

Disidencia de género y violencia institucional.
Deconstruir la institución educativa.

Ana Vieira - avieira754@gmail.com

Consejo de Formación en Educación (CFE) – ANEP (Uruguay)

Consejo de Educación Secundaria (CES) – ANEP (Uruguay)

Palabras claves: matriz heteronormativa, violencia transfóbica, violencia institucional

La arquitectura corporal es política.

Paul B. Preciado

Introducción

Si bien Uruguay ha avanzado en la normativa que reconoce los derechos de las personas LGBT, su cumplimiento es escaso y cuestionable. La estigmatización permea todos los aspectos de sus vidas, impide la integración real a la comunidad, excluye del sistema educativo, dificulta el acceso al empleo, a la seguridad social, al sistema de salud, a la vivienda, fomenta la explotación sexual, expone a la violencia doméstica y aumenta las probabilidades de muertes por violencia de género.

En este trabajo se sostiene que para comprender la persistencia de conductas homofóbicas y transfóbicas, es necesario indagar en la relación entre el sistema educativo y las personas disidentes de la bigeneridad. Para ello se considerarán los datos aportados por el primer censo de personas trans realizado por el Ministerio de Desarrollo Social¹ (2017) y la Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay (2016), sobre las situaciones de violencia y hostigamiento a las que se exponen cotidianamente las personas LGBT en el sistema educativo, que inciden negativamente en los logros académicos e incrementan el ausentismo y la desvinculación. Se incorporará a la reflexión la mirada de Collette Spinetti, profesora de literatura en enseñanza media desde hace 28 años y presidenta del colectivo UTRU (Unión Trans del Uruguay).

Por último, se tratarán aspectos de la propuesta que viene implementando Spinetti para erradicar las prácticas violentas en las instituciones educativas, desde una perspectiva de integración contextualizada en el territorio.

¹ En adelante MIDES.

Estigma y violencia transfóbica

Según el primer censo de personas trans realizado por el MIDES (2017), 853 personas se definen como travestis, transexuales o transgéneros. Esta medición permitió no solo cuantificar a las personas con identidades que escapan a la norma binaria de género, sino conocer su perfil socioeconómico y sus condiciones de vida, datos que ayudan a visibilizar situaciones de exclusión y vulnerabilidad que afectan a seres humanos concretos y cercenan la protección y el ejercicio de sus derechos.²

A pesar de las leyes que reconocen el derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios (Ley 18.620) y el matrimonio igualitario (Ley 19.075), la situación de las personas trans continúa condicionada por problemas estructurales que menoscaban el acceso a sus derechos básicos. Esta brecha entre la ley y la norma, es señalada por Collette Spinetti (2016):

La Ley 18.620, nos permite a las personas trans adecuar nuestra documentación a nuestra identidad y a nuestra expresión de género. El problema es que socialmente (...), seguimos siendo personas trans (...). Hay compañeras trans que no pueden expresar su género porque no tendrían trabajo, o porque directamente las apedrearían, o (...) las echarían de sus casas.

El censo del MIDES (2017) sitúa a más del 90% de esta población en situación de pobreza y con escasa escolaridad, la mayoría abandonó sus hogares a edad temprana debido a la discriminación y violencia existentes en sus familias frente a su identidad de género, a esto se suma que cuentan con un índice mayor de suicidios que la población heterosexual y su promedio de vida se ubica entre los 35 y los 40 años.

Quienes asistieron al Primer Congreso Nacional de Personas Trans realizado en Uruguay en 2013, denunciaron entre otras cosas que: "...La discriminación y el estigma por nuestra identidad de género y orientación sexual impactan sobre múltiples dimensiones de la vida (...). La prostitución es para muchas la única posibilidad laboral y se ejerce bajo situaciones de explotación, maltrato e inseguridad".

Esta última situación, aumenta las probabilidades de muerte por violencia de género, que constituye la máxima expresión de transfobia. Entre noviembre de 2011 y setiembre de 2012 se produjeron nueve asesinatos de mujeres trans, de los que solo uno fue

² El censo partió de la base de datos de la Tarjeta Uruguay Social para personas trans y otras tarjetas del MIDES, se sumaron personas trans privadas de libertad y se censaron personas en situación de calle. Paralelamente, se recorrieron lugares de esparcimiento y de trabajo sexual, entre otras acciones. (Gainza, 2016).

esclarecido.³ Estos hechos movilizaron de tal manera a la comunidad LGBT, que logró irrumpir en el espacio público y denunciar la impunidad, a la vez que se constituye el colectivo UTRU.

Desde Uruguay, la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH) emitió un comunicado en 2014, constatando el incumplimiento del Estado respecto de su deber de prevenir, investigar, sancionar y reparar a las víctimas de violaciones de derechos humanos.

La impunidad de estos asesinatos repercutió también en organismos internacionales de Derechos Humanos encargados del seguimiento de su cumplimiento, quienes realizaron recomendaciones a Uruguay.

El Comité Contra la Tortura (2014) condenó los crímenes, e instó al Estado uruguayo a tomar medidas urgentes para poner fin al asesinato selectivo de personas por razones de orientación sexual y de identidad de género, brindando protección frente a la violencia homofóbica y transfóbica, adoptando las medidas legislativas necesarias y capacitando a la policía en temas de violencia contra las personas LGBT.

Por primera vez en Uruguay se habla de la existencia de un patrón de violencia transfóbica, que se expresa en la forma de los asesinatos y en las marcas en los cuerpos. Según el relato de Spinetti: *“Todos los cuerpos tenían un balazo en la nuca y además estaban mutilados y quemados”* (Lavecchia: 2015).

Para el Consejo de Derechos Humanos (2011), este tipo de violencia opera tanto a nivel físico como psicológico, materializándose en asesinatos, palizas, secuestros, violaciones y agresiones sexuales, amenazas, coacciones y privaciones arbitrarias de libertad, y constituye *“...una forma de violencia de género, impulsada por el deseo de castigar a quienes se considera que desafían las normas de género”* (CDH, 2011:20).

A esto se agrega la situación de marginalidad de las personas LGBT, producida por los mismos sistemas estatales. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH: 2014), advierte la insuficiencia de los datos existentes, debido a que la mayoría de los Estados Miembros de la OEA no los recopilan sistemáticamente cuando se trata de este tipo de violencia. Según Spinetti (Lavecchia: 2015), el tratamiento que ofrecen los medios, *“[alimentan] el odio que nuestra sociedad sigue sintiendo por las personas*

³ Este sucedió en la ciudad de Melo (Cerro Largo), *“...se procesó a tres personas de las cinco imputadas gracias a la presión que ejercieron los colectivos LGBT locales, que prácticamente acamparon fuera del juzgado durante 48 horas”* (Malcuori: 2013).

trans”, generalmente utilizan el masculino refiriéndose a “*el trabajador sexual baleado o el travesti*”, eludiendo así la calificación de asesinato a la vez que generan uno nuevo: “*el de la identidad*”.

Los bajos niveles de denuncias de malos tratos, que incluye abusos policiales, se deben fundamentalmente al miedo a las represalias. El acceso a la justicia se hace más difícil que para integrantes de otros grupos vulnerables, quienes denuncian sufren persecuciones y amenazas anónimas, quienes sobreviven a las agresiones muchas veces deben optar por esconderse.

Al estigma de la prostitución se suma el prejuicio de ser portadoras de VIH y personas violentas. Esto último se encuentra en la mirada que una parte de la sociedad tiene de ellas y adquiere su correlato en los dispositivos de seguridad –vallados y fuerzas de choque–, montados por el Ministerio del Interior en oportunidad de manifestaciones de los colectivos trans reclamando justicia frente a estos crímenes, lo que manifiesta una construcción desde el mismo Estado, de su peligrosidad.

