

Violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones educativas en Uruguay

Cecilia Rocha Carpiuc*

Recibido: 29/05/2015

Aceptado: 17/08/2015



Resumen

El artículo presenta los principales resultados de una investigación cualitativa sobre la prevalencia de la heteronormatividad en las instituciones educativas en Uruguay y su impacto sobre las experiencias de cuerpos e identidades que la desafían. A partir de la aplicación de entrevistas en profundidad a personas que se reconocen en una identidad trans, se examina la violencia que han sufrido en la esfera educativa, procurando aportar a comprender las especificidades de la violencia homo–lesbo–transfóbica.

En la introducción se plantea el problema de estudio y su relevancia para el campo educativo y de las políticas públicas. La sección dos presenta la metodología utilizada y la tres indica el marco teórico y conceptual que guió la investigación. La evidencia empírica se presenta en la sección cuatro, describiéndose los diferentes tipos de violencia que afectan a los/as estudiantes trans y las estrategias que desarrollan para gestionarla. Las conclusiones reflexionan sobre las raíces de la homo–lesbo–transfobia en la educación formal en el país, enfatizan el rol de los factores institucionales y señalan la importancia de reformar las políticas públicas en la materia.

Palabras clave

Educación, violencia, homo–lesbo–transfobia, heteronormatividad, identidades «trans».

Sexual education in Uruguay: Approaches in dispute in the genealogy of the public policy

Abstract

This article analyzes the formulation process of the policy of sexual education developed in the Public Educational System in Uruguay during the years 2005–2009. The conceptions on sexuality and gender, the main debates, and the different agents that supported those ideas during the definition of this initiative were studied. The study was qualitative based on interviews and the revision of documents generated by the actors and organisms involved in the process.

The results allow us to affirm that the Sexual Education Program constituted a policy of recognition of the sexual and reproductive rights and the obligations of the State to guarantee the practice of them. The process of formulation of the policy showed power relations among the different actors and the establishment of alliances and strategies to reach the goals proposed. It is evident that the conceptual framework of the program did not correspond to a pure model, but to Hybrids that showed the sociopolitical model and the personal and institutional implications in discussion and that the sexual education was approached from a sanitary approach and of prevention of risks in coexistence with a classic approach of rights and gender that searched to give political and institutional viability to the proposal.

Key words

Sexual education, public policy, Uruguay.

* Universidad de la República, Uruguay. E-mail: cecilia.rocha@cienciasociales.edu.uy

1. Introducción¹

En los últimos años Uruguay fue testigo de una serie de importantes conquistas legales que removieron la discriminación jurídica por orientación sexual e identidad de género.² Sin embargo, la igualdad *de jure* está lejos de traducirse en un reconocimiento social de la diversidad sexual (Pecheny, 2001), persistiendo grandes dificultades para la integración de quienes no se adecúan a las normas genérico-sexuales hegemónicas en distintos ámbitos. Atendiendo a la situación descrita, este trabajo se centra en la esfera educativa.

Los centros educativos son un escenario privilegiado para la interacción social y el proceso de socialización de niños/as, adolescentes y jóvenes, pero se presentan como sitios hostiles para las identidades y corporalidades disidentes que se ven expuestas al rechazo y la burla (Berkins, 2007; Calvo, 2011; Fernández, 2004). Así, aunque la educación en Uruguay esté consagrada como un Derecho Humano que debe ser garantizado por el Estado uruguayo³ y como una obligación ciudadana;⁴ los sujetos no heteroconformes acceden a ella en peores condiciones. Los datos disponibles para las personas trans indican niveles educativos bajos y significativamente inferiores a los de la población general⁵ (Ministerio de Desarrollo Social [Mides] 2014a; Sempol, 2014).

El artículo analiza uno de los obstáculos⁶ que están operando para producir ese resultado: la violencia heteronormativa en las instituciones de educación formal.⁷ Más específicamente, su objetivo es explorar las experiencias educativas de quienes hoy se definen en términos de su identidad de género como personas trans, para dar cuenta de la violencia

1 La investigación se realizó en el marco de un convenio entre el Área de Género, Política y Diversidad del Instituto de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República y la Dirección Nacional de Políticas Sociales del Ministerio de Desarrollo Social. El informe completo se puede ver en Mides (2014b). Sin el apoyo de ambas instituciones y los comentarios que realizaron sus respectivos equipos de trabajo al artículo el mismo no hubiera sido posible. Mi agradecimiento asimismo a los evaluadores anónimos de esta revista por sus valiosas sugerencias. Quiero expresar también una gratitud especial a todas las personas que aceptaron ser entrevistadas y brindaron sus testimonios para el estudio.

2 Siguiendo la norma internacional de referencia en la materia, los Principios de Yogyakarta (2007: 6), se define a la orientación sexual como la “*capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas*”. Por su parte, la identidad de género refiere a la “*vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales*”.

3 En tanto derecho, implica que todos los individuos puedan: acceder sin barreras o restricciones a la enseñanza; poder desarrollar en el proceso educativo un conjunto de capacidades, conocimientos y aptitudes socialmente valoradas «aprender»; ser parte activa de un proceso educativo que estimule a los agentes involucrados; permanecer y progresar en los sucesivos ciclos educativos que la sociedad ha definido como socialmente valiosos y, por ende, deseables para todos; y finalizar la educación formal en condiciones que permitan acceder a oportunidades de desarrollo (De Armas & Retamoso, 2010).

4 La Ley General de Educación N°18.437, en su Art. 7, establece como “*obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior*”.

5 Debido a la no incorporación de la variable identidad de género en el censo nacional, no es posible saber cuántas personas trans viven en el territorio nacional (Mides, 2014).

6 También afectan factores «externos» al sistema educativo vinculados a las condiciones de los hogares de los cuales provienen los individuos, los desempeños educativos de sus familias, la trayectoria de emancipación que atravesaron (por ejemplo, edad de salida del hogar de origen), entre otros elementos que exceden los límites del artículo. Para una aproximación a la complejidad de estos recorridos ver Rocha (2014).

7 La *Ley General de Educación* ya citada diferencia expresamente a la educación formal de la no formal.

específica que viven en distintos tipos de centros educativos y las estrategias de gestión que desarrollan, esto es, cómo la enfrentan, eluden, evitan, remedian o se protegen de ésta.

El trabajo se justifica por dos motivos. Por un lado, tiene una pertinencia social para el campo educativo y las políticas públicas: brindar insumos para diseñar políticas en este campo que atiendan la problemática y contribuyan a su resolución.⁸ La violencia escolar no sólo afecta las posibilidades de garantizar el derecho a la educación de las personas no heteroconformes —contribuyendo al declive del rendimiento académico, por ejemplo— sino que la literatura⁹ identifica su impacto en otras vulnerabilidades tales como la mayor prevalencia de problemas de salud en esta población —por ejemplo, intentos de suicidio y abuso de sustancias psicoactivas—. Por otro lado, en relación a su relevancia académica, se trata de un asunto poco estudiado en América Latina (Cáceres, 2011)¹⁰ y, en particular, en Uruguay.¹¹ Si bien hay investigaciones en Europa y Estados Unidos desde mediados de los 80', en temas tan afectados por factores culturales, es menester realizar análisis atentos a las particularidades contextuales de cada continente, país e incluso diferencias internas dentro de éstos según regiones (Berkins, 2006; Cabral & Hoffman, 2009; Sempol, 2011, 2012). Además, aunque en ocasiones se complementan con metodologías cualitativas, buena parte de los trabajos son cuantitativos, tipo «encuestas de victimización», que si bien son útiles para brindar un panorama general de la situación, no permiten profundizar y comprender el fenómeno en toda su complejidad, aspecto fundamental para desarrollar políticas asertivas.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En el próximo apartado se presenta la metodología empleada en el estudio. La sección tres indica el marco teórico y conceptual que lo guiaron. La evidencia empírica se presenta en la sección cuatro, describiéndose los diferentes tipos de violencia que afectan a los/as estudiantes trans y las estrategias que desarrollan para gestionarla. Finalmente se plantean las conclusiones.

8 Hasta la fecha existen pocas experiencias de políticas educativas y desde la sociedad civil atentas a la diversidad genérico-sexual en América Latina. Algunos casos destacados son el Bachillerato Popular Trans «Mocha Celis» en Argentina; el proyecto «Educando para a Diversidade» de la Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre coordinada por la ONG Nuances y la guía «Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia» del gobierno colombiano. En Uruguay, dos organismos gubernamentales con el apoyo de un colectivo social elaboraron la Guía «Educación y diversidad sexual» para orientar a docentes de todo el sistema educativo en el tema, pero su difusión fue truncada por actores resistentes del sistema político.

9 Ver, por ejemplo, COGAM (2012), Muñoz-Plaza, Quinn & Rounds (2002), UNESCO (2013).

10 Sin procurar exhaustividad, se mencionan algunos ejemplos de trabajos sobre el tema identificados en la región. Una compilación de distintos estudios con énfasis en la situación de Brasil se encuentra en Junqueira (2009), que contiene a su vez un trabajo específico sobre población trans (Siqueira, 2009). Un estudio cuantitativo sobre «bullying homofóbico» y su impacto en la salud de varones jóvenes en Chile, Guatemala, México y Perú fue coordinado por Cáceres (2011). Sobre educación y trans en Colombia, Bohórquez (2013) ofrece una mirada desde lo jurídico. Para Argentina, algunos trabajos abordan en general la cuestión de la heteronormatividad escolar (por ejemplo, Morgade, 2006) y otros la vivencia educativa de trans pero como un tema tangencial o entre otros asuntos —un ejemplo de trabajo cualitativos es Fernández (2004) y cuantitativo Berkins (2007)—. No obstante, a la fecha no existen encuestas que releven información sobre violencia escolar basada en homo-lesbo-transfobia que permitan comparar distintas realidades de la región.

11 Algunos trabajos mencionan el tema de educación y personas trans, pero sin ser su foco. Ver, por ejemplo, Calvo (2011) y Dagnone & Labus (2010). Sobre programas educativos y sociales para la primera infancia y su incorporación de la diversidad sexual, en general, consultar Schenck (2013); un estudio similar pero sobre un programa a nivel de secundaria se analiza en Rocha (2013). Sempol (2011) ha indicado algunas sugerencias para docentes y su trabajo con el tema.

2. Metodología

La discriminación por orientación sexual e identidad de género afecta a una gran variedad de crimos e identidades. El primer recorte que se hizo en la investigación fue concentrarse en individuos que actualmente se reconocen en identidades trans.¹² Esta opción se justifica en que la literatura sobre diversidad sexual y educación atiende en mayor medida las experiencias de *gays* y lesbianas, existiendo menos insumos en relación a la situación específica de este grupo (Rands, 2009).¹³ Atenderlo en su especificidad es pertinente porque se trata del colectivo de la diversidad sexual más expuesto a la discriminación, el rechazo y la violencia social (Jones, Libson & Hiller, 2006), por ser “*casos límites de género*” (Benedetti, 2005) que dislocan las representaciones sociales predominantes en relación al vínculo «deseable» y «alineado» entre cuerpo–prácticas–expresiones–deseos–identidades (Berkins, 2003; Saldivia, 2007; Sempol, 2011, 2012).

