

Políticas públicas
y diversidad sexual

Análisis de la
heteronormatividad
en la vida de las personas
y las instituciones

Informe final

AUTORIDADES

MINISTRO
Daniel Olesker

SUBSECRETARIO
Lauro Meléndez

DIRECTOR DE LA ASESORÍA MACRO EN POLÍTICAS SOCIALES
Andrés Scagliola

RESPONSABLE DEL ÁREA DE PERSPECTIVAS TRANSVERSALES
Patricia Gainza

Asesoría Macro en Políticas Sociales
Área de Perspectivas Transversales

Montevideo, junio de 2013

© Ministerio de Desarrollo Social
Avda. 18 de Julio 1453
Teléfono: (598) 2400 03 02 interno 1831
CP. 11200. Montevideo, Uruguay
www.mides.gub.uy

Responsable de la publicación:
Patricia Gainza
perspectivastransversales@mides.gub.uy

Investigación:
Diego Sempol (coordinador)
Maia Calvo Núñez
Cecilia Rocha
Valeria Rubino
Marcela Schenck

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

Los textos firmados son responsabilidad de sus autores/as.

El Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) fue creado por Ley N° 17.866 promulgada el 21 de marzo de 2005. Le compete, entre otros, coordinar las políticas en materia de desarrollo social.

ISBN 978-9974-8395-8-8

Índice

| | |
|---|-----|
| Prólogo Romper el molde por Andrés Scagliola..... | 5 |
| Introducción La renegociación del orden sexual: cambios y permanencias por Diego Sempol | 7 |
| Entre lo explícito y lo silenciado: Un acercamiento a género y sexualidad en el Plan CAIF por Marcela Schenck..... | 23 |
| Políticas de juventud y diversidad sexual. Aportes desde el análisis del programa “+Centro: Centros Educativos Abiertos” por Cecilia Rocha | 61 |
| Armarios de cristal por Valeria Rubino | 103 |
| Contra viento y marea: La vejez y las identidades que aun sin poder ser, fueron por Maia Calvo Núñez | 129 |



Prólogo

Romper el molde

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Andrés Scagliola

Director

Asesoría Macro en Políticas Sociales

Introducción

La renegociación del orden sexual: Cambios y permanencias

Diego Sempol *

En Uruguay, con la llegada al gobierno de la izquierda en 2005, y la obtención de mayoría parlamentaria del Frente Amplio en ambas cámaras, el movimiento de la diversidad sexual logró importantes conquistas legales y simbólicas en la lucha contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género.¹ Los debates sociales y políticos que abrieron estas transformaciones jurídicas, generaron una explosión discursiva sobre la (homo) sexualidad comparable a la que se produjo a fines de los años ochenta y principios de los años noventa con la llegada de la pandemia del VIH-Sida a nuestro país. Pero ambos períodos, debido a sus ejes temáticos y formas discursivas, son de signo muy diferente: la pandemia del VIH-Sida implicó el ingreso al espacio público de mensajes explícitos sobre la sexualidad y la homosexualidad, pero la medicalización que trajo aparejado el discurso oficial sobre el VIH-Sida (una “cuestión de salud pública”), el miedo ante la transmisión y la reestigmatización de la homosexualidad (la “peste rosa” y los “grupos de riesgo”) marcaron a fuego el inicio de la discusión y las posibilidades de enunciación. Si bien con la creciente heterosexualización de la pandemia estas marcas originales se disiparon, la impronta medicalizada (pese a algunos intentos de politizarla) se mantuvo en nuestro país durante todos los noventa.

En cambio en el estallido discursivo actual sobre la homosexualidad (y en forma conjunta pero diferenciada sobre la población trans), todo el debate está en-

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

1 Se aprobó la Ley de Unión Concubinaria en 2007 y en el 2009 la Ley de Cambio de Nombre y Sexo Registral, así como la reforma integral del sistema de adopción que permite a las parejas del mismo sexo adoptar. En el 2013 se aprobó el proyecto de Matrimonio Igualitario que permite el matrimonio entre parejas del mismo sexo, la adopción, y la elección del orden de los apellidos para los hijos/as.

marcado en un discurso de derechos (derecho a la adopción, derecho al matrimonio, derecho a que las familias homoparentales tengan reconocimiento jurídico, derecho a la identidad) que busca la transformación de instituciones, una ampliación de la democracia y la ciudadanía y la igualdad social y jurídica. Esta politización de la sexualidad, y la creciente desnaturalización de preceptos heterosexistas, proceso que Uruguay comparte con otros países en Occidente, pone en el centro de la arena política cuáles son los modelos tradicionales y los deseables de integración social y jurídica de lo diverso, así como genera a nivel del imaginario social una actualización de nuestra tradición batllista. Si en el pasado la batalla cultural se centró en la mujer (el género diríamos hoy), el secularismo, y el acuerdo social, en el presente pasa en parte por las formas de integración de lo diferente, de la homosexualidad y la población trans y el reconocimiento de sus derechos. Si antes temas como la ley de 8 horas y el divorcio por sola voluntad de la mujer destacaron a Uruguay en el marco de América Latina, hoy son el matrimonio igualitario lo que buena parte de los legisladores confirmaron vuelven a nuestro país pionero en la región. En el primer proceso durante el reformismo hubo un proyecto de homogenización social como respuesta a una sociedad aluvial y demográficamente pobre, en el segundo liderado por el Frente Amplio y el movimiento de la Diversidad Sexual una renegociación del orden sexual que consagró ese primer impulso, y un intento de vencer la exclusión social y la privatización de lo diferente a la que condenó el impulso reformista. Es claro que nuestra sociedad vive una transformación de la estructura sexual², en la medida que identidades sociales y prácticas sexuales hasta ahora ignoradas por la legislación y el Estado, e incluso otrora perseguidas (Sempol y Graña,

2012), lograron en los últimos años un importante reconocimiento estatal y jurídico.

Estos cambios legislativos, el impacto social del debate y la movilización y acción de las organizaciones de la diversidad sexual generaron una ampliación discursiva sobre la homosexualidad, y nuevos lugares de enunciación: las narrativas que hacen hincapié en la visibilidad cada vez son más frecuente en los medios, y en las generaciones más jóvenes de gays y lesbianas y existe una pluralidad de objetivos y luchas dentro del concepto paraguas del derecho a tener derechos. A su vez, esta matriz discursiva generó que la adhesión al proyecto político de luchar contra la discriminación se desprenda progresivamente de la identidad individual de las personas, dejando así de ser un tema exclusivamente de gays, lesbianas o trans, para ser una cuestión política más (Sempol, 2011), en función de un proyecto de convivencia que luche contra la cultura discriminatoria.

Mucho se ha avanzado en estos años, es cierto, pero las conquistas legales si bien son importantes no bastan, por sí solas, para transformar la cultura, y reparar las situaciones de desigualdad y discriminación cotidianas. La violencia sigue estando presente en Montevideo, y mucho más aún en el Interior: los golpes, la exclusión, el insulto, la muerte sigue siendo un problema recurrente. Durante el año pasado cinco mujeres trans fueron asesinadas en Uruguay y aún no se sabe nada sobre los perpetradores de estos crímenes. En los centros educativos el acoso escolar sigue siendo moneda corriente ya que no existen protocolos para enfrentar estos problemas en el aula. En la salud, han existido algunos avances tímidos a impulso de la sociedad civil³, pero todavía nuestro sistema sanitario sigue

2 De Lauretis (1989:45) define “estructura sexual” como “las formas en que la subjetividad, la identidad sexual, el deseo y los impulsos sexuales son orientados, modelados, formados y reformados por la representación, las imágenes sociales, los discursos y las prácticas que hacen de cada individuo, de cada ser histórico un sujeto singular psico-socio-sexual.”

3 En 2012 se inauguró el Centro de Salud de la Ciudad Vieja como un centro libre de homo lesbo transfobia, luego de un trabajo de un año con todo el equipo de salud y administrativo. Participaron en este proceso la Cátedra de Medicina Familiar, el Colectivo Ovejas Negras, ASSE, el MSP, y el UNFPA.

sin aplicar una política verdaderamente integradora de la diversidad sexual, que respete su dignidad y derecho a la salud.

Cada una de estas tristes misceláneas confirma la enorme contemporaneidad de esta lucha y la gran brecha que aún existe entre los avances legales y la vida cotidiana. Es que las conquistas legislativas son el piso mínimo, y lejos de cerrar un tema, lo abren dejando en evidencia, a raíz de la aparición de nuevos lugares de enunciación pública y cotidiana, los efectos devastadores que ha tenido sobre la población LGBT más de un siglo de discriminación directa, violencia social e institucional y falta de reconocimiento estatal.

La injusticia sexual y las nuevas formas de ciudadanía

Con la llegada de la modernidad se produjo la aparición de la sexualidad como un campo específico de lo social, en base al que se construyó un nuevo espacio de relaciones atravesado por tecnologías de poder que regulan los placeres y los cuerpos. La creciente destradicionalización de la sociedad, gracias a profundos cambios sociales, económicos y culturales generaron la aparición de los reclamos de democratizar las relaciones sociales también en este nivel. La pérdida relativa del peso en Uruguay de la Iglesia que permeó –pese a su poca incidencia política– importantes niveles de la cultura (Barrán, 1990), se produjo de la mano con los cambios en la familia que implicaron el quiebre del modelo doméstico patriarcal. La población uruguaya ingresó tempranamente en el contexto de América Latina a la primera transición demográfica (Barrán y Nahum, 1978; Pellegrino, 2003). Ya a principios del siglo XX, en el censo de 1908 se percibían fuertes transformaciones sociales en este terreno: caída de la tasa de natalidad y mortalidad y envejecimiento poblacional. La historiografía y la demografía

uruguaya buscaron explicar esta temprana transformación haciendo hincapié en el proceso de disciplinamiento social en torno a la modernización social, económica y política que vivió en la últimas tres décadas del siglo XIX (Barrán, 1990), así como en el impacto de la inmigración europea en una sociedad ganadera que ambientó el asentamiento en zonas urbanas debido al fracaso de los intentos estatales de colonización agrícola.

Durante éste período el “breadwinner system” estaba muy difundido y su composición prototípica fue padre y madre casados, y sus hijos biológicos. Un sistema que reproducía la división de tareas heteropatriarcal: el padre tenía a su cargo el rol de proveedor único, ocupaba el espacio público y mantenía a toda la estructura familiar, la madre realizaba el trabajo doméstico (invisibilizado como trabajo) en el espacio privado y se encargaba de la reproducción social a través del cuidado y educación de los hijos.

Este modelo, según Filgueira (1998), entró en crisis en el Uruguay en los años sesenta debido al impacto de profundas transformaciones demográficas, económicas y socioculturales. En primer lugar aparecieron en ese momento signos claros de que la primera transición se había cerrado y que existía una nueva fase caracterizada por el incremento de la esperanza de vida, un cambio en la estructura de edades y el envejecimiento relativo de la población, aspectos todos ellos que impactaron en la estructura de la familia.⁴ La homogeneidad que aparentemente habría existido en la primera mitad del siglo XX fue sustituida por una gran diversidad de alternativas: aumentó la cantidad de hogares unipersonales, se incrementó la cantidad de familias nucleares sin hijos a cargo (“nido vacío”) y creció la jefatura femenina, y se mantuvo en forma similar la participación de familias extendidas y compues-

⁴ Buena parte de estos cambios y su impacto en la estructura familiar generaron que autores se planteen la existencia en Uruguay de una “segunda transición demográfica.” Véase por ejemplo Paredes (2003).

tas. De esta forma, ya en 1996 la familia nuclear tipo, integrada por la pareja y sus hijos, representaba sólo el 37% del total de hogares uruguayos (Filgueira, 1998: 8), tendencia que no ha cesado de radicalizarse en las últimas décadas.

Todas estas transformaciones estaban relacionadas con el avance de las mujeres en el mundo laboral, fenómeno que incluyó a partir de la década de los setenta también a las mujeres que estaban casadas⁵, lo que implicó un cambio en la relación entre hombres y mujeres. Progresivamente de esta forma el modelo de aportante único fue sustituido por otro, en donde existen aportantes múltiples, sucediendo incluso entre los sectores populares, que el aporte de la mujer pasó a ser clave para el sostén familiar en la medida que era la jefa de hogar.⁶

A su vez, el modelo de aportes múltiples permitió la aparición de nuevas negociaciones intrafamiliares, que estuvieron en concordancia con cambios sociales y culturales sobre el papel de la sexualidad en la biografía de los individuos (Porzceanski, 1997), la llamada “revolución de los divorcios”⁷ y el

avance de los reclamos por equidad de género del movimiento de mujeres y feminista local.

Todo este proceso social y político también impactó en la división tradicional entre lo que se consideraba público y privado (por ejemplo se vuelven público cosas antes consideradas privadas como las funciones familiares y las estrategias de cuidados), así como generó una transformación de la intimidad, la que comenzó a convivir en forma creciente con el ideal democrático de igualitarismo entre los géneros. Como señala Giddens (1995) este ideal – si bien está lejos de ser una realidad en los países centrales y mucho más en países como el nuestro –, comenzó a operar de todas formas como un mecanismo normativo en función del cual se juzga la propia intimidad. El impacto de estos cambios en las subjetividades hizo que el cuerpo y la identidad de las personas se volvieran parte de un “proyecto reflexivo del yo” (Giddens, 1995)⁸ y que proliferaran nuevas narrativas que dieran el lenguaje que hizo posible los cambios sociales. Surgió así un discurso de igualdad de derechos, que caracteriza la violencia hacia los disidentes sexuales como discriminación, prejuicio, y se construyeron herramientas teóricas y concretas para lograr vencer las formas sociales de dominación específica que sufren (salir del armario, la visibilidad, la acción colectiva).

Estas herramientas configuran una creciente politización de la sexualidad, y la aparición de una ciudadanía sexual (Plummer, 1995, Weeks, 1998)⁹ que

5 Como señala Filgueira (1998:8) mientras en 1975 un tercio de las mujeres casadas eran económicamente activas a principios de los años noventa ya la proporción había ascendido a la mitad.

6 Debido a la falta de información estadística confiable en nuestro país, en los últimos años varios especialistas han señalado la posibilidad de que el fenómeno de mujeres jefas de hogar ya contara con una presencia importante durante la primera mitad del siglo XX.

7 La investigadora Wanda Cabella (1998) señala cómo pese a que en Uruguay se aprobaron en forma temprana, respecto a la región, leyes de divorcio (1907-1913) no fue una práctica muy frecuente durante la primera mitad del siglo XX. Por el contrario, el incremento de los divorcios, considera, fue una de las transformaciones recientes de mayor relevancia. Según los datos estadísticos que maneja mientras en las promociones de la década de los cincuenta el divorcio afectó a 130 matrimonios por cada mil, la cohorte de 1985 en sólo 10 años de trayectoria igualó e incluso superó esa cantidad acumulada por la cohorte más antigua durante 40 años. Por ello si bien el divorcio cada vez está más presente en todas las generaciones, la revolución de los divorcios, asegura esta autora, es un fenómeno de las parejas que se casaron en los años ochenta.

8 Giddens (1995) señala que la reflexividad sobre el yo genera una interrogación permanente sobre la identidad sexual en función de las tres dimensiones temporales (pasado, presente, futuro) y sobre el cuerpo. Esto se visualiza a nivel social en la profusión de recursos reflexivos como las terapias y los libros de auto-ayuda, las dietas y todo tipo de dispositivos que buscan modelar el cuerpo en función de nuestras decisiones.

9 Plummer (1995:151) define a las ciudadanía sexuales como “el control (o no) sobre el propio cuerpo, los sentimientos, las relaciones, el acceso (o no) a representaciones, relaciones, espacio público y la posibilidad de elegir enraizadas e identidades y experiencias generizadas”.

contradican una vez más, la clásica separación entre lo público y lo privado, al llevar la sexualidad al espacio público, algo hasta hace poco considerado como el corazón de lo íntimo. Esta subversión de las tradiciones, busca combatir las formas sociales de exclusión, manifestar la diferencia, y volver a la sociedad más inclusiva, al mismo tiempo que critica los discursos tradicionales de ciudadanía (hasta este momento centrados en lo civil político, o en lo social económico), intentando incluir no sólo los problemas asociados a la clases social y el género, sino al par heterosexualidad y homosexualidad. El reclamo es de inclusión, de aceptación de la diversidad, y busca por ello la protección jurídica y la justicia sexual, mediante la redefinición de la parentalidad, el status, las formas de educación formal y la organización del empleo, el sistema de previsión social, y la propia institución del matrimonio. Aparece así todo una nueva agenda política, y puntos de fricción, que desnudan estas formas de dominación social y de construcción de la desigualdad hasta ahora naturalizadas e invisibilizadas.

No es casualidad que la derecha católica en Uruguay haya salido al espacio público en los últimos años con un discurso que hace eje en los cuerpos, la diferencia sexual y la identidad sexual, y el carácter reproductivo del matrimonio. El discurso de la jerarquía católica apela a lo natural, negando el carácter construido de la sexualidad (Foucault, 1977) y el peso de la cultura en la subjetivación, y defiende la idea tradicional de familia como el único modelo legítimo, exigiendo en forma excluyente para esta alternativa la preservación de todos los derechos y privilegios simbólicos.¹⁰

¹⁰ El primer pronunciamiento fue realizado por Monseñor Cotugno en 2003, en donde consideró a la homosexualidad como una “enfermedad” “contagiable”. Durante el debate sobre el proyecto de matrimonio igualitario se expresó en contra de considerar matrimonio a la unión de personas del mismo sexo la Conferencia Episcopal Uruguaya, Monseñores Sanguinetti, Galimberti, Fuentes y nuevamente Cotugno.

Acciones afirmativas y diversidad sexual

Los avances jurídicos logrados en los últimos años confirman todos estos cambios sociales, económicos y culturales hasta aquí reseñados, pero es claro que los mismos conviven con fuertes permanencias, inercias y sectores refractarios. Las formas de desigualdad que se construyen en torno a la orientación sexual y la identidad de género siguen operando en una pluralidad de lugares, localidades e instituciones, lo que exige una vez concluido el ciclo de luchas por la paridad jurídica, avanzar sobre nuevas áreas de trabajo y de disputa que vuelvan esta igualdad ahora formal una realidad sustantiva y cotidiana. Se vuelve necesario así desarrollar políticas públicas¹¹ que permitan enfrentar las formas más duras de exclusión y transformar el sentido común, viejas prácticas institucionales y la desinformación y las resistencias que genera entre funcionarios/as y docentes toda esta nueva agenda. El proceso debe incluir repensar la forma en que se construyen las propias políticas públicas y su instrumentación efectiva para evitar reproducir y reificar esas formas de discriminación que se quiere combatir. El desafío es enorme ya que es necesario repensar toda una serie de instituciones, prácticas, y enfoques, para adecuarlos a la nueva legislación existente y a los reclamos de igualdad del movi-

¹¹ Subirats et all (2008:38) señalan cómo un breve rastreo en la literatura especializada permite detectar la existencia de innumerables definiciones sobre política pública. Aquí siguiendo su recomendación se optó por una definición operativa que la caracteriza como “una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos –cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían– a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver (grupos-objetivo) en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales).”

miento social y los partidos políticos que acompañaron los avances jurídicos, así como enfrentar los viveros centrales de la cultura discriminatoria, los que se construyen en torno a temas como la familia, la infancia y la crianza, el corazón mismo de la reproducción social y cultural.

Hasta hace dos años Uruguay no contaba casi con ninguna política pública que incluyera directa o indirectamente a la diversidad sexual. Nuestro país en este sentido era casi el opuesto al brasileño durante el gobierno de Lula¹², en donde ante el bloqueo parlamentario de la “bancada evangelista” para aprobar proyectos que reconozcan los derechos de la población Lésbica Gay Trans Bisexual (LGTB) se había optado por desarrollar políticas públicas para combatir la discriminación por orientación sexual e identidad de género.

Hasta el 2011 se habían instrumentado sólo tres propuestas significativas. En primer lugar, en el mes de mayo de 2009 el Programa de Salud de la Mujer y Género del Ministerio de Salud Pública inició, a instancias de la participación de su directora la Dra. Cristina Grela en la Mesa de Trabajo sobre Diversidad Sexual de la Intendencia de Montevideo, el proceso de elaboración participativa del Capítulo Diversidad Sexual de las Guías en Salud Sexual y Reproductiva del MSP, las que finalmente fueron impresas y distribuidas en los diferentes servicios públicos.

En segundo lugar, durante el 2010 el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional instrumentó, junto a las organizaciones Colectivo Ovejas Negras y Mujer Ahora, un programa de capacitación laboral para 20 trans¹³, que fue financiado con

fondos de la organización Mama Cash. La participación de las/os trans en el curso de formación y los seis primeros meses de cooperativización estuvo subvencionado por el financiamiento externo, lo que no impidió de todas formas que naufragaran los dos emprendimientos productivos debido a la fuerte transfobia social existente y a las graves carencias de capital social y cultural de esta población.

Por último, durante este período las autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública resolvieron, luego de realizar talleres de formación para docentes y maestros durante 2007, comenzar a impartir desde 2008 educación sexual en todos los niveles de la enseñanza pública. Pero este programa, a mediados del 2010, perdió su financiamiento y fue subsumido en otro programa abocado a la promoción de la convivencia en los centros educativos, lo que implicó en los hechos una pérdida significativa de visibilidad e impulso. De ahí que en el Informe de Gasto Público en Derechos Humanos adjunto al Informe Uruguay para su Examen Periódico Universal de Derechos Humanos en Ginebra 2009, se afirmara que el gasto público en la protección del derecho a la libre orientación sexual y expresión de género era “indetectable”¹⁴.

Este desfase entre avances legislativos y ausencia de políticas públicas obedece al impacto reciente de la agenda de la diversidad sexual en el sistema político, así como a los problemas para procesar estos temas dentro del Frente Amplio. Para toda una generación de políticos de izquierda, los problemas de discriminación siguen siendo temas secundarios, que distraen de la contradicción central que es la de las clases sociales, generadora de todas las injus-

¹² Véase al respecto el texto de Facchini (2005).

¹³ Hacia mediados de la década de 1970, se concibió dentro del movimiento homosexual el término transgenderista para nombrar a aquellas personas que habitaban un género no esperado socialmente. En los años noventa fue sustituido por la palabra trans, pasando a incluirse dentro de esta categoría a todas las personas que tienen movimientos en

su identidad de género (travestis, transexuales y transgéneros).

¹⁴ Nora Berretta (2009), El gasto en Derechos Humanos realizado por Uruguay en el período 2004-2008, MEC, ONU, CINVE. Enero. Para acceder a una síntesis de este informe consultar http://www.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2009/04/2009042905.htm

ticias, desconociendo así la complejidad de los mecanismos de dominación que permiten al hombre blanco heterosexual de sectores sociales de mayor poder económico y status social tener legitimidad y poder de dominio en nuestra sociedad. Más aún, se desconoce el potencial que tiene la sexualidad para combatir la desigualdad, y su peso en las naturalizaciones hegemónicas del orden social, al ser una de los ejes en función de los que se construye la idea de lo natural como sinónimo de lo incambiable y estable. La izquierda política sigue mirando poco y nada a la izquierda social, sin levantar puentes de diálogo reales que contribuyan a llevar adelante un debate cultural verdaderamente transformador. Los cambios ideológicos y estratégicos que vivió el FA en las últimas décadas, no han dejado hasta el momento paso a algo nuevo, que permita pensar nuevas estrategias de transformación social en donde se supere, entre otras cosas, el falso y antiguo dualismo entre reconocimiento y redistribución (Fraser, 1997). La dignidad de los hombres forma parte de la economía política, como los procesos de organización capitalista del trabajo inciden en el desarrollo de las fuerzas productivas.

Estos debates comenzaron a permear progresivamente algunas secretarías de Estado, y en particular el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), en donde en el 2012 se produjeron innovaciones importantes en el Área de Perspectivas Transversales. Esta secretaría de Estado inició durante el 2012 un proceso de capacitación y sensibilización de sus funcionarios/as a nivel nacional (más de 500) en discriminación y diversidad sexual, así como introdujo en todos sus formularios las categorías “mujer trans” y “hombre trans”, lo que permite recabar información sobre esta población en los diferentes programas que instrumenta en territorio.

Asimismo, a fines de setiembre del 2012 el Ministro Daniel Olesker firmó la resolución 1160/012 que reconoce el acceso de la población trans sin excepciones a la Tarjeta Uruguay Social, que brinda un monto mensual de 700 pesos uruguayos para gastar en alimentos y productos de limpieza en los

comercios adheridos (monto equivalente al que reciben los hogares con un menor a cargo). El ministro justificó la medida señalando la necesidad de dar respuesta a una situación de

exclusión social extrema en la que viven en la sociedad uruguaya, las personas trans (transgénero, transexuales y travestis), producto de la discriminación por su identidad de género, y que lesiona la igualdad que garantiza la legislación nacional e internacional de los derechos inherentes al ser humano, y que se traduce en desafiliación familiar, educativa y laboral, así como en dificultades severas en el acceso a la salud, vivienda y otros servicios básicos (Resolución Ministerial 1160/012, 28/9/2012 MIDES).

Esta es la primera vez que el MIDES aplica una medida de acción afirmativa, en tanto se exige como única condición para el acceso la autoinclusión del postulante al grupo considerado especialmente vulnerable objeto de la política social. La decisión de aplicar una política focalizada de este tipo implicó que este ministerio reconociera primero la existencia de diferentes formas de desigualdad¹⁵ y la imposibilidad de medirlas a todas con un mismo instrumento. De ahí que mientras que a todos los/las beneficiarios/as de la Tarjeta de Uruguay Social se les aplicó previamente el ICC (Índice de Carencias Críticas) para determinar si están dentro del grupo objetivo, este instrumento no se utiliza para la población trans que se presenta a solicitar esta prestación. En el reglamento de instrumentación de la resolución ministerial se reconoce la autoidentificación de los/as beneficiarios/as como prueba suficiente para acceder a la prestación, no se exige la realización de cambio legal de nombre y sexo registral, y se le hace firmar una declaración jurada en donde se deja constancia que el/la beneficiario/a

¹⁵ En el texto de la Reforma Social se incluyó la desigualdad por orientación sexual e identidad de género como una de las desigualdades sociales a combatir.

tiene al menos dos años de permanencia en vivir la identidad de género que declara.

Además, la medida forma parte de un paquete, en donde se incluyó la capacitación de los/as funcionarios/as del programa Uruguay Trabaja para receptionar a la población trans, y facilitar su tránsito de capacitación laboral e inserción social, así como la creación de cuotas para trans en los programas de formación e inserción laboral que lleva adelante el Instituto Nacional de la Juventud (INJU).

La medida generó escaso debate en nuestro medio¹⁶, lo que confirma tanto la creciente sensibilización social sobre la problemática de la población trans, como el hecho de que las formas de pensar las políticas públicas comienzan a ser permeadas por el paradigma de la diversidad. El reconocimiento de la vulnerabilidad social que vive la población trans es un primer gran paso, y la entrega de la tarjeta a todos/as sin exclusiones una forma de reparación simbólica y material, que favorece su integración social y la ampliación de la ciudadanía.

Esta inflexión en la forma de pensar las políticas sociales, hace que Uruguay ingrese progresivamente en el grupo de países que han aplicado ya en diferentes momentos acciones afirmativas para grupos especialmente vulnerables. Por acción afirmativa, debe entenderse, un conjunto coherente de medidas temporales que buscan remediar la situación de un grupo particular para alcanzar la igualdad efectiva. Este tipo de medidas ponen en debate las diferencias existentes entre igualdad formal e igualdad sustantiva, denunciando cómo la primera muchas veces conspira contra la segunda al reforzar lugares de subordinación social presuponiendo que todos los actores sociales se mueven en un piso común y que enfrentan las mismas difi-

cultades y barreras en sus biografías. Las acciones afirmativas surgieron por primera vez en Estados Unidos, al calor del movimiento por los derechos civiles afroamericanos, y en el contexto de una sociedad “racializada” y atravesada por enormes inequidades e injusticia sociales. Se la aplicó por primera vez durante la instrumentación de la Orden Número 4 de la Secretaría de Trabajo, que buscaba bajar al territorio y al mundo laboral lo que establecía la Ley de Derechos Civiles aprobada en 1964. Existe un segundo período en el que este debate cobró nuevamente fuerza, que va desde principios de los años noventa hasta el inicio del nuevo siglo, en donde la Universidad y sus cuotas para las diferentes etnias fue el corazón de la discusión.

Los argumentos a favor, más allá que fueron producidos en un contexto específico y sobre todo en torno a la cuestión étnico-racial tienen un denominador común: autores como Thomson (1973) señalan que las acciones afirmativas son una forma de compensación de las personas excluidas, y Nagel (1973) las considera como una forma de “bien social”. Otros como Warren (1977) señalan que en contextos de fuerte discriminación este tipo de medidas mejora la equidad global, ya que si bien la carrera profesional o el acceso al trabajo de una persona que goza de todos los beneficios sociales y jurídicos de los que son excluidos otros grupos se ve temporalmente afectados por este tipo de medidas, probablemente esa persona se haya beneficiado en el pasado de su lugar de privilegios, y pueda volver a hacerlo en un futuro cercano, en la medida que se perpetúen esas ventajas ilegítimas. En ese sentido Warren no se cansó de subrayar que los argumentos en contra de las acciones afirmativas, que denuncian que este tipo de medidas lo que hacen es disociar resultados concretos de la responsabilidad real de los individuos, no toman en cuenta que la población que goza de privilegios en realidad tiene mejores calificaciones, inserción y performances laborales porque sencillamente no enfrentaron las mismas barreras que la población excluida o discriminada.

¹⁶ La medida no generó críticas en la oposición política. Sólo algunos periodistas y académicos discutieron públicamente esta forma de acción afirmativa, reivindicando la universalidad de las políticas sociales.

Autores como Goldman (1975) denuncia cómo el discurso de la responsabilidad personal, y la idea de un mercado sin regulaciones de ningún tipo, en realidad encubre la existencia de profundas desigualdades. Por ello a su juicio, para lograr un mayor bienestar social, y una equiparación de las oportunidades, es posible aplicar acciones afirmativas en forma provisoria, las que si bien considera una violación a los principios de libertad e igualdad, se justifican en la medida que permiten crear una distribución más justa de los beneficios sociales que efectivamente no circulan en el conjunto social. Asimismo, durante el debate político, tanto en el contexto de Estados Unidos como en Brasil más recientemente, se destacó que el perdedor de cualquier acción afirmativa pierde sólo un privilegio ilícito, en la medida que no se le quita nada que no haya adquirido ilegítimamente. Sencillamente la acción afirmativa lo trata diferente, pero no se lo priva de ningún derecho de igualdad de oportunidades, lo que es bien diferente.

Hoy sabemos que las políticas sociales presuponen un universal, pero que basta profundizar un poco para detectar con claridad que el universal en realidad queda subsumido a un hombre blanco heterosexual. Estas limitaciones lo que generan no es más que reforzar el orden sexual, y la estructura social, invisibilizando la perpetuación de las desigualdades que dice combatir. El desafío para que una política social sea realmente universal pasa por el necesario reconocimiento de las particularidades y la heterogeneidad social, aplicando una perspectiva que resista la homogenización social. Existen diferentes formas de hacer esto, o de aplicar en última instancia acciones afirmativas: un camino posible es instalar un sistema de cuotas (probablemente una de las formas que más resistencia social despierta), otra es realizar políticas focalizadas exclusivas para ciertos grupos argumentando la falta de atención específica o la particular situación de vulnerabilidad que viven. Otra alternativa menos polémica es construir una política universal, que incluya diferentes sistemas de puntaje, en donde se beneficie particularmente a un grupo, o en donde

se incluyan beneficios extras a los que no accede el resto de los beneficiarios de la política social (política de vivienda preferencial, ligazón con otros programas, etc.). Finalmente, es necesario precisar que las políticas de acción afirmativa deben ser cuidadosamente monitoreadas durante su instrumentación a efectos de minimizar lo más posible dos grandes riesgos: por un lado, disminuir el peligro de estigmatización que puede recaer o reforzar en el caso que fuera preexistente a la población objetivo. Por otro, que los beneficios que ofrece no terminen por llegar en forma exclusiva a la élite del grupo vulnerable, lo que en definitiva generaría nuevas injusticias sociales.

Las investigaciones y algunas reflexiones finales

Como parte del desarrollo de políticas sociales centradas en la diversidad sexual, la Dirección Nacional de Política Social (hoy Asesoría Macro en Políticas Sociales) del MIDES realizó un convenio con el Instituto de Ciencia Política, Área de Política, Género y Diversidad de la Facultad de Ciencias Sociales para desarrollar una serie de investigaciones sobre la situación de la diversidad sexual en el Uruguay. Los problemas abordados fueron seleccionados en función de dos variables: por un lado las necesidades y demandas que surgieron del propio MIDES, y por otro las urgencias que imponía el campo en construcción en nuestro país de los estudios de género y sexualidad. Fue en función del diálogo entre estas dos dimensiones que se construyó la agenda del programa de investigación publicada en este volumen.

Luego de varias reuniones, el MIDES planteó la necesidad de comenzar a analizar la instrumentación de programas que hubieran definido durante su etapa de diseño transversalizar los ejes género y diversidad sexual. Por ello el artículo de la politólogo-

ga Cecilia Rocha analiza el diseño y la instrumentación del programa de carácter interinstitucional socio educativo “+Centro: Centros Educativos Abiertos¹⁷ a partir del estudio de dos centros educativos de Montevideo. El artículo de la politóloga Marcela Schenck aborda el análisis de cómo se diseñó y trabaja la transversalización de los temas de género en dos centros CAIF de la capital, siendo los centros seleccionados escogidos por las propias autoridades que llevan adelante el programa. Ambos trabajos analizan todo el ciclo de la política pública, desde su nivel más macro –el momento de toma de decisiones, de diseño y coordinación de la política– hasta el más micro en donde los equipos operativizan la política a través de un riguroso estudio de casos que muestran las formas en las que opera la heteronormatividad en las políticas sociales. Asimismo, el proceso de construcción de un Sistema Nacional de Cuidados en el que se encuentra inserto actualmente el MIDES, generó la necesidad de abordar la relación existente entre vejez y diversidad sexual, eje analítico que aborda el artículo de la trabajadora social Maia Calvo, a efectos de detectar necesidades y situaciones de vulnerabilidad específicas de la diversidad sexual en este ciclo de la vida. El artículo reconstruye la trayectoria vital de gays y trans (y parcialmente de lesbianas), pautando los efectos del autoritarismo y la opresión en una generación que vivió al margen de la norma heterosexual. A su vez, desde el ámbito académico, no existían en nuestro país dentro de los estudios de género, ningún abordaje analítico sobre las lesbiandades y sobre sus arreglos familiares en Uruguay. Por eso la licenciada en trabajo social Valeria Rubino aborda en su trabajo los arreglos familiares lésbicos y su interacción con el Estado uruguayo (educación y salud), a efectos de

analizar los principales problemas y desafíos que existen en esta interacción.

Los cuatro trabajos de investigación buscaron retomar los aportes realizados por los estudios de género llevados a cabo durante los últimos treinta años en nuestro país, pero al mismo tiempo interpelarlos en sus presunciones heteronormativas. Siguiendo de cerca los planteos de Butler (2001) la heteronormatividad puede ser definida como el poder normalizador de la heterosexualidad y las normativas que garantizan y fortalecen su legitimidad social tanto a nivel de representaciones sociales, como en la subjetividad, en el ámbito de lo jurídico y los reglamentos, así como en las instituciones públicas y privadas. Este poder normalizador hace vivir como no problemático y natural una construcción social que legitima simbólicamente y materialmente la heterosexualidad, y que condena a todos aquellos que escapan a esa norma (gays, lesbianas, trans, no heteroconformes, etc.) a un lugar de subordinación social, en donde se vuelven algo meramente abyecto y a lo sumo burdas copias de lo considerado natural, bueno, necesario y sano.

Los estudios de género locales reprodujeron esta matriz heteronormativa, pero este problema no es exclusivo de nuestro país, ya que como señala Kosofsky Sedgwick (1998:46), el propio concepto de género como algo relacional ha difundido una construcción del problema que hace hincapié, o alude en última instancia, a las diferencias dialécticas entre ambos géneros, promoviendo así el privilegio epistémico de los lazos heterosociales y heterosexuales. Las relaciones, siempre difíciles, entre sexualidad y el sistema sexo-género (Rubin, 1996:159)¹⁸, a nivel local, no habían sido exploradas hasta el momento en todo lo relacionado con la heteronormatividad, pese a que la homofobia, lesbo-

¹⁷ En este programa participan por el MIDES el INJU, la Dirección Nacional de Política Social del MIDES –ahora Asejería Macro en Políticas Sociales–, la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través de Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y la Dirección de Educación no formal del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

¹⁸ Rubin (1996:159) define al sistema sexo-género como “un conjunto de disposiciones por medio del cual una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual las necesidades sexuales así transformadas son satisfechas.”

fobia y transfobia¹⁹ refuerzan la división tradicional entre hombres y mujeres como algo natural, complementario y opuesto. Esta perspectiva analítica permite abrir una gran cantidad de nuevas preguntas y problemas, y analizar al machismo (y la homofobia que trae implícito) no sólo como una forma de diferenciación entre los dos géneros, sino que también como un mecanismo que construye y refuerza una relación de poder entre hombres. Las diferentes formas de masculinidad que va constituyendo la “estructura sexual” definen diferentes formas de opresión, pero en casi todas, la homosexualidad crea una frontera. La homofobia es así un arma disciplinadora hacia el propio grupo de hombres, y permite la construcción de diferencias sociales entre estos. Como señala Connell (1997), se configura un orden jerárquico en donde aparecen masculinidades hegemónicas, masculinidades subordinadas y masculinidades excluidas.

Finalmente, el rechazo a las sexualidades e identidades genéricas disidentes refuerza y genera la frontera del par heterosexualidad/homosexualidad, legitimando el heterocentrismo social según el cual son construidos los cuerpos. Para Butler (2001), las normas sociales y culturales que gobiernan los cuerpos necesitan de la homofobia para asegurar la hegemonía heterosexual en tanto permiten asociar lo heterosexual con lo plenamente humano y lo no heteronormativo con una réplica de los constructos heterosexuales. Este complejo entramado de estigmas (Goffman, 1989) permite una mayor comprensión sobre las formas en que

se refuerzan el género, las concepciones sociales sobre lo masculino y lo femenino, y la estructura sexual en general; mecanismos de poder mediante los cuales un grupo de hombres blancos heterosexuales conservan una situación hegemónica sobre otros hombres y mujeres, y que las instituciones y políticas públicas reproducen en forma constante y naturalizada.

En función de toda esta perspectiva teórica, se volvió por ello central introducir algunas innovaciones metodológicas a la forma tradicional en la que se analizan las políticas públicas, en donde frecuentemente se estudia su diseño, y luego se toman las evaluaciones que se realizan de su instrumentación a efectos de detectar logros, problemas y nuevos desafíos a conquistar. En la medida que la heteronormatividad, trasciende lo exclusivamente jurídico y normativo, y tiñe todas las prácticas sociales y representaciones sociales, se volvió imprescindible realizar una aproximación cualitativa que permitiera calibrar y analizar estos niveles de cotidianeidad y ver a su vez los discursos institucionales interactuando con los operadores finales de la política instrumentada en territorio. Se eligió por ello en dos de las investigaciones aquí presentadas (Schenck y Rocha) realizar estudios de caso, y aplicar la metodología de observación participante durante varios meses.

El primer factor para aplicar un estudio de casos se relaciona con su afinidad con los diseños cualitativos y específicamente con la etnografía. En este sentido si bien toda la literatura especializada coincide en que no deben confundirse estudios de caso con etnografías, es importante destacar que este tipo de trabajos constituyen una estrategia pertinente para llevar a cabo una práctica de “extrañamiento” ante circunstancias y actores que son contemporáneos al investigador y que forman parte de su cotidianeidad. Este ejercicio resulta especialmente productivo para superar las naturalizaciones que viven la mayoría de los operadores de políticas públicas en territorio, así como entre aquellos que diseñan la política pública, y permiten

¹⁹ El término homofobia fue introducido en forma reciente en el campo de la psiquiatría estadounidense y alude a las actitudes y juicios negativos sobre la homosexualidad o las personas homosexuales. El término fue acuñado por G. Weinberg en 1972, en un intento de tipologizar una actitud psicológica hostil a la homosexualidad, a partir del “terror de encontrarse en un cuarto cerrado con homosexuales”, un terror “patológico”. Pero luego esta noción se extendió y su uso terminó por englobar a toda actitud desvalorizadora y discriminatoria basada en motivos de orientación sexual, y comenzó a hablarse también de lesbofobia (rechazo a las lesbianas) y transfobia (rechazo a la población que tiene transformaciones en su identidad de género).

que la investigación funcione como una suerte de espejo en donde los actores implicados pueden observarse y reflexionar sobre sus propias prácticas.

En segundo lugar, es una estrategia adecuada para recuperar experiencias individuales –educadores intentando instalar temas de diversidad sexual y género en su espacio laboral cotidiano, estrategias de resistencia y prácticas obturadoras– y vincularlas analíticamente con dimensiones sociales más macro como son la complejidad y ambigüedad de los discursos institucionales, las formas en las que opera la heteronormatividad en los discursos de género y los límites reales de la renegociación del orden sexual actualmente en proceso en nuestra sociedad.

En tercer lugar, este tipo de estudios contribuyen a conocer un fenómeno de diferentes escalas y dimensiones (individual, organizacional, político, etcétera), manifestándose como una alternativa válida para estudiar un tema empírico y a la vez articularlo con la complejidad de determinada realidad social. Robert Yin (1984), sostiene que la principal potencialidad de esta estrategia de investigación consiste en su capacidad de retener las características holísticas y significativas de los acontecimientos sociales que se desarrollan en un escenario sociocultural delimitado. En este tipo de estudios se pueden incluir así procesos individuales como los ciclos de vida, procesos colectivos tales como la institucionalización de ciertas políticas y los cambios en las comunidades; así como procesos macrosociales como ser la renegociación del orden sexual y las prácticas institucionales a nivel micro.

En este sentido, los estudios de caso, entroncan con una tradición analítica que busca comprender culturas institucionales y su interacción con las innovaciones introducidas. De ahí que el caso analizado, puede estar construido por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una situación o escenario específico, a partir de un recorte empírico – de carácter siempre subjetivo y parcial – de la realidad social que conforma un tema y/o pro-

blema de investigación para poder ser analizados con la profundidad necesaria para su comprensión “holística y contextual”.

Las investigaciones de Rocha y Schenck se ajustan a las consideraciones precedentes en tanto se trata de relevar en espacios acotados –dos centros educativos en los que se aplica el programa +Centro, y dos centros CAIF– una serie de interacciones que se desarrollan entre distintos actores (alumnos, autoridades, educadores, técnicos, comunidad) a efectos de analizar la gestión cotidiana en estas unidades de análisis de los temas relacionados con el cuerpo, el género, la sexualidad y la diversidad sexual. A partir de este relevamiento –estructurado en términos de observación de estas interacciones y entrevistas en profundidad a los actores involucrados– se identificaron los distintos nexos que estructuran la heteronormatividad y los puntos que la desafían.

Por último –este es un tema en el que no existe consenso académico–, los estudios de casos instalan la necesidad de reflexionar sobre la tensión entre lo particular y lo universal. En este punto es interesante referir a la perspectiva de Yin, quien sostiene que los estudios de caso no se circunscriben a entender “lo particular”, sino que por el contrario contribuyen significativamente a comprender cómo lo macro opera a nivel micro, posibilitando abrir nuevos problemas y preguntas. Una línea de análisis que se inscribe en la tradición que fundaron trabajos sociológicos pioneros y altamente considerados como “La sociedad de las esquinas” de W. Whyte (1971) que si bien analizaba solamente un barrio permitió realizar generalizaciones sobre temas como el desempeño individual, la estructura de grupos y la estructura social de los vecindarios.

La metodología cualitativa también fue utilizada en las investigaciones de Rubino y Calvo, pero aquí las razones que justifican esta apuesta son diferentes a las esgrimidas en los dos primeros trabajos. No existe a nivel nacional ningún tipo de registro, ni

estudio estadístico que permita determinar cuantitativamente la cantidad de personas gays, lesbianas y bisexuales que existen en nuestro país, y si semejante emprendimiento se ensayara el subregistro sería enorme. A su vez, esta población está dispersa a nivel geográfico y repartida en toda la estructura social, por lo que es imposible ubicarla fácilmente, máxime cuando la mayoría se mantiene en el armario y por ello no ha negociado aun públicamente su orientación sexual. La población trans si bien es mucho más visible, en la medida que la identidad de género tiene una dimensión más pública a nivel cotidiano, también carece de aproximaciones estadísticas serias que permitan un acercamiento cuantitativo.²⁰ La alternativa por ello fue realizar en estos dos últimos artículos también un acercamiento cualitativo, que reveló su gran potencial para determinar los problemas de discriminación y las necesidades específicas que viven estos grupos en nuestra sociedad.

A su vez, se buscó deliberadamente que los cuatro trabajos cubrieran a través de su sumatoria, aunque fuera en forma parcial, todos los ciclos de vida. En el texto de Schenck se aborda la infancia y las políticas sociales que trabajan con la(s) familia(s), la investigación de Rocha pone el foco en un programa socioeducativo orientado a los/as jóvenes, mientras el texto de Rubino visualiza la situación de las familias lésbicas durante la adultez, y por último el artículo de Calvo aborda la vejez y la diversidad sexual. Era evidente que estas cuatro investigaciones no iban a poder dar cuenta de todas las dimensiones implicadas para cada cohorte generacional en función de la heterogeneidad de grupos (gays, lesbianas, trans y bisexuales) y la diversidad que existe intragrupalmente en función

de las clases sociales, niveles educativos, diferentes modelos de negociación de la orientación sexual y la identidad de género, la ubicación geográfica y las diferencias étnico-raciales. Pese a estas limitaciones los cuatro artículos permiten visualizar algunos problemas en clave generacional, esbozando así diferentes agendas para cada cohorte, siempre dentro de los dispositivos institucionales que funcionaron como marco para el estudio o los grupos específicos abordados en cada uno de los análisis (gays, lesbianas, o trans).

Finalmente, las cuatro investigaciones muestran en forma contundente el efecto devastador que ha tenido en instituciones y en los individuos la heteronormatividad, la que ambientó y ambienta todo tipo de violencias casi siempre naturalizadas, sentidos comunes discriminatorios, miedos y fuertes trabas sociales para la innovación, y una gran falta de información y formación. Son precisamente estas prácticas institucionales, reproductoras de la cultura discriminatoria, las que ambientan la violencia social sobre la diversidad sexual, y continúan estimulando que muchos gays y lesbianas continúen en el armario, o salgan de este casi siempre en forma defensiva en el marco de acciones políticas conscientes y fuertemente racionalizadas.

Las políticas estatales e institucionales performan y legitiman un modelo de familia que dejó hace décadas de ser el mayoritario (el tradicional), invisibilizando y condenando a los márgenes y a la violencia simbólica a la pluralidad de arreglos familiares existentes en nuestra sociedad. Se sigue naturalizando –así lo confirman los artículos aquí presentados–, en las prácticas educativas entre niños y adolescentes la heterosexualidad como la única forma legítima de orientación sexual, produciéndose diferentes mecanismos regulatorios que tienden a silenciar la heterogeneidad social presente en las propias aulas, o a abordarla cuando es una realidad que rompe los ojos a través de su construcción como un “emergente” que confirma al mismo tiempo su excepcionalidad y la “normalidad”. Estos dispositivos encuentran de todas formas, ope-

²⁰ La única alternativa para esta población era aplicar el sistema de RDS (Respondent-Driven Sampling, una suerte de bola de nieve mejorada), la cual fue descartado por lo costoso del procedimiento. Al día de hoy, el único registro confiable y sistemático –aunque parcial– es el que elabora el MIDES con las solicitudes de la Tarjeta Uruguay Social por parte de la población trans y que asciende a 487 personas.

radores finales concientizados y empoderados con esta agenda que intentan, dentro de sus posibilidades y en función de las herramientas disponibles atender la diversidad social y sexual existente, y evitar los efectos más punzantes de los mecanismos de discriminación.

Por ello, si bien, los cuatro trabajos confirman los límites precisos que tiene la actual renegociación del orden sexual en Uruguay, –dejando claro la brecha existente entre el reconocimiento jurídico de la diversidad y las prácticas cotidianas institucionales–, a su vez avanzan sobre la nueva generación de desafíos que se abren cuando existen operadores que buscan confrontar este discurso institucional y desarrollar intervenciones alternativas a las tradicionales.

Los problemas que se visualizan están relacionados con la forma de enfrentar la tradición y los silencios discursivos dentro de la cultura institucional sobre estos temas, la colonización que el contexto social efectúa de las instituciones educativas, las que a efectos de cumplir con indicadores de eficiencia (asistencia, niveles de participación, etc.) subsume parte de sus mandatos institucionales. La falta de formación de los operadores y educadores/as, así como la falta de herramientas concretas de trabajo

que permitan responder a la demanda y comenzar a rediseñar en el mediano y largo plazo abordajes más inclusivos.

En definitiva, estas investigaciones confirman la necesidad de integrar en forma efectiva a nivel estatal el paradigma de los derechos humanos, permitiendo así desde una perspectiva de derechos reconfigurar el universal implícito y la supuesta neutralidad estatal (que en realidad encubre su total compromiso con la heteronormatividad) para volverlo efectivamente más universal, plural y celebratorio de la diversidad social y sexual existente.

El papel que le cabe al Estado en este proceso de transformación cultural es fundamental, debido a la centralidad que tiene el mismo a nivel de nuestro imaginario social. Máxime cuando los sectores sociales que se han opuesto a estas transformaciones jurídicas anuncian la existencia de una “crisis de valores” y la necesidad de restablecer el orden, la seguridad y lo natural. Situación política que genera enormes desafíos para la democracia en curso, y para las transformaciones ya logradas, así como advierte sobre la necesidad de profundizar la voluntad política para llevar adelante un gran debate cultural y político que tenga como eje la integralidad de los derechos humanos.

Bibliografía

- Barrán, José (1990) Historia de la sensibilidad del Uruguay. “El disciplinamiento (1860-1920)” Tomo II EBO, Montevideo.
- Barrán, José y Nahum, Benjamín (1978) Batlle, los estancieros y el imperio británico. El Uruguay del novecientos. Tomo 1 EBO, Montevideo
- Butler, Judith (2001) El género en disputa. Paidós, Buenos Aires.
- Cabella, Wanda (1998) “La evolución del divorcio en Uruguay (1950-1995)”. Notas de Población, v.: 67/68, p.: 209 – 245 España Chile
- Connell, R. (1997) “La organización de la masculinidad” in Masculinidad/es. Poder y crisis. Valdés, T. & J. Olavarría (eds.) Santiago de Chile. Isis Internacional.
- De Lauretis, Teresa (1992) Freud, sexuality and perversion, en Stanton, Domna C. (comp.) 1992 discourses of sexuality. From Aristotle to AIDS, Ann Arbor. The University of Michigan Press.
- Facchini, Regina (2005). Sopa de letrinhas? Río de Janeiro: Garamond.
- Filgueira, Carlos (1998) Sobre revoluciones ocultas: la familia en Uruguay. CEPAL. Montevideo.
- Foucault, Michel (1977) Historia de la sexualidad. La voluntad de Saber. Siglo XXI. España.
- Fraser, Nancy (1997) Iustitita Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”. Siglo del Hombre Editores. Colombia.
- Giddens, Anthony (1995) La transformación de la intimidad. Cátedra. Madrid.
- Goffman, Irving (1989) Estigma. La Identidad deteriorada. Amorrortu. Buenos Aires.
- Goldman, Alan (1975) “Reparations to Individuals or Groups?” Analysis, 35 (April): 168–170.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1998) Epistemología del Armario. Tempestad. Barcelona.
- Nagel, Thomas (1973) “Equal Treatment and Compensatory Discrimination,” Philosophy & Public Affairs, 2 (Summer): 348–363.
- Paredes, Mariana (2003) “Los cambios en la Familia en Uruguay: ¿Hacia una segunda transición demográfica?” en Nuevas Formas de Familia: perspectivas nacionales e internacionales. Universidad de la República - UNICEF.
- Pellegrino, Adela (2003) Caracterización demográfica del Uruguay. Programa de Población. FCS, Montevideo.
- Plummer, Ken (1995) Telling Sexual Stories: Power, Change, and Social Worlds. London. Routledge.
- Porzecanski, Teresa (1997) “La nueva intimidad” en Historias de la vida privada en el Uruguay. Tomo 3. Barrán, J., Caetano. G. y Porzecanski, T. (dir.). Taurus Montevideo.
- Rubin, Gayle (1996) “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo” en Lamas, M. El género la construcción cultural de la diferencia sexual. México Porrúa.
- Sempol, D. y Graña, F. (2012) “Salvar la patria y a la familia. Dictadura, disidencia sexual y silencio” en Las Laurencias. Violencia sexual y de género en el terrorismo de Estado uru-

- guayo. González, S. Risso, M (comp.) Trilce. Montevideo. pp. 85-104.
- Sempol, Diego (2011) "Sexo-género y sexualidades políticas. Los nuevos desafíos democratizadores" en *La aventura uruguaya. ¿Naidés más que naidés?* Volumen 2, Arocena, R. Caetano, G. (org.) Sudamericana, Montevideo.
- Subirats, J. Knoepfel, P. Larrue, C. Varone, F. (2008) *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*. Ariel España.
- Thomson, Judith Jarvis (1973) "Preferential Hiring," *Philosophy & Public Affairs*, 2 (Summer): 364-384.
- Warren, Mary Anne (1977) "Secondary Sexism and Quota Hiring," *Philosophy & Public Affairs*, 6 (Spring): 240-261.
- Weeks, Jeffrey (1998) "The Sexual Citizen" en *Theory, Culture & Society* 15: 35.
- Whyte, William Foote (1971) *La sociedad de las esquinas*. Diana, Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional.
- Yin, Robert K. (1984) *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Newbury Park.

Entre lo explícito y lo silenciado: Un acercamiento a género y sexualidad en el Plan CAIF*

Lic. Marcela Schenck **

Introducción

En este artículo, se pretende abordar lo referente a género y sexualidad en primera infancia, a través del estudio cualitativo y de carácter exploratorio de una política pública de alcance nacional dirigida a esta población: el Plan CAIF.

Dicho Plan puede ser caracterizado como “una política pública intersectorial de alianza entre el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) para contribuir a garantizar la protección y promoción de los derechos de los niños y las niñas desde la concepción a los tres años a través de los Centros de Atención Integral a la Infancia y las Familias (CAIF)”¹ (Cerutti et al, 2008:1).

* Quiero expresar mi agradecimiento al Plan CAIF por habilitar la posibilidad de que se realizara esta investigación y particularmente, a los centros en los que se desarrolló el trabajo de campo, cuya apertura y buena disponibilidad fue una constante que acompañó todo el proceso. También quiero agradecer los comentarios que Diego Sempol, Tania Ramírez, Sebastián Aguiar, Claudia Martínez Olhagaray, Giorgina Garibotto y Niki Johnson realizaron sobre una formulación anterior de este trabajo y que permitieron llegar a una versión mejorada del mismo.

** Licenciada en Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

1 A nivel de las instituciones públicas, participan de dicha política el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), el Instituto Nacional de Alimentación (INDA), los ministerios de Desarrollo Social, Salud Pública y Educación y Cultura, así como la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y representantes del Congreso de Intendentes. El aporte de las instituciones públicas al Plan consiste fundamentalmente en implementar sus líneas de acción, monitorear y evaluar sus resultados, proporcionar los recursos para su funcionamiento, así como también brindar capacitaciones e instancias de formación para los equipos de los centros. Los centros CAIF son gestionados por diversas OSC, entre las que pueden encontrarse grupos de vecinos, clubes deportivos, sindicatos, cooperativas, círculos policiales, militares y organizaciones religiosas (principalmente iglesia católica, anglicana, valdense, metodista, bautista). Estas orga-

Esta política prioriza a la población vulnerable (definida principalmente en términos socioeconómicos) desde un abordaje que contempla tanto a la primera infancia como a sus referentes adultos (las familias, en términos del Plan), así como también apunta hacia las comunidades en las que se inserta cada centro.

A modo de una breve referencia a su funcionamiento, puede indicarse que el Plan comienza su intervención desde el embarazo (en conjunción con los centros de salud próximos) y a partir del nacimiento del niño/a ofrece programas que abarcan hasta sus tres primeros años. En este sentido, sus principales propuestas son el Programa de Experiencias Oportunas, de frecuencia semanal, dirigido principalmente a niños y niñas de 0 y 1 año (aunque participan niños/as de hasta 2 años) y sus familias (quienes también concurren al espacio de taller, dado que uno de sus objetivos es “incidir en las prácticas de crianza y potenciar las capacidades parentales”, (Cerutti et al, 2008:2), y una propuesta pedagógica para niños y niñas de 2 y 3 años de modalidad diaria, que toma como base las orientaciones definidas en el Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de Uruguay del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y en el Programa de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Educación Primaria (ANEP-CEP).

Para explorar las representaciones en torno a género y sexualidad en primera infancia en el marco

nizaciones cuentan con cinco delegados a nivel nacional, que representan las regiones en que se divide el territorio (norte, este, centro/sur, litoral y área metropolitana) así como también cuentan con un delegado por departamento. La instancia de definición de políticas recae sobre el Comité Nacional, que está integrado por los representantes de los organismos estatales y los delegados de las OSC y coordinado por la Secretaría Ejecutiva. Por otra parte, existen Comités Departamentales con integración de representantes de las OSC, los organismos estatales y las intendencias, que analizan el Plan a nivel local y nutren al Comité Nacional.

del Plan CAIF, se ha optado por realizar una investigación de carácter cualitativo que contempló dos niveles: el macro y el micro. Para abordar el primero de estos niveles, se realizó un análisis de fuentes secundarias (considerando principalmente documentos elaborados en el marco del Plan CAIF) que dan cuenta de las orientaciones generales del Plan, así como también del rol de los centros, los equipos de trabajo y las definiciones que atañen a sus principales puntos focales. En este sentido, se ha estudiado de qué forma se aborda específicamente género y sexualidad en estos documentos, así como también se han transversalizado estas dimensiones en documentos que no las contemplaban particularmente, realizando así relecturas en esta clave, de conceptos como el de familia.

Para observar cómo se trabajaban estas temáticas en la práctica cotidiana de los centros, se utilizó la técnica de observación participante: para ello se concurreó semanalmente durante cinco meses a dos centros CAIF, seleccionados centralmente por el Plan (uno de ellos contemplaba específicamente el enfoque de género dentro de su proyecto institucional, mientras que el otro no lo hacía). Los espacios observados en ambos centros fueron el de Experiencias Oportunas, y la propuesta pedagógica para niños y niñas de tres años. Asimismo, se observaron las reuniones de equipo (semanales y mensuales) de ambos centros, y se participó de las actividades especiales realizadas (a las que asistían referentes familiares de las y los niños)². Posteriormente, se realizaron dieciséis entrevistas en profundidad que comprendieron a los distintos perfiles profesionales que integran la propuesta de CAIF en ambos centros (directores/as de OSC que gestionan el centro, trabajadoras sociales, psicólogos/as, psicomotoricistas, maestras coordinadoras, maestras encargadas de apoyo pedagógico, educadoras de Experiencias Oportunas y de tres años).

² Talleres dirigidos a las familias, celebraciones institucionales, festejos de cumpleaños, etc.

Retomando estos dos niveles de análisis, y tras realizar una breve descripción del marco conceptual que sustenta teóricamente la investigación, este trabajo comienza por desarrollar lo referente al nivel macro de la política, para luego analizar los datos primarios que surgen de la investigación cualitativa realizada en ambos centros. Posteriormente, se hará una aproximación hacia un esquema interpretativo, para culminar con algunas reflexiones finales.

1. Desde dónde partir: algunas definiciones

El análisis del currículo escolar, desde una perspectiva ampliada, implica considerar una serie de valores, creencias, costumbres y conocimientos que se conjugan en las instituciones educativas para generar mecanismos de imposición o negociación de significaciones. En lo que atañe al dispositivo de disciplinamiento “de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular” que se produce en estas instituciones, éste ha sido escasamente abordado por las pedagogías críticas, siendo reciente su consideración (Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa, 2011:25). En este marco, los desarrollos que incorporan en su mirada tanto un enfoque de derechos en general como la perspectiva de género en tanto categoría analítica han permitido abordar la construcción de subjetividades en el ámbito educativo formal identificando las desigualdades que se generan en el proceso, que constituyen obstáculos para la plena concreción de derechos.

En cuanto al enfoque de derechos en primera infancia, su incorporación ha permitido considerar a niños y niñas como sujetos de derecho “con características, necesidades e intereses propios, que los definen como personas activas en relación con el medio que les rodea”, cuya principal “tarea” en esta etapa es la de “construir su propia identidad y sig-

nificado” (Gurises Unidos, 2008:20). En tanto que el género como categoría analítica ha permitido desentrañar “una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1996) al hacer foco sobre la construcción social de la diferencia sexual.³ Desde la perspectiva de la socialización de género, se ha indicado que esta construcción comienza en la infancia, cuando niñas y niños “aprenden” las características que se esperan para cada sexo, a través de un mecanismo que implica su “aleccionamiento” mediante modelos considerados como apropiados y también sanciones (tanto positivas como negativas): estereotípicamente, se identificará las niñas con el rosado, la delicadeza y la pasividad, mientras que se reservará el azul para los niños, a los que se visualiza como activos y agresivos. Los roles hegemónicos que la perspectiva de género desnaturaliza implican comportamientos opuestos y complementarios para varones y mujeres: mientras a los primeros se les asigna el rol productivo (de carácter público, colectivo y remunerado), a las segundas se les confiere el rol reproductivo (individual y no remunerado, realizado para satisfacer las necesidades cotidianas relacionadas al ámbito de lo

3 En un sentido amplio, la perspectiva de género ha desnaturalizado la construcción que coloca a las mujeres en una situación de asimetría respecto de los varones. Autoras como Saltzman (1992) y Aguirre (2001) señalan que tanto las relaciones sociales como la estructura y organización social están atravesadas por el sistema de género, elaborado a partir de la diferencia sexual, que se sustenta en un conjunto de ideologías, normas y estereotipos que varían en distintos contextos geográficos e históricos (y que constituyen “definiciones sexuales” que legitiman las desigualdades, dando el marco propicio para que el poder masculino se vuelva autoridad sobre las mujeres). Según Saltzman (1992:91), la sexualización es “el principal proceso voluntario que mantiene la desigualdad estructurada entre los sexos”, ya que mediante éste se acepta la ideología sexual que justifica derechos, responsabilidades, restricciones y recompensas desiguales para varones y mujeres basados en su diferencia sexual, así como también se asume el compromiso de comportarse de acuerdo a las normas que establecen comportamientos diferenciados según el sexo, y se aceptan los estereotipos que promueven modos de femineidad y masculinidad anclados en la ideología y normas sexuales.

privado).⁴ Para la perspectiva de la socialización, estos roles del mundo adulto comienzan su construcción desde la primera infancia, en donde el juego se estructura diferencialmente en base al género: juegos que reproducen roles tradicionalmente asignados a las mujeres en las niñas (la comidita, la mamá, las muñecas), mientras que el juego de los varones es competitivo (a través de los deportes) y encarna personajes que realizan uso de la fuerza, son activos y agresivos, como los superhéroes o los caballeros.

Si como señala Winnicott, “jugar es hacer” de tal modo que el juego compromete al cuerpo (“el jugar tiene siempre una implicancia corporal, implica una acción sobre el mundo externo y modifica a su vez el “mundo interno”, tomado de López y López, s/d:2), jugar reproduciendo los modelos de femineidad y masculinidad hegemónicos contribuye a la rigidización de las identidades dentro del sistema de género. Para profundizar el análisis sobre esta construcción del género en primera infancia, Robinson (2005) incorpora el concepto de performatividad que desarrolla Butler, es decir, “aquel aspecto del discurso que tiene la capacidad de producir lo que nombra” a través de la repetición: “es la repetición de la performatividad de las masculinidades y femineidades que construye y reconstruye al sujeto masculino y femenino. Así, las identidades de género se construyen de las actuaciones de los sujetos y de las actuaciones de otros sujetos hacia ellos. Las niñas y niños actúan repetitivamente su femineidad y masculinidad, para “poder hacerlo bien” frente a sus pares y frente a otros, y es a través de este proceso de repetición que el sujeto masculino y femenino se define y se construye”⁵ (Robinson, 2005:20). Desde esta perspectiva, no sólo el género es un concepto performativo, sino que también lo es el

sexo: el cuerpo deja de ser una realidad material para convertirse en una materialización de posibilidades, es decir, algo que también se construye (Butler, 1988).

La sexualidad, por tanto, se presenta de esta forma como un constructo. Como indica Weeks (1986:25), “es algo que la sociedad produce en formas complejas. Es resultado de diversas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas, en definiciones sociales y definiciones de las personas, en luchas entre quienes tienen poder para definir y regular, y aquellos que resisten. La sexualidad no está dada, es un producto de la negociación, la lucha y la agencia humanas”.⁶ Al igual que ocurre con el género, la construcción hegemónica se naturaliza, de forma tal que se desarrolla un proceso de normalización mediante el cual se concibe a la heterosexualidad como el modo natural y apropiado de expresión de la sexualidad, mientras que las expresiones que no se ajustan a este parámetro son vistas como desviaciones. Esta matriz heterosexista constituye “un modelo hegemónico discursivo-epistémico de la inteligibilidad de género que asume que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido, debe haber un sexo estable expresado a través de un género estable (masculino expresa al varón, femenino expresa a la mujer) que se define por oposición y jerárquicamente a través de la práctica de la heterosexualidad obligatoria” (Butler,1990:151)⁷. Los cuerpos y deseos que escapan al patrón heterosexista –los cuerpos invivibles, ¿los que no importan?– serán desplazados de esta forma al lugar de lo abyecto: el lugar de aquello que no goza de la jerarquía de los sujetos, pero que a su vez constituye la frontera que define el terreno del sujeto (Butler, 2002).

⁴ Esta división de roles ha sido extensamente estudiada desde el enfoque de género, constituyendo una de sus categorías centrales de análisis: la división sexual del trabajo.

⁵ Cita original en inglés. Se presenta aquí una traducción libre para facilitar la comprensión.

⁶ Tomado de Robinson (2002). Cita original en inglés. Se presenta aquí una traducción libre para facilitar la comprensión.

⁷ Tomado de Robinson (2005). Cita original en inglés. Se presenta aquí una traducción libre para facilitar la comprensión.

No obstante, señala Robinson (2005:22) que “Aunque hay una creciente comprensión de cómo la construcción de género opera en las vidas de niños y niñas, el modo en que las nociones estables de género, sexo y deseo se constituyen, expresan y normalizan a través de la heterosexualidad obligatoria (es decir, cómo el género es heterosexualizado y la sexualidad es a la vez normalizada como heterosexual) necesita un mayor reconocimiento en el campo de la educación en primera infancia”, particularmente si se pretende lograr una plena efectividad de las estrategias dirigidas a alcanzar la equidad de género. Dicha autora ha señalado que en las instituciones educativas orientadas a la primera infancia, existen diversas prácticas y estímulos heteronormativos (es decir, que constituyen a la heterosexualidad como la expresión válida, “normal”, de la sexualidad), a los que no se visualiza como parte de la sexualidad: por ejemplo, la representación de casamientos y constitución de parejas entre niñas y varones en el marco del juego, la lectura de cuentos infantiles cuyo “final feliz” implica la concreción de la pareja heterosexual, la presunción de que las familias de niños y niñas están conformadas por personas heterosexuales, etc. Y a diferencia de lo que ocurre con la reproducción de estereotipos de género, que sí han sido objeto de mayor problematización, la “naturalización” de estos mensajes sobre cómo vivir la sexualidad permanece en el plano de lo que no se cuestiona.

Si bien los procesos reseñados teóricamente aquí en la práctica se presentan en una trama de significado que reviste gran complejidad para su individualización analítica, en aras de lograr una mayor comprensión del tema, en este trabajo se ha optado por considerar tres grandes áreas de análisis: género, sexualidad y familia. En las páginas siguientes, éstas estructurarán el abordaje que se realiza para los distintos niveles (macro y micro) en los diferentes apartados.

2. Análisis macro⁸

El comienzo del Plan CAIF se sitúa a mediados de 1988, año en que UNICEF firma un convenio con Uruguay para implementar un Plan Nacional de Atención Integral a la Infancia, la Mujer y la Familia en situación de pobreza. Dicho Plan, que ya preveía acciones conjuntas entre organismos públicos (nacionales y municipales) y asociaciones civiles, se originaba frente a un diagnóstico que problematizaba los elevados índices de pobreza en primera infancia y sus efectos sobre el desarrollo de niños y niñas, así como la falta de servicios en las zonas donde se localizaban los hogares con mayor vulnerabilidad y la “ineficiencia del gasto público social” que se asignaba a los programas que buscaban hacer frente a las situaciones de pobreza (Cerutti et al, 2008).

En ese documento fundacional del Plan CAIF, se establecía que su objetivo era mejorar tanto la cobertura como la calidad de la atención de los programas destinados a “la población en condiciones de pobreza crítica, mediante el desarrollo de estrategias y metodologías innovadoras de atención al niño, la mujer y la familia” (Cerutti et al, 2008:3). Si bien en los años posteriores diversos componentes del Plan fueron variando hasta llegar al diseño actual que se reseñaba brevemente en la introduc-

⁸ Los documentos analizados en este apartado fueron extraídos en su mayoría de la sección “Documentos del Plan CAIF” de la página web del Plan (<http://www.plancaif.org.uy/documentos/>). A los más de cuarenta documentos disponibles allí (informes, evaluaciones, guías, fichas, bases, convenios, instructivos, etc.) se añadió el Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de Uruguay y el Programa de Educación Inicial y Primaria, así como también las publicaciones que abordaban específicamente las temáticas de género y sexualidad en el marco del Plan (no disponibles en su página web), y la “Guía sobre Pautas de Crianza: ¿Mucho, poquito o nada?”, debido a que fue trabajada en formato taller por los centros en los que se realizó el trabajo de campo y distribuida a las familias usuarias del Plan. En el anexo se puede acceder a un listado de las publicaciones analizadas.

ción, así como también se modificó la configuración institucional sobre la que éste se asentaba, en términos generales puede indicarse que los puntos focales presentes en el origen se mantienen -aunque con matices- hasta el día de hoy.

En este sentido, el énfasis se mantiene en la captación de población vulnerable (aunque en los documentos actuales ya no se habla de focalización, sino de universalización que prioriza a esta población) y particularmente, se pretende captar tempranamente a niños y niñas que se identifica que puedan presentar problemas en su desarrollo para modificar esta tendencia. En esta dirección apuntan los instrumentos diseñados desde el Plan para categorizar el desarrollo psicomotor de los niños/as (las pautas breves de tamizaje⁹) en donde se establecen distintas categorías que dan cuenta de ello: normalidad, riesgo y retraso. En este marco, puede inferirse que el ideal normativo estaría dado por nivelar hacia la “normalización”.¹⁰

El énfasis además en la captación temprana de madres (embarazadas y por tanto, biológicas) también se mantiene en la actualidad, aunque la incorporación del enfoque de género ha problematizado el lugar desde el que se las incorpora al Plan, lo que se refleja por ejemplo en la referencia a la inclusión

⁹ La Pauta de Tamizaje del desarrollo psicomotor integra una trilogía de instrumentos para la medición del desarrollo y de la crianza de niños y niñas, junto con “Valoración Psicosocial de la Familia” y “Observación de Conductas” (Cannetti et al, 2004).

¹⁰ “Concebimos al Plan CAIF como una Política Social que se enmarca dentro de la perspectiva de la promoción de los derechos del niño y de la niña. Su anclaje está en la promoción del desarrollo infantil, lo que implica una mirada desde las potencialidades de las personas y desde la prevención.

El objetivo es prevenir la aparición de alteraciones en el desarrollo, minimizando el efecto de los factores de riesgo y potenciando los factores protectores para el mismo. En el caso de que las dificultades estén instaladas, la intervención se centrará en evitar su consolidación.

La inclusión de los referentes adultos de los niños/as en la propuesta, fortalece además las redes familiares y sociales” (Sanguinetti, s/d:2).

de otros referentes adultos de los niños y niñas en su crianza, a los que se menciona en el ámbito de la familia.

La incorporación de dicho enfoque puede observarse en la sustitución del genérico masculino por el lenguaje inclusivo en los documentos de la década de 2000, así como en referencias específicas que lo priorizan (se menciona la perspectiva de género como principio rector en las bases del llamado a OSC para gestionar centros CAIF; se prioriza la perspectiva de género en los ejes temáticos del concurso a experiencias innovadoras en primera infancia realizado en los centros CAIF en 2007¹¹, por citar algunos ejemplos). Además, se realizan talleres para los equipos de los centros en coordinación con INMUJERES y para la Secretaría Ejecutiva en coordinación con la Red Género y Familia¹², y se publican guías que abordan específicamente la incorporación de la perspectiva de género en el espacio del centro CAIF.

También en este período, se define el diseño Básico Curricular del MEC y el Programa de Educación Inicial y Primaria de ANEP-CEP, que orientan la propuesta pedagógica para niños y niñas en el CAIF. Del primero de estos documentos, es interesante destacar que establece la necesidad de incorporar a la familia en la propuesta educativa y de fortalecerla en su rol educativo, concibiéndola como una estructura compleja (señalando la existencia de distintos tipos de arreglos familiares, cuyos integrantes podrían o no estar vinculados por lazos consanguíneos). Asimismo, se menciona una concepción amplia de currículo, no centrada únicamente en un listado de contenidos sino en la totalidad de la experiencia educativa (que comprende el contexto y dinámica institucional), donde se

¹¹ Cabe señalar, no obstante, que ninguno de los trabajos premiados incorporaba esta perspectiva.

¹² En una de las entrevistas, se hacía referencia a una instancia de formación previa, que habría tenido lugar diez años atrás, a cargo del Plenario de Mujeres del Uruguay (PLEMUU).

menciona explícitamente el que sean abiertos a la diversidad e inspirados en la perspectiva de género. En el segundo de estos documentos, se complejiza desde la fundamentación la reflexión sobre los derechos humanos (a cuya realización se indica que contribuye la educación) al incluir explícitamente las dimensiones de género y sexualidad.¹³

En lo que refiere a cómo se trabajan estas dimensiones en los contenidos, se establece que uno de los puntos a trabajar con los niños y niñas de tres años dentro del Área del Conocimiento de la Naturaleza es “el individuo sexuado” y particularmen-

13 Con respecto a género, se establece que esta dimensión “trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión de lo social y en la construcción de la cultura. Los roles de género dependen del contexto e incorporan variables en su construcción: edad, clase o etnia. Es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes” (ANEP-CEP, 2008:100-101). Sobre la educación en sexualidad se indica que “es un proceso vinculado estrechamente a la formación de las personas que aporta elementos de esclarecimiento y reflexión para incorporar la sexualidad como una dimensión existencial de forma plena, enriquecedora y saludable en todo el transcurso vital en un ámbito de vigencia de los derechos humanos y la equidad” (ANEP-CEP, 2008:101). Sobre los derechos sexuales y reproductivos, se indica que comprenden: “el derecho a la libertad, a la integridad física y social, a la seguridad, a la intimidad, a la equidad de género, a la salud sexual y reproductiva, a la educación e información, al libre desarrollo de la personalidad y a la vida. La escuela no puede intervenir sola en este proceso, por lo que es fundamental la integración de las familias y la articulación con otras instituciones públicas y privadas para favorecer y garantizar la educación sexual”. Asimismo, se cita en el Programa un extracto del Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: hacia la Formación de una Política Pública, que indica: “La sexualidad es una construcción social simbólica, hecha a partir de una realidad propia de las personas: seres sexuados en una sociedad determinada. Como tal, es una dimensión constitutiva del ser humano: biológica, psicológica, cultural, histórica y ética que compromete sus aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos tanto para su desarrollo en el plano individual como en el social. En esta construcción simbólica se identifican elementos estructurales: - componentes (identidad de género, comportamientos culturales de género y la orientación sexual); - funciones de la sexualidad (reproductivas, eróticas, afectivas y comunicativa relacionales)” (ídem).

te, “los órganos genitales externos” (ANEP-CEP, 2008:266). En el Área del Conocimiento Social, se apunta sobre trabajar la familia como grupo social de pertenencia, y en la sub sección “Ética” de la sección sobre “Construcción de ciudadanía”, “La identidad de género: el reconocimiento y la valoración de sí mismo. El nombre propio y el del ‘otro’. Los roles dentro del grupo escolar y familiar” (ANEP-CEP, 2008:267). Es interesante destacar que no obstante, el trabajar específicamente la orientación sexual recién aparece como contenido en quinto grado. Particularmente en lo que refiere a las concepciones sobre familia, hay tres dimensiones que serán destacadas en este análisis documental centrado en CAIF: la percepción sobre los cambios en la estructura de la familia en los hogares vulnerables; la incorporación del enfoque de género; y el espacio para la diversidad en los arreglos familiares.

En cuanto al primer punto, cabe señalar que en algunos de los trabajos difundidos a través de la página del Plan, se citan estudios que relacionan las condiciones familiares en los hogares vulnerables con el desarrollo de los niños y niñas que se socializan en ellos. En este sentido se habla de “familias disfuncionales”¹⁴, donde la pauta está dada por una “desorganización familiar” con “mala calidad de vínculos de pareja” y “mal clima familiar”, observándose el “debilitamiento de la figura paterna en el rol de proveedor único de ingresos, su pérdida de autoridad en la familia, la desvalorización materna de su figura y la consiguiente descalificación del esfuerzo como medio de obtener logros”, lo que con-

14 “Las investigaciones realizadas muestran que la pobreza que genera mayores problemas para los niños no es meramente la económica (una vez superado el umbral crítico de la indigencia) sino que es la conjunción de una serie de características familiares y situaciones estresantes, potenciadas y amplificadas por la pobreza (...) Pobreza no es igual a problemas en el desarrollo infantil, pero pobreza más exclusión social, pobreza más instituciones renuentes a la integración, familias disfuncionales y pobreza potencian sus efectos determinando el ‘cóctel explosivo’” (Schwartzmann, 2009:30).

tribuiría a crear “una situación de anomia familiar” (Roba, 2009:22-23). Este análisis, que retoma los aportes del Grupo Interdisciplinar de Estudios Psicosociales (GIEP)¹⁵ (que por otra parte fue el encargado de establecer los lineamientos de las pautas de tamizaje), asocia estas características con situaciones problemáticas para el desarrollo infantil: “En los niños nacidos en condiciones de pobreza y disfunción familiar y social se produciría una inhibición de la capacidad de representación simbólica y de la interacción social, potencialmente reversible si se modifica el entorno o que, por el contrario, se establece como permanente, condicionando el aprendizaje y la integración social ulterior” (Schwartzmann, 2009:36). Por ello, la intervención psicosocial en el plano de la primera infancia tendrá un potencial reorganizador en tanto se incluya a las familias: “hay que trabajar con la familia, dar sostén a esas familias, a esa mamá, a ese papá, para que a su vez puedan ellos hacer mejor las cosas con su hijo” (Schwartzmann, 2009:38)¹⁶. En un marco pautado por el déficit que acentúa la “disfunción familiar”, la intervención de la política pública podría detectar tempranamente las carencias en el desarrollo infantil y, actuando sobre el niño/a y su familia, contribuir a transformar dicha realidad. El riesgo de un enfoque de estas características es que

pareciera partir de un ideal de familia “funcional” y “organizada” cuya estructura reproduce el modelo tradicional, lo que podría fomentar que aquellos arreglos que no se ajustaran al modelo nuclear heterosexual fueran considerados en términos deficitarios frente al mismo.

En lo referente a la segunda dimensión, se observa que la incorporación del enfoque de género se expresa en varios documentos, tanto en los puntos a los que ya se hacía referencia como en el desplazamiento del eje de salud materno-infantil hacia el de salud sexual y reproductiva¹⁷, así como también se observa de un modo más general en las referencias a la corresponsabilidad materna/paterna en las tareas de cuidado¹⁸, aludiéndose a madres y padres como referentes de la crianza de sus hijos y explicitando la inclusión del varón en la crianza desde el embarazo.¹⁹ No obstante, el énfasis en la captación de embarazadas y su tránsito hacia Experiencias Oportunas junto a su hijo/a (las diádas, en términos de Winnicott²⁰, que con frecuencia son

¹⁵ “Al estudiar las características ambientales y familiares en que se desarrollan estos niños [de sectores en situación de pobreza], surge un perfil familiar asociado con dificultades en el desarrollo: una madre deprimida o desmoralizada frente a las múltiples privaciones cotidianas; un padre triplemente ausente: por sus insuficiencias en el cumplimiento de la función paterna frente a los hijos, por lo poco que su mujer espera del vínculo de pareja y/o por la imagen paterna desvalorizada que la madre trasmite al hijo; una relación familiar vivida como poco sostenedora, con ambos padres frágiles y a la vez rígidos, con un predominio de vínculos hostiles y violentos; una relación con un macro contexto social no habilitante, en la que los soportes sociales no operan como recursos que provean valorización y apoyo” (GIEP, 2007 en Schwartzmann, 2009:31).

¹⁶ “[...] una de las estrategias imprescindibles en el trabajo con infancia es la necesidad de trabajar con la familia, apoyándola, incluyéndola, dándole lugar a ambos progenitores e intentando fortalecer el vínculo de pareja” (Schwartzmann, 2009:38).

¹⁷ En 2001, a partir del desarrollo del Proyecto de “Formación a los equipos técnicos de los Centros CAIF (que contó con el apoyo de UNFPA) se constató “el interés y la necesidad de formación de los equipos de trabajo de los Centros CAIF, en temas de Salud Sexual y Reproductiva, desde un enfoque de género” (Quesada et al, 2005:19). Uno de los principales resultados de esta experiencia fue la incorporación del abordaje de la Salud Sexual y Reproductiva como un eje transversal dentro del componente Salud por parte de la Secretaría del Plan CAIF, desde el año 2003.

¹⁸ A modo de ejemplo, se expresa en uno de los documentos: “El taller con bebés y sus familias, debe ser una oportunidad para brindar una atención de calidad, de tal modo que al concurrir semanalmente, las mamás y papás sientan un apoyo insustituible para la crianza y desarrollo de su hijo/a” (Ojeda y Sanguinetti, 2010:10).

¹⁹ “[...] la inclusión del varón en su rol como pareja y padre” (ASSE-Plan CAIF, 2008:7). En el mismo documento, se indicaba: “El derecho a la reproducción debe ser producto de una libre elección del hombre y de la mujer”. Cabe indicar que en este documento hay una referencia mínima a que el padre puede no ser el referente para la mujer embarazada, lo cual debido al contexto es posible que se refiera a familia ampliada (abuelo, abuela, amigos, vecinos).

²⁰ Dicho autor plantea que en un primer momento, lo que existe no es el bebé como tal sino éste con su madre (MEC, 2006).

así referidas en los documentos del Plan), en cierta forma puede llegar a reforzar el estereotipo de que es la madre quien debe ejercer la función de cuidado. Si bien la diáda se ha adaptado más recientemente en las formulaciones del Plan en términos de adulto referente-niño/a (así como también un documento la menciona como “la tríada”), persiste su identificación con la madre (lo que es reforzado en la práctica, como ejemplifican las fotografías de las actividades con referentes adultos que pueden verse en uno de los documentos, donde la totalidad de personas adultas son mujeres).

Asimismo, incluso en los documentos que hablan de corresponsabilidad y que promueven la inclusión del varón en roles habitualmente asignados a las mujeres, se observan definiciones tradicionales sobre maternidad y paternidad en referencia no a los roles que adoptan las personas sino a los que adoptan las instituciones, que asemejan la primera al cuidado y al afecto y la segunda a la exigencia y al establecimiento de normas.²¹

21 A modo de ejemplo, en un documento se indica en relación a las diferencias en el acercamiento a las embarazadas dentro del Plan CAIF y desde los centros de Salud: “Esta dinámica de dar primero y estimular a dar después, típica de la ideología de trabajo de CAIF, es radicalmente opuesta a la dinámica que permea las relaciones de la institución con las madres en los Centros de Salud. Si bien hay muchas personas muy cálidas y receptivas, la idea más generalizada es que su misión es recordarles a los padres sus deberes parentales, exigirles, corregirlos y presionarlos (incluso culpabilizarlos) para que los cumplan y controlar que esto sea hecho. Como se ve, son filosofías casi opuestas y marcan una actitud maternal en un caso (sostenedora, proveedora) y paternal en otro (normativa, exigente). Todos los estudios indican que es esto último, junto con el destrato, lo que pesa más en las embarazadas y madres en lo relativo a las dificultades en sostener el control de los embarazos y de los niños” (Defey, s/d:58-59). En otro documento se establece un paralelismo entre el rol tradicional que se le asigna a la mujer/madre en referencia a la preparación del alimento con el que se establece en el marco del Plan con los adultos referentes: “Nuestra cultura le da un lugar simbólico al alimento, “nos juntamos a comer”, “no hay fiesta sin comida”, “ideal para un asadito”, ¡el alimento es nucleador! También observamos entre los adultos el agasajo con una picada para alguien querido que llega de visita a nuestra casa o vemos cómo una madre rápidamente prepara algo rico para su

Con respecto a la tercera dimensión, si bien en algunos documentos se habla de diversidad de las familias, ésta parece dirigirse a características que no tienen que ver con su conformación sino con otros elementos, como las diferencias en los tiempos en los procesos, participación, etc. Aunque en prácticamente todos los documentos analizados se habla de las familias, con frecuencia ello se hace en tanto abstracción y sin una definición clara de qué se entiende por las mismas. No obstante, existen documentos que sí expresan definiciones y, entre los que no lo hacen, también es posible hacer inferencias sobre la conformación de las familias.

Una tipología presente en uno de los documentos del plan presenta la siguiente clasificación de hogares: “Nuclear con hijos: constituido por ambos cónyuges. Monoparental con hijos: constituido por uno de los cónyuges. Extendido completo con hijos: constituido por un hogar nuclear con uno o más parientes biológicos. Extendido incompleto con hijos: constituido por un hogar monoparental con uno o más parientes biológicos. Compuesto: constituido por un hogar nuclear, monoparental

hija/o adulto que inesperadamente llega de visita. Pues en el Programa de Experiencias Oportunas también se juegan estos sentimientos en los referentes familiares. El que se haya preparado algo rico para ellos y sus hijos/as, el sentirse agasajados, por algún momento maternados, en el marco de un Programa y un equipo estable que sostiene y acompaña activamente los avatares de la maternidad y la paternidad, genera una sensación de bienestar que ubica a las madres y padres en mejores condiciones afectivas para la crianza de sus bebés. Entonces, éste debe ser uno de los objetivos del espacio de la alimentación: generar un impacto afectivo placentero en las madres y padres, que se buscará con la elaboración de una rica preparación, así como de una buena presentación de la mesa servida. Si se ofrece té o café, a los referentes familiares, podrán observarse en la mesa teteras, cafeteras y tazas como cuando lo hacemos agasajando a alguien en una reunión. La mesa tendrá un hermoso mantel, no faltarán las servilletas siempre necesarias, especialmente cuando hay niños en la mesa que se ensucian con frecuencia. Como queremos agasajar a las madres y padres del Programa, podremos usar lindas fuentes y/o bandejas de distintos tamaños, para servir el alimento que debe ser abundante, no justo, ya que las madres, si se sirve poco, no consumen por dejar más cantidad a los niños/as” (Ojeda, 2010:16-17).

o extendido con una o más personas cuya relación con el responsable del hogar no es de parentesco” (Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF-INAU, 2010:10).

A nivel de las estadísticas del Plan, se observa que las categorías a las que se hace referencia al hablar de los arreglos familiares de los hogares de los niños y niñas que concurren a los programas de CAIF son más reducidas y su carga normativa es menos evidente (no se hace referencia a vínculos de pareja sellados matrimonialmente -como lo sugiere el término “cónyuges”- ni se define a los hogares nucleares como “completos”).²² Dichas categorías son: “ambos padres”, “con la madre”, “con el padre” y “otros”, entendiéndose por esta última aquellos arreglos familiares en los que los referentes adultos no son padres o madres biológicos de los niños/as (Cerutti, Doldán y Camaño, 2010a, 2010b). El primer arreglo familiar es el que según las mediciones del Plan predomina ampliamente a nivel cuantitativo, lo que lleva a afirmaciones como la siguiente: “(...) esta información acerca de los hogares revela la presencia de una mayoría nuclear, donde están presentes ambas figuras parentales. Esto pone de manifiesto la oportunidad que tienen

los Centros CAIF de integrar al padre, además de a la madre, para fortalecer sus roles, reconociéndolos como principales educadores” (Bruzzone y Hauser, 2009:48).

Esta orientación hacia la corresponsabilidad en la crianza, que se vincula estrechamente con la perspectiva de género analizada en el punto dos, tiene su contracara en que refuerza la noción de arreglos familiares heteronormativos, en donde la familia se visualiza como un vínculo primordialmente de base biológica en donde la pareja es conformada por dos sexos opuestos y complementarios (un varón y una mujer, un padre y una madre). Como se indica en otro de los documentos analizados, en el que se apunta hacia “el derecho primordial de los niños a vivir en familia”, ésta constituye “el medio más adecuado para su desarrollo integral”, donde “padre y madre poseen obligaciones comunes respecto a su crianza y desarrollo” (Pérez Castells y Rodríguez, 2009:106). Las referencias a “madre y padre” como referentes adultos de las y los niños son muy frecuentes, así como también se hace referencia a parejas indefectiblemente heterosexuales en relación al embarazo (mencionándose “el lugar del hombre como pareja y como padre” en relación a la embarazada, por ejemplo). Asimismo, en un plano general, se aprecia que las clasificaciones en las que se basan los datos cuantitativos que recoge el Plan no contemplan el registro de arreglos familiares sexualmente diversos, lo que contribuye a su invisibilidad y perpetúa la construcción que establece la jerarquía en el espacio público de la heterosexualidad (Robinson, 2002) relegando a la homosexualidad al espacio de lo privado.

A su vez, en los textos que son pensados para difundir directamente entre niños, niñas y sus familias también está presente esta construcción de pareja y familia heteronormativa. En el libro “Ciempiés viajero”, que presenta una recopilación de cuentos cortos elaborados por familias usuarias de CAIF con fines educativos y de difusión entre niños/as de otros centros, en uno de los relatos se habla de un ciempiés que encuentra el amor con una “dama

²² Este elemento normativo al definir los arreglos familiares que difieren del hogar nuclear tradicional, que de cierta forma se observaba en otros planteos sobre el cambio en la composición de los hogares que se abordaban en la primera dimensión, coexiste incluso con la noción de respetar la diversidad de las familias. A modo de ejemplo, puede leerse en un trabajo realizado por un centro que fue premiado por el Plan CAIF: “En los años 30 se decía que las familias estructuradas eran aquellas con padres casados, en el final de los años 70, cuando las separaciones y las nuevas uniones fueron comunes, las personas se preguntaban si la familia se iba a acabar, la familia no ha acabado, ni va a acabar, ella simplemente se desmoronó en otras maneras de ser. Familia son personas ligadas por el compromiso amoroso de cuidar de acompañar el desenvolvimiento de cada uno de sus miembros y enseñar a cuidar de terceros (revista País e Filhos, abril del 2006, p.34, María Teresa Maldonado, Sicipedagoga). Compartimos plenamente dicha definición, desterrando aquellas clasificaciones que encasillan a las familias a través de un nombre y por ende de un destino” (Sartorio, 2009:33). Las cursivas no están presentes en la versión original.

ciempiés” con la que luego se casa, y en otro de un ciempiés que se enamora de una ciempiés “para formar una familia como la mía”, con mamá, papá y hermana (Familias vinculadas al Centro CAIF Esperanza, s/d). En esta publicación también se reproducen estereotipos de género, tanto infantiles (niña que juega a las muñecas) como adultos (madre que cocina y ordena la casa, padre que trabaja remuneradamente, etc.). Una gran diferencia en este último punto la marcan los documentos que abordan específicamente lo relacionado al trabajo desde una perspectiva que contempla tanto género como sexualidad. En uno de ellos se habla específicamente de orientación sexual y de respetar la diversidad en este marco, planteándose incluso formas de abordar los distintos tipos de familia con niños y niñas, a través de la construcción de muñecos sexuados; este documento plantea asimismo una dinámica de construcción de títeres, que permita cuestionar los mandatos de género a través del juego.

Por último, es importante destacar la guía “¿Mucho, poquito o nada?” que, si bien no forma parte de los documentos del Plan (sino que fue elaborada desde UNICEF y es catalogada por CAIF como “documento de interés”) sí tuvo una amplia repercusión en los centros en donde se desarrolló esta investigación, ya que en ambos se realizaron talleres con familias en base a sus contenidos y se distribuyó tanto entre los integrantes del equipo como entre las familias. En esta guía se presentan pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad, donde desde las pautas pensadas para niños/as de 1 a 3 años se introducen cuestionamientos a la reproducción de estereotipos de género asociados a juegos y juguetes infantiles, así como también se introduce la temática de la sexualidad infantil a través del auto reconocimiento (desde la dimensión de la exploración y del placer) del cuerpo. En las pautas para niños y niñas de 3 a 5 años, se presenta como tema la educación sexual, apuntando sobre la identificación y exploración de los genitales (las diferencias entre varones y niñas, los nombres de los genitales, la masturbación) y la prevención del abuso sexual. La guía, no obstante, prácticamente

no presenta alusiones a la diversidad sexual, y al hablar de familias se reproduce mayoritariamente el esquema madre y padre²³: de hecho, se trata de un material en el que abundan las representaciones pictográficas y cada vez que se representa a una pareja (19 figuras lo hacen), ésta es heterosexual.

La única mención a una situación por fuera del ideal heteronormativo se encuentra en la sección sobre “preguntas incómodas” al final del apartado sobre educación sexual, catalogadas de esta forma porque “la exposición de los niños y las niñas a los medios de comunicación los enfrenta a información fuera de lo adecuado para la edad”, que pone a los adultos “en la situación de tener que explicarles temas sobre los que aún no hablarían con ellos” (Trenchi, 2011:137). Como ejemplo de una situación en la que se puede presentar una respuesta simplificada sobre una “compleja realidad adulta” se incluye la pregunta: “¿qué es un travesti?”, frente a la que se sugiere la respuesta: “un señor a quien le gusta vestirse de señora” (Trenchi, 2011:138). La no inclusión de la diversidad sexual en los arreglos familiares y la clasificación de temáticas vinculadas a la diversidad sexual dentro de las “preguntas incómodas” refuerzan la idea de que se trata de algo excepcional, que forma parte del complejo mundo adulto y que, a no ser que se presente un emergente particular, puede obviarse en la educación inicial. De hecho, prácticamente la totalidad de los documentos aquí analizados no abordan el tema.

3. Análisis micro

En este apartado, se incluirá un análisis de los datos recogidos en la fase de investigación de campo, tanto mediante la técnica de observación partici-

²³ Como se indica en el capítulo de esta guía que aborda la separación de los padres, “El mejor ecosistema para el desarrollo de los niños sigue siendo el de la familia de padre y madre, cuando es armónica y estable” (Trenchi, 2011:86).

pante como de entrevista en profundidad. Aunque cronológicamente la primera antecedió a la segunda, se ha decidido comenzar con el análisis de las entrevistas para facilitar la comprensión del tema, presentando un esquema analítico que aborda tres grandes áreas: género, sexualidad y familia. Posteriormente se presentará una síntesis de lo observado en los centros CAIF, intentando reflejar –también desde el relato– la complejidad con que las dimensiones se entrelazan en el terreno. Previo a comenzar con el análisis de las entrevistas, se hará una breve caracterización del contexto y del rol de los centros dentro del mismo, en base a lo recogido en ambas técnicas (observación participante y entrevistas).

3.1. Contexto y rol del centro CAIF

Como se indicaba en el comienzo, para este trabajo se realizó una investigación cualitativa en dos centros CAIF (uno de los cuales se proponía específicamente trabajar desde una perspectiva de género mientras que el otro no incorporaba esta dimensión en su proyecto institucional). Pese a que ambos se sitúan en contextos de alta vulnerabilidad a nivel socioeconómico, existen diferencias importantes a nivel de la comunidad y del emplazamiento físico de los centros dentro de la zona en la que están insertos que repercuten en el trabajo cotidiano, y que serán brevemente reseñadas a continuación.

El contexto en el que se inserta el centro CAIF que incorpora explícitamente la perspectiva de género en su proyecto es urbano, con una densidad demográfica elevada y alta precariedad de vivienda. Las personas que trabajan en el CAIF, muchas de las cuales se desempeñan en sus tareas desde hace varios años o son vecinas del barrio, señalan que visualizan un crecimiento importante de la violencia (asociado al abuso de sustancias y robos, incluso en el propio centro) y un deterioro general del barrio (que se ve en la falta de limpieza, ausencia de espacios comunes, etc.).

El segundo centro CAIF, por otra parte, se encuentra en la zona rural de Montevideo, a varios kilómetros de los barrios de los cuales provienen los y las usuarias del mismo. En este sentido, presenta características diferentes a las de otras zonas de contexto crítico, como el hecho de que predomine el verde y los espacios abiertos en el paisaje, lo que tiene como contracara el aislamiento y la lejanía de los barrios del área de influencia del CAIF entre sí y con el propio centro. La locomoción en general y en particular el traslado hacia el centro fue un tema central que se abordó desde el mismo, lo que llevó a la asociación que lo gestiona a incorporar un ómnibus que cada día recorre los asentamientos de la zona facilitando el acceso al centro. Esta estrategia, sumada a otras innovaciones implementadas en el centro como la realización de los talleres de Experiencias Oportunas no por edad de las y los niños sino por asentamiento (de modo tal que quienes asisten al taller sean vecinos y vecinas, que estrechan vínculos –o los resignifican– en este espacio), son vistos por el equipo como una de las claves del crecimiento en la asistencia.

Tanto en las entrevistas como en las instancias de reunión de los equipos de ambos centros, era generalizada la percepción sobre las carencias que en general se veían tanto a nivel de contexto como en las familias en particular, problematizándose su repercusión en los niños y niñas. En este marco, el rol del centro en el barrio era evaluado como positivo (era una referencia para los vecinos y las vecinas, habilitada nuevos intercambios, resignificaba positivamente los vínculos entre las familias) y se lo visualizaba como un agente positivo para las familias y la crianza de las y los niños, con potencialidad transformadora frente a la reproducción de los problemas asociados al déficit. En este plano, no obstante, se expresaba una tensión en la definición del rol del centro, que en uno de ellos se manifestaba con frecuencia en las instancias de reunión en términos de asistencia-lismo-participación (señalándose al respecto que desde el centro no debía establecerse un vínculo con las familias pautado por el asistencialismo,

sino que se debía promover un rol activo de las mismas a través de la participación). Esta tensión se vinculaba con el papel que se asignaba tanto al centro como a la familia en la crianza de las y los niños, ya que frente a situaciones problemáticas que se concebían como negativas para la crianza, en ocasiones se visualizaba a la familia como un actor que no tenía una influencia positiva mientras que el centro sí la tenía. En esta dualidad, el trabajo con la familia se tomaba como una vía indirecta de influir en la crianza de los niños y niñas, en donde el rol del centro pasaba a ser el de “desactivar” lo negativo que venía de las familias. Si bien esta tensión se expresaba frente a situaciones puntuales (los equipos de CAIF tienen un conocimiento pormenorizado de la población a la que atienden) podría estar apuntando sobre un nudo dilemático que debería ser mejor resuelto teóricamente a nivel macro de la política.

Como se indicaba anteriormente, el Plan CAIF es una política focalizada en la población vulnerable, donde hay una fuerte conceptualización desde el déficit de las situaciones que atraviesa la primera infancia en hogares en situación de vulnerabilidad, asociada a capacidades para el aprendizaje. Esta política tiene una vocación transformadora frente a esta situación de déficit, situando a los centros como los agentes principales de cambio, en tanto enseñan pautas de nutrición, juego, contención o, parafraseando a Winnicott, “son una extensión de las funciones materna y paterna”. En este sentido, el riesgo que se corre al individualizar en la unidad familiar los procesos de vulnerabilización social que trascienden a los individuos y sus posibilidades de acción es el de responsabilizar a las personas por la situación de vulnerabilidad que las limita, generando un modelo de intervención que en un extremo podría ser incluso excluyente. En la práctica, no obstante, esta visión convive con la de la participación, que no deja de promoverse ni de buscarse cotidianamente desde los centros.

3.2. Análisis de las entrevistas en profundidad

3.2.1. Género

Al ser consultadas sobre la forma en que se trabajaba la perspectiva de género desde el Plan CAIF, la mayoría de las personas de los distintos perfiles profesionales que integran los equipos de ambos centros indicaron que notaban un esfuerzo por la priorización de este enfoque desde el Plan (lo que según indicaban podía observarse en la utilización de lenguaje inclusivo, publicaciones específicas sobre género, ciertas instancias de formación, promoción de la inclusión del mismo en el proyecto institucional, inclusión de dimensiones asociadas a los mandatos de género en el test sobre pautas de crianza, etc.). No obstante, indicaron que había dificultades a la hora de “aterrizar” esta perspectiva, dado que faltaban líneas claras al respecto desde el Plan para que la misma no fuera incorporada superficialmente (o de modo “light”, como sugería una de las personas entrevistadas) o que evitaran que directamente, no fuera incorporada en el trabajo de los centros. Asimismo, qué se entendía por “perspectiva de género” desde el Plan no era del todo claro para las y los entrevistados, que identificaban que existía una priorización del enfoque desde el discurso pero hacían referencia a distintas dimensiones del mismo²⁴, e incluso a puntos que veían contradictorios con este enfoque.²⁵ No obs-

²⁴ En este sentido, una de las personas entrevistadas señalaba que existía el supuesto de que debía trabajarse desde un enfoque de género desde los centros, pero que al no profundizar teóricamente sobre ello existían diversos abordajes que podían implementarse desarticuladamente y sin dialogar con los marcos teóricos disciplinares que aportaban los distintos perfiles técnicos.

²⁵ Como el que las planillas para las estadísticas en Experiencias Oportunas fueran rosada para las niñas y azul para los varones, o el que se insistiera en que los referentes adultos asistan al CAIF con sus hijos los primeros años, teniendo en cuenta que la mayoría son mujeres y que ello se contradice con promover su inserción laboral.

tante ello, una referencia frecuente que surgía en las entrevistas al abordar el enfoque de género lo asociaba a los referentes adultos, y particularmente, a promover acciones de corresponsabilidad entre madres y padres respecto a las tareas de cuidado de las y los hijos, incluyendo explícitamente al varón.

Una consecuencia de esta falta de definición teórica y práctica era que para las y los entrevistados, el cómo se trabajaba desde un enfoque de género quedaba librado fundamentalmente al centro, demandándose que existieran instancias de formación en esta área desde el Plan (principalmente, esto se marcaba desde el centro en el que no se priorizaba desde el proyecto institucional) así como también que el Plan incorporara personas especializadas en este plano para que analizaran cómo incluirlo y que se le adjudicara recursos económicos (lo que era demandado desde el centro que sí lo abordaba específicamente).

En cuanto a cómo se trabajaba en los centros desde una perspectiva de género, desde el centro que efectivamente hacía énfasis en esta perspectiva se indicó que ésta transversalizaba todo su proyecto educativo. En este marco, se buscaba trabajar para el empoderamiento de las mujeres, teniendo en cuenta la “subyugación” de las mismas hacia los varones a nivel familiar y el elevado nivel de violencia de género registrado entre las usuarias del centro (por parte de varones hacia sus parejas mujeres), así como la naturalización de dicha situación por parte de la población con la que se trabajaba. Desde este enfoque, se problematizaba el que las mujeres tuvieran como único proyecto de vida la maternidad o el trabajo doméstico no remunerado, y se adoptaban estrategias con las familias que llevaban a sus hijos a los programas de CAIF como el trabajar específicamente género desde esta perspectiva a través de talleres, así como también se abordaban situaciones emergentes a través de intervenciones del equipo técnico (principalmente, las que referían a casos de violencia). Por otra parte, se pretendía apuntar hacia la equidad incen-

tivando la participación de los varones en las tareas de cuidado y crianza de los niños y niñas, tanto en las familias (corresponsabilidad) como en el propio centro, donde se ha buscado incorporar sin éxito a un educador varón.²⁶

A su vez, desde Experiencias Oportunas y educación inicial se intentaba problematizar la construcción de estereotipos de género, como el asociar los colores rosado a las niñas y azul a los varones, así como también se buscaba que niños y niñas participaran de los distintos juegos (por ejemplo, que no se asocie a las muñecas con las niñas y a los autitos con los varones, frente a lo cual inicialmente habían enfrentado cuestionamientos de las familias). Asimismo, se desnaturalizaba la división estereotípica de oficios de acuerdo al género y se buscaba incorporar la dimensión de trabajo no remunerado en el discurso de las y los niños, indicando que lo que sus madres hacían en el hogar también era un trabajo. Desde la asociación que gestiona este centro, se hacían a su vez capacitaciones periódicas sobre la perspectiva de género en las que participaba el personal del centro CAIF.

En cuanto al centro CAIF en el que no se prioriza el enfoque de género en su proyecto institucional, se dijo que el tema no se abordaba de modo específico y se indicó que faltaba una reflexión más profunda sobre éste, que por otro lado se consideró necesaria. Se apuntó a su vez que se estaba analizando cómo transversalizarlo tanto en las actividades que llevaban a cabo los técnicos (talleres con familias) como en el plano pedagógico, con los niños y niñas. En este marco, en el trabajo que ya se estaba llevando adelante se identificaban a su vez ciertas situaciones puntuales en las que se había actuado frente a la reproducción de estereotipos de género desde los referentes adultos hacia sus hijos e hijas, y se apuntó sobre la problematización que se había hecho

²⁶ La única experiencia de este centro con un educador varón, que no se sostuvo, será abordada más adelante en este artículo.

desde el centro hacia la identificación del referente adulto indefectiblemente con la madre del niño/a, señalándose al respecto que había existido un auto cuestionamiento del equipo al respecto que había llevado a modificar esta conducta (en este sentido, se apuntaba también a promover la corresponsabilidad en las tareas de cuidado y crianza). A nivel de estereotipos, también se indicó en las entrevistas que se había trabajado el tema de los oficios, los juegos, y la división sexual del trabajo en el ámbito de la familia (particularmente, la que asocia a los varones con el rol productivo –trabajador remunerado– y a las mujeres con el trabajo no remunerado). Al igual que ocurría en el otro centro, también se veía como un problema la violencia de género (desde los varones hacia sus parejas mujeres) y se intentaba trabajar con las mujeres para que tuvieran herramientas para afrontar esta situación.

3.2.2. Sexualidad

Al preguntar sobre el lugar que tenía el trabajo en sexualidad dentro del Plan CAIF, la mayoría de las personas entrevistadas indicó que la situación era similar a lo que ocurría con la perspectiva de género, en el sentido de que se identificaba que era una temática priorizada en los últimos años a nivel del discurso institucional, pero sin lineamientos claros para la práctica. Entre los esfuerzos visualizados para incorporar el trabajo en sexualidad se citó con frecuencia la guía “Mucho, poquito o nada”, que fue trabajada en formato taller por los equipos técnicos con las familias (a las que luego se les obsequiaba la guía). No obstante, si bien se indicaba que trabajar en formato taller con las familias sí es un lineamiento claro del Plan, no lo es el trabajar en estos contenidos.

En prácticamente la totalidad de la entrevistas, se vinculó el abordaje sobre sexualidad al trabajo que se realiza con niños y niñas y sus familias en cuanto al cuerpo, y particularmente, a la genitali-

dad²⁷ (lo cual está en línea con lo establecido en los lineamientos programáticos en los que se basa la propuesta educativa del Plan). En este punto, desde ambos centros se indicó que se intentaba tratar lo referente al cuerpo de un modo integral, insistiendo en su cuidado y en el de los demás, de forma tal que se mencionaran por su nombre todas sus partes, lo que incluía los genitales. La dimensión del reconocimiento (del propio cuerpo y del de los demás, distinguiendo el cuerpo propio del de las otras personas y reconociendo lo íntimo asociado a la propia genitalidad) así como la dimensión asociada de nombrar las distintas partes del cuerpo fue el punto más fuerte en las distintas respuestas; en muy menor medida, también se mencionó el asociar la dimensión de disfrute y placer en relación a todas las partes del cuerpo.

Este trabajo sobre el cuerpo comenzaba incluso en Experiencias Oportunas, en donde los bebes en la sala del taller eran muñecos sexuales y se trabajaba con las familias para poder nombrar los genitales, y continuaba en inicial, en donde también se contaba con muñecos sexuales y había un trabajo específico para nombrar las partes del cuerpo con niños y niñas así como para identificar las diferencias entre niñas y varones (tomando incluso las idas al baño –que son mixtas– como una instancia educativa en este plano). Para todas las personas entrevistadas, el nombrar al pene y a la vagina era un punto de tensión con las familias, en las que no se mencionaban de esta forma sino con otros nombres, lo que generaba resistencias tanto en el trabajo con las familias como con los niños y niñas. En general, se manifestaba la percepción de que para las familias la sexualidad era un tema tabú que generaba vergüenza y temor, lo que repercutía en una baja concurrencia en instancias de

²⁷ También fue mencionado en este punto el trabajo que se hace para problematizar el coleccionismo en Experiencias Oportunas, un caso en el que se trabajó el embarazo con niños/as de dos años y se mencionó una experiencia puntual de trabajo en anticoncepción, que no tuvo receptividad por parte de las familias.

taller que buscaran abordar específicamente este punto. De todas formas, el realizar talleres de este tipo se visualizaba como necesario, dado que abordaban directamente los problemas asociados a la desinformación que traían las familias (en los cuales, muchas veces, estaba fundamentado el temor a que niños y niñas recibieran educación sexual).

También se indicaba que cuando el tema era traído por las familias al centro, era desde la sexualidad en tanto problema, planteando situaciones como el que las y los niños se tocaran mucho los genitales o se desnudaran en público con dificultades para abordar este tema desde la exploración del propio cuerpo, lo que era asociado a las características de la población con la que se trabajaba (dado que muchas familias, y particularmente las mujeres, no vivían la sexualidad como algo placentero sino desde la violencia y el abuso). También era expresado como un problema por parte de las familias el que sus hijos e hijas tuvieran expresiones de afectividad entre sí (besos) y en algunos casos puntuales, se mencionaron desde una dimensión dilemática casos concretos de contacto físico que involucraba tanto genitales como nalgas (aludiéndose al respecto a dos situaciones, entre un niño y una niña y entre dos niñas).²⁸

Por otra parte, en el centro que trabajaba más profundamente desde una perspectiva de género,

28 En la primera de estas situaciones, que ocurrió en el centro donde se prioriza el enfoque de género, se mencionó el que un niño de dos años le había tocado las nalgas a una de sus compañeras, lo que fue planteado al equipo y durante la intervención con las familias, el padre del niño justificó el comportamiento de su hijo en el hecho de que la niña lo había provocado por tener una pollera muy corta (transcribiendo a esta conducta infantil determinados códigos del contexto que operan en la reproducción de la violencia de género en el mundo adulto, lo que fue problematizado desde el equipo). El otro caso se dio en el baño del segundo centro, cuando una niña limpió la vagina de la otra. En este caso las educadoras de la sala hablaron con las familias de las niñas haciendo énfasis en que, si bien estaban atravesando una etapa de exploración, cada una debía tocar su propio cuerpo.

como ya fue mencionado se intentó involucrar a un educador en la propuesta. Esto fue muy resistido por las familias, que principalmente objetaron el que un varón llevara a sus hijos e hijas al baño por temor al abuso. Si bien ello se trabajó con las familias, el que un varón adulto llevara a los niños y niñas al baño no fue visto con naturalidad, ya que las experiencias de abuso que habían atravesado muchas de las madres llevaban a que incluso en sus familias no se permitiera a los varones cambiar los pañales o bañar particularmente a las niñas. Finalmente al cabo de un año el educador abandonó la tarea, y las personas entrevistadas del centro indican que si bien sería positivo volver a integrar a un educador, no han llegado más currículos de varones que quieran ingresar al equipo.

3.2.3. Familia

Al ser consultadas sobre cómo eran las familias que concurrían al centro, las personas entrevistadas se refirieron principalmente a distintos aspectos que delinean la situación de vulnerabilidad en la que están insertas (escasez de recursos económicos, necesidades básicas insatisfechas, precariedad en el empleo, dificultades de inserción laboral femenina, bajo nivel educativo formal, extensión generalizada de la violencia en los vínculos familiares y a nivel barrial, etc.)²⁹, a sus características en cuanto a su conformación, así como también a la relación entre ellas y con el propio centro CAIF (afectuosa, receptiva, de compromiso, de apoyo frente al trabajo del CAIF, etc.).

29 Una diferencia importante a este respecto entre ambos centros es que el que se encuentra en la zona rural de Montevideo presenta mayor diversidad de situaciones desde un registro socioeconómico que el centro netamente urbano. En este sentido, el primero presenta familias que tienen desde referentes familiares con estudios terciarios hasta referentes analfabetos: desde el centro, se indicó durante las entrevistas que se ha buscado que sea así, para lograr un clima de mayor diversidad.

Particularmente en cuanto a la conformación de estas familias, en las entrevistas se indicó que en ambos centros se observaba una diversidad de arreglos familiares, mencionándose particularmente a familias conformadas por una pareja heterosexual (padres y madres biológicas o madres y sus nuevas parejas varones, señalándose a su vez que una característica frecuente era la inestabilidad de los vínculos, por lo que se daba la presencia de madres con varios hijos e hijas de distintos padres biológicos)³⁰, así como también familias monoparentales femeninas y en muy menor medida, monoparentales masculinas. También se indicó que había una presencia relevante de arreglos familiares extendidos, definiéndose de esta forma a las familias conformadas por otros integrantes además de madre, padre e hijos/as (tíos, abuelos, etc.).

Aunque se identificaba una presencia masculina relevante en los arreglos familiares reseñados, en las entrevistas realizadas en ambos centros se indicó que la presencia de varones en las actividades de CAIF era marginal.

Un punto a destacar es que pese a esta diversidad observada en la práctica en lo referente a los distintos tipos de familia, en el discurso, las referencias a la familia en abstracto en la mayoría de las ocasiones referían a la conformación familiar tradicional (madre y padre con hijos/as). En este sentido el discurso de la corresponsabilidad y de ampliar la convocatoria hacia otros referentes adultos que no fueran la madre biológica traía como consecuencia la inclusión del varón y generalmente, del padre. “Familias”, en este sentido, implicaban una pareja conformada por madre y padre.³¹

³⁰ Para algunas de las personas entrevistadas, esta característica era visualizada en términos de “deterioro” de la estructura familiar, lo cual se encuentra en sintonía con algunos de los trabajos teóricos citados en el análisis documental.

³¹ “CAIF siempre habló de la familia como padre y madre”; “(...) desde CAIF siempre se apuesta al trabajo con la familia, con los referentes familiares, padre y madre”; “(...) cuando se cita a una familia siempre tratamos de que ven-

Por otra parte, en las preguntas que buscaban indagar sobre cómo eran las familias y cómo era su composición, todos los arreglos familiares mencionados eran heterosexuales: únicamente al preguntar sobre situaciones problemáticas asociadas a género y sexualidad (lo que incluía casos de discriminación) fueron mencionados en ambos centros experiencias con arreglos familiares sexualmente diversos³² (generalmente para marcar que en esos casos no había existido discriminación, aunque sí se identificó una actitud discriminatoria del entorno en uno de los centros).

Los casos mencionados en ambos centros referían a familias en las que la pareja estaba conformada por dos mujeres³³; en el centro que incorporaba la perspectiva de género en su trabajo, se trató de una madre biológica lesbiana que concurría a Experiencias Oportunas con su bebé y que manifestó abiertamente la conformación de su familia con el resto del grupo. Esto fue vivido como una “hermo-

gam mamá y papá, darles esa igualdad de que el niño les compete a ambos, que los dos son bien recibidos acá”; o “(...) me parece que hemos trabajado mucho en darle el lugar al papá, darle verdaderamente, como nos pasaba el tema de la familia pero después estaban afuera, si vos la invitás a participar ya desde lo simbólico, desde entrar, vos la estás invitando, pero que espere afuera y con eso pila de cosas, y con el papá se viene trabajando y viene aumentando la participación del varón en esas cosas, porque es mamá y papá”, son algunos ejemplos de lo que surgía en este sentido en las entrevistas.

³² Que tuvieron lugar el año previo a que se realizara el trabajo de campo de esta investigación.

³³ En los dos centros, la referencia a este tipo de arreglo familiar que hacían las y los entrevistados fue: “una mamá con su pareja mujer”. El hecho de nombrar a la familia de esta forma, dando a entender que una era la madre mientras la otra no lo era, puede ser una consecuencia de la fuerte asociación que existe con las maternidades y paternidades biológicas a nivel del Plan, así como también de la inestabilidad en los vínculos de pareja que se identifica en el diagnóstico de la población, y que puede dar lugar a que el centro establezca su referencia adulta en el vínculo que considera más estable en la vida del niño/a (la madre/padre biológico). Asimismo, esta caracterización sugiere la posibilidad de que este tipo de arreglos familiares esté registrándose estadísticamente en la clasificación de familias “monoparentales” dentro del Plan.

sa experiencia” por el equipo que trabaja directamente en Oportunas, en donde si bien se dijo que algunas madres “al principio no lo entendían”, la apertura y la honestidad con que la madre manifestaba su orientación sexual llevó a una aceptación por parte del grupo “en plano de igualdad, como debe ser”. La conclusión era que la experiencia había sido muy positiva, y desde el equipo se manifestaba que “había enriquecido al grupo y a nosotras como personas”.

En el segundo centro, se trató de una pareja que enviaba a su hija a educación inicial, y que fue discutido en el equipo para que no hubiera “sorpresas” ni “confusiones” a la hora de convocarlas a las actividades del centro. En este caso, si bien se indicó que en el centro no se discriminaba -ni por parte del personal, ni de los niños/as, ni de las familias, ya que una de las integrantes de la pareja (la madre no biológica) concurría a las instancias en las que se citaba a los referentes familiares- sí hubo un integrante del equipo que identificó situaciones de discriminación hacia la pareja en el barrio, manifestándose preocupación sobre cómo afectaba esta situación a su hija. Sin embargo, en otras entrevistas se indicó que no hubo un abordaje particular en este sentido debido a que no se detectó el emergente en las actividades del centro, ni se identificaron complicaciones en el desarrollo de la niña.

En ambos centros, se identificaron estos casos como excepcionales, lo que puede haber dado lugar a que no fueran mencionados en la descripción inicial de las familias. También en ambos centros, fue un tema que quedó circunscrito a la órbita adulta, al no registrarse emergentes en este sentido por parte de los y las niñas, lo que fue interpretado principalmente desde la excepcionalidad de estos casos.

3.3. Observación participante: entrando en los centros CAIF

Como se indicaba en la introducción, para este trabajo no sólo se realizaron entrevistas en profundidad sino que también se utilizó la técnica de observación participante en diversos espacios y actividades de ambos centros CAIF. Para ello se concurreó semanalmente (durante cinco meses) a cada uno de los centros, observando tanto actividades periódicas programadas de trabajo con los niños/as y sus familias (Experiencias Oportunas y la propuesta pedagógica para niños y niñas de tres años), como las reuniones de equipo de ambos centros, así como también las actividades especiales realizadas (en las que participaban referentes familiares de las y los niños).³⁴ No obstante, aquí el análisis no sólo incluirá lo que se expresa en el habla sino que será más comprensivo, leyendo a los propios centros como un texto complejo en el que diferentes elementos se conjugan para crear significado.

Un primer elemento que se visualiza al entrar en los centros es la cartelería, donde se encuentra una aproximación inicial a la forma en que el centro se dirige a niños, niñas y sus familias, así como también a la forma en la que se les representa. En este plano, se observa que en el centro en el que la perspectiva de género se ha incorporado con mayor profundidad, se hace referencia a “familias” (en genérico) y se utiliza lenguaje inclusivo. Por otra parte, ni las fotografías ni los pictogramas disponibles en el centro representaban familias tradicionales, aunque las representaciones gráficas de niños y niñas por lo general sí reproducían ciertos estereotipos (como el que los varones usaran pantalones y pelo corto, y las niñas pelo largo y pollera).³⁵

³⁴ Talleres dirigidos a las familias, celebraciones institucionales, festejos de cumpleaños, etc.

³⁵ No obstante, esto es problematizado en la práctica educativa, lo que será abordado más adelante en este análisis.

En el segundo centro, también se hacía referencia a las “familias” en términos genéricos, pero se observaba que las representaciones pictográficas de las mismas reproducían el modelo nuclear tradicional (padre/madre e hijos/as), así como también se observaban representaciones estereotípicas de niñas y varones (tanto en la indumentaria y aspecto como en lo actitudinal, como podía verse en las puertas de los baños, en el que la niña era representada por una figura de pollera y cabello largo con las manos a los costados en actitud pasiva, mientras que el varón -de pelo corto y pantalón- arqueaba los suyos en demostración de fuerza). Con respecto al lenguaje inclusivo, a diferencia del primer centro, en éste no se contemplaba en la cartelera.

Otra vía de comunicación (escrita y pictográfica) de los centros hacia las familias eran el cuaderno de comunicados y los propios cuadernos viajeros de los niños y niñas.³⁶ En los cuadernos que cumplían una u otra función, se observaba también la referencia genérica a la familia, aunque ello se alternaba con referencias a “mamá y papá”. Aquí se veía a su vez en ambos centros la adopción de lenguaje inclusivo en casi la totalidad de las referencias a niños y niñas, y cuando se les representaba a través de dibujos o fotografías, era reproduciendo imágenes estereotípicas.

Por otra parte, particularmente en el cuaderno viajero, se promovía la intervención de las familias sobre el mismo: en uno de los centros (el que no trabajaba especialmente desde una perspectiva de género) se había pedido a las familias que representaran a sus hijos e hijas con un collage en las tapas del cuaderno. En la totalidad de los casos, se representó a niños y niñas de acuerdo con el estereotipo: niñas de pelo largo en trenzas o colas de caballo, con amplias y largas polleras, en tonos rosados y violetas; niños de pelo corto y pantalones, en tonos oscuros entre los que predominaba el azul. En el segundo centro, en el que a través de los cuader-

nos se promovía una participación más activa de las familias para trabajar distintas tareas con sus hijos e hijas (dibujar, recortar figuras de colores, responder preguntas sobre deportes, etc.) la actividad inicial consistía en reseñar la composición de la familia (a través de las preguntas “mi papá es...” y “mi mamá es...”) y describir a los niños y niñas, señalando entre otras cosas cuál era su juego favorito. En varios casos, esta sección entera no se completó: entre quienes lo hicieron, se observaba que las familias eran heterosexuales (papá y mamá, como establecía la pregunta) y en todos los casos, los juegos que se indicaba que eran los preferidos de sus hijos e hijas respondían a los estereotipos tradicionales: bebetes, muñecas, la comidita y la mamá para las niñas; autitos para los varones.

Esta reproducción de estereotipos en niños y niñas por parte de sus familias también se veía cotidianamente en su vestimenta, tanto en Oportunas como en inicial, donde aunque los colores de la túnicas -definidos por los centros- no reproducían aquellos que tradicionalmente se asignan a niños y niñas, en la vestimenta de la mayoría de las niñas podían verse tonos de rosado, muchas de sus mochilas estaban adornadas con personajes infantiles que también refuerzan estereotipos de femineidad (princesas, Barbie) mientras que si bien en la vestimenta de los varones no predominaba el azul (aunque por otra parte, nunca aparecía el rosado) en sus mochilas predominaban superhéroes (Ben 10, hombre araña, etc.) y autos. A su vez, se veían en los varones prendas de ropa con símbolos asociados a los cuadros de fútbol.

En Experiencias Oportunas, en donde los niños y niñas que asisten al espacio con sus referentes adultos no superan los dos años de edad, se observó una identificación del color rosado con “ser nena” y en menor medida del azul con ser varón, tanto en niños y niñas como en sus referentes familiares³⁷. También empieza a aparecer en el juego de las

³⁶ Los cuadernos analizados fueron los de educación inicial.

³⁷ A modo de ejemplo, mientras dibujaba una niña separó todas las crayolas de tono rosado y señalándolas dijo “mujer”,

niñas la reproducción de tareas de cuidado. En este sentido, la interacción con las referentes adultas (prácticamente la totalidad de las integrantes de las familias que concurrían al espacio eran madres de los niños/as) reforzaba los estereotipos de género: a las niñas se las llamaba alternando su nombre con el adjetivo “mamita”, al que el uso sugería que se utilizaba como un sinónimo de su nombre, y se les enseñaba cómo “maternar” a los bebotes (auparlos, arroparlos, dormirlos). Por otra parte, el juego con bebotes en varones no era incentivado desde las referentes familiares, y cuando surgía se intentaba desactivarlo.

En educación inicial, también se observó que los niños y niñas actuaban mayoritariamente de acuerdo a los estereotipos de género en las instancias de juego: las niñas cocinaban, cuidaban bebés y limpiaban; los niños jugaban a los autitos, luchaban con muñecos, se enfrentaban con armas que ellos mismos representaban con sus manos. A su vez, en las ocasiones en que los varones participaban del juego de la familia, era representando al padre mientras una niña representaba a la madre: quienes se iban incorporando al juego pasaban a ser los hijos de la pareja. También se observaba que un mismo objeto era decodificado por niños y niñas desde el estereotipo: un trozo de tela era para las niñas, una manta con que cubrían a un bebote o un mantel para la mesa, mientras que para los niños era la capa de un superhéroe; un cambiador era utilizado con este fin por las niñas, mientras que para los niños era una pista para los autitos.

A su vez, niñas y niños reconocían en el rosado a un color “de nena” (las niñas lo buscaban, los niños lo rechazaban), al igual que identificaban a los personajes infantiles de ficción como las princesas

y Barbie con lo femenino y a los superhéroes con lo masculino, y se autoidentificaban con las representaciones tradicionales de ser niña y varón, penalizando a quien no lo hacía. Así, un grupo de niñas insistió frente a un niño que no podía gustarle Barbie por ser varón, cuando un niño se acercó al rincón del salón en el que estaba la cocina alegando ser el cocinero, una niña lo sacó diciendo que sería ella “la mamá cocinera”, y los varones protestaron cuando una niña eligió hacer un puzzle en el que se veía un pictograma con la representación tradicional de un niño, dado que todas las niñas elegían armar “la niña” y todos los varones “el niño” (figuras que eran diferentes una de la otra, pero iguales entre sí).

En este marco, se introduce la reflexión sobre el cuerpo. Cuando se explicita la genitalidad en el espacio de Experiencias Oportunas, a través del juego de sus hijas con muñecos sexuados, de inmediato surge el rechazo por parte de las madres dado que se las considera “muy chicas” para conocer lo referente a sexualidad: “son niñas, mejor que no sepan, ¡si son más rápidos los gurises! Son niñas, no tienen por qué saber”. El argumento que parece estar implícito en el planteo es que hablar sobre sexualidad está relacionado con tener actividad sexual a nivel físico, tras lo cual viene una segunda dimensión vinculada con la anterior, que se explicita inmediatamente después en el discurso frente al argumento del equipo del centro sobre que “siempre es mejor conocer que no conocer”: hablar sobre sexualidad en infancia implica ineludiblemente introducir la temática del abuso. En este plano, que niega la sexualidad infantil, sólo se la visualiza si es desde una dimensión problemática, vinculada a conductas abusivas de parte de los adultos y específicamente, de los varones.

En educación inicial, donde está pautado por el programa que se trabaje el cuerpo, el comenzar a explorar y nombrar (a través de muñecos, las idas al baño, etc.) “aquello en lo que somos iguales” (nariz, boca, ojos, manos, etc.) y “lo que nos diferencia” (los genitales), se superpone con los estereoti-

otra niña intentó quitarse su campera azul y ponerse una campera rosada de otra niña, así como en una conversación entre madres, una le expresaba a la otra su preocupación porque le había gustado más un perfume de tapa rosada que uno de tapa azul para su hijo, cuando evidentemente el rosado era de niña.

pos de femineidad y masculinidad, llegando a una construcción binaria tanto del cuerpo como de las formas de habitarlo. En esta performatividad, se es “nena” o “nene”, y se lo es de forma estereotípica. Así, pasa a ser una característica de la propia identidad en construcción: “Juan es varón, no es nena; yo me llamo Ana³⁸, y también me llamo nena”, “hermanos, nosotras somos nenas”, “tú sos princesa y yo un caballero”, “dame la mano bien, como un hombre”, “acá está lleno de nenas y nenos”, son algunos de los emergentes que se escucharon en los intercambios orales que se daban durante el juego infantil. Resulta interesante a su vez retomar la experiencia de trabajo del cuerpo que se realizó en inicial del centro CAIF donde se contemplaba particularmente la introducción de la dimensión de género, en el que se confeccionó un muñeco al que niños y niñas ponían nombre en la sala e identificaban lo que debía tener para quedar “completo y lindo”: el nombre fue Mateo, y entre las partes del cuerpo que debía tener, se identificaron los glúteos y el pene. Este muñeco era luego llevado por niños y niñas a sus casas, donde en familia debían ponerle algo de lo que le faltaba. Así, antes de que tuviera cualquier parte del cuerpo, las dos primeras familias que lo recibieron se encargaron de cubrir su aparente desnudez (primero con un pantalón y luego con una remera) definiendo desde cómo se veía externamente el que fuera un varón. Ambas familias escribieron en el cuaderno que acompañaba al muñeco que quedaba “más lindo” con esa ropa. A partir de allí, las demás familias empezaron a delinear su cara.

La construcción del estereotipo de género anclado en individuos genitalizados ya se observaba desde Experiencias Oportunas, donde marcaba las lecturas que las referentes adultas hacían de las interacciones y de la afectividad. Si había contacto físico entre las niñas, particularmente desde las más grandes hacia las más chicas, era leído como una

señal de cuidado e incentivado (“qué lindo, ¡cómo la cuidás a la amiga!”) mientras que si en el contacto físico intervenía un varón, era interpretado como un potencial acto de violencia (“salí de al lado de las nenas que yo te conozco, sos peligroso”). De hecho, y en una actitud que se mantiene durante inicial también por parte del equipo de CAIF, la tendencia es a limitar el contacto físico, ya sea afectivo o violento: la salvedad es precisamente aquellas actitudes a las que se identifica con el cuidado, que cuando surgen son incentivadas. Como ya se indicaba, el contacto físico en el que intervenían varones era interpretado como un posible acto de violencia, particularmente si se daba exclusivamente entre varones (“ojo que se va a vengar”, “le va a pegar al nene”, etc.), aunque el contacto entre ellos no fuera brusco. Un caso en el que no fue posible para la madre decodificar la actitud desde la violencia (besos de un niño a otro) fue vivido con incomodidad tanto por la madre como por el resto del grupo. La madre intentó insistentemente que el niño dejara de hacerlo, separándolos físicamente, y ante la insistencia del niño en besar al otro, comenzó a decirle que besara a una niña (“mi hijo, ¡socorro! Allá hay una nena, dale un beso a la nena, andá”). En esto fue acompañada por el resto de las madres y particularmente por la madre de la niña a la que se impulsaba a besar, que acercaba a su hija al niño e intentaba también forzarla a que le diera un beso (lo que finalmente, no ocurrió).

Frente a estas situaciones, el cómo se intervenía desde el centro tenía el potencial de modificar algunas de las actitudes reseñadas. Durante el trabajo de campo, se observó que en la práctica cotidiana de uno de los centros –el que se proponía transversalizar en su trabajo la perspectiva de género– se problematizaba la construcción de estereotipos y se intentaba habilitar espacios de acción que éstos limitan. Así, cuando surgía en el juego que el rosado era un color para las niñas se indicaba que no hay colores “de nena o de varón” y que todos eran lindos (observándose cambios a raíz de ello en la conducta de algunos niños, como el que uno dejó de jugar con autitos y comenzó a jugar con masa

³⁸ Los nombres son ficticios, ya que se ha optado por no reproducir los nombres originales.

rosada inmediatamente después de las palabras de la educadora), y se cuestionaban las propias figuras estereotipadas con las que se representaba a niñas y varones en los dibujos de la sala (“¿cómo se dieron cuenta de que ella era una nena y él un varón? ¿Será porque uno tiene túnica azul? Las nenas también podemos usar azul”).

Asimismo, se trabajaba el género como un contenido específico en Experiencias Oportunas, problematizando el lugar que se asigna a varones y mujeres en el mundo adulto bajo la división sexual del trabajo y desnaturalizando el rol maternal de las mujeres como único proyecto de vida, así como también cuestionando la reproducción de estereotipos con hijos e hijas (estimular la pasividad de las niñas “para que no se ensucien porque están de rosado”, reprimir el llanto de los niños “porque parecen maricones”).

Por otra parte, en el otro centro el tema no se trabajó explícitamente en Experiencias Oportunas, y cuando surgió como emergente la construcción de estereotipos con respecto al género no fue recogido por el equipo. Concretamente, en el marco de un juego de caja sobre pautas referidas a la alimentación desde el grupo de madres se cuestionó la utilización de lenguaje inclusivo que se realizaba desde el mismo: “¿por qué son todas nenas los bebés del juego?”, preguntó una de las madres. Ante la no respuesta del equipo, otra madre contestó: “porque estamos hablando de la cocina”. Todas rieron y el juego continuó su curso.

En ambos centros, el personal de CAIF estaba mayoritariamente compuesto por mujeres: en el centro que transversalizaba la perspectiva de género en su práctica todos los perfiles profesionales eran ocupados por mujeres, mientras que en el segundo, tanto la dirección como uno de los perfiles técnicos eran ocupados por varones (asimismo, en este centro se contaba con dos talleristas varones costeados por la asociación civil). Esta situación se problematizaba con frecuencia en las reuniones de los equipos, donde se expresaba la necesidad de

contar con un varón particularmente dentro del equipo de educadoras, ocupándose directamente de tareas de cuidado y crianza. No obstante, en el centro donde sí se había pasado por esa experiencia se recordaba el rechazo que había generado en las familias el que un varón llevara a los niños y niñas al baño, situación que también fue mencionada en una instancia de supervisión en el segundo centro en referencia a otra experiencia que había tenido lugar en un centro que no formaba parte de esta investigación, donde las familias también habían asociado al educador con la amenaza del abuso potencial. Por otra parte, en el centro donde sí había una presencia masculina en el equipo a menudo se hacía referencia en las instancias de reunión, en tono jocoso, a cuántos pañales habían cambiado los varones, dando a entender que esto no sucedía en la cotidianidad del centro.

En las reuniones de ambos equipos se hacía asimismo referencia a la necesidad de incrementar la participación masculina en las actividades de los centros, dado que según el diagnóstico sobre la estructura de las familias que habían realizado, registraban una importante presencia de varones en las familias de las y los niños que concurrían a CAIF. Parte de los esfuerzos en este sentido pasaban por utilizar el genérico “familias” y en “desmaternalizar” las convocatorias, aunque de todas formas se veía que no había un avance importante en esta materia. De hecho, el motivo que en ambos centros se expresaba para no festejar el día de la madre y el día del padre era precisamente la escasa convocatoria que se registraba en este último, por lo que en ambos se había optado por festejar el día de la familia: sin embargo, en los espacios de CAIF se seguían elaborando regalos para los días de la madre y del padre (uno por niño/a, respectivamente), así como también para el día de los abuelos/as.

Por otra parte, en las observaciones se pudo apreciar que cuando la participación de los varones existía era mayor en instancias puntuales (festejos de cumpleaños, fechas conmemorativas, etc.) y era menos activa que la de las mujeres; para cambiar

esta situación, en ocasiones desde los propios equipos se pensaba como estrategia el apelar al estereotipo (por ejemplo, pedirles a los varones que realizaran tareas vinculadas al uso de la fuerza física).

4. Esquema del disciplinamiento heteronormativo

Como se ha visto en apartados anteriores, en los últimos años el Plan CAIF ha experimentado una serie de cambios en su abordaje, uno de los cuales refiere a la incorporación de la perspectiva de género en el trabajo con niños, niñas y sus familias. Si bien en la práctica –como se expresaba por parte de los equipos de los centros que participaron de esta investigación– no quedaba del todo claro el aterrizaje que se pretendía desde el Plan de esta perspectiva, se observó cómo en los centros se establecían prácticas que desnaturalizaban roles de género tradicionalmente asignados (a nivel social y familiar) así como apuntaban a la deconstrucción de formas estereotipadas de percibir a los demás y de autopercebirse, lo cual es central en el establecimiento de espacios de aprendizaje desde un enfoque de promoción de derechos como el que se proyecta en el Plan CAIF.

La dimensión de la sexualidad también se consideraba relevante y se ha introducido en la práctica de los centros, en donde se han debido enfrentar resistencias importantes por parte de las familias por considerar que niños y niñas son demasiado jóvenes para lidiar con estos temas. No obstante, en lo que a sexualidad respecta, el abordaje se centra fundamentalmente en lo anatómico (la genitalidad), de modo tal que se la percibe como algo fijo y biológicamente determinado. En referencia a este punto, es importante señalar que diversos autores han planteado que la sexualidad es una construcción social relacional compleja y fluida, contradictoria e inestable, que puede ser históri-

ca y culturalmente variable (Weeks, 1986; Butler, 1990; Robinson, 2002; 2005). Como se recordará, incluso se establece de esta forma en el Programa de Educación Inicial y Primaria. Para algunos autores (Robinson, 2000; 2005), el discurso sobre la sexualidad combinado con las teorías sobre el desarrollo infantil (que tienen importante peso en la educación en primer infancia³⁹ y que como se ha visto, están muy presentes en el Plan) ha generado una dualidad entre niños/niñas y personas adultas, perpetuando la idea de que ciertas temáticas pertenecen al mundo adulto y escapan a la comprensión de niños y niñas (de hecho, el considerar a las y los niños como algo separado de las familias, que con frecuencia se observa en los niveles macro y micro que fueron aquí analizados, podría ser un emergente de esta óptica binaria). Así, se observa que la sexualidad desde este abordaje anatómico perpetúa la idea de que hay ciertos temas que no se afrontan, a no ser que se produzca una situación específica que lo amerite o emerja de la curiosidad de los propios niños y niñas.

En este sentido, es central analizar desde la sexualidad la construcción que se realiza sobre la familia. El no reconocimiento público (en las estadísticas del Plan y cotidianamente en el ámbito infantil) de familias sexualmente diversas no sólo las invisibiliza (cuando se ha visto que son parte de la realidad de los centros CAIF) sino que perpetúa el ideal heteronormativo sobre qué es una familia y cómo debe estar conformada una pareja. La exclusión de arreglos no heterosexuales al pensar los roles que hay en una familia y la reproducción generalizada de pictogramas en los que pueden verse familias conformadas por una pareja heterosexual con niños/as son ejemplos de lo que constituyen potentes mensajes sobre cómo debe vivirse la sexualidad,

39 Estas teorías presentan a un “niño universal”, en el que se pautan una serie de desarrollos cognitivos preestablecidos que se relacionan con la edad (Piaget en Robinson, 2002). Estos desarrollos teóricos presentan carencias importantes para incorporar variables socioculturales, dificultando el hacer una lectura desde la diversidad de los niños y niñas.

aunque en ningún caso es percibido de esta forma (de hecho en el discurso de las y los entrevistados, “la familia” nunca se asociaba a la pregunta sobre el lugar de la sexualidad en el Plan CAIF).

Asimismo, aunque la práctica demuestra la existencia de diversos arreglos familiares, en el imaginario persiste la asociación de familia con el arreglo nuclear madre/padre-hijos/as, donde el discurso sobre la diversidad tipológica de las familias coexiste con el de la disfunción familiar, lo que presenta el riesgo de que se considere a los arreglos familiares distintos al nuclear como versiones degradadas de éste, asociándolos a la visión sobre el déficit que atraviesa la población usuaria del Plan.

De todas formas, aún en un marco que en el discurso contempla la diversidad de arreglos familiares, se observa que en los entornos educativos cotidianamente se construye la heterosexualidad, desde los mensajes que se reciben, las interacciones que se establecen en el juego infantil, lo que se estimula y lo que se silencia. Esta construcción de la heterosexualidad está naturalizada, y como se indicó, no se la vincula con la sexualidad y por tanto con aquello para lo que los niños y niñas no están preparados para entender.

En este apartado, se intentará realizar una aproximación hacia un esquema interpretativo que integre los distintos elementos que fueron analizados en los apartados anteriores. Si se analizan conjuntamente, las distintas dimensiones que se describieron en este trabajo delimitan modos típicos ideales de ser niña y varón, opuestos y complementarios entre sí.

Con respecto al varón, se lo representa como aquel cuyo cuerpo presenta genitales masculinos (pene), se exterioriza a través de una imagen en la que destacan el pelo corto y los pantalones, y se lo caracteriza a través del juego con autos, pelotas, y encarnando personajes en los que predomina el uso de la fuerza y/o la violencia (superhéroes, caballeros, etc.). Esta violencia que se asocia al varón tiene

como contracara la limitación de la afectividad, aunque si ésta se manifiesta, se la intenta direccionar hacia “el sexo opuesto”. Pero por lo general, este direccionamiento no está explícito sino que se mantiene en el plano de lo implícito, de lo “naturalmente” dado, como sugieren las representaciones heteronormativas de familia.

La niña, por su parte, presenta en su cuerpo genitales femeninos (vagina), se la representa idealmente como cubierta de rosa, con pelo largo y pollera, coqueta, jugando preferentemente con muñecas, bebotes, a la cocinita y fundamentalmente, siendo mamá. De hecho, existe un incentivo hacia la afectividad dirigida hacia el cuidado, ya que la potencial faceta reproductiva es la única expresión válida de la sexualidad que se permite aflorar públicamente. Todo ello lleva aparejado implícitamente una construcción heteronormativa de la sexualidad, en la que el varón debe participar para llegar al ideal normativo de la maternidad biológica, lo que también se refuerza en las representaciones simbólicas de familia que las y los niños reciben cotidianamente. Se ha observado que las dimensiones que se presentaron de un modo muy sintético en este apartado se muestran entrelazadas en la práctica, aportando hacia la construcción de un mismo ideal de ser varón y ser niña. Sin embargo, también se observó que si bien el enfoque de género deconstruye estereotipos de femineidad y masculinidad (tanto en las representaciones externas como en los juegos, o en los roles familiares) puede hacerlo dejando intacta la construcción heteronormativa de la sexualidad (o incluso reforzándola, como puede verse en algunos de los planteos sobre la corresponsabilidad en las tareas de cuidado y crianza, en donde “madre y padre” se toman como sinónimos de familia).

En este sentido, desde un marco de derechos se vuelve necesario incorporar un enfoque que contemple la diversidad, replanteando particularmente la naturalización de los arreglos familiares heterosexuales también desde el abordaje educativo que se realiza en primera infancia. Asimismo, des-

Figura 1. Esquema del disciplinamiento heteronormativo

VARÓN

Representación: Pelo corto, pantalones

Cuerpo: Pene

Afectividad: Negada

Juego: Autos, pelotas, representaciones de personajes que impliquen fuerza y/o uso de violencia

Orientación sexual: Heterosexual

NIÑA

Representación: Pelo largo, pollera, coquetería, rosado

Cuerpo: Vagina

Afectividad: Incentivada hacia el cuidado

Juego: Muñecas, ser mamá

Orientación sexual: Heterosexual



Fuente: Elaboración propia. Ilustraciones: Leonard Mattioli.

de una óptica que contemple la diversidad también es necesario problematizar la construcción binaria de los cuerpos, y la consiguiente visualización binaria (varón/niña) de la forma de habitarlos.

A modo de síntesis interpretativa de la construcción típico ideal de los modos de ser niño o niña, se presenta la Figura 1.

Reflexiones finales: lo que dicen los silencios

En este trabajo, se ha podido visualizar cómo el rol de los centros en educación inicial es central para trabajar con niños, niñas y sus familias aquellas construcciones sociales que perpetúan desigualdades, al problematizar la reproducción de roles y modos de ser estereotipados que limitan el ejercicio de sus derechos. En este plano ha sido fundamental la incorporación del enfoque de género, aunque

ello no quita que hayan existido dificultades para su abordaje e interpretación práctica.

A nivel macro, si bien ha habido un esfuerzo por incorporar el enfoque de género dentro del Plan CAIF –generándose por ejemplo instancias de formación puntuales y guías específicas que abordan la inclusión de esta perspectiva dentro del Plan–, en la práctica de los centros se observó que existen dificultades para visualizar a qué se apuntaba concretamente.

En este sentido, conviene retomar los aportes del mainstream de género⁴⁰, que indican que para que la estrategia de la transversalización sea efectiva en el marco de una política pública, debe lograrse la mayor claridad conceptual posible, de modo tal que pueda llegarse a un marco interpretativo co-

⁴⁰ Según la definición del PNUD, “El género en el mainstream tiene como propósito integrar el interés en la igualdad de géneros en todas las políticas, programas, procedimientos administrativos y financieros y en el marco cultural de la institución u organización” (García Prince, 2008).

herente y compartido. Como indica García Prince (2008:60), “No se trata de decir, por ejemplo, que el propósito es lograr una sociedad igualitaria, sin definir qué se entiende por tal. Mucho menos enunciar que se adoptará el enfoque de género como estrategia para el logro de la igualdad, sin que haya una clarificación suficiente de lo que ello significa e implica”. Con esta misma claridad deben expresarse los propósitos, objetivos o metas de la política (de modo tal que puedan ser evaluados o medidos) así como también debe considerarse la creación de capacidades para llevar adelante la estrategia.

Como se estipulaba en el análisis, para lograr una mayor claridad en este plano es necesario revisar los enfoques conceptuales que se expresan en los distintos documentos del Plan (también en los que no abordan particularmente esta perspectiva) si lo que se busca es lograr un abordaje coherente y profundo que trascienda la enunciación. Asimismo, las guías sobre género y sexualidad deberían ser de fácil acceso para los equipos de los centros (por ejemplo, a través de su visualización en la página web del Plan), y debería contarse con instancias de formación sistemáticas para estos equipos.

Por otra parte en la práctica de los centros, si bien uno de ellos tenía un trabajo más profundo en la transversalización de este enfoque que se observaba en su práctica cotidiana, en el discurso de las y los integrantes de ambos se observó que había una identificación similar de los nudos dilemáticos que era necesario trabajar desde una perspectiva de género. En ambos centros, además, se veía como necesario incorporar este enfoque en primera infancia, y se aspiraba a profundizar sobre el mismo para transversalizarlo de modo más efectivo en la práctica educativa.

Aunque el trabajo en sexualidad también se consideraba muy necesario, el abordaje –tanto a nivel programático como práctico, que era similar en ambos centros– asociaba esta dimensión a la genitalidad, dejando por fuera consideraciones clave para abordar integralmente el tema. En este mar-

co, distintas investigaciones han demostrado la importancia de incluir la diversidad desde la educación inicial, tanto para visualizar realidades que existen en la vida de los niños y niñas como para contrarrestar la reproducción de mecanismos de discriminación, que comienzan a delinearse en los primeros años de vida de las personas (Robinson, 2002). Como señala Robinson (2002:415-416), “El entendimiento y las prácticas de niños y niñas hacia la diversidad se construyen en el marco de varios discursos a los que acceden en su vida diaria. La influencia que los y las educadoras de educación inicial pueden tener en las percepciones de niños y niñas sobre la diversidad y la diferencia son de crucial importancia, y se manifiesta a través de los discursos que hacen accesibles a las y los niños –y aquellos que silencian– a través de sus prácticas cotidianas, pedagogía y currícula”.⁴¹

Como se ha visto particularmente en el apartado anterior, la incorporación del enfoque de género por sí solo no problematiza la construcción heterosexista (e incluso puede reforzarla), por lo que se hace necesario sumar a esta perspectiva la inclusión específica de la diversidad sexual, desde un enfoque que contemple el currículo ampliado. La invisibilización de esta dimensión de la sexualidad lleva implícita la presunción de la heterosexualidad universal y de las expresiones de género asociadas a la heteronormatividad como naturales (“normales”), mientras que las identidades y expresiones de género no comprendidas en este patrón serían excepcionales (“anormales”), lo que por otra parte refuerza la inhabilitación para su manifestación pública (Butler, 1990; 2002; Robinson, 2002).

En este punto, es fundamental, por tanto, comenzar a visibilizar la relevancia de abordar la diversidad sexual en primera infancia. Al igual que se indicaba en referencia a la estrategia del mainstream de género, en este plano debe apuntarse hacia la

⁴¹ Cita original en inglés. Se presenta aquí una traducción libre para facilitar la comprensión.

claridad conceptual, generando materiales accesibles de difusión masiva entre los centros e instancias de formación periódicas con los equipos que se articulen de un modo coherente con los demás insumos del Plan.

A su vez en este sentido, los documentos del Plan deberían comenzar a contemplar específicamente los arreglos familiares no heteronormativos dentro de las definiciones de familia, enunciándolos explícitamente. Otro elemento a considerar en este proceso de visibilización implica el modificar los instrumentos de relevamiento de datos estadísticos, para poder de esta forma incluir a estas familias dentro de los análisis cuantitativos del Plan. Además de generar documentos conceptuales para los equipos de los centros e instancias de formación periódicas, desde el Plan podrían proporcionarse insumos gráficos a los centros (como cartelería) en los que pudieran verse distintas conformaciones de

familia, así como también libros de cuentos en los que se presentaran diversas formas de ser niños y niñas y se visualizaran conformaciones de pareja que no reprodujeran el modelo heteronormativo (que son materiales de difícil acceso en Uruguay). Incluso se podría proyectar la realización de publicaciones elaboradas por familias usuarias del Plan como “Ciempiés Viajero” en donde pudieran observarse distintas conformaciones de familia, visualizando también por este medio la diversidad existente en los arreglos familiares que se observan en CAIF.

De lo contrario, si se continúa silenciando esta dimensión se seguirán reproduciendo jerarquías que promueven la construcción binaria de los cuerpos y de los modos de vivirlos, e inferiorizan las orientaciones y los arreglos familiares no heteronormativos, perpetuando el tratamiento discriminatorio de la diferencia.

Bibliografía

- Aguirre, R. (2001) "La multidimensionalidad del género". En Araujo, A., Behares, L. y Sapriza, G. Género y sexualidad en el Uruguay. Montevideo: Ediciones Trilce, FHCE-Ude-laR.
- ANEP-CEP (2008) Programa de Educación Inicial y Primaria. Recuperado de: http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Programa_Escolar.pdf
- ASSE-Plan CAIF (2008) Plan de trabajo ASSE – Plan CAIF para la implementación del Convenio Interinstitucional MSP MIDES ASSE INAU Plan CAIF: Educación y Salud en la Primera Infancia. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Bruzzone, C., Hauser, P. (2009) Rol del Trabajador Social en los Centros CAIF. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Butler, J. (1988) Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, Vol. 40, No. 4., pp. 519-531.
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Canetti, A., Cerutti, A., Roba, O., Schwartzmann, L., Zubillaga, B., Bernardi, R. (2004) Instructivo para la aplicación de la Pauta Breve de Tamizaje del desarrollo psicomotor. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Cerutti, A., Bigot, A., Camaño, G., García, A., Ramos, M. (2008) Plan CAIF, 1988-2008. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Cerutti, A., Doldán, C., Camaño, G. (2010a) Análisis del Proyecto Institucional 2009. En Cerutti, A. et al. El Plan CAIF en cifras. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Cerutti, A., Doldán, C., Camaño, G. (2010b) Análisis del Proyecto Institucional 2010. En Cerutti, A. et al. El Plan CAIF en cifras. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Defey, D. (sin fecha) El trabajo Psicológico y Social con Mujeres embarazadas y sus familias en los centros de salud. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Familias vinculadas al Centro CAIF Esperanza (sin fecha) *Ciempies Viajero*. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- García Prince, E. (2008) Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming. ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual. Recuperado de: http://webs.uvigo.es/pmayobre/descargar_libros/evangelina_garcia_price/politicas.pdf
- Gurises Unidos (2008) *Primeros Pasos. Inclusión del enfoque de género en educación inicial. Manual para educadoras y educadores*. Montevideo: Inmujeres.
- López, A., López, P. (sin fecha) De princesas y superhéroes: un aporte a la reflexión crítica del impacto del juego en la construcción de los roles de género. Recuperado de: www.inau.gub.uy/biblioteca/sexualidad/UNIDAD%2520II/De%2520princesas%2520y%2520superheroes.doc

- MEC (2006) Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de Uruguay. Recuperado de: http://www.oei.es/inicial/curriculum/disen0_3anos_uruguay.pdf
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011) Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En Morgade, G. (Coomp.) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Cirujía.
- Ojeda, R. (2010) De lo mecánico al descubrimiento... Las ingestas... espacios para el desarrollo. En Ojeda, R., Sanguinetti, E., Doldán, