecho a la Identidad de Género y al Cambio de Nombre y Sexo en Documentos Identificatorios (2009), la Ley del Matrimonio Igualitario (2013), la

Ley sobre Reproducción Humana Asistida (2013) que habilita los tratamientos a las mujeres lesbianas, la Ley de Violencia de Género (2017) que reconoce el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia basada en género y comprende a mujeres trans y de las diversas orientaciones sexuales y finalmente, la conquista legal más contundente; la Ley Integral para Personas Trans (2018) que establece que todos tenemos derecho al libre desarrollo de nuestra personalidad de acuerdo a nuestra propia identidad de género, independientemente del sexo biológico, genético, anatómico, morfológico, hormonal, de asignación u otro.

Todas estas leyes de avanzada significan un disparador muy importante para la transformación de las instituciones, la ampliación de la democracia y la ciudadanía y, la igualdad social y jurídica.

Esta politización de la sexualidad y desnaturalización de los preceptos heterosexistas, pone en el centro de la arena política los modelos tradicionales y los deseables de integración social y jurídica de lo diverso, así como también genera progresivamente a nivel del imaginario social formas de integración de lo diferente.

¿Es suficiente avanzar en los aspectos jurídicos de la diversidad, desde una perspectiva de derechos? Creo firmemente que no. Si bien las conquistas legales son importantes, no bastan por sí solas para transformar la cultura y reparar las situaciones de desigualdad y discriminación cotidianas. Sempol afirma en este sentido: “las conquistas legislativas son el piso mínimo, y lejos de cerrar un tema, lo abren dejándolo en evidencia, a raíz de la aparición de nuevos lugares de enunciación pública y cotidiana...” (Sempol, 2013, p. 9)

Entonces, ¿cuál es el aporte que hacen las conquistas legales a la transformación social? Los cambios legislativos, acompañados por el impacto social del debate y la movilización de las organizaciones de la diversidad sexual, han generado una ampliación discursiva sobre la homosexualidad y nuevos lugares de enunciación: la visibilización es cada más frecuente en los medios así como la adhesión a un proyecto político que lucha contra la discriminación, dejando de ser un tema de gays, lesbianas o trans, para pasar a tratarse de una cuestión política a través de un proyecto de convivencia que lucha contra la cultura discriminatoria.

Muchos nos preguntamos cómo sigue este proceso ahora que tenemos un piso legal desde donde continuar construyendo una cultura de la diversidad. Es claro que los avances jurídicos logrados en los últimos años confirman una serie de cambios sociales, económicos y culturales, pero los mismos conviven con fuertes permanencias, inercias y sectores refractarios.

Las formas de desigualdad que se construyen en torno a la orientación sexual y la identidad de género, siguen operando en una pluralidad de lugares, localidades e instituciones, lo que exige una vez concluido el ciclo de luchas por la paridad jurídica, avanzar sobre nuevas áreas de trabajo y de disputa que vuelvan esta igualdad, ahora formal, una realidad sustantiva y cotidiana.

Se vuelve necesario desarrollar políticas públicas que permitan enfrentar las formas más duras de exclusión y transformar el sentido común, las viejas prácticas institucionales, la

desinformación y las resistencias que genera entre funcionarios y docentes toda esta nueva agenda. Creo que en este proceso debemos estar todos muy atentos, pues será fundamental repensar la forma en que se construyen las propias políticas públicas y su instrumentación efectiva para evitar reproducir y ratificar esas formas de discriminación que se quieren combatir.

4.2 Exclusión social de adolescentes LGTB en Uruguay, ¿qué sabemos?

Realizaré a continuación una articulación crítica entre la problemática de la exclusión social de personas LGTB en Uruguay, con referencias empíricas, y las intervenciones de las instituciones públicas, fundamentalmente aquellas vinculadas a la juventud. Pretendo acercar un posicionamiento valorativo que permita desenredar el ovillo de la exclusión social por motivo de orientación sexual e identidad de género en relación con las políticas públicas y sus retos, afín de problematizar la auténtica intención de desafiar la exclusión.

Las situaciones de discriminación y homofobia a nivel social como institucional han generado fuertes barreras de acceso a la salud, la educación, el empleo, la justicia, el uso del espacio público y el bienestar de la población LGTB. Estas barreras y brechas se encadenan a lo largo del ciclo de vida y pueden potenciar una multiplicidad de factores de desigualdad y discriminación que se manifiestan de forma específica en determinados grupos poblacionales y etarios, como adolescentes y jóvenes, atravesados por intersecciones como la ascendencia étnico racial y la clase social.

Con respecto al diseño, implementación y monitoreo de políticas públicas sobre diversidad sexual en nuestro país, se destaca el esfuerzo institucional del Ministerio de Desarrollo Social. Las publicaciones del MIDES ofrecen evidencia sobre múltiples aspectos de la cotidianeidad de las personas LGTB así como del diseño e implementación de políticas y programas.