El estudio es de carácter cualitativo. Se propone “*aprehender en toda su riqueza la perspectiva de los actores; por tanto, se busca captar en profundidad —y no en extensión— sus vivencias, sentimientos y razones*” (Vieytes, 2009: 72). Se diseñaron y aplicaron entrevistas en profundidad, semiestructuradas o estandarizadas abiertas,¹⁴ de aproximadamente una hora de duración a 18 personas trans.¹⁵ Asumiendo que no hay mejor vía de acceso al fenómeno que recoger la perspectiva de los propios sujetos afectados, la opción por esta técnica se justifica en la riqueza informativa que brinda (Vallés, 2000), permitiendo dar cuenta del objetivo del trabajo, comprender las formas mediante las que opera la violencia y cómo los sujetos la viven, simbolizan y tratan de enfrentar.¹⁶

La pauta de entrevista se organizó en base a tres secciones con múltiples preguntas en cada una,¹⁷ que luego ordenó el procesamiento de la información y el cotejamiento de la información recolectada y la teoría disponible para cada asunto. La primera parte recogía información básica sobre la persona (edad; lugar de residencia en distintos tramos de su vida; composición, situación económica y nivel de estudios del núcleo familiar; nivel educativo alcanzado y descripción de centros educativos a los cuales asistió en base a las categorías de interés para el estudio). La segunda se adentraba en el núcleo duro de la investigación pero iniciando con preguntas generales sobre la infancia y su pasaje por las instituciones de enseñanza sin referencias a su identidad genérica, dejando que la cuestión de la violencia

12 Si bien se asume una perspectiva constructivista sobre las identidades, en el contexto uruguayo, el término refiere a quienes se identifican como transgéneros, travestis y transexuales, sujetos que se reconocen viviendo algún tipo de migración en su identidad de género en formas más o menos permanentes (Sempol, 2012).

13 Algunas excepciones son Luecke (2011) y McKinney (2005).

14 Mismas preguntas con respuesta abiertas a ser respondidas por toda la muestra (Vallés, 2000).

15 El límite de casos estuvo dado por el criterio de «saturación», esto es, cuando nuevas entrevistas no permitirían profundizar ni ampliar la comprensión del fenómeno en relación a las dimensiones de interés (Vieytes, 2009). Los contactos se consiguieron inicialmente a través de referentes de organizaciones sociales de la diversidad sexual de la capital del país y luego a través de la técnica «bola de nieve», en función de la cual cada persona entrevistada provee la información de un nuevo contacto que cumpla con las características del grupo de interés y del muestreo teórico predeterminado (Vallés, 2000).

16 Una técnica como la observación participante no hubiera sido adecuada ni factible por múltiples razones. Entre otras, habría requerido cubrir un campo muy amplio, asistiendo cotidianamente a múltiples centros de enseñanza en distintos lugares del país para hacer un seguimiento de cada individuo en un plazo largo, haciendo difícil cumplir el criterio de heterogeneidad y ser a la vez de factibilidad. Los grupos de discusión, por su parte, no ofrecen suficiente intimidad y reserva para quienes brindan su testimonio (Vallés, 2000), elemento determinante en un tema mediado por decisiones de silenciamiento e invisibilización.

17 El «ritmo» que se buscó imprimir a las entrevistas se basó en las recomendaciones de Guber (2011).

por este motivo emergiera de los propios discursos de los/as entrevistados/as, a partir de la profundidad en la descripción de los episodios que recordaban y de las formas de lidiar con esa violencia que desplegaban. Finalmente se retomaba un plano discursivo más general, consultando cuestiones tales como el significado que tenía la educación en sus vidas y los cambios que harían en los centros educativos para tener vivencias más placenteras.

La muestra es intencional¹⁸ y se elaboró a partir del “criterio de heterogeneidad” (Vallés, 2000), contemplando las siguientes variables: identidad de género (trans femeninas y masculinos); nivel socioeconómico del hogar de origen (clave para explicar la desvinculación y el rezago educativo);¹⁹ edad (para mapear los contextos históricos en los cuales tuvieron lugar los pasajes por el sistema educativo); nivel educativo alcanzado (primaria, secundaria, terciaria); y tipo de instituciones a la que asistieron (pública/privada; religiosa/laica; ubicación geográfica, capital/interior; ciudades grandes/localidades pequeñas). Empero, la muestra presenta dos sesgos a tener en cuenta. En primer lugar, quedaron subrepresentados los hombres trans por dificultades de acceso a contactos; es una población desvinculada entre sí e invisibilizada en el medio local, a diferencia del universo de las trans femeninas (Rocha, 2014). En este punto, el “criterio de accesibilidad” (Vallés, 2000) para la elaboración de la muestra impuso uno de los filtros principales en esta investigación. En segundo lugar, no se pudo acceder a ninguna mujer trans proveniente de un hogar socioeconómicamente medio–alto; aunque la muestra contempla representantes de sectores medios y medios–bajos, la mayoría proviene de hogares de bajos recursos, lo que a su vez determina que casi todas asistieran a instituciones educativas públicas, afectando el “criterio de heterogeneidad” en relación a esta variable.

3. Lineamientos teóricos–conceptuales

3.1. Educación, heteronormatividad, violencia y homo–lesbo–transfobia

Este apartado define algunos conceptos centrales usados a lo largo del trabajo.²⁰ En primer lugar definiremos la noción de heteronormatividad que refiere a:

[...] instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente —es decir, organizada como sexualidad— sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral. No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección —tácita e invisible— que se crea con manifestaciones contradictorias —a menudo inconscientes—, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones.

(Warner & Berlant, 2002: 230)

En el marco de un régimen heteronormativo, agentes como los medios de comunicación, las familias y el sistema educativo, por ejemplo, incentivan la producción de identidades adecuadas a las normas reguladoras de género, esto es, que reconocen a la identidad he-

18 Si bien se asume una perspectiva constructivista sobre las identidades, en el contexto uruguayo, el término refiere a quienes se identifican como transgéneros, travestis y transexuales, sujetos que se reconocen viviendo algún tipo de migración en su identidad de género en formas más o menos permanentes (Sempol, 2012).

19 El «ritmo» que se buscó imprimir a las entrevistas se basó en las recomendaciones de Guber (2011).

20 Otros se agregarán a medida que emergieron del análisis y los datos mismos, como suele ocurrir con las investigaciones cualitativas donde hay un «ida y vuelta» mucho más fluido entre teoría y empiria.

terosexual y las expresiones de género socialmente esperadas (macho–varón–masculino; hembra–mujer–femenina) con lo plenamente humano, lo normal y natural. Dicho de otro modo, son normas que instan a que las personas establezcan relaciones coherentes entre «sexo, género, práctica sexual y deseo», condenando a los cuerpos e identidades que desobedecen esta secuencia a ser interpretados como réplicas, copias o repeticiones burdas de los constructos heterosexuales, siendo desplazadas así al lugar de lo «abyecto», el lugar periférico que ocupan los no–sujetos (Butler, 2007).

Afirmar que las instituciones educativas no son neutrales genérica y sexualmente, sino que se configuran como profundamente heteronormativas (Sempol, 2011) significa que aportan a la producción de sujetos generizados y sexualizados de forma hegemónica. Esto lo hacen a través de la activación de «pedagogías de la sexualidad» (Lopes, 2000) por medio de las cuales se enseña, disciplina, mide, evalúa, examina, corrige, aprueba o reprueba, estabiliza, categoriza y marca a los cuerpos que pasan por estos espacios. El fin de este ejercicio es la homogenización y uniformización de las identidades, ofreciendo a niños, niñas, adolescentes y jóvenes formas de ser y estar en el mundo que están construidas de manera binaria y asimétrica (Baez, 2013; Britzman, 2000; Morgade, 2006).

Elizalde (2009) denomina «ideologías prácticas» a las formas en que se organiza la agenda institucional cotidiana de la escuela para consagrar cuerpos legítimos, e identifica algunas configuraciones identitarias acerca de la «normalidad» que operan en este terreno: la presunción de una identidad heterocentrada, tanto de los estudiantes como de sus familias; la activación de intervenciones puntualizadas que buscan fijar, revertir, corregir y recuperar —en un marco de creciente visibilización de lesbianas, gays, bisexuales y personas trans y de «tempranas asunciones»— las identidades y sexualidades oscilantes, cuando el abordaje de la diversidad sexual o genérica se vuelve inevitable; las confusiones entre identidad de género y orientación sexual, y entre prácticas sexuales e identidad sexual por parte de los docentes, la dirección escolar y el funcionariado y; control y la sanción de prácticas particulares vinculadas con la identidad de las personas jóvenes en las rutinas institucionales, como indicar las formas (no) apropiadas de vestir para ingresar al centro.

La violencia escolar se define, siguiendo a Abramovay & Rua (2002), como agresiones físicas, morales e institucionales dirigidas contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos. La violencia asume distintas variantes:²¹ verbal (apelativos descalificadores y aislamiento social deliberado de terceros), física leve (empujones, tirones de pelo, etc.), física grave (peleas con heridas contusas) y la violencia hacia las pertenencias (dañar o hacer desaparecer materiales de estudio, quitar la merienda, etc.).²² A efectos de reconocer y comprender los mecanismos específicos que funcionan como motor y desenlace de la violencia (agresiones verbales y físicas, pero también por omisión o no reconocimiento de derechos) ejercida hacia personas no heteroconformes se utilizará el término homo–lesbo–transfobia (Sempol, 2012). Para lograr mayor precisión en el análisis se diferenciará

21 Por esta razón no se utiliza el concepto de «*bullying*» que se ha popularizado recientemente para referir a la violencia escolar y reúne, tratando como si fueran iguales en carácter y origen, diferentes manifestaciones de la violencia. El concepto, además, suele abordar el fenómeno desde su dimensión «psicológica», cargando la responsabilidad de los hechos sobre las personas «violentas» o «problemáticas» y sus conductas en lugar de examinar su arista social —la institución escolar en sí misma y su cultura organizacional, el barrio y las familias de quienes asisten al centro, etc.—. (Sobre este punto ver Sung Hong & Espelage, 2012; Viscardi & Alonso, 2013).

22 Las tres primeras se toman del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2011).

analíticamente la violencia según emerge de las instituciones y disposiciones escolares de aquella impuesta directamente por otros sujetos —pares, funcionariado, docentes, etc.—, sobre individuos que desafían la norma genérico–sexual.

Dos conceptos fueron especialmente útiles para visibilizar y caracterizar las formas más sutiles de violencia. Por un lado, la idea de «micro–agresiones–, entendidas como: *“brief and commonplace daily, verbal, behavioral, or environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative slights and insults toward members of oppressed groups”* (Nadal, 2008: 23).²³ Por otro lado, la noción de «violencia moral» de Segato (2003),²⁴ que remite a un tipo de ejercicio de la dominación social que contempla *“todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea consciente ni deliberado”* (Segato, 2003: 115), y que descansa sobre *“una rutinización de procedimientos de crueldad moral, que trabajan sin descanso en la vulnerabilidad de los sujetos subalternos impidiendo que se afirmen con seguridad frente al mundo y corroyendo cotidianamente los cimientos de su autoestima”* (Segato, 2003: 121). Este tipo de situaciones *“no depende de la intervención de la conciencia discursiva de sus actores y responden a la reproducción maquinal de la costumbre, amparada por una moral que no la revisa”* (Segato, 2003: 117). El término se vincula a la concepción de la heteronormatividad en tanto ésta se configura como el paisaje moral natural, costumbrista y difícilmente detectable de la sociedad y se reproduce a través de gestos microscópicos, sin necesidad de agresión verbal sino a través de gestos, actitudes, miradas, silencios por parte de, se podría decir, heterosexistas *“bien-intencionados cuyo único crimen es estar desinformados sobre el asunto”* (Segato, 2003: 119). Es precisamente esa sutileza, el carácter difuso y la omnipresencia de la violencia moral lo que otorga su eficacia, explica el autor referenciado.