Diagnóstico de la institución educativa: violencia y normalización

Las situaciones descriptas remiten a causas que responden a una matriz cultural que estigmatiza la disidencia de la normativa heterosexual. Como afirma Pillay (2012, p.5): “...las actitudes homofóbicas sumamente arraigadas (...), exponen a muchas personas LGBT de todas las edades y en todas las regiones del mundo a violaciones flagrantes de sus derechos humanos”.

Este arraigo de las conductas homofóbicas y transfóbicas, se explica en parte por la relación que establece el sistema educativo con las personas disidentes de la matriz heteronormativa.

Según el censo del MIDES (2017), el 60% de las personas trans no terminaron el ciclo básico, el 69% de los varones trans desertaron del sistema educativo, el 70% sufrió discriminación en el liceo por parte de sus pares y aproximadamente el 20% también la sufrió de docentes, en primaria o en secundaria. Las situaciones de violencia y hostigamiento a las que estas personas se encuentran expuestas, inciden en la desvinculación de los centros de estudios –la que se produce alrededor de los 14 años–, y frecuentemente afectan su salud generando cuadros depresivos. La exclusión del sistema educativo –que se expresa en la escasa escolaridad– y la existencia de

elementos culturales que promueven la transfobia, producen entre otras consecuencias, la precarización de su situación laboral.

Si bien en el imaginario social, la institución educativa aún es percibida como igualadora y fuente de integración social, frente a estos datos resulta claro que las prácticas educativas que en ella se llevan a cabo no se corresponden con este ideal, más bien la institución continúa funcionando desde un supuesto disciplinario, que mediante tecnologías específicas pretende normalizar sin respetar las diferencias.

Según Preciado:

Tenemos una visión todavía idealizada [de la escuela], como un espacio para el aprendizaje de los niños, como si fuera realmente un espacio de libertad... [Sin embargo] es una de las instituciones claves donde se lleva a cabo el proceso de normalización de género o de sexualidad. Y éste es un proceso violento. Curiosamente dos de los espacios más violentos, el doméstico y el colegio, son aquellos que están más idealizados en nuestro imaginario como espacios de protección de la infancia (Preciado, 2016 b).

Es importante señalar que debido a los aportes de la teoría *queer* se ha producido una ruptura epistemológica en el campo del conocimiento, que puso en entredicho las formas hegemónicas de su producción así como su legitimidad.

Este nuevo régimen de conocimiento, cuyo origen marginal generó una mutación en el sujeto de producción del saber (Preciado, 2010), otorga visibilidad a un aspecto fundamental de la institución educativa: “*La escuela moderna, como estructura de autoridad y de reproducción jerárquica del saber, sigue dependiendo de una definición patriarcal de la soberanía masculina*” (Preciado, 2016 a). Comienza a problematizarse entonces la adecuación de la institución educativa a la heterogeneidad de identidades que irrumpen en ella, y este cuestionamiento devela la carga de violencia que desde su nacimiento había permanecido oculta.

Como plantea Preciado:

Al fin y al cabo, las mujeres, las minorías sexuales y de género, los sujetos no-blancos y con diversidad funcional han integrado la institución colegio no hace tanto: 100 años si pensamos en las mujeres, 50 o incluso 20 si hablamos de la segregación racial, apenas una decena si se trata de diversidad funcional. A la primera tarea de fabricar virilidad nacional se le añaden después las tareas de modelar la sexualidad femenina, de integrar y normalizar la diferencia racial, de clase, religiosa, funcional o social (Preciado, 2016 a).

La existencia de prácticas violentas que impiden la realización de la utopía moderna de la educación emancipadora, parece ser un patrón que se constata en los recientes estudios realizados en Uruguay.

Durante 2015 se realizó la primera Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay⁴ publicada en 2016, los datos fueron recabados por el Colectivo Ovejas Negras (organización social que defiende la diversidad sexual y promueve los derechos de las personas LGBT), quien también realizó la relatoría y las recomendaciones. Se trató de una encuesta en línea, quienes podían participar debían tener al menos 13 años de edad, asistir a un instituto de educación primaria o secundaria en Uruguay (urbano o rural, público o privado, laico o religioso) durante el año lectivo 2015, e identificarse como lesbianas, gays, bisexuales u otra orientación sexual que no fuese heterosexual, o describirse como transgénero o con otra identidad de género que no fuera cisgénero. La muestra final tuvo un total de 423 estudiantes de entre 13 y 20 años provenientes de los 19 departamentos, que asistían a educación secundaria entre 1º y 6º año, aunque la mayoría cursaba bachillerato.

Debían responder sobre sus experiencias en los centros educativos durante ese año lectivo, si se sintieron seguros, discriminados, si escucharon comentarios prejuiciosos, si fueron acosados o se sintieron cómodos. También se les preguntó sobre sus experiencias académicas y su actitud con respecto al centro de estudios.

Los datos demuestran la situación de inseguridad que sienten estos jóvenes en el centro educativo, un 80,9% se sintieron inseguros por alguna característica personal, dentro de este porcentaje un 38,3% entiende que se debió a su orientación sexual y un 33,1% por su identidad de género. Se agrega que más del 54,1% escucharon comentarios homofóbicos de sus pares y el 58,2% de sus docentes. El acoso verbal llega a un 71,1%, el acoso físico a un 35,8% y la agresión física a un 17%.

Quienes llevaron adelante el estudio, expresan la necesidad de problematizar ciertos aspectos que se mantienen en nuestros centros educativos tales como: el carácter heteronormativo que se promueve cotidianamente, las formas legitimadas de socialización en el aula, la visión adultocéntrica que prima en las instituciones y las prácticas y discursos normalizadores, y la falta de crítica de la comunidad educativa que en su mayoría naturaliza los «ideales regulatorios».

⁴ En adelante ENCEU.

La mirada adultocéntrica y la convicción de que existe un solo modelo para constituirse como persona, se expresa en la dimensión que se le otorga a la edad en relación a las expresiones de género y las prácticas sexuales. En oposición a la tolerancia institucional existente en primaria, en secundaria: “...*las prácticas sexuales no heteroconformes, o las identidades no heteronormativas, [pasan] a ser vistas como un problema a abordar por la institución que desencadena discursos y formas de intervención que buscan, antes que nada, la normalización y la estabilización identitaria*” (ENCEU, 2016: 5).

Sus conclusiones confirman la brecha existente entre la legislación que se ha conquistado y las experiencias cotidianas que viven los estudiantes que se sitúan fuera de la heteronormatividad: “...*la escuela es un ámbito de reproducción de una cultura heteronormativa que no solo se vive como natural sino que se promueve, y que a su vez sanciona toda otra forma de constitución identitaria...*” (ENCEU, 2016: 32).

El estudio devela la ausencia de políticas educativas que permitan una real intervención para revertir estas situaciones, el espacio escolar se constituye entonces como un núcleo duro que se resiste al cambio cultural.

Si bien, los niveles de desvinculación y abandono en enseñanza media aparecen como preocupaciones constantes en los discursos de las autoridades de la educación, se mantiene la decisión de confeccionar políticas «neutras» o claramente insuficientes, frente a los datos que aportan evidencia sobre la desigualdad que afecta a esta población de estudiantes en el acceso a los ciclos educativos obligatorios y su permanencia en las instituciones. De no modificarse esta concepción de las políticas educativas, se seguirá manteniendo la situación de injusticia que se expresa en trayectorias trucas que seguirán produciendo efectos negativos en todos los aspectos de sus vidas.

Para Collette Spinetti (comunicación personal, 8 de febrero de 2018), la educación tal como está planteada, es fuente de transfobia, promueve el abandono escolar mediante la discriminación expulsando a las personas más vulnerables, y en lugar de promover la integración ha instalado el concepto de inclusión. En definitiva, estamos frente a un sistema educativo marcado por la falta de respuestas a las demandas de la población LGBT.

Discriminación

Frente al desafío de universalizar la educación secundaria, Spinetti (2018) entiende que

al inicio del año lectivo se anotan más personas trans que el año anterior, pero la mayoría termina abandonando. El problema para Spinetti:

...es cómo sostenemos el tránsito desde todos los lugares, ahí es donde estamos fallando. Compañeras trans que por voluntad propia y no porque haya una apertura desde la educación, van, se inscriben y se encuentran con bullying, no solo de sus compañeros sino de los propios docentes, entonces la persona no puede sostener el tránsito sola (...). Otro problema tiene que ver con la distribución de la riqueza, las personas más pobres no pueden sostener su tránsito en la educación (Spinetti, 2018).

Los datos que aporta la ENCEU (2016) sobre las formas en que opera la discriminación, coinciden con la mirada de Spinetti, y van desde referirse al o a la estudiante por el nombre que figura en su documentación y no por el que desean, hasta las advertencias y sanciones por la ropa o el maquillaje.

...son muy frecuentes los llamados de atención, las sanciones por parte de la comunidad educativa a aquellas corporalidades que desafían en el terreno de la identidad de género lo socialmente esperado (formas de vestimenta consideradas no apropiadas para el sexo/género del estudiante ni para la institución), problema que puede desencadenar su deserción temprana (ENCEU, 2016: 6).

El discurso de la inclusión

La institución educativa continúa disciplinando cuerpos bajo la matriz heteronormativa entendida como matriz verdadera, las subjetividades disidentes solo son consideradas desde el concepto de «inclusión» vinculado al de «tolerancia», donde subyace la convicción de que el diferente debe adaptarse a un mundo que funciona desde una lógica binaria. El discurso de la inclusión impregna el ámbito educativo desde las autoridades hasta docentes y administrativos, pero funciona en los hechos como la «fantasía humanista» a la que se refiere Preciado, cuya consigna es: *“toleremos al diferente, integremos al enfermo para que se adapte”* (Preciado, 2016 a).

Según Spinetti el discurso de la inclusión se traduce en: *“...metemos a todo el mundo en todos lados... te metemos en una clase a una persona en silla de ruedas, una persona no vidente, una persona trans...”* (Spinetti, 2018), quedando fuera de discusión las estrategias para garantizar el tránsito de estas personas en el sistema educativo.

Dentro de las estrategias de «sobrevivencia» que han generado los estudiantes según la ENCEU (2016: 32) y que constituyen prácticas colectivas, se encuentran: evitar los baños, no asistir a clases de educación física y el ausentismo. Evitar los baños está

presente en un 11,9% de los encuestados, lo que muestra el grado de violencia al que se encuentran expuestos, que es reforzado según Spinetti (2018) por los adultos de la institución. La propuesta de Spinetti (2018) coincide con la recomendación de la ENCEU (2016), y consiste en algo tan sencillo como sumar a los baños ya existentes, otro no generizado.

Falta de respuestas desde el sistema educativo

Las respuestas que brinda el sistema educativo sobre las trayectorias de esta población de estudiantes y las dificultades con las que tropiezan, para Spinetti (2018) resultan insuficientes o son inexistentes y reitera que en educación secundaria: *“hay un gran silencio”* sobre este tema.

Prueba de este silencio es carecer de un lugar público y específico donde se puedan hacer llegar las denuncias sobre discriminación en los centros educativos –por parte de autoridades o docentes–, y además obtener una contestación.

La única respuesta que ofrece secundaria es la existencia de una Comisión de Educación Sexual y la figura de Profesor/a Referente de Educación Sexual, que es quien debe trabajar la temática de manera transversal y/o intervenir en casos emergentes que surjan en la institución.

Para Spinetti (2018), el problema de fondo, que es atender y acompañar el tránsito de las personas, no se resuelve desde la educación sexual, y advierte que el enfoque con que se trabaja la problemática sigue siendo biologicista, de hecho los referentes sexuales son en su mayoría profesores de biología.

Un cambio que apunte a una verdadera integración de las personas LGBT, para Spinetti (2016) solo es posible atacando el problema desde distintos lugares, desde las organizaciones de la sociedad civil en la tarea de sensibilización y visibilidad, desde los medios de comunicación como lugar de expresión y difusión, pero entiende que *“...es muy importante que la educación formal de una vez y por todas, elija y dé lugar a trabajar estos temas no desde lo biologicista, sino desde lo afectivo–sexual...”* (Spinetti, 2016).

Se trata de asumir la educación de estas personas como una problema político, que debe ser abordado desde la perspectiva de los DDHH: *“...cómo esa educación como derecho humano es garantizada como derecho humano; cómo las instituciones, las autoridades,*

los docentes, garantizamos la educación como derecho humano (...), [y esto implica] cómo garantizamos a las personas su tránsito” (Spinetti, 2018).

Una experiencia de deconstrucción a través del diálogo

Modificar las prácticas de manera tal que permita erradicar la violencia institucional, implica según Preciado (2016 b) asumir la tensión que se genera entre distintos aspectos. Por un lado, frente a la crisis de la institución educativa producto de las políticas neoliberales, debemos continuar la defensa de la educación como derecho humano básico y universal, a la vez que someter a crítica las violentas normas de género que históricamente la han sustentado. Desde la tarea docente, la crítica a la pedagogía presente en las instituciones requiere de autocrítica de la misma normalización de la que los y las docentes hemos sido objeto, se trata de deconstruir la institución educativa y también las prácticas pedagógicas desde un lugar para el que no ha existido formación. En este sentido, Collette Spinetti como integrante del colectivo UTRU, viene realizando desde hace algunos años, actividades que intentan transformaciones culturales desde una perspectiva integradora. Se trata de debates, charlas o talleres, donde el disparador puede ser la violencia en el territorio, la política o la educación en la diversidad, el escenario va desde un sindicato en el interior del país, el Parlamento, la Universidad, un instituto de formación docente, un liceo de la periferia o un contexto de encierro para personas privadas de libertad.

En cuanto a las formas de convocatoria y organización de estas actividades, Spinetti (2018) entiende que no existe una política institucional que integre este tipo de charlas y talleres como parte de la formación, el silencio a las notas enviadas a inspecciones e institutos, denotan la resistencia existente en el sistema educativo frente a esta manera de trabajar la temática. De ahí que la convocatoria se realiza desde docentes que la conocen, que han participado en alguno de sus talleres o que trabajan Educación Sexual, muchas veces es el Centro de Estudiantes que funciona en los institutos de formación docente quienes organizan la actividad y la contactan.

De esta forma ha logrado desarrollar debates y talleres en los departamentos de Montevideo, Florida, Durazno, Lavalleja, Maldonado y Salto. En Paysandú se realizó a pedido del director de una Escuela Técnica de UTU y contó con el apoyo del

Departamento de Género, Generaciones y DDHH de la Intendencia, realizándose en dos días como actividad abierta a la comunidad.

Spinetti (2018) entiende la formación docente como lugar fundamental que debe atacarse, trabajando temas como diversidad, afrodescendencia, pobreza, discapacidad, entre otros. En el presente plan de estudios de la carrera de profesorado, existen dos seminarios de un semestre cada uno, donde se trabaja Sexualidad y DDHH respectivamente, para Spinetti (2018) este abordaje resulta totalmente insuficiente y entiende que: *“...estas cuestiones deben transversalizarse pensando en qué docentes queremos a 10 o 20 años (...). [Y además pensar en] los que están hoy, [que] necesitan mucho trabajo de hablar, de preguntar, de romper con prejuicios”*.

La misma preocupación aparece como aspecto particularmente problemático en la ENCEU (2016):

La escasa formación en el terreno del género y la sexualidad del cuerpo docente promueve que los discursos institucionales operen en base a implícitos y criterios considerados de sentido común. Esta forma de organizar la agenda y las rutinas en el espacio educativo (...) terminan naturalizando algunas formas de heterosexualidad y validando ciertas corporalidades sobre otras (...) Dos de las manifestaciones más comunes de estas ideologías prácticas son la presunción institucional (...) de que el estudiantado y sus familias son heterosexuales y la confusión entre identidad de género y orientación sexual, prácticas sexuales e identidad sexual (ENCEU, 2016: 5).

La forma de comenzar los debates para Spinetti (2018) es rompiendo mitos, que ella entiende que siempre se repiten y son fundamentalmente tres:

Si sos trans es porque lo elegiste, si sos mujer trans te gustan los hombres, si sos hombre trans te gustan las mujeres, y lo de siempre... las personas trans no trabajan porque no quieren, trabajan en la prostitución porque les gusta y es plata fácil. Eso está instalado en los estudiantes de formación docente. (...) Además, [parten] de la base de que todos somos heterosexuales (Spinetti, 2018).

Entiende que uno de los problemas es la confusión instalada desde la misma institución educativa que iguala sexo y sexualidad, y esto lleva a la transmisión errónea de conceptos. Desde este supuesto, Spinetti empieza a trabajar con preguntas para que los asistentes contesten desde sus concepciones o desde sus prejuicios: *“Yo pienso que la gente entiende mucho más cuando conversamos, cambiamos opiniones, no tengamos vergüenza de decir cosas, y ahí deconstruis, hay que moverlos del lugar seguro”* (Spinetti, 2018).

Talleres en los liceos con el barrio

A nivel de educación secundaria, el trabajo que lleva adelante Spinetti comienza en el liceo donde ella es profesora y adquiere gran relevancia la existencia de un cuerpo docente estable, comprometido con la realidad de los estudiantes y del territorio, dispuesto a generar debates y trabajar en red con las organizaciones de la sociedad civil. El liceo N° 58 Mario Benedetti, inaugurado en 1999, es un liceo de bachillerato que se encuentra en el barrio Bella Italia en la zona suburbana de Montevideo, conserva la identidad de un barrio obrero que fue protagonista en la huelga general contra la dictadura militar, aunque sus numerosas fábricas hoy son edificios abandonados.

Comenzaron realizando talleres entre docentes sobre diversos temas, Spinetti trabajaba identidad de género y diversidad sexual, pero también se integraron temas como violencia y afrodescendencia. A su vez, los estudiantes elegían delegados por grupo para que participaran de estos talleres, luego estos delegados trabajaban los contenidos con sus pares y por último convocaban a sus madres y padres para debatir con ellos.

Estas actividades tuvieron una alta participación, lo que permitió su continuidad. Según Spinetti (2018), los resultados fueron muy interesantes y comenzaron a hacerse visibles situaciones o vivencias personales que los estudiantes ocultaban por desinformación o por miedo, como expresar la identidad gay frente al grupo o verbalizar a su profesora una identidad trans que aún no se asume por miedo a las reacciones familiares o al bullying.

Según Spinetti (2018), las situaciones deben ser conversadas, las conductas de discriminación que suceden en clase, las expresiones de machismo, desnaturalizar aquello que se ha instalado como común.

Propone que las comunidades educativas deben confeccionar agendas para trabajar estos temas de manera organizada y convocar a organizaciones de la sociedad civil. Al respecto advierte la carencia en secundaria de la capacidad de trabajo compartido:

...parece que la educación todo lo puede y todo lo sabe, y hay organizaciones de la sociedad civil que trabajan ciertos temas, que saben mucho más que nosotros, que transitan el tema y no las convocamos, me parece una falta de respeto (...). Tenemos como esa plenipotencialidad de que podemos hacer todo... (Spinetti, 2018).

Para que una comunidad educativa logre el empoderamiento que le permita asumir con naturalidad el diseño de sus actividades, sin miedo al control jerárquico, Spinetti (2018)

hace suya una reivindicación histórica de los colectivos docentes, que las instituciones educativas sean cogobernadas:

...soy una absoluta defensora del cogobierno, (...) le pondría como una sangre nueva a lo que es secundaria y no tendríamos tanto esa mirada adultocentrista e institucionalista de la cosa. La educación secundaria se ha vuelto una cosa pesadísima, desde arriba, que termina sosteniendo el «docente de tiza en mano» y eso es una presión impresionante. El cogobierno lograría una dinámica diferente, un cambio. Es arcaico a estas alturas pensar en una institución de formación sin cogobierno (Spinetti, 2018).

Des-normalizar la institución requiere “*trabajar con la incertidumbre, con la heterogeneidad, (...) aceptar la subjetividad sexual y de género como procesos abiertos y no como identidades cerradas*” (Preciado 2016 b). Se trata de una pedagogía radical que logre romper la relación constitutiva entre pedagogía, violencia y normalidad, y en esa creatividad radica la posibilidad de constituir formas de resistencia política capaces de desafiar los modelos impuestos.

Referencias

- Colectivo Ovejas Negras (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay 2016*. Montevideo.
- Gainza, P. (30 de setiembre 2016). La cadena excluyente. *la diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/9/la-cadena-excluyente/>
- INDDHH. Uruguay (30 setiembre 2014). *En el mes de la diversidad*. Recuperado de <http://inddhh.gub.uy/en-el-mes-de-la-diversidad/>
- Lavecchia, L. (2015, 23 julio). Acosadas, discriminadas, asesinadas. [Exclusivo en línea]. *SdR Liccom*. Recuperado de <http://sdr.liccom.edu.uy/2015/07/23/aministia-internacional-exige-el-esclarecimiento-de-homicidios-de-mujeres-trans/>
- Malcuori, G. (7 de noviembre 2013). Voz propia. *la diaria*. Recuperado de <http://ladiaria.com.uy/articulo/2013/11/voz-propia/>
- Ministerio de Desarrollo Social. Uruguay (Setiembre 2017). *Censo Nacional de Personas Trans. Sistematización del proceso del Censo de Personas Trans en Uruguay*. Montevideo.
- Naciones Unidas. Consejo de Derechos Humanos (17 noviembre 2011). *Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género*. Recuperado de

http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/RegularSession/Session19/A-HRC-19-41_sp.pdf

-Naciones Unidas. Comité Contra la Tortura. (Junio 2014). *Observaciones finales sobre el quinto informe periódico de Uruguay*. Recuperado de <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2014/08/CAT-Uruguay.pdf>

-O.E.A. – Comisión Interamericana de Derechos Humanos (17 diciembre 2014). Comunicado de prensa. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2014/153.asp>

-Pillay, N. (2012). “Prólogo”. En: *Nacidos libres e iguales*. Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado. Nueva York – Ginebra. Recuperado de http://acnudh.org/wp-content/uploads/2013/02/BornFreeAndEqualLowRes_SP.pdf

-Poder Legislativo. Uruguay (25 octubre 2009). Ley 18.620. Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios.

-Poder Legislativo. Uruguay (3 mayo 2013). Ley 19.075. Matrimonio igualitario.

-Preciado, B. (2010). *Preciado en el Claustro de Sor Juana* [Video]. México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=P7ZufifUMzQ>

-Preciado, P. B. (2016) (a). “Un colegio para Alan”. *paroledequeer*. Recuperado de <http://paroledequeer.blogspot.com.uy/2016/01/un-colegio-para-alan-por-paul-b-preciado.html>

-Preciado, P. B. (2016) (b). “El colegio y el ámbito doméstico están idealizados...” [Entrevista] Recuperado de http://www.eldiario.es/catalunya/educacion/espacio-domestico-idealizados-espacios-violentos_0_479802838.html

-Primer Congreso Nacional de Personas Trans. 6 y 7 de noviembre de 2013, Montevideo. Recuperado de <http://www.mysu.org.uy/Resultado-del-1er-Congreso>

-Spinetti, C. (2016). *Ser trans en Uruguay – Entrevista a Collette Spinetti* [Video]. Uruguay. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TEJ6-159R9o>