A partir de la información que brinda el Plan Nacional de Diversidad Sexual, recojo algunas puntualizaciones importantes que no desarrollaré, pero que tomaré para la articulación con las políticas sociales: el papel clave de las instituciones educativas como espacios para abordar aquellas construcciones sociales que perpetúan desigualdades, la necesidad de que los programas extracurriculares orientados a adolescentes apunten a fortalecer los dispositivos de inclusión, las dificultades y barreras que viven las mujeres lesbianas para vivir plenamente su orientación, la vulnerabilidad de la población trans que pone de manifiesto la dificultad de la política pública para traducir el reconocimiento legal en impactos positivos en la vida cotidiana, la necesidad de reformar y reforzar la normativa antidiscriminación así como los dispositivos disponibles de denuncia vigentes, la vulneración comprobada del derecho a la educación de las personas trans a través de las violencias institucionales y personales, la persistencia de prácticas discriminatorias y de violencia naturalizadas, la necesidad de los servicios de atención a la violencia de género de reconocer y atender las situaciones de violencia en las parejas de mujeres, varones y personas trans y los beneficios de asegurar el derecho a la salud integral y temprana de las personas trans. (MIDES, 2018, p. 18)

Estudios realizados -algunos actuales- acerca de los desafíos aun pendientes en la salud, educación, trabajo, convivencia y espacio público muestran datos que con facilidad pueden resultar asombrosos cuando los comparamos con la legislación de avanzada que caracteriza a nuestro país con respecto al reconocimiento de derechos LGTB.

Algunos números de investigaciones realizadas en Uruguay que nos interpelan: el 67% de personas LGTB declara haber sufrido alguna forma de discriminación (2005), el 33% de las mujeres trans afirmó haber sufrido agresiones (2011), del 71% de las mujeres trans que se realizó cambios en su cuerpo solo el 16% tuvo algún tipo de control médico, mientras que el 41% de las mujeres trans se inyectó en algún momento silicona industrial para modificar su cuerpo (2012). El 22% de las personas consultadas dijo que rechazaría a un familiar trans (2013), casi el 81% de niñas, niños y adolescentes LGTB reveló sentirse inseguro en los centros educativos, en su gran mayoría por su orientación sexual o identidad de género (2016). El 61% de niñas, niños y adolescentes LGTB evitan espacios como el patio del recreo, los baños y las clases de educación física (2016), más del 54% de los estudiantes han escuchado comentarios homofóbicos por parte de otros estudiantes y el 58% por parte de los docentes (2016). El 87% de las mujeres trans y el 13% de los varones trans muestran de manera contundente la temprana desvinculación familiar (2016), el 60% de las personas trans no tiene ciclo básico completo, un 22% de los estudiantes cree que la orientación sexual está determinada genéticamente, mientras un 20% considera que la homosexualidad es una enfermedad que puede ser curada (2017).

Con relación a estos datos, la Comisión Honoraria de lucha contra el Racismo, la Xenofobia y Toda Forma de Discriminación perteneciente al Ministerio de Educación y Cultura, concluye que la escasa cantidad de denuncias existentes por motivos de discriminación estaría revelando una brecha considerable respecto de la realidad de la situación de discriminación en el país. Creo que esta situación debería plantearse como un verdadero problema y desafío, y focalizarse en el intento por revertir la problemática de la discriminación a través de la evaluación del diseño jurídico de la normativa, de la gestión de las denuncias y del entorno cultural.

En cuanto a las políticas sociales, se destaca el desarrollo de acciones dirigidas a las personas trans, en particular aquellas de promoción e implementación de políticas públicas y de acciones afirmativas en el marco de la Ley Integral para Personas Trans. El acceso de la población trans a la Tarjeta Uruguay Social se destaca por ser la primera acción afirmativa, pero también significaron importantes avances la inclusión de la perspectiva de diversidad sexual y la definición de cupos especiales para el acceso de personas trans a programas de capacitación, educación e inserción laboral.

La incorporación de la categoría "trans" en los formularios de acceso a prestaciones sociales del MIDES, la realización de un llamado laboral destinado exclusivamente a personas trans para ingresar a trabajar en el MIDES, la transversalización de la perspectiva de diversidad sexual en el MIDES mediante la capacitación de todos los funcionarios, así como la producción de conocimiento académico sobre políticas públicas y diversidad sexual a través de un convenio con

la Universidad de la República, dan cuenta de auténticos desafíos. En este sentido, no es de menor importancia la realización del Primer Censo de Personas Trans así como la incorporación de medidas orientadas a jóvenes trans en el Plan de Acción de Juventudes 2015-2025.

Asimismo, desde el MIDES se han implementado dos acciones innovadoras: los fondos de participación sociocultural dirigidos a grupos de personas que realicen acciones, proyectos o actividades socioculturales desde una perspectiva de derechos humanos y, los Centros Promotores de Derechos. Dos acciones que promueven los derechos e iniciativas de las personas LGTB, contribuyendo al desarrollo de más y nuevas prácticas en derechos humanos en los centros educativos.

También se desarrolla, en el marco del programa Fábricas de Cultura del Área de Ciudadanía y Diversidad Cultural de la Dirección Nacional de Cultura del MEC, un convenio con el Colectivo Ovejas Negras para llevar adelante un taller textil que tiene a personas trans entre sus poblaciones objetivo, brindándoles herramientas para mejorar su inserción sociocultural y laboral.

En lo que respecta a políticas de salud, se destaca el capítulo sobre diversidad sexual dentro de las guías de salud sexual y reproductiva del MSP. Pero también se implementó el proyecto piloto interinstitucional “Centros de Salud Libres de Homofobia” por parte del MSP, ASSE, Ovejas Negras y Facultades de Medicina y Psicología de la Universidad de la República. Se destaca también la experiencia de atención a personas trans de la Unidad Docente Asistencial de ASSE en el centro hospitalario Saint Bois y, en base a esta experiencia, las pautas de hormonización de ASSE y la guía clínica para la hormonización en personas trans. También en el ámbito de la salud, se creó el Centro de Referencia Amigable por parte del MIDES y la Facultad de Psicología de la UdelaR que brinda atención psicológica a personas LGTB buscando dar respuesta a distintas problemáticas que surjan en relación a la diversidad sexual.

En el campo de la educación, sobre el cual me desarrollaré en la última parte de este trabajo, se llevó adelante el Programa de Educación Sexual de la ANEP, se realizaron cursos y talleres dirigidos a docentes y educadores por parte de INMUJERES y la Facultad de Ciencias Sociales, se elaboró una guía didáctica sobre educación y diversidad sexual por parte de INMUJERES y la Red de Género de la ANEP y, se avanzó en la inclusión de temáticas referidas a la diversidad sexual en las currículas de grado y postgrado de las Facultades de Medicina, Psicología y Ciencias Sociales.

En materia de seguridad humana, el Ministerio del Interior a través de la División de Políticas de Género ha avanzado en diversas acciones en género y diversidad sexual. Se destacan las múltiples capacitaciones realizadas al funcionariado policial así como el trabajo con las población trans privada de libertad en la Unidad Penitenciaria de Santiago Vázquez, realizando talleres sobre género, derechos sexuales y violencia de género en conjunto con la Unión Trans del Uruguay. En 2016 se creó el Departamento de Género y Diversidad del INR. Este proceso fue acompañado por materiales de apoyo como la guía de lenguaje inclusivo del Ministerio del Interior, que determina cómo se deben dar las comunicaciones oficiales desde una perspectiva de género

y diversidad sexual. Asimismo, se publicó la guía práctica para la formación policial, con la finalidad de erradicar toda forma de violencia y discriminación por razones de género y orientación sexual en el ámbito policial.

En lo que respecta a la nueva institucionalidad, se destaca la creación del Consejo Nacional Coordinador de Políticas Públicas de Diversidad Sexual, cuyo principal cometido es asesorar al Poder Ejecutivo en materia de políticas públicas sobre diversidad sexual. El consejo funciona en la órbita del MIDES, coordinado por la Dirección Nacional de Promoción Sociocultural. Este consejo participó en la elaboración del anteproyecto de Ley Integral para Personas Trans y elaboró el Plan Nacional de Diversidad Sexual.

Luego de este recorrido por los principales avances legislativos y de una breve presentación de la nueva institucionalidad, podemos afirmar que desde la fuerza política progresista que gobierna desde hace quince años en el Uruguay, se han dado señales contundentes de su compromiso con las circunstancias de exclusión social de personas LGTB.

Es válido que nos preguntemos entonces por qué a pesar de tanto esfuerzo y de tantas acciones afirmativas, persisten situaciones de exclusión por motivo de orientación sexual e identidad de género.

En primer lugar es importante rescatar una idea que ya he dejado establecida anteriormente: las conquistas legales en torno a los derechos reconocidos para las personas LGTB significan un primer paso fundamental, pero no aseguran un cambio cultural basado en el respeto y la celebración de la diversidad. Por otra parte, tanto las políticas sociales como las acciones en la salud, la educación y la seguridad han sido y son muy importantes en este proceso de construcción colectiva de oportunidades y participación, pero no son suficientes.

Las políticas públicas tendrán que continuar ampliando y profundizando su impacto sobre aquellas estructuras normalizadoras que se resisten y continúan, con discursos bastante reaccionarios en ocasiones, imponiendo sus lógicas heteronormativas, machistas, discriminadoras y excluyentes de lo diferente.

Pienso que tanto las acciones de los movimientos y las organizaciones sociales como de las comunidades educativas son muy importantes para continuar profundizando las conquistas legales y las políticas públicas con relación a la diversidad. Me atrevo a afirmar que allí radica el principal impulso para continuar profundizando el cambio cultural. Son los movimientos sociales, las instituciones educativas, las marchas por la diversidad, los colectivos LGTB y los sindicatos, quienes tienen la llave para abrir las puertas de la justicia social. Pero solo podrán hacerlo, levantando cada vez más alto las banderas de lucha por la diversidad.

4.3 Instituciones educativas uruguayas, ¿espacios de diversidad o de desigualdad?

Tanto desde mi desempeño académico en la formación en psicología como desde mi rol profesional vinculado a lo educativo, ambos atravesados por un marcado compromiso con las causas de la diversidad, problematizaré el desarrollo de la perspectiva de diversidad en las

instituciones educativas uruguayas. En este sentido, pondré a la luz de los hechos el impacto de la perspectiva antiderechos que se cuela en los discursos y las acciones institucionales, en donde la formación docente cobra un lugar privilegiado como un potente motor para avanzar venciendo los intentos normalizadores de las instituciones educativas. Sobre estas condiciones de tensión institucional y desarrollo democrático en la educación, intentaré proyectar hacia el futuro la exclusión social de adolescentes LGTB en Uruguay.

Pensar y proyectar hacia el futuro la suerte de tantos adolescentes, en un contexto regional bastante conservador que atropella sin miramientos lo diverso y en tiempos de una incertidumbre política que pone en riesgo los procesos afirmativos y los compromisos asumidos, requiere de un convencimiento innegociable acerca de la necesidad de dar continuidad a perspectivas políticas progresistas que continúen levantando las banderas de la diversidad y el estandarte de la justicia social.

En estas circunstancias las instituciones educativas, como centros de producción ideológica, podrán estar al servicio de la transformación para la diversidad o al servicio de la ocultación de su real potencial de cambio. Fernández afirma que en las instituciones educativas se teje una “trama de contradicciones de base sobre la que parece asentado el funcionamiento de cada escuela singular” (Fernández, 1994, p. 28)

Esas contradicciones se evidencian en estos funcionamientos, entre otros: la exigencia del comportamiento homogéneo vs. el deseo de estilos y criterios propios, las acciones bajo criterios de autoridad, tradición y reglamentos vs. el análisis crítico de la realidad, el encubrimiento de la violencia para asegurar la homogeneización vs. la develación de las condiciones de violencia y el respeto por las diferencias, las demandas por conservar las características del contexto vs. la demanda de transformar las condiciones institucionales.

En este contexto de contradicciones en las instituciones educativas, será fundamental evitar concebirlas como espacios liberados de conflicto, buscando los caminos que permitan evidenciar las imposiciones heteronormativas que intentan imponerse a las manifestaciones de la diversidad. Creo que tenemos que desarrollar con mayor sensibilidad la capacidad de estar alertas frente a estas contradicciones, si bien es un trabajo que se dificulta cuando somos parte de las instituciones.

En la comprensión de estas contradicciones dialécticas que se dan en las instituciones educativas, cobra un valor explicativo predominante la operación de lo instituido, como lo fijo y estable, y lo instituyente, como los cuestionamientos, las críticas, las propuestas de transformación. Fernández brinda otro aporte teórico que considero muy valioso para profundizar en la comprensión de las instituciones educativas como espacios donde operan contradicciones y tramas de poder (Fernández, 1994, p. 38). La autora sostiene que en lo institucional se articula una trama entre dos niveles de significado; el de las significaciones del mundo interno de los sujetos que se activa en condiciones organizacionales y las significaciones derivadas de la ubicación del sujeto en la trama relacional de los sistemas de poder. Es decir, en las instituciones

se tramitan significaciones psicoemocionales y políticas cuya interacción y trama es necesario analizar críticamente.

¿Por qué planteo que para avanzar desde una perspectiva de derechos, género y diversidad es necesario develar estas contradicciones en lo institucional? Porque creo que percibir a las instituciones educativas como espacios liberados de contradicciones nos lleva irremediablemente a ocultar y silenciar las causas de exclusión social de niños, niñas y adolescentes por motivo de orientación sexual e identidad de género. Pero además, porque eludir dichas contradicciones es la operación conservadora más contundente para desestimar los avances legales e institucionales en torno a la diversidad. En síntesis, es una operación inhibitoria del cambio cultural.

Exponer las contradicciones tiene que ver con revelar las condiciones y las causas de la exclusión social de adolescentes LGTB. En este sentido, la primera encuesta nacional de clima escolar realizada en Uruguay, brinda un informe pionero sobre las experiencias escolares de los estudiantes LGTB (Colectivo Ovejas Negras, 2016). Estos datos ponen de manifiesto una contradicción entre lo que se espera de los centros educativos como espacios abiertos promotores de diversidad y las vivencias y percepciones de algunos estudiantes. Nos obligan a preguntarnos, casi irónicamente, cuán abiertos y promotores de diversidad son nuestros centros educativos.

La encuesta revela que casi el 81% de los consultados reportó sentirse inseguro en el centro educativo por alguna característica personal. De las respuestas, el 38,3% de los estudiantes se siente inseguro por su orientación sexual y el 33,1% por su expresión de género. Esto provoca que el 61,3% del total de encuestados evite espacios en el centro educativo por sentirse incómodo, siendo los más frecuentes, la clase de educación física, los baños y los patios del recreo. El 30,4% del total de encuestados ha faltado entre uno y seis días en el último mes por sentirse inseguro o incómodo. Más del 54% de los estudiantes ha escuchado comentarios homofóbicos de parte de otros estudiantes y más del 58% lo ha escuchado de parte de docentes. El 71% de los encuestados manifiesta haber sido víctima de acoso verbal, casi el 36% de acoso físico y el 17% manifiesta haber sufrido agresiones físicas. La mayoría no reporta estas situaciones ni al personal escolar ni a su familia. El 85% de los estudiantes ha podido identificar por lo menos a un miembro del centro escolar que en su opinión apoya a los estudiantes LGTB.

En un análisis rápido, hay algunos datos reveladores del impacto que aún hoy tienen las lógicas de la heterosexualidad convencional en las instituciones educativas sobre las manifestaciones de la diversidad. El hecho de que bastante más de la mitad de los jóvenes encuestados no circule libremente por la institución por sentirse inseguro debido a su orientación sexual o identidad de género, nos tiene que interpelar fuertemente. De la misma manera lo tiene que hacer el hecho de que una gran cantidad de estudiantes LGTB no van a clases por inseguridad e incomodidad. En este sentido, los datos con referencia a los comentarios homofóbicos de los compañeros y docentes son de enorme importancia explicativa con relación al sentimiento de inseguridad e incomodidad que expresan los estudiantes LGTB. No hay recetas

para lograr equipos de docentes inclusivos, promotores de la diversidad y luchadores contra la exclusión social, pero seguramente el camino de salida sea por el atajo de la implicación de los agentes educativos. Al respecto, Giorgi sostiene que “los adultos, profesores, técnicos, operadores debemos analizar la implicación incluyendo en el diagnóstico ese manejo de vínculos concientes e inconscientes que nos ata a los adolescentes con que trabajamos y sus circunstancias.” (Giorgi, 2008, párr. 23)

En el plano de las actitudes y representaciones sociales del estudiantado frente a la diversidad sexual, la Evaluación del Programa de Educación Sexual, arroja que una importante proporción mantiene percepciones negativas hacia las personas LGTB, reproduciendo concepciones propias de un imaginario social patologizante (ANEP, 2017).

Dicho estudio expresa que casi un 22% de estudiantes de educación media pública cree que la orientación sexual está determinada genéticamente, mientras que un 20% considera que la homosexualidad es una enfermedad que puede ser curada. En otras palabras, aproximadamente uno de cada cinco estudiantes de instituciones públicas manifiesta que las orientaciones sexuales no heteroconformes son consecuencia de una patología, a pesar de que a partir de la década de los 90 la comunidad científica dejó de catalogarla como una enfermedad. En este marco, se destaca la importancia de introducir con mayor amplitud e impacto programas educativos innovadores que impulsen el reconocimiento y la valoración de la diversidad sexual.

Creo que la formación docente cumple un rol trascendente en la construcción de instituciones educativas transformadoras y libres de estigmas. Con relación a la ampliación, la llegada y el impacto de los programas de género y diversidad, no es menor la palabra de los estudiantes de formación en educación. Según la Evaluación del Programa de Educación Sexual, dichos estudiantes no tienen en general un cabal conocimiento del programa ni de sus características de implementación en los diferentes subsistemas, al tiempo que entienden que la educación sexual es una materia indispensable para la formación en educación. Demandan mayor formación en esta área durante la carrera y expresan la insuficiencia del seminario de 30 horas que se les ofrece, el cual no brinda el acervo teórico ni las herramientas prácticas para enfrentar y resolver situaciones cotidianas que surgen en los centros educativos.

Está bastante claro que la difusión y el impacto de los programas de diversidad sexual, a pesar de los esfuerzos, aún son insuficientes. Y es a partir de esta insuficiencia que los grupos antiderechos encuentran terreno fértil para arremeter contra el reconocimiento de las identidades y la búsqueda de equidad.

En Uruguay, recientemente la política antiderechos tomó relevancia a través de la campaña para derogar la Ley Integral para Personas Trans que llevaron adelante, sin éxito, dos integrantes del Partido Nacional. Los grupos antiderechos, en su gran mayoría, están compuestos por representantes de las iglesias evangélicas, representantes de la plataforma Con Mis Hijos No Te Metas y algunas figuras políticas vinculadas a las iglesias. Además, en el intento por difundir una concepción pseudocientífica de la familia y las relaciones humanas, también participan

médicos, abogados, expertos en biología y en genética.

La periodista Diana Cariboni ha investigado sobre los grupos antiderechos en América Latina y acerca de los mismos expresa que su “objetivo es construir un discurso que no sea visto tan como de la Edad Media; por eso buscan converger con el sentido común del siglo XXI y hablan de ciencia y de Estado laico” (CIVICUS, 2019, p. 2)

En tiempos electorales en que a los uruguayos se nos presentan dos modelos políticos bastante definidos, uno conservador y otro progresista, insisto en la necesidad imperiosa de la continuidad de los gobiernos progresistas para profundizar los cambios en relación a las políticas públicas sobre género y diversidad. Es necesario que los grupos antiderechos no encuentren espacios para arremeter contra las conquistas y los logros. Esos espacios estarán disponibles, o no, en función de la difusión y el impacto que logren tener las instituciones educativas participativas y diversas, con el apoyo político y de la mano de los movimientos sociales.

Por otra parte, no tendremos que distraernos frente a la forma en la que se construye la diversidad en las instituciones educativas, pues siempre corremos el riesgo de hacer circular discursos sociales discriminatorios y excluyentes arrojados con nuevas palabras. Debemos preguntarnos, a modo de elucidación permanente, si realmente los discursos que se presentan desde la tolerancia implican una ruptura con las lógicas de pensamiento tradicional y conservador.

El sentido de las diferencias al que aspiramos, no está dado por la mera pluralidad puesto que desde ella muchas veces ni siquiera se cuestiona la hegemonía de la normalidad. Al respecto, Duschatzky y Skliar, plantean algunas formas en las que se presenta la diversidad, modelando diferentes imaginarios sociales sobre el otro. En tal sentido, los autores hablan de una operación ideológica que consiste en investir al otro como fuente de todo mal (Duschatzky y Skliar, 2000). El otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las fallas sociales. De esta manera se disimulan las incongruencias constitutivas de toda estructura social, donde las personas homosexuales o transexuales, por ejemplo, encarnan la imposibilidad estructural de la sociedad. Se dirá entonces, que la sociedad no está capacitada para alcanzar su plena identidad a causa de los y las homosexuales y trans.

Otra operación ideológica se centra en el otro como alguien a tolerar. El discurso de la tolerancia deja a la diversidad bajo sospecha, en tanto ofrece una habilitación al otro para ser sujeto, pero un sujeto diferente, nunca un sujeto igual. De ser igual, en su condición de sujeto, no sería necesario tolerarlo. Además, la tolerancia sin más, despoja a los sujetos de la responsabilidad ética frente a lo social y al Estado de su responsabilidad institucional. El discurso de la tolerancia como indiferencia en manos de las políticas públicas podría volverse un discurso de delegación de las responsabilidades a las disponibilidades de las buenas voluntades individuales. En el ámbito educativo, la tolerancia puede transformar a la diversidad en una fuente naturalizada de desigualdades, donde no tener la posibilidad de acceder o participar de determinadas oportunidades tenga que ver con el hecho natural de ser diferente.

Atendiendo estas lógicas que operan en las instituciones educativas, así como las

conquistas legales, la nueva institucionalidad y las políticas públicas en torno a la diversidad, impulsadas por los gobiernos progresistas en nuestro país, ¿qué niveles de inclusión y participación se puede esperar que alcancen las instituciones educativas uruguayas en un futuro próximo? Y en consecuencia, ¿qué oportunidades tendrán los adolescentes LGTB de acceder libremente y en condiciones reales de igualdad a la vida social, económica y cultural?

Creo que las instituciones educativas están sufriendo un proceso lento de acomodación al discurso y a las acciones de la diversidad que se moviliza y visibiliza cada vez con mayor fuerza. Para acelerar ese proceso se tendrán que desarrollar más acciones para erradicar el estigma y la violencia basados en orientación sexual e identidad de género en los centros de enseñanza, pero también habrá que profundizar las acciones y las políticas públicas que garanticen igualdad de derechos y oportunidades. La educación tendrá que ampliar e impactar con más campañas de sensibilización que promuevan una sociedad inclusiva y libre de prejuicios. En estas condiciones, la educación será sin dudas, un semillero de defensores de la diversidad. Al decir de Paulo Freire, la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

En estas circunstancias, el trabajo interdisciplinario e interinstitucional es medular. Afortunadamente, el Consejo de Educación Secundaria cuenta con el Departamento Integral del Estudiante. Dicho departamento contribuye al fortalecimiento institucional en los centros educativos de educación media para asegurar las trayectorias y la continuidad educativa de las y los estudiantes desde una perspectiva de diversidad, inclusión y derechos humanos.

En la conformación de los equipos educativos institucionales, el psicólogo de la educación debería asumir, a mi juicio, un rol transversalizador en el trabajo sobre la exclusión social de los estudiantes. El conocimiento de la institución que puede adquirir el psicólogo, estando allí y a través de la observación de la cultura institucional, es una herramienta muy valiosa para identificar las demandas de los diferentes actores y poner a dialogar las diferentes disciplinas.

Poder pensar al sujeto, su desarrollo psicológico y sus conflictos en relación con sus procesos de aprendizaje, requiere de un equipo educativo dispuesto a idear en conjunto la inclusión y la participación de todos los estudiantes. La particularidad de la función del psicólogo de la educación, radicará en “responder desde un lugar diferente, de una escucha específica integrando la dimensión de lo inconsciente, del conflicto humano desplegado en los vínculos, en los grupos.” (Albónico, Novo y Weissman, 2003, p. 142).

La exclusión con frecuencia se naturaliza en las instituciones educativas. En esas condiciones, el psicólogo de la educación se enfrenta a un gran desafío: persistir en la institución como agente de cambio sin ser absorbido por la institución en su modo de actuar y pensar. Será necesario reinstalar permanentemente el sentido del psicólogo de la educación y su rol para sostener, en el más fluido trabajo en equipo, una visión ética y profesional promotora de inclusión y participación.

Con relación a la intervención con personas LGTB, se publicó en Chile desde el Centro de Estudios de Psicología Clínica de la Universidad Diego Portales, una guía para el desarrollo de

competencias culturales no discriminadoras en la atención psicoterapéutica de personas LGTB. (Aguayo et al., 2018).

La guía ofrece una serie de recomendaciones fundamentales para incorporar en la psicoterapia la reflexión sobre el contexto social y cultural que habitan las personas LGTB. En este sentido, plantea despatologizar, poner en contexto el malestar psicológico en una cultura de alto estigma, comprender la conexión del rechazo familiar con este tipo de prejuicios culturales y promover el proceso del paciente en su autoaceptación y reconocimiento de las condiciones culturales y familiares. Este enfoque implica una lucha contra la exclusión de adolescentes LGTB que convoca a los psicólogos a desarrollar “la capacidad reflexiva necesaria para detectar los propios prejuicios, creencias y asunciones acerca de la población LGTB+ y respecto a lo que consideran 'normal' y 'anormal’” (Aguayo et al., 2018, p. 41)

Desde estas perspectivas, el Estado tendrá que fortalecer la institucionalidad y los recursos vinculados a las políticas de diversidad sexual, mientras que los movimientos y organizaciones sociales tendrán que seguir complementando las políticas públicas y llevando cada vez más pueblo multicolor a las calles. Con la continuidad de los gobiernos de izquierda en el Uruguay veo un futuro promisorio con relación a las oportunidades para las niñas, niños y adolescentes LGTB.

Es la lucha constante por la justicia social la que, aún en medio de eventuales arremetidas conservadoras, en última instancia defenderá a capa y espada un contexto de oportunidades para los y las adolescentes. Confío en que Uruguay se teñirá cada vez más de acuarelas multicolores.

5. Algunas conclusiones

La adolescencia se trata de un fenómeno cultural que no se da en todos los momentos históricos ni en todas las sociedades y que, cuando se da, adopta rasgos específicos en función de la cultura. Al igual que los rituales de iniciación a la adultez, la adolescencia es una construcción social a partir de un hecho biológico, pero lo trasciende. En este sentido, estudiar y objetivar la adolescencia desde una concepción que privilegia las invariables biológicas es lícito, pero insuficiente.

Esa perspectiva biologicista habilita discursos predominantes y negativos con relación a los aspectos emocionales de los adolescentes. Discursos psicologizantes que refieren a un “grupo difícil” de la sociedad que atraviesa la “edad de la bobera”.

La adolescencia es un inigualable trabajo de expansión y creatividad estudiable únicamente en su diversidad y particularidad. Esta perspectiva que contempla los múltiples procesos propios así como el aspecto de construcción sociocultural en cada tiempo y lugar, nos obliga a pluralizar el término y a hablar, congruentemente, de adolescencias.

El plural confronta con las lógicas normalizadoras de las instituciones que en su intento homogeneizador disciplinan el deseo y universalizan la heterosexualidad convencional a través de comportamientos válidos, donde lo normal refiere a lo masculino y lo femenino.

El apego al modelo de masculinidad hegemónico en las instituciones educativas, con una

clara intención silenciadora de la diversidad y productora de la exclusión, colabora dándole continuidad al mecanismo de colonización ideológica familiar en el cual se difunde y afirma la idea de que en la familia todos los miembros son heterosexuales, todos los varones son bien hombres.

Según el funcionamiento psíquico freudiano, desde un esquema explicativo elemental, se sostiene que el Yo un tanto sumiso responde a las pasiones y pulsiones del Ello y a los mandatos morales del Superyó, situando a las exigencias del mundo externo en un lugar no prioritario. Si bien no se trata de una contradicción entre el sujeto como producto de las pulsiones e identificaciones y el sujeto como producto de sus relaciones sociales, si se afirma la superación de la noción de naturaleza humana como precondition establecida, privilegiando la noción de proceso de construcción de una condición humana.

Para problematizar la exclusión es importante discernir desde dónde pensamos al sujeto y su construcción permanente multicausal, pues no es lo mismo asumirlo como resultante de su intimidad pulsional, que interpretarlo desde las huellas de los códigos familiares, sociales y culturales.

La producción de subjetividad abarca aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en relación con lo ideológico e inscripta en un espacio y un tiempo determinados desde el punto de vista de la historia política.

La construcción de identidad tiene que ver con un deseo de identidad, en el sentido de autoidentificación, de mismidad, de permanencia y coherencia a través del tiempo y el espacio. Ninguno de nosotros vive sin referenciarse a una singularidad imaginaria a la que llamamos nuestra identidad.

En esta línea de pensamiento, la producción de subjetividad así definida, nos habilita a ser críticos con las condiciones en que se construyen socialmente aquellas personas disidentes con el contexto ideológico heteroconvencional imperante. Es decir, tanto en la construcción social propia y del otro, como en la elaboración del relato sobre sí mismo, todos contribuimos limitando o liberando espacios para poder ser.

Este proceso y la necesidad de enfrentarse a un ambiente hostil termina generando una transformación singular de la identidad, que salta de lo individual a lo colectivo, lo cual explicaría por qué las sexualidades minoritarias se han organizado para proclamar su orgullo.

Las condiciones de exclusión que se expresan en la imposibilidad de adolescentes LGTB de acceder a la vida social, cultural, económica y política son evidentes en las investigaciones internacionales y locales al respecto. En su gran mayoría, los jóvenes expresan que debido a la ausencia de políticas y prácticas que los respalden y apoyen, se enfrentan al acoso, la exclusión y la discriminación en las escuelas. Se exponen de esta manera a riesgos físicos y psicológicos, limitando sus posibilidades educativas.

En estas condiciones, resulta imperioso incluir el enfoque de diversidad, lo cual supone una transformación de las relaciones inequitativas de poder. Sin embargo, las diferencias han sido tomadas para generar exclusiones, injusticias y hasta persecuciones y muertes. Trabajar desde

una perspectiva que valore la diversidad implica preguntarnos permanentemente si transformamos las diferencias en desigualdades o en oportunidades.

En nuestro país, con la llegada al gobierno de la izquierda en 2005, el movimiento de la diversidad sexual logró importantes conquistas legales y simbólicas en la lucha contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género. Pero los avances legales son solo el piso para comenzar a profundizar un auténtico cambio cultural.

Las personas LGTB, en particular los jóvenes, continúan sufriendo algunas formas de discriminación, las mujeres sufren agresiones, las niñas, niños y adolescentes LGTB todavía se sienten inseguros en los centros educativos, en su gran mayoría por su orientación sexual o identidad de género. Siguen escuchándose comentarios homofóbicos por parte de otros jóvenes y educadores en las instituciones educativas, sigue hablándose de homosexualidad como una enfermedad que puede ser curada.

En estos tiempos en los que aún persiste la exclusión de adolescentes por su orientación sexual e identidad de género y en medio de un contexto regional bastante conservador que atropella sin miramientos lo diverso, ratifico el riesgo que corren las conquistas y los compromisos asumidos. En tal sentido expreso mi convencimiento innegociable acerca de la necesidad de dar continuidad a perspectivas políticas progresistas que continúen levantando las banderas de la diversidad y el estandarte de la justicia social.

Es necesaria la continuidad de las políticas públicas pro diversidad, pero también es necesario problematizar las instituciones educativas como espacios de contradicciones. No hacerlo, nos lleva irremediablemente a ocultar y silenciar las causas de exclusión social de niños, niñas y adolescentes por motivo de orientación sexual e identidad de género.

Está bastante claro que la difusión y el impacto de los programas de diversidad sexual, a pesar de los esfuerzos, aún son insuficientes. Y es a partir de esta insuficiencia que los grupos antiderechos encuentran terreno fértil para arremeter contra el reconocimiento de las identidades y la búsqueda de equidad.

Las instituciones educativas están sufriendo un proceso lento de acomodación al discurso y a las acciones de la diversidad que se moviliza y visibiliza cada vez con mayor fuerza. Para acelerar ese proceso se tendrán que desarrollar más acciones para erradicar el estigma y la violencia basados en orientación sexual e identidad de género en los centros de enseñanza. La educación tendrá que ampliar e impactar con más campañas de sensibilización que promuevan una sociedad inclusiva y libre de prejuicios. En estas condiciones, la educación será sin dudas, un semillero de defensores y promotores de la diversidad como oportunidad.

En la conformación de los equipos educativos institucionales, el psicólogo de la educación cumple un rol transversalizador en el trabajo sobre la exclusión social de los estudiantes. El conocimiento de la institución que puede adquirir el psicólogo, estando allí y a través de la observación de la cultura institucional, es una herramienta muy valiosa para identificar las demandas de los diferentes actores e intervenir desde un lugar diferente, con una escucha

específica integrando la dimensión de lo inconsciente, del conflicto humano desplegado en los vínculos y en los grupos.

Aliento este enfoque de lucha contra la exclusión de adolescentes LGTB convocando a los psicólogos a desarrollar la capacidad reflexiva necesaria para detectar los propios prejuicios, creencias y asunciones acerca de la población LGTB y respecto a la normalidad.

El Estado tendrá que fortalecer la institucionalidad y los recursos vinculados a las políticas de diversidad sexual, mientras que los movimientos y organizaciones sociales tendrán que seguir complementando las políticas públicas y llevando cada vez más pueblo multicolor a las calles. Con la continuidad de los gobiernos de izquierda en el Uruguay veo un futuro promisorio con relación a las oportunidades para las niñas, niños y adolescentes LGTB.

Referencias bibliográficas

Aguayo, F., Gálvez, C., Martínez, C., Rodríguez, J., Rosembaun, C. y Tomicic, A. (2018).

Psicoterapia culturalmente competente para el trabajo con pacientes LGTB+. Una guía para psicoterapeutas y profesionales de la salud mental. Universidad Diego Portales.

Recuperado de <https://midap.org/guia-chilena-para-psicoterapia-en-lgbt-lleva-sobre-ocho-mil-descargas-online/>

Agustín, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico.* Plural,

Servicio Extremeño de Atención a Homosexuales y transexuales. Recuperado de http://ceip.edu.uv/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/Aula_PLURAL.pdf

Ainscow, M. Y Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Madrid, España: Grafilia.

Albónico, G., Novo, A. y Weissman, L. (2003). Psicólogos en la educación. 15 años después. En *Psicología y educación: un campo epistémico en construcción.* Jornadas universitarias de intercambio. Facultad de Psicología de la UdelaR, Montevideo.

Balbuena, R. Y Serrato, A. (2015). *Calladito en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica.* Colección SciELO México, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187011912015000200005

Bonder, G. (1998). *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente.* Programa Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Chile. Recuperado de <http://files.paularuiz09.webnode.com.co/200000002-df791e0731/G%C3%89NERO%20Y%20SUBJETIVIDAD.docx>

Butler, J. (2018). *El género en disputa.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Calzetta, J. (2011). Producción de subjetividad y constitución psíquica: lo que permanece y lo que cambia a través de la historia. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*. Recuperado de <https://teorias2usal.files.wordpress.com/2017/02/produccion-de-subjetividad-y-constitucion-psicologica.pdf>

Cariboni, D. (2019). *Grupos antiderechos: su verdadero objetivo es eliminar todas las políticas gubernamentales relacionadas con el género*. Entrevistador: Organización CIVICUS. Recuperado de <https://www.civicus.org/index.php/media-resources/news/interviews/4115-anti-rights-groups-their-true-objective-is-to-eliminate-all-government-policies-related-to-gender>

Cornejo, J. (2019). *Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos*. Universidad Católica del Maule. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682019000100028

Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. París, Francia: Éditions Robert Laffont.

Duschatzky, S. Y Skliar, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Recuperado de https://redinclusioneducativa.files.wordpress.com/2012/08/skliar_ladiversidadbajosospecha.pdf

Elizalde, S. (2009). Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista argentina de estudios de juventud*. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1475>

Encuesta nacional de clima escolar en Uruguay 2016. (2016). Colectivo Ovejas Negras. Recuperado de <https://ovejasnegras.org/wp-content/uploads/2019/08/ENCUESTA-NACIONAL-DE-CLIMA-ESCOLAR-EN-URUGUAY-2016-VERSION-FINAL-DIC.2016-1.pdf>

“Es como estar en medio de una tormenta de granizo” Discriminación contra jóvenes LGBT en escuelas de EE.UU. (2016). Organización Human Right Watch. Recuperado de <https://www.hrw.org/es/report/2016/12/07/es-como-estar-en-medio-de-una-tormenta-de-granizo/discriminacion-contra-jovenes>

Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias.* Organización Internacional del Trabajo (OIT). Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/panorama-de-la-lucha-contra-la-exclusion-social.pdf>

Evaluación del programa de educación sexual. (2017). Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Recuperado de <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Presentaci.pdf>

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ferrari, F. Y López, P. (2010). *Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad.* Gurises Unidos. Recuperado de <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/apuntes-para-el-trabajo-en-sexualidad-desde-los-enfoques-de-genero-derechos-y-diversidad/apuntes-para-el-trabajo-en-sexualidad-desde-los-enfoques-de-genero-derechos-y-diversidad.pdf>

Freire de Garbarino, M. (1963). Identidad y adolescencia. *Revista Uruguay de Psicoanálisis.* Recuperado de <https://www.apuruguay.org/apurevista/1960/16887247196305020302.pdf>

Galofré, J., Generelo, J. Y Pichardo, J. (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión.* Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM) Recuperado de <http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/investigaciones/i/1217/449/adolescencia-y-sexualidades-minoritarias-voces-desde-la-exclusion-2006>

Giorgi, V. (2009). *Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas*. Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay. Recuperado de http://sadmalvinasargentinas.pbworks.com/w/file/fetch/48323106/georgi_cesar%5B1%5D.pdf

Mendoza, R. (2008). *La adolescencia como fenómeno cultural*. Huelva, España: Artes Gráficas Bonanza S.A.

Plan nacional de diversidad sexual. (2018). Dirección de Promoción Sociocultural, MIDES. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/Plan%20Nacional%20de%20Diversidad%20Sexual.pdf>

Sempol, D. (2013). *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones*. Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Recuperado de <http://projek.psico.edu.uy/attachments/3637/Pol%C3%Adticas%20P%C3%Bablicas%20y%20Diversidad%20Sexual.pdf>

Viñar, M. (2013). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.