3.2. Las identidades genéricas en construcción

Para comprender las identidades trans, el trabajo adscribe a una perspectiva constructivista según la cual la identidad es una *“construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia”* (Stuart Hall, 1996; en Arfuch, 2005: 24). Desde este punto de vista, las identidades emergen de posiciones de sujeto que confluyen y no son susceptibles de ser fijadas en el tiempo ni reducirse a unos pocos significantes claves. Así entendidas, refieren *“más que al ser, al proceso de devenir”* (Arfuch 2005: 31). La identidad opera como un «juego de representaciones» que funciona en el marco de contextos —simbólicos y materiales— específicos. Se asocia a la forma en como los individuos se representan a sí mismos y a la manera en como son representados por otros; y «cómo podrían llegar a representarse sí...». Esta afirmación supone, a su vez, que: 1) no hay identidad sin una narrativización ficcional del sí mismo, sin un discurso ni un entramado de intersubjetividades sociales que oficien de marco de inteligibilidad (Arfuch 2005) y, 2) las identidades deben ser reconocidas como espacios legítimos para ser habitados, para ser, estar, vivir desde ellas, tanto por las personas mismas como por quienes las rodean. En suma, la identidad refiere a la pregunta «quién soy yo», pero también a la pregunta «quién soy yo ante los ojos de los otros», siendo altamente dependiente del reconocimiento de los demás (Honneth, 1995).

En clave de identidades genéricas, lo anterior implica, en primer lugar, desestabilizar el «sexo» como un marcador objetivo sobre el cual se construye una identidad de género. Para Butler (2002, 2007), de Lauretis (1989) y Foucault (2008), el género no es una

23 Una aplicación específica del concepto para analizar grupos discriminados por orientación sexual y/o identidad de género se puede ver en: Nadal, Issaa, Leona, Meterkoa, Widemana & Wong (2011).

24 Aunque aquí trabaja sobre racismo, su punto de vista es aplicable a la heteronormatividad.

construcción que se erige sobre una base biológica fundante, universal e inapelable, sino que el proceso es inverso: son las normas de género las que construyen a los cuerpos sexuados, convirtiendo a los organismos biológicos y fisiológicos que somos en «cuerpos» —la propia idea moderna de cuerpo supone imaginarlos como dicotómicamente sexuados, machos y hembras de la especie—. El sexo biológico pasa a ser comprendido, de este modo, como un efecto de las normas de género —en la jerga de Butler— o de la sexualidad en tanto que dispositivo de poder —en términos foucaultianos—, como una unidad artificial de elementos anatómicos, funciones biológicas, conductas, sensaciones y placeres que suponen un recorte específico de la manera en que se percibe un cuerpo, otorgando significatividad a algunos elementos y no a otros (Foucault, 2008).²⁵ El «sexo», por tanto, no puede suponer una identidad estable o un *locus* de agencia desde el cual se derivarían las acciones de los sujetos; no existe un marcador objetivo, previo, innato o natural que indique qué género corresponde a cada quien.

En segundo lugar, deriva en otro concepto central, el de performatividad del género. Siguiendo a Butler, el género se comprenderá como «un *hacer*, más que un *ser*». De este modo:

[...] lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. De esta forma se demuestra que lo que hemos tomado como un rasgo «interno» de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados. (2007: 17)

En tercer lugar, partir de la premisa de que las identidades genéricas están en un permanente y constante proceso de construcción, no significa creer que cada quien puede «elegir» su identidad y «cambiarla» cuando así lo desee, de manera caprichosa y aislada, como quien se cambia de ropa. Se trata, por el contrario, de un proceso mucho más complejo en el cual —y a través del cual—, además, operan las relaciones de poder que gobiernan una sociedad determinada. El individuo no es «el dueño de su género» sino que se ve obligado a «actuar» el género, y esta actuación no se hace en soledad, siempre se está haciendo con otra persona o para otra. Dicho de otro modo, no existe un sujeto que decide sobre su género —o a la inversa, el género “*no es un artificio que pueda adoptarse o rechazarse a voluntad*” (Butler, 2002: 12-13)—, sino que la existencia del sujeto «ya está decidida por el género». La construcción de las identidades genéricas tiene lugar en el marco de (o como producto de) normas de género que nos exceden y obligan a través de un sistema de recompensas que legitiman y promueven a unos cuerpos, identidades, sexualidades y prácticas, al tiempo que sancionan, corrigen, excluyen y marginan a otros. En este marco, el proceso de «asumir un sexo», de dotarse de una cierta materialidad contorneada, de dar una forma al cuerpo, tiene lugar a través de un conjunto de «proyecciones identificatorias». Sólo se obtienen contornos sexuados en condiciones especulares y en relación con el exterior. Estas proyecciones están reguladas por la heteronorma, por lo que la hetero-

25 La premisa sobre la que se basa este posicionamiento es que “*no se puede aludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre interpretado mediante significados culturales*” (Butler, 2007: 57). Esto no significa negar la materialidad del mundo hasta que el discurso «la crea», sino reconocer que los cuerpos nunca existieron —en el sentido de que no fueron «leídos» o «concebidos»— por fuera de los significados sociales. La comprensión de la existencia de los cuerpos como tales (como sexuados) es un producto condicionado socialmente, pues sin una matriz social la materialidad no sería siquiera inteligible (Femenías, 2003).

sexualidad es parcialmente responsable del tipo de forma que modela la materia corporal como dos cuerpos dicotómicamente concebidos como sexuados. El imperativo heterosexual permite ciertas identificaciones sexuadas y excluye y repudia otras (Butler, 2002).

Por último, cabe realizar una advertencia teórico–metodológica. Si bien se hará referencia a «identidades trans» para poder hacer asequible el objeto de estudio, se reconoce las tensiones que implica cualquier decisión de clasificar, delimitar y definir una categoría de personas o grupos. El «etiquetamiento» ha sido clave para reconocer a sectores que han sido socialmente marcados como portadores de una diferencia y, por ello, desplazados a lugares subordinados (Jung, 2006). El uso del término «trans» ha servido para nombrar y visibilizar la experiencia común de opresión y exclusión que sufren muchas personas no comprendidas por la tradicional concepción binaria del sexo–género, ofreciendo una forma institucionalizada, reconocible e identificable de existir para quienes habitan dichas identidades que han sido sistemáticamente negadas por el Estado y la sociedad (Saldívia, 2007). Sin embargo, esta misma operación puede acabar reforzando las categorías que (re)producen las desigualdades que se pretenden modificar, e incluso, se corre el riesgo de generar, potenciar y amplificar otras distintas. Los esquemas regulatorios sujetan a las personas encuadrando y organizando su experiencia biográfica de un modo tal que anula la diversidad existente, al estrechar los márgenes de lo que se consideran como formas posibles de vivir, ser y estar en el mundo. Cuando esto ocurre, las categorías identitarias, se convierten en elementos constitutivos de los dispositivos de poder (Butler, 2005; Foucault, 2008; Sempol, 2012). Por lo tanto, aquí se opta por hacer un uso político–estratégico de estas categorías, procurando evitar, siempre que sea posible, reproducir la violencia que se pretende denunciar.

4. Disidencia género–sexual en centros educativos: de vivencias y violencias

Los recuerdos del pasaje por el sistema educativo de quienes con su devenir identitario han desafiado a la heteronormatividad están teñidos de experiencias de sufrimiento producto de la homo–lesbo–transfobia²⁶ imperante en estos espacios. Esta sección examina la violencia escolar²⁷ hacia personas cuyos desempeños genéricos no se adecuan a lo socialmente esperado, poniendo el foco, en primer lugar, en un tipo de violencia generalmente invisibilizada, como la violencia institucional, y en un segundo lugar, en la violencia ejercida directamente por otros actores de la comunidad educativa. Para ambas fuentes se identifican los tipos de manifestaciones más frecuentes en diferentes entornos educativos y las estrategias que desarrollan los sujetos para afrontarlos.

4.1. Violencia institucional

“La normalidad del sistema es una normalidad violenta...” (Segato, 2003: 121)

Los centros educativos están plagados de reglas formales e informales que gobiernan la vida cotidiana del espacio escolar presuponiendo un estudiantado dividido en hombres o mujeres (Luecke, 2011; Rands, 2009). La violencia institucional homo–lesbo–transfóbica emerge de estas disposiciones generizadas: momentos, lugares y regulaciones que asumen la binariedad genérica de los sujetos, enfrentando a quienes no se reconocen en ésta a

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

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

situaciones de estrés, incertidumbre, ansiedad, preocupación, incomodidad y riesgo en el desplazamiento por estos espacios. Los elementos resaltados, en este sentido, son: la diferenciación de sanitarios para hombres y mujeres; las clases de educación física; algunas actividades recreativas (campamentos, fiestas escolares); los uniformes y la enunciación del nombre en la lista de asistencia a clase.

Ir al baño, una de las actividades cotidianas más rutinarias e irreflexivas para la mayoría de los individuos, es planteado en los discursos de quienes han sufrido migraciones identitarias como una de las mayores dificultades que atravesaron en el ámbito educativo, debido a que las instalaciones suelen estar señalizadas como masculinas o femeninas. Es tal la incomodidad que genera esta disposición que se formula en términos de *“enfrentarse al baño”*. La misma surge por los siguientes motivos: las personas no se sienten cómodas entre quienes tienen su mismo sexo asignado al nacer a la hora de compartir espacios asociados a la intimidad y posible exposición del cuerpo o no saben cómo sus cuerpos pueden ser «leídos» en términos genéricos por otros, temiendo quedar expuestas. La división de las habitaciones de niños y niñas en los campamentos escolares y los vestuarios de las instalaciones deportivas operan en el mismo sentido:

Casi muero en las clases de gimnasia porque cuando terminaba tenía que ducharme con los varones. Yo no me sentía bien entre ellos, tenía 14 años ya... Me costó un horror. Estuve a punto de perder el curso porque faltaba mucho [...] Me escondía en el baño, me encerraba y dejaba que ellos se metieran a la ducha. Después que ellos se bañaban, cuando escuchaba que ya estaban del otro lado del vestuario vistiéndose, yo salía y entraba en la ducha sola... Me bañaba de short, vergonzoso, un horror.

(Entrevistada 8)²⁸

Otra disposición generizada que se recuerda como fuente de malestar en la primaria y la secundaria²⁹ son las clases de Educación Física, única asignatura que se estructura fuertemente en clave de diferencia genérica en relación al tipo de ejercicios a realizar, la cantidad de esfuerzo que se exige a hombres o mujeres y el lugar que ocupa cada grupo en las instalaciones deportivas. Las formas de eludir esta instancia son variadas: conseguir un certificado médico o decir que están enfermos o no se sienten bien para evitar la realización de los ejercicios; quedarse mirando las actividades sin participar; «ratearse»³⁰ y faltar sistemáticamente al curso. Afirma una de las personas entrevistadas:

28 Para mantener el anonimato de las personas entrevistadas, se numeran los casos y se indica, solamente, si se trata de un trans masculino (entrevistado) o femenina (entrevistada).

29 Los niveles de educación formal en Uruguay se organizan del siguiente modo. Entre 0–3 años se ubica la educación inicial; es el único nivel que no cuenta con instituciones públicas de acceso universal, sino sólo con programas estatales focalizados en hijos/as de familias vulnerables socioeconómicamente y centros privados. La educación pre-escolar, para niños/as de 4–5 años, es brindada tanto por organismos tanto privados como públicos, al igual que los niveles siguientes. La escuela o educación primaria dura seis años, y está destinada para niños y niñas de entre 6 y 11 años aproximadamente. El siguiente nivel, la educación secundaria o el «liceo», dura otros seis años, y se divide en un ciclo básico (de 1º a 3º año de liceo) y el bachillerato (4º, 5º y 6º año). Por último, se encuentra la educación terciaria o superior, brindada básicamente por la única universidad pública existente, algunas universidades privadas y los institutos públicos específicos para la formación docente (destinados a preparar a maestros/as de escuela y profesores/as de secundaria).

30 Expresión coloquial que se usa para indicar el ausentamiento estudiantil sin autorización familiar.

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

(Entrevistada 13)

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

Aunque estas cuestiones puede parecer una nimiedad, son una gran fuente de estrés para sus protagonistas, en la medida que exigen del desarrollo de una actitud de cuidados intensivos y alerta permanente en sus rutinas. Estas «micro-agresiones» (Nadal, Issaa, Leon, Meterko, Widemana & Wong, 2011) desde el «sentirse desubicada» y no saber cómo explicar que no te gusta hacer tal o cual cosa, hasta que el docente prefiera que *“te quedes mirando si no querés jugar”* y que *“no entienda lo que te pasa”*, por ende, no son triviales. Pueden acarrear consecuencias materiales concretas para los implicados, viéndose afectado su rendimiento escolar —se considera que tienen «mala conducta», corren el riesgo de que les apliquen penalizaciones disciplinarias, de perder el año por inasistencias, rendir examen reiteradas veces, etc.—. Además, la propia consideración de estos hechos como triviales —así se interpretan por parte de la institución y sus agentes adultos— puede ser leída como engranaje de la «violencia moral», dado que el propio entendimiento de la queja como una banalidad *“niega reconocimiento a la existencia del sujeto discursivo de la queja”* (Segato, 2003: 121).

A diferencia de lo encontrado por Fernández (2004) en su estudio sobre travestis en Argentina, las fiestas escolares no son percibidas en los discursos analizados como oportunidades para la performatividad genérica. Por el contrario, son recordadas como momentos de tensión, en los cuales les forzaban a disfrazarse para actuar o bailar danzas típicas como niños o niñas, remarcando las diferencias genéricas y exponiéndolas públicamente en un espectáculo. La gestión de estas situaciones también es costosa, al punto tal que un entrevistado dejó de asistir a la escuela para evitar los ensayos cotidianos de una obra escolar en la cual lo instaban a bailar como un personaje típico femenino aunque se negaba a hacerlo. En general, las soluciones que encuentran para lidiar con estas situaciones los/as liberan de la incomodidad que les genera actuar un género con el que no se reconocen, pero también conllevan reprimendas por parte de la autoridad escolar o la auto-marginalización, la decisión de dejar de participar en las actividades de integración que ofrece el centro. Esta doble cara se expresa en las siguientes palabras:

[...] *en secundaria la pasé mejor* porque hice eso [...] como todavía no me habían operado, no podía ir a actividades con los compañeros, campamentos, en fin, todas esas cosas [...] las evitaba, cualquier excusa me venía bien para no ir. *Eso también es malo* porque si ya venías disminuido de antes, cada vez me alejaba más, me aislaba más.

(Entrevistado 16)³¹

Otra norma que opera en el mismo sentido es el uniforme. A nivel de primaria su uso es universal y obligatorio y consiste en túnicas que, en general, vienen en modelos femeninos y masculinos, aunque también hay variedades neutras genéricamente. A nivel de secundaria el uniforme es más corriente en las instituciones privadas; allí puede adquirir versiones todavía más generizadas, como *junper* o pollera para las mujeres y pantalón para

31 El énfasis es de la autora.

los hombres, aunque cada vez hay más alternativas que flexibilizan su marca de género, como los equipos deportivos. Un entrevistado señaló precisamente que lo que más odiaba de ir a un liceo privado era el uniforme. Las instituciones privadas también son percibidas como más hostiles porque se considera que entre estudiantes de clase media alta y alta opera una diferenciación de género más clara, frente a la cual cualquier disonancia resulta más llamativa, mientras que en los ámbitos públicos “*hay más mezcla de gente*”. En la secundaria pública el uso de uniforme depende de cada centro educativo y es menos frecuente. Además, cuando se requiere, consiste en vestimentas que permiten una mayor libertad al estudiante para su construcción genérica —remera o camisa y pantalón o equipos deportivos iguales para todos, en general de color blanco o azul—. No obstante, las instituciones públicas presentan numerosas disposiciones formales e informales, a nivel de cada centro, destinadas a establecer y controlar lo que se considera como la estética apropiada para ingresar al recinto escolar (Viscardi & Alonso, 2013) y a través de las cuales se trafican múltiples estereotipos de género —por ejemplo, los adolescentes no pueden entrar con caravanas o aretes— y se procura el disciplinamiento de la sexualidad —prohibir el uso de calzas o pantalones ajustados en las mujeres— (Rocha, 2013).

Por último, y más jerarquizado en importancia en los discursos, está el «problema del nombre». Las reglas escolares que implican usar el nombre de la cédula, en especial el control de asistencia a las clases (la «lista»), provoca las mayores ansiedades para quienes no se sienten cómodos/as con su nombre registral o consideran que la orientación genérica de éste choca con la imagen que ofrecen sus cuerpos; y también es un problema, obviamente, para quienes asumieron un nombre usual distinto del que aparece en su documento de identidad y por ende, en el resto de los registros formales.³² Aunque en algunos casos ya aparece como un sentimiento firme desde la infancia, esta preocupación se agudiza a nivel de enseñanza secundaria y terciaria, cuando la mayoría ya migró o se afianzó en identidades «corridas» de la esperada socialmente para su sexo. Notémoslo en la siguiente opinión:

[...] cuando me empezaron a llamar en el liceo por lista..., nadie entendía; decían el nombre de mujer y me veían muy varonil físicamente y más a esa edad en la cual si no tenes barba, no importa, «pasás»³³; me decían mi nombre y no coincidía con lo que estaban viendo.

(Entrevistado 16)

Otra entrevistada se expresa al respecto del siguiente modo:

[Me pasó] que no creyeran que era yo y me acusaran de que estaba dando el examen por otra persona y que no quisieran recibir mi examen hasta que no firmara con mi nombre real. O sea, los profesores no podían creer que mi imagen femenina no coincidiera con mi nombre masculino. Y por lo tanto, consideraban que yo estaba falsificando un documento. Después está la humillación constante, que todo el tiempo me llamaran por mi nombre masculino para que dijera «presente».³⁴

(Entrevistada 14)

32 En 2009 se aprobó la Ley 18.620 de Derecho a la Identidad de Género y al Cambio de Nombre y Sexo en Documentos Identificatorios, que permite a la población trans obtener un documento acorde con su identidad de género, aunque no accedieron muchos/as ciudadanos/as al cambio (Lukomnik, 2013).

33 La expresión refiere a pasar desapercibido, a no llamar la atención por este motivo. Se usa también el término “*passing*” —especialmente por los trans masculinos— para referir a la situación en la que se alcanza una estética muy ajustada al género que se aspira a mostrar.

34 «Decir presente» remite a responder cuando el docente controla asistencia oralmente en el aula.

Cabe adelantar —aunque la próxima sección abordará el asunto de las estrategias de gestión de la violencia de lleno— que las maniobras que emprenden para protegerse de estas situaciones los individuos involucrados son múltiples: pedir al docente que llame sólo por el apellido, que los denominen por su nombre usual y no por el nombre que aparece en la lista; utilizar el segundo nombre cuando sonara más neutro; decir que el nombre del registro escolar está anotado incorrectamente e indicar alguna modificación al mismo que lo convierta en otro asociado a lo masculino o femenino, según el caso; no decir presente frente a toda la clase y esperar al final para decirlo sólo al docente, entre otras. Ello se revela en las próximas líneas:

Otra estrategia que utilicé cuando me llamaban por nombre y apellido a examen adelante de 200 ó 300 personas [era no ir] seguida; dejaba pasar dos personas y después me presentaba y decía «soy yo» [únicamente al docente]. Era otra estrategia que me ayudó a pasar los primeros tres años de facultad. Nunca pasé en el momento en que me llamaban a examen porque me daba vergüenza [...] más allá de que después se dieran cuenta que era yo, no me importaba; pero en ese momento, en donde todos estaban atentos a quien llamaban, me daba pánico pasar delante de todos.

(Entrevistada 8)

En ocasiones, los/as profesores/as utilizan adrede la «contradicción» genérica entre el nombre registral y el nombre de uso de la persona y entre nombre registral o sus expresiones genéricas para exponer a quienes no se adecuan a las normas de género. Lo señalan así:

Había una [docente] que varias veces le tuve que decir lo del nombre porque se olvidaba... Y luego cuando pasaba la lista, lo hacía con nombre y apellido para todos, pero cuando llegaba a mí sólo decía mi apellido. Mis compañeros fueron los que le dijeron: «profesora, ¿nos llama a todos por apellido...?» [...] no tuve problema con los compañeros, pero con los profesores sí. Me destruyeron psicológicamente.

(Entrevistada 2)

Agrega otra de las entrevistadas:

Yo llegué a detestar a los docentes cuando me decían mi nombre completo, lo detestaba porque no me gustaba, me sentía incomoda, no me reconocía [...] «¿Qué???» me decían, «¿¿¿sos tal y tal??» ¡Es espantoso! Pero además, tú ya vienes con los nervios del examen. A veces la gente dice «ah, son cosas irrelevantes». Pero no, no lo son; ahí te pasan un montón de cosas por la mente, porque vienes cargando con los nervios del examen, tienes que tratar de concentrarte para salvar y rendir bien la prueba. Y encima, tener que sortear ese momento en el que te llaman.

(Entrevistada 8)

Pero no siempre se busca expresamente violentar. En general, esta violencia es ejercida sin considerarla como tal, por omisión. Aunque por ello no se debe suponer que contribuye «menos» al engranaje de la heteronorma. Por el contrario, este tipo de actos, es el principal motor de la reproducción del régimen, como señala Segato (2003), porque además genera que los propios sujetos afectados están faltos de herramientas que les permitan simbolizar lo que les ocurre o identificar y señalar a otros su violencia, disminuyendo sus posibilidades de denuncia y defensa frente a la misma. Además, por ser menos perceptible no conlleva consecuencias psicológicas amortiguadas para quienes son su objeto; les coloca una tensión extra a la que ya de por sí demanda un ámbito como el educativo, regido por fuertes lógicas evaluatorias y amplificando su ansiedad y estrés, como indica la última transcripción.

4.2 *Violencia perpetrada por actores de la comunidad educativa*

“Yo fui la que aguanté, la que aguanté más, esa es la diferencia entre nosotras, fui la que aguanté más las torturas, aguanté más que el resto y esa es la diferencia”
(Entrevistada 14).³⁵

Esta sección se centra en la cara más visible de la homo–lesbo–transfobia: cuando es activada —aunque no siempre de manera consciente, como se señaló— sobre los cuerpos desobedientes por parte de otros actores: pares, docentes, autoridades, funcionariado.

Los relatos sobre el pasaje por la educación preescolar y primaria indican una violencia de menor intensidad y adjudican su protagonismo a agentes adultos: maestras/os, directores/as o las monjas y curas en el caso de las instituciones privadas religiosas. Este elemento se puede comprender a la luz del lugar que ocupa el factor etario en la definición de la frontera imaginaria entre el «sexo bueno» y «sexo malo» propia del «orden sexual» (Rubin, 1989) de las sociedades modernas. En este esquema, la sexualidad infantil se invisibiliza, se presenta como algo todavía amorfo o es directamente negada como tal, generando que las transgresiones genérico–sexuales sean interpretadas por los adultos como pasajeras —todavía están lejos de estabilizarse como «desviadas»—, elementos a ir corrigiendo y moldeando con el tiempo, y resulten por ello más toleradas. Mientras que las de los adolescentes, como se verá, serán fuertemente penalizadas, asumiendo una tónica más de castigo que de disciplinamiento (Elizalde, 2009; Foucault, 2008; Hillier, 2002; Platero 2010).

La violencia en esta etapa se manifiesta como expresiones de preocupación o rezongos de los adultos frente a comportamientos y expresiones no socialmente esperados en niños y niñas —por ejemplo, cuando eligen ropa del «sexo opuesto» para disfrazarse o tienen demostración de afecto hacia una persona de su mismo sexo— y están seguidos de intentos de corrección y encauzamiento. En ocasiones los adultos se comunican con las familias para transmitirles que su hijo/a tiene «problemas». Esto genera una desconfianza temprana por parte de los/as las entrevistados/as hacia quienes se supone deben protegerles de la violencia de sus pares en la escuela, sembrando una sensación de desamparo y de soledad. Afirma una entrevistada:

Era un poco conversadora en la escuela, dispersa, porque siempre fui. Pero jamás tuve problema alguno. Siempre fui sobresaliente. Pero mi maestra de cuarto [...] llamó a mi madre para decirle que yo tenía actitudes amaneradas y que era muy poco masculino cuando pasaba al pizarrón. Y yo tenía diez años [...] la verdad es que me dolió muchísimo porque creo que no me lo merecía. Yo tenía diez años, era un niño, no sabía qué iba a ser de mi vida, no tenía ni idea. Fuera o no femenino o amanerado era mi problema, un tema de mi vida y algo que tenía que ver con mi familia. No con ella. Entonces me sentí traicionada e invadida.

(Entrevistada 8)

En relación a lo mismo, dice otra entrevistada:

Me acuerdo que una vez fue la maestra desesperada a decirle a mi madre que habían puesto ropa vieja para que nos disfrazáramos y su hijo fue a la ropa de las niñas, y estaba con unos zapatos de taco. Yo me daba cuenta que la maestra no lo veía bien.

(Entrevistada 14)

Entonces, las personas recuerdan haber experimentado menos autoflagelación respecto de su identidad, debido a una reflexividad incipiente en relación a «quién se es» en términos genéricos–sexuales. Asimismo, perciben una menor fuerza de la agresión por parte de sus pares, porque, como señala un entrevistado, “*cuando uno tiene siete u ocho años, niña o niño es todo lo mismo, no había problema*”. Tienen memoria de haber percibido una diferencia y cierta inadecuación de sus deseos, expresiones y comportamientos, pero como un hecho aún no simbolizable por sí mismos, sino indicado por adultos (Schenck, 2013):

Me sentía una niña pero no lo entendía, o sea, nunca lo visualice así. Me acuerdo una vez que yo estaba jugando a que un muñeco [...] era una Barbie. Yo tendría más o menos siete años. Y decía «no, no, yo soy varón, yo soy varón» y dejaba el muñeco. Ya era un flagelo de niña.

(Entrevistada 5)

Y en la misma línea otra de ellas agrega: “*Porque a [mis compañeros] en ese tiempo no les importaba lo que [yo] era. [...] es la edad en la que el varón no se define muy bien. Después de grande sí*” (Entrevistada 9).

La flexibilidad o mayor indefinición de las identidades genérico–sexuales que se supone caracteriza a la niñez y la existencia de «margen de futuro» para que éstas se estabilicen de modo esperado operan como amortiguadores de la violencia, y en ocasiones son utilizados estratégicamente por agentes protectores para defender a los/as niños/as que no se adecuan a lo esperado, justificando o minimizando el significado de su disonancia. Comenta una entrevistada:

Mi madre siempre supo [lo que yo sentía] y me dio libertad, y a través de esa libertad, me dio felicidad. Entonces, por ejemplo, yo iba a la casa de mis amigas y jugaba a las muñecas con ellas. Y los padres se preguntaban [cómo iba yo a jugar con muñecas]. Y mi madre les decía «no pasa nada, los niños juegan a todo, cuando ellas vienen acá juegan con los autitos». Entonces, me daba una cierta «respetabilidad» y eso me permitió tener una niñez muy plena.

(Entrevistada 14)

La intensidad de la violencia aumenta significativamente en secundaria. Es en la adolescencia cuando la identidad genérico–sexual puede ser plenamente simbolizable; las personas se identifican como trans alcanzando una reflexividad sobre sí en un marco de oportunidades y constricciones heteronormativas que, paulatinamente, las va situando en un lugar desacreditable, carente de toda legitimidad social. En efecto, todos los testimonios registran un quiebre cuando se menciona el ingreso al liceo, asociándolo con el «florecimiento de la sexualidad» —como decía un entrevistado, “*empieza el tema de los novios, las novias, los bailes*”— y los cambios corporales de la pubertad. La disonancia se hace más evidente y aumentan las obsesiones evaluatorias y las penalizaciones propias y ajenas por la «normalización» de las sexualidades, corporalidades e identidades. En atención a esta temática nos dan a conocer lo siguiente. Una entrevistada señala:

[De la escuela] no tengo recuerdos que me hayan dejado un trauma. El tema fue en el liceo, ahí sí ya empecé a ver cambios..., la voz no me cambiaba..., cosas que tienen que ver con la pubertad, y sufrí mucho [...] tuve problemas con los compañeros, la pasé bastante mal, me costó. No tengo buenos recuerdos.

(Entrevistada 2)

En tanto, otro entrevistado opina al respecto:

En la escuela me fue bárbaro [...] Después empecé el liceo y ahí fue todo un acontecimiento. Empecé el liceo con 11 años y me desarrollé a esa edad [...], por lo que fue un cambio muy brusco. Ahí me enfrento, primero, a que aparece la tal menstruación... yo sabía que en algún momento iba a venir, pero la tenía como lejos, porque no estaba consciente. Nunca viví pensando en el tema «soy niña, soy niño». Pero, en el liceo..., esa parte fue lastimosa. Lo recuerdo lavándome los dientes como cualquier persona de mañana, me miro al espejo y vi dos tetas. No sabes lo que fue para mí. Fue muy fuerte. Y a partir de ahí fue todo raro, raro...

(Entrevistado 8)

Docentes y autoridades participan en actos violentos en esta fase, pero de forma puntual, mientras que los protagonistas pasan a ser los adolescentes. La violencia entre pares asume distintas variantes, como ya lo explicitáramos más arriba. Los/as entrevistados/as recuerdan haber sido víctimas de todos los tipos, pero las agresiones físicas graves no aparecen jerarquizadas como fuente de angustia, como cabría esperar desde un sentido común que entiende a la violencia corporal como la más peligrosa, por ser la manifestación más explícita y visible, tanto en su desarrollo como consecuencias. La violencia verbal o las «incivildades», en cambio, fueron las recordadas como el peor sufrimiento, debido a que como tienen más margen para su despliegue —eluden más fácilmente la vigilancia adulta o son minimizadas por docentes y autoridades— se ejercen con sistematicidad y son rutinarias.

La violencia homo—lesbo—transfóbica tiene la particularidad de que no se ejerce sólo sobre quien es objeto de la misma, sino que también cumple una función ejemplarizante, es decir, actúa como pedagogía de género y la sexualidad para el colectivo, envía un mensaje de disciplinamiento para todos/as sus espectadores/as (Platero, 2010). El hecho de ser testigos de los ataques y provocaciones que reciben otros por su orientación sexual y/o identidad de género también es recordado por los/as entrevistados/as como una fuente de dolor en el ámbito escolar. El mensaje que llega a quien está siendo golpeado es el mismo que recibe quien presencia la golpiza y se sabe «desacreditable» (Goffman, 1980) por portar el mismo estigma que la persona directamente agredida. En tal sentido no debiesen parecernos ajenas estas palabras:

Hubo agresividad hacia mí y hacia otra compañera que iba conmigo al liceo. Me acuerdo que le pegaron una vez..., había unos tachos grandes donde se colocaba la basura del liceo; le pegaron y la tiraron en el tacho... A mí..., yo nunca tuve problema de que me pegaran, pero había mucha burla [...] ese fue uno de los motivos por los que opté por dejar de estudiar.

(Entrevistada 3)

Cuando se trata de violencia entre pares, los hombres son señalados como los principales agresores y como ejecutores de un tipo de agresión más directa (insultos, golpes, burlas), en particular, sobre quienes hoy se definen como trans femeninas. Las mujeres también alimentan la hostilidad hacia los cuerpos y sexualidades desobedientes, pero de otro modo, con «desaires», gestos de indiferencia y apartamiento. Estas diferencias genéricas en el tratamiento de la disidencia y la dedicación a su castigo responden a los estereotipos de género tradicionales. Quienes son asignados como varones biológicos se ven exigidos por el «sistema sexo—género» a un ejercicio de alta dedicación en la construcción de su masculinidad, lo que implica a su vez la subordinación constante y manifiesta de lo femenino,

ya sea que en los cuerpos de las mujeres biológicas o en las expresiones, deseos y prácticas de otros hombres (García, 2010; Olavarría, 2005).

En algunos relatos de mujeres trans se rescata el papel protector jugado por algunas amigas durante su pasaje por el liceo, cuya compañía amortiguó la violencia y soledad que vivieron en esa época. Sin embargo, cabe notar que cuando aparecen en escena estas «protectoras», las entrevistadas se ven en la necesidad de aclarar que eran “*amigas de antes*” de su asunción identitaria y que las “*conocían como verdaderamente eran*”. Es decir, explican ese vínculo como uno *a pesar de* la disidencia; como si los lazos de los años fueran más importantes para sostener el relacionamiento o, más bien, como si quienes accedieron a conocer su proceso de transformación genérica desde más temprano tuvieran más herramientas para entenderlo y aceptarlas. En localidades pequeñas del interior del país, también funcionan, usando la misma lógica, las redes de protección compuestas por vecinos/as del barrio o familiares que asisten al mismo centro educativo. Predomina una lectura de los vínculos según la cual, quienes asistieron el proceso de transformación de género desde temprana edad, pueden leerlo y legitimarlo como un elemento del orden de lo «natural», que debe ser así porque «siempre fue así», haciéndolo por ello más comprensible y aceptable (Benedetti, 2005; Silva, 2007).

A la hora de pensar otros pares protectores en el ámbito educativo se mencionaron también hermanos/as o primos/as, aunque estas presencias no siempre funcionan favorablemente porque muchas veces estos actores operan generando mayor exclusión y marginación, motivados por su miedo al «contagio del estigma» (Goffman, 1980) —por ejemplo, no evitar ser conocidos en el centro educativo como hermana/o del «puto»³⁶ del liceo—. En el mismo sentido, juntarse con otros/as compañeros/as a quienes “*sabían que les pasaba lo mismo*” (entrevistada 2) —es decir, que eran discriminados por su orientación sexual y/o identidad de género— no siempre resulta una estrategia efectiva para empoderarse y defenderse porque se teme que provoque una «amplificación del estigma» que agudice aún más la violencia.

En cuanto a los espacios en los cuales se despliega la violencia, no se encuentra un patrón específico de la homo–lesbo–transfóbica respecto de otras manifestaciones: tiene lugar en distintos espacios pero es más intensa y directa donde la mirada adulta está más atenuada (pasillos y recreo) o no tiene «jurisdicción» la autoridad educativa (entrada y cuadras aledañas al centro) (Barbero, Bentancor & Bottinelli, 2010). También se desarrolla en el aula, en muchas ocasiones en presencia de un docente.

Aunque los referentes adultos no aparecen como los principales agresores en secundaria, lo son por omisión, por prevalecer en ellos una actitud de indiferencia frente a los actos ejercidos por los/a compañeros/as. Los/as entrevistados/as justifican la actitud de los docentes en que: 1) no cuentan con herramientas ni información, 2) no consideran que sea un problema grave, 3) entienden que los insultos homo–lesbo–transfóbicos son reflejo de otras causas (por ejemplo, diferencias de clase social) y, 4) asumen que la discriminación por identidad de género y orientación sexual es un problema de la sociedad y no deben ni pueden hacer nada para atacarla en el ámbito escolar.³⁷

³⁶ Esta expresión funciona en el contexto uruguayo como un descalificativo para las personas *gays*.

³⁷ La hipótesis de Viscardi & Alonso (2013) para explicar la no intervención adulta en el conflicto escolar reside en que la tradición «vareliana» hegemónica en Uruguay se basa en una distinción fundante por la cual el saber y las reglas de sociabilidad son dos aspectos diferenciados y una adjudicación a la escuela de su responsabilidad exclusivamente sobre la primera, y a las familias la segunda. Así, la expectativa es que las normas de convivencia se reproduzcan automáticamente en el espacio educativo.

En consecuencia, los mecanismos de resolución de conflictos que activan las instituciones educativas frente a la homo–lesbo–transfobia son individualizados y puntuales; asumen formas punitivas hacia quienes agreden —poner una sanción disciplinaria, suspenderlo, sacarlo de la clase— y asistencialistas para las personas agredidas —hablar con ellas para contenerlas, calmarlas, decirles que no preste atención a las agresiones—. En los relatos de los/as más jóvenes, se agrega la modalidad de enviar al estudiante «con problemas» al equipo multidisciplinario —compuesto por profesionales de psicología, trabajo social y perfiles similares— considerando que «los/as problemáticos/as» son quienes incorporan la diferencia genérico–sexual en la escuela. Las dificultades para instalar mecanismos dialógico–grupales y revisiones de la propia cultura escolar denotan un desconocimiento del heterosexismo institucionalizado como causas de la violencia³⁸ (Platero, 2010).

Para culminar con el análisis de las violencias en el ámbito educativo, se puntualizan algunas diferencias entre tipos de centros (privado/público; de la capital/del interior del país) y niveles educativos:

- Los relatos con mayor contenido discriminatorio en primaria se encuentran en quienes asistieron a instituciones privadas religiosas, siendo la mirada adulta disciplinadora mucho más potente que la de los pares.
- Los centros educativos del interior del país son percibidos como más difíciles que los de la capital. Las localidades son más pequeñas y los centros educativos suelen tener menor matrícula, amplificándose el «país de las cercanías» y el micro–control social que supone: todos/as se conocen y hay menos margen para eludir la vigilancia (Sempol, 2013). Se presume, además, que la población de Montevideo —capital del país y la ciudad más grande— es más abierta, especialmente en los años recientes cuando se produjo un proceso de «politización de la diversidad sexual» y una «renegociación del orden sexual» (Sempol, 2013).
- Los liceos nocturnos y niveles de enseñanza superiores (bachillerato y universidad) son vistos más amigables porque asisten menos adolescentes.
- La educación terciaria se presenta como más amena por: 1) la propia experiencia que ya tiene el individuo para lidiar con la discriminación o simplemente por estar acostumbrado a ésta, 2) la asistencia ya no es obligatoria, como en primaria y secundaria, cuando las familias ejercen mayor presión para asistir y, 3) hay mayor cantidad de estudiantes generando anonimato entre sí y frente a los/as docentes, para quienes se es simplemente «un número de cédula». Sin embargo, se identifican diferencias entre las facultades, considerando más abiertas y diversas a las de Psicología, Humanidades y Ciencias Sociales que a las asociadas a profesiones tradicionales y con mayor cantidad de estudiantes de alto nivel socioeconómico como Abogacía, Odontología, Medicina y Agronomía.
- En la universidad y los institutos de formación docente, empero, los profesores vuelven a asumir centralidad como perpetradores de la discriminación, especialmente en el último tipo de institución, probablemente asociado a la carga que tiene el «rol docente» en la sociedad como un modelo para los/as estudiantes.³⁹

38 Las estrategias de resolución de conflictos de corte punitivo o asistencial y el ubicar la causa del problema por afuera del sistema educativo forman parte del enfoque de «seguridad» instalado en la década del 90' en Uruguay para abordar la cuestión de la violencia escolar. Esta mirada desconoce que la violencia muchas veces surge dentro de la institución, por su propia cultura escolar (Viscardi & Alonso, 2013).

39 Un nudo importante en éstas son las prácticas docentes, en las cuales los/as estudiantes que se están formando para ser profesores o maestros tienen que dictar clases en una institución. Estas instancias son recordadas como de intensas ansiedades por parte de los profesores para que las personas trans «ocultaran su identidad» o por el contrario, para que se visibilizaran «explicando su condición» al grupo con el cual iban a trabajar. Los dos entrevistados que optaron por esta carrera terminaron desistiendo por este motivo.

- Los/as entrevistados/as prefieren realizar cursos cortos porque visualizan que pueden sostenerlos más fácilmente y les ofrecen una salida laboral más clara. Entre las mujeres trans es valorada la oferta vinculada a la estética, al considerarla como un círculo en donde tienen espacios ganados y son más aceptadas. La educación no formal, por su parte, es vista como más flexible en algunos aspectos. Para poner algunos ejemplos, un entrevistado prefería ir a un curso que había en su barrio porque el edificio tenía un sólo baño que se usaba indistintamente para hombres y mujeres, mientras que otra entrevistada decidió asistir a un curso individualizado porque le permitía lidiar sólo con el personal administrativo y un docente.

4.3. Estrategias para gestionar la violencia

Al igual que han constatado estudios de otros países (Cáceres, 2011; Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales [FELGBTB], 2013; Peixoto, Fonseca, S. Almeida & L. Almeida 2012; Gay, Lesbian, Straight Education Network [GLSEN], 2009 y otros), los/as entrevistadas/os consideran que los adultos de la comunidad educativa, salvo excepciones, les traicionaron y sancionaron, o en el mejor caso, no les comprendieron o no hicieron nada para ayudarlos; incluso cuando intentan colaborar, sus estrategias de intervención pueden ser contraproducentes —sin mencionar que en ocasiones son ellos mismos quienes inician las agresiones—. Por todo ello, apelar a su protección es visto como un esfuerzo ineficaz para enfrentar la violencia, optando por soluciones solitarias. Las principales son las que se describen a continuación.

- **El repliegue sobre sí:** durante los primeros años de la adolescencia —correspondiente al nivel educativo ciclo básico en la mayoría de las trayectorias examinadas— predomina el auto-aislamiento: no hablar con nadie, irse rápido, evitar los lugares peligrosos (no salir al recreo, no ir al baño, entrar más temprano a clase, irse luego de finalizado el horario escolar, hacer un camino más largo para no cruzarse con compañeros en la esquina del liceo), no asistir a clases, eludir las agresiones y a los agresores, no comunicarse, “medir con quien se está”, etc. El cambiarse reiteradas veces de centro educativo fue interpretado, en algunos discursos, como una forma «inconsciente» de conseguir “que no [te] conozcan, siempre cambiar y cambiar, no crear vínculos” (Entrevistado 1).

Una entrevistada agrega esto:

El liceo estaba a tres cuerdas de casa, pero yo daba toda la vuelta a la manzana para entrar por la parte de atrás y no pasar por la cuadra del liceo [...] En el trayecto pasaba por enfrente, porque todos los compañeros estaban ahí y era un tormento. Al final terminaba pasando por atrás, entraba escondida. Y todos los días era una tortura [...] cuando levantaba la mano, me gritaban de todo de atrás..., entonces dejas de participar, empiezas a inhibirte [...] Mi estrategia era quedar muda, ¿viste cuando te aislás de todo? Pasaba llorando, porque todo lo resolvía llorando.

(Entrevistada 2)

Evitar el contacto con otros sujetos estructura lo que denominaron como una «personalidad trans», o en términos de Pecheny (2002), como una «identidad discreta», asociada a modos de sociabilidad guiados por el actuar con tacto, moderación, tratando de no molestar ni atraer la atención de nadie, ser tímido, introvertido, poco sociable, como se observa en esta opinión:

Siempre fui muy cerrada [...] no comentaba nada con nadie. Incluso en mi casa tampoco hablaba con nadie. Todo lo que me insultaban, lo que me maltrataban... llegaba a mi casa y hacía de cuenta que nunca había pasado nada. Nunca dije nada. No decimos nada. En general nosotras no somos de comunicar el maltrato. Lo padecemos, lo sufrimos y por ahí tenemos reacciones en nuestra intimidad, pero no decimos por qué nos descargamos.

(Entrevistada 8)

Y también en este relato:

El proceso de socialización de nosotras es distinto, es al margen de la sociedad. Yo siempre admiré la gente que es social, que se vincula fácil. Nosotros no tuvimos eso; [la estrategia es] alejarse de las situaciones que te hacen mal. Si vos salís hasta el supermercado [...] es muy probable que en el camino alguien te insulte, te grite o te diga algo. Entonces lo evitas, mandas a otro a hacer el mandado. Esas cosas hacen las trans. Salen de noche, cuando ya no hay nadie.

(Entrevistada 2)

- **Pagar «con la misma moneda»:** otra estrategia es responder o anticiparse a la agresión usando también la violencia. Es una opción que usan los hombres trans en la educación primaria y primera adolescencia, donde recuerdan *“agarrarse a las piñas todo el tiempo”* y *“ser un guerrero”* en su forma de defenderse, con la finalidad de hacerse respetar. Se trata de un recurso defensivo disponible para el modelo genérico al que aspiran actuar, el masculino (Olavarría, 2005). Sin embargo, esta posibilidad se les agota cuando son mayores porque sienten que los expone a agresiones potencialmente más graves; *“ya no es un juego de niños”*, expresó un entrevistado, por lo que la violencia física implica riesgos mayores, pero además comprenden que es una solución que los aparta más de sus compañeros/as. La disponibilidad de esta opción depende asimismo del contexto en el que se encuentre el centro educativo; si el liceo es «más pesado», es decir, de una zona socioeconómicamente más crítica, se considera más peligrosa y se abandona la táctica. En cambio, para las mujeres trans, la infancia y primera adolescencia están signadas por historias de llanto y pedido de ayuda a referentes adultos; es decir, también asumen comportamientos esperados para el estereotipo femenino como mecanismo de gestión de las agresiones. Sin embargo, el mismo se agota cuando llega lo que las entrevistadas conceptualizan como el «momento del destape», la etapa en la cual se asumen públicamente, *“comienzan a vivir para afuera”*, *“a quererse”*, dejan de preocuparse por lo que piensan de ellas otras personas y *“se cansan de ser pasadas por arriba”*.
- En la mayoría de los relatos, este hito ocurre o bien en la segunda adolescencia (15 años en adelante) o en la juventud (25 años y más). El correlato en el sistema educativo sería en bachillerato o en la universidad, o en cualquier nivel educativo para quienes se re-vinculan siendo adultas. Entonces, abandonan la actitud pasiva y responden con dureza ante los ataques que les infligen o incluso agreden primero como mecanismo de defensa. Ello implica actitudes del tipo de *“reafirmación del estigma, apropiarse del insulto para quitarle su carga destructiva”* (Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid [COGAM, 2006: 17], la construcción de actitudes dominantes sobre «el territorio» y hasta de liderazgo, que son entendidas por ellas como el asumir una *“personalidad fuerte”* que *“se lleva todo por delante”*. Este viraje está asociado, en sus discursos, al éxito en lograr sostener la trayectoria educativa y avanzar, como se evidencia en el discurso de esta entrevistada:

[Las autoridades] pasaban por los salones a decir que no me molestaran, que trataran de respetarme. Pasaba un tiempito [sin que pase nada] pero después volvía a ser lo mismo. Eso fue hasta ciclo básico. Era de esas que lloraba y no decía nada. Ya cuando entré en segundo ciclo «tiré la chancleta»⁴⁰ y dije «no voy a dejar que me pasen por encima, voy a sacar a relucir mi carácter, voy a hacerme respetar». Y ahí empecé a insultar, a levantarles la cabeza,⁴¹ a contestarles. Desde entonces creo que la cosa cambió bastante. Fui un poco más respetada. El cambio fue porque ya no soporté más, me destapé y di un vuelco. Y terminé abriéndome de tal manera que hablaba con todo el mundo. Generé muchas relaciones. De amor y de odio, pero relaciones...

(Entrevistada 8)

- **Gestionar la apariencia:** manejar la información que se muestra a otras personas es otra opción. En particular, es usada por los hombres trans cuando se agota la posibilidad de ejercer la violencia, y tanto por ellos como por ellas cuando las agresiones son percibidas como demasiado fuertes en un determinado entorno. En su versión extrema, supone desempeñarse genérica y sexualmente acorde a lo que los demás esperan, es decir, «reprimirse» y no resistir las obsesiones de estabilización identitaria circundantes. Opina una entrevistada:

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

(Entrevistada 13)

Palabras que se recalcan también aquí:

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

(Entrevistada 9)

Y en este otro discurso:

Yo era muy buena alumna y eso me permitía, en un liceo chico, un ejercicio de bastantes privilegios. Mis padres no tenían una mala situación económica [...] entonces yo podía salir, tenía las cosas que los adolescentes deseábamos tener, tenía amigas que venían desde la niñez, que no les extrañaba para nada mi comportamiento. Pero creo que todo eso se me permitía en el silencio. Todos sabemos, tú sabes que sabemos, pero mantengámoslo en silencio. Lo que tengas que hacer, hazelo lejos de acá. Cuando a los 15 años decidí visibilizarlo, mi situación cambió. Y todo aquello desapareció. Entonces me quedé con mis tres o cuatro amigas de la niñez, perdí todos mis vínculos..., en el liceo los profesores veían el hostigamiento y hacían caso omiso.

(Entrevistada 14)

⁴⁰ Expresión local que indica resignación.

⁴¹ Alude a enfrentarse a otros en lugar de esconderse, evitar el contacto o recibir la agresión de forma sumisa.

Otra variante usada en la adolescencia es crear una estética «neutra», «confusa» o «andrógina» en términos genéricos, por ejemplo, usar ropa grande que oculte el cuerpo o colores “*que no tuviera una connotación de nada*”, como dice una entrevistada. Para quienes ya se asumieron como chicas trans, también resultaba un amortiguador de la violencia en el ámbito educativo el presentarse como hombres gays, porque se supone que es una identidad más aceptada socialmente. En el caso de los hombres trans, lo más buscado es “*tener un buen passing*”, esto es, generar una estética y expresiones genéricas tan masculinas que la gente “*vea un hombre biológico*”, ocultando su identidad trans. Ellos perciben que para las trans femeninas este camino es más difícil porque los rasgos biológicos asociados a lo masculino son más difíciles de feminizar que a la inversa. Las trans entrevistadas, en efecto, no mencionan el perfeccionamiento de su *passing* del mismo modo, al menos no aparece como el fin por el cual invierten tiempo y trabajo en su feminización estética, corporal y expresiva.

— **Maximizar el rendimiento académico:** otra estrategia protectora es maximizar el rendimiento académico, de modo de: 1) “*no perder la generación*” de compañeros/as cuando hubieran logrado mínima aceptación o tolerancia por parte del grupo, 2) evitar darle excusas a los referentes adultos para ser increpados/as y, si fuera posible, conseguir cierta apreciación al menos por las buenas calificaciones y, 3) culminar en el menor tiempo posible el ciclo educativo; como señala una entrevistada, “*no sabía cuánto tiempo más iba a soportar*” y reafirma un entrevistado:

Yo en todo lo que hago no sólo doy lo mejor de mí sino que busco la perfección. ¿Sabés para qué? Para que no me digan nada [...] logramos llegar a tener algo y estudiar [...] solo a través de la demostración de «no puedes decirme nada». De esto, que es a lo que yo vengo, a estudiar, no puedes decirme nada.

(Entrevistado 7)

5. Conclusiones

El artículo evidencia el funcionamiento de la heteronormatividad estructurante de los centros de educación formal en Uruguay a través de un análisis de los relatos de personas trans y la forma como experimentaron su pasaje por éstos. La primera parte de presentación de la evidencia caracterizó la forma como las disposiciones escolares (baños y otros espacios genéricamente divididos, la «lista», las clases de Educación Física, actividades culturales y recreativas que imponen división «por sexo» del estudiantado) y los actores de la comunidad educativa (pares y docentes en particular, aunque con distinta intensidad según el nivel educativo) generan violencia hacia sujetos no heteroconformes. La segunda parte se enfocó en comprender cómo los sujetos afectados se enfrentan a estos tipos de agresiones, encontrándose un predominio de estrategias solitarias que es interpretado por los/as entrevistados como producto de la propia indiferencia o ineficacia del centro educativo y sus autoridades para brindarles un ambiente mínimamente amigable.

Las situaciones de estrés, angustia y miedo que tiñen la rutina escolar de quienes no se identifican con los modelos genérico–sexuales tradicionales atraviesan la muestra; no dependen de la identidad de género de las personas entrevistadas (es decir, afecta tanto y en igual medida a trans masculinos y femeninas) ni del nivel socioeconómico del hogar de origen de los/as entrevistados/as.⁴² En relación a la variable edad, no se encontraron

⁴² Las variables demostraron ser relevantes, en cambio, para explicar el apoyo familiar con que cuentan las personas para atravesar su proceso de transformación genérica y las expectativas que tienen respecto de la utilidad de invertir en su educación para conseguir un trabajo, por lo tanto, se complementarían con la violencia escolar para determinar el fenómeno de desvinculación educativa (Rocha, 2014).

experiencias «suavizadas», como se esperaba, entre los/as más jóvenes, indicando que los cambios legales producidos en la última década son necesarios para remover la discriminación, pero (todavía) insuficientes a la hora de hacer más plenas las biografías de los ciudadanos/as de «carne y hueso». Para favorecer la igualdad *de facto* en el acceso al derecho a la educación, independientemente de la identidad de género u orientación sexual de los/as ciudadanos/as, parece necesario implementar políticas públicas por parte del Poder Ejecutivo que apunten a catalizar, derramar y concretizar dichas normativas jurídicas en la vida cotidiana.

Las variables sociodemográficas no afectaron la violencia vivida por los/as entrevistados/as —es decir, no la aumentaron, disminuyeron, ni le otorgaron tonalidades particulares—, mientras que sí parecen haberlo hecho las que distinguen entre centros educativos —públicos/privados, laicos/religiosos, de localidades pequeñas/ciudades grandes, y la carrera que se estudia a nivel terciario—. Los testimonios recogidos dan la pauta de que lo que debe ser modificado son las instituciones de enseñanza, no los individuos. No obstante, será preciso profundizar en esta línea de investigación realizando análisis cuantitativos que permitan precisar y generalizar patrones de relacionamiento entre tipo de centro educativo y violencia homo—lesbo—transfóbica en Uruguay, lo que claramente no es posible con el diseño metodológico que aquí se propuso. Una encuesta sobre educación y violencia a nivel nacional contribuiría a visibilizar esta realidad con mayor contundencia como un fenómeno que afecta al sistema educativo y es estructurante, aunque no se suela reconocer, de la violencia escolar que ha venido desvelando a la opinión pública y al sistema político.

A tono con lo encontrado en otros trabajos empíricos sobre la temática, los discursos de los/as entrevistados/as dejan entrever que los centros de enseñanza y sus referentes adultos no sólo desconocen, minimizan y desconsideran la especificidad de la violencia basada en la homo—lesbo—transfobia, sino que insisten en proponer soluciones a los conflictos basadas en mecanismos punitivos y asistencialistas, aunque éstas se presentan como limitadas a los ojos de los/as afectados —no logran revertir la «violencia forcluidora» (Segato, 2003) instalada en las disposiciones escolares ni las pautas de relacionamiento de los actores de la comunidad educativa—. Es decir, los centros educativos aún no han dado un paso tan inicial como reconocerse en el origen de la problemática. Mientras ello no ocurra, cabe esperar que las soluciones que se brinden no sean las más adecuadas.

El gran desafío entonces es lograr políticas que incentiven procesos de reflexividad institucional para que los centros educativos puedan verse y reconocerse como ámbitos activos en la (re)producción de la heteronorma, cuestionando la descuidadización que promueven cotidiana e irreflexivamente al intentar producir sujetos genérica y sexualmente ajustados a ésta. Sólo reconociendo que la violencia homo—lesbo—transfóbica no «viene desde afuera», sino que está encarnada en el funcionamiento institucional diario de los centros educativos, será posible deconstruir la cultura organizacional imperante y rearmarse como ámbitos amigables para todas las personas.

Referencias bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. & RUA DAS, G. (2002). *Violences in Schools*. Brasíla: UNESCO.
- ARFUCH, L. (2005). “Problemáticas de la identidad”. En: Arfuch, L. (coord.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo, 21–45.
- BAEZ, J. (2013). “«Yo soy», posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela”. *Polifonías. Revista de Educación*, 2(2), 114–126.
- BARBERO, M., BENTANCOR, G. & BOTTINELLI, E. (2010). *Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos. Informe*. Montevideo: ANEP–OPP–UnaONU.
- BENEDETTI, M. R. (2005). *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond.
- BERKINS, L. (2003). “Un itinerario político del travestismo”. En: Maffía, D. (coord.) *Sexualidades migrantes, género y transgéneros*. Buenos Aires: Scarlett Press, 127–137.
- BERKINS, L. (2006, octubre). *Travestis: una identidad política*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres, III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género Diferencia Desigualdad: Construirnos en la diversidad, Córdoba, Argentina.
- BERKINS, L. (2007). (comp.). *Cumbia, copeteo y lágrimas. Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros*. Buenos Aires: Asociación de lucha por la identidad Travesti–Transexual [A.L.I.T.T].
- BOHÓRQUEZ, V. (2013). “Reconocimiento e inclusión de las expresiones de género diversas en el ámbito educativo”. *RAI: Revista Análisis Internacional*, 8(2), 306–316.
- BRITZMAN, D. (2000). “Curiosidad, sexualidad y currículum”. En: Lopes, G. (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidades*. Belo Horizonte: Auténtica, 83–112.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, J. (2005). “Regulaciones del género”. *La Ventana*, 23, 7–35.
- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- CABRAL, M. & HOFFMAN, J. (2009). *Me preguntaron cómo vivía/ sobreviviendo, dije, sobreviviendo... Trans latinoamericanas en situación de extrema pobreza*. Programa para América Latina y el Caribe, Comisión Internacional de los Derechos Humanos para Gays y Lesbianas. [Consultado el 22 de mayo de 2014], <<https://iglhrc.org/sites/default/files/262-1.doc>>.

- CÁCERES, C. (coord.). (2011). *Estudio a través de Internet sobre «Bullying», y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes varones entre 18 y 24 años. Informe Final*. Lima: Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano/ Universidad Peruana Cayetano Heredia/ Organización Panamericana de la Salud [Consultado el 17 de agosto de 2015], <<http://observatorioperu.com/Bullying%20en%20el%20Peru/Alex-Informe%20Final%20Bullying.pdf>>.
- CALVO, M. (2011). “Si la biología no es determinante, que la cultura no sea limitante”. *Mirada Joven*, 1, 69–87.
- COLECTIVO DE LESBIANAS, GAYS, TRANSEXUALES Y BISEXUALES DE MADRID [COGAM]. (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión*. Madrid: COGAM.
- COLECTIVO DE LESBIANAS, GAYS, TRANSEXUALES Y BISEXUALES DE MADRID [COGAM]. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: COGAM. [Consultado el 17 de agosto de 2014], <<http://www.felgtb.org/rs/1584/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/91c/filename/investigacion-acoso-escolar-y-suicidio-en-jovenes-lgb.pdf>>.
- DAGNONE, L. & A. LABUS (2010, septiembre). *Trans-socialización: trayectorias identitarias TTT's*. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- DE ARMAS, G. & RETAMOSO, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.
- DE LAURETIS, T. (1989). “Tecnologías del género”. [Consultado el 28 de mayo de 2015], <http://wiki.medialab-prado.es/images/b/b0/La_tech_del_genero_Delauretis.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 de Estudios de Juventud*, 1, 1–11.
- FEDERACIÓN ESTATAL DE LESBIANAS, GAIS, TRANSEXUALES Y BISEXUALES [FELGTB]. (2013). *Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema Educativo*. Madrid: FELGBT.
- FEMENÍAS, M. (2003). *Judith Butler. Introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos.
- FERNÁNDEZ, J. (2004). *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*. Buenos Aires: Edhasa.
- FILARDO, V. (2010). “Transiciones a la adultez y educación”. *Cuadernos del UNFPA. Serie Divulgación*, 4(5). Montevideo: UNFPA.

- FOUCAULT, M. (2008). *Historia de la Sexualidad: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GARCÍA, A. (2010). “Exponiendo hombría. Los circuitos de la hipermasculinidad en la configuración de prácticas sexistas entre varones jóvenes”. *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 59–77.
- GAY, LESBIAN, STRAIGHT EDUCATION NETWORK [GLSEN]. (2009). *Harsh realities: The experiences of transgender youth in our nation's school*. New York: GLSEN.
- GIOSCIA, L. & CARNEIRO, F. (2006, julio). *La tolerancia y sus vicisitudes*. Trabajo presentado en el XXI Congreso de la International Political Science Association, Santiago de Chile. [Consultado el 28 de mayo de 2015], <http://paperroom.ipsa.org/papers/paper_2675.pdf>.
- GOFFMAN, E. (1980). *Estigma: la identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu.
- GUBER, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- HILLIER, L. (2002). “It’s a catch 22»: same sex attracted young people on coming out to parents. En: Feldman S. S. & Rosenthal D. A. (eds.). *Talking sexuality: Parent-Adolescent Communication. New Directions for child and adolescent development-Series. Jossey-Bass*. California: Wiley Periodicals, 79–91.
- HONNETH, A. (1995). *The Struggle for Recognition*. Cambridge: F’olity Press.
- JONES, D., LIBSON, M. & HILLER, R. (2006). *Sexualidades, política y violencia*. Buenos Aires: Antropofagia.
- JUNG, C. (2006). “Race, ethnicity, religion”. En: Goodin R. & Tilly, C. (eds.). *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. New York: Oxford University Press, 360–375.
- JUNQUEIRA, R. D. (org.). (2009). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ UNESCO.
- LOPES, G. (2000). “Pedagogias da sexualidade”. En: Lopes, G. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 7–34.
- LUECKE, J. C. (2011). “Working with Transgender Children and Their Classmates in Pre-Adolescence: Just Be Supportive”. *Journal of LGBT Youth*, 8(2), 116–156.
- LUKOMNIK, J. (2013). *La identidad de género en las políticas sociales. Informe de monitoreo sobre las políticas de inclusión de la población trans*. Montevideo: Mides.
- MCKINNEY, J. S. (2005). “On the Margins: A Study of the Experiences of Transgender College Students”. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3(1), 63–74.

- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL [MIDES]. (2014a). *TRANSFORMA 2014. Personas trans y educación: Trayectorias truncadas. Documento Base*. Informe elaborado por la División de Perspectivas Transversales, Dirección Nacional de Políticas Sociales, Ministerio de Desarrollo Social (Mides). [Consultado el 28 de mayo de 2015], <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/29672/1/doc_base_transforma.pdf>.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL [MIDES]. (2014b). *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual. Informe final*. Montevideo: Mides.
- MORGAGE, G. (2006). “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 24, 27–33.
- MUÑOZ–PLAZA, C., QUINN, S. & ROUNDS, K. (2002). “Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Students: Perceived Social Support in the High School Environment”. *The High School Journal*, 85(2), 52–63.
- NADAL, K. L. (2008). “Preventing racial, ethnic, gender, sexual minority, disability, and religious microaggressions: Recommendations for promoting positive mental health”. *Prevention in Counseling Psychology: Theory, Research, Practice and Training*, 2(1), 22–27.
- NADAL, K. L., ISSAA, M. A., LEON, J., METERKO, V., WIDEMAN, M. & WONG, Y. (2011). “Sexual Orientation Microaggressions: «Death by a Thousand Cuts» for Lesbian, Gay, and Bisexual Youth”. *Journal of LGBT Youth*, 8(3), 234–259.
- OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS. (2011). *¿Cómo convivir en la escuela? Una crítica al concepto de bullying. Reflexiones sobre la violencia en la escuela*. [Consultado el 28 de mayo de 2015], <<http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2014/03/Como-convivir-en-la-escuela.pdf>>.
- OLAVARRÍA, J. (2005). “La masculinidad y los jóvenes adolescentes”. *Reflexiones Pedagógicas. Docencia*, 27, 46–55.
- PECHENY, M. (2001, septiembre). *De la «no-discriminación» al «reconocimiento social». Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina*. Ponencia presentada en el XXIII Congreso de la Latin American Studies Association, Washington DC, Estados Unidos.
- PECHENY, M. (2002). “Identidades discretas”. En: Arfuch, L. (comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo, 125–148.
- PEIXOTO, J. M., FONSECA, L., ALMEIDA, S. & ALMEIDA, L. (2012). “Escuela y diversidad sexual: ¿qué realidad?”. *Educação em Revista*, 28(3), 143–158.

- PERES, W. S. (2009). “Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira”. Em; Junqueira, R. D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ UNESCO, 235–263.
- PLATERO, R. (L) (2010). “Sobrevivir al instituto y a la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas”. *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 39–58.
- RANDS, K. E. (2009). “Considering transgender people in education: A gender–complex approach”. *Journal of Teacher Education*, 60, 419–431.
- ROCHA, C. (2013). “Políticas de juventud y diversidad sexual. Aportes desde el análisis del programa «+Centro: Centros Educativos Abiertos»”. En: Sempol, D. (coord.). *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en el ciclo de vida y las instituciones*. Montevideo: Mides, 61–102.
- ROCHA, C. (2014). “Educación y personas trans en Uruguay. Insumos para repensar las políticas públicas”. En: *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual. Informe final*. Montevideo: MIDES, 39–90.
- RUBIN, G. (1989). “Reflexiones sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”. En: Vance, C. (comp.). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Editorial Revolución, 113–190.
- SALDIVIA, L. (2007). “Sin etiquetas”. *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, 8(1), 133–160.
- SCHENCK, M. (2013). “Entre lo explícito y lo silenciado: un acercamiento a género y sexualidad en el Plan CAIF”. En: Sempol, D. (coord.). *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en el ciclo de vida y las instituciones*. Montevideo: Mides, 23–60.
- SEGATO, R. (2003). *Las estructurales elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- SEMPOL, D. (2011). “«Locas», «travas» y «marimachos»: identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo”. [Consultado el 28 de mayo de 2015], <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Derechos_humanos/locas%20travas%20y%20marimachos.pdf>.
- SEMPOL, D. (2012). “Políticas públicas y diversidad sexual”. *Serie Hablando de Derechos DESC+A Charlas de Formación en Derechos Humanos*, 7. Montevideo: Mides.
- SEMPOL, D. (2013). *De los baños a las calles. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984–2013)*. Montevideo: Debate.

- SEMPOL, D. (2014). “Jóvenes y trans: posibles líneas de acción para el Plan Nacional de Juventud (2015–2025)”. En: *Plan Nacional de Juventud (2015–2025)*. Montevideo: Mides, 41–60.
- SILVA, H. R. S. (2007). *Travestis. Entre o espelho e a rua*. Rio de Janeiro: Rocco.
- SIQUEIRA, W. (2009). “Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira”. En: Junqueira, R.D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ UNESCO, 235–263.
- SUNG HONG, J. & ESPELAGE, D. L. (2012). “A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis”. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311–322.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO] (2013). *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico*. Serie Buenas Políticas y Prácticas Para La Educación En VIH y Salud, Cuadernillo 8. [Consultado el 28 de mayo de 2015], <<http://www.oei.es/70cd/publication.pdf>>.
- VALLES, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VIEYTES, R. (2009). “Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa”. En: Merlino, A. (coord.). *Investigación cualitativa en ciencias sociales: temas, problemas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cengage Learning, 41–83.
- VISCARDI, N. & ALONSO, N. (2013). *Gramáticas(s) de la convivencia*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública [ANEP].
- WARNER, M. & BERLANT, L. (2002): “Sexo en público”. En: Mérida, R. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 229–265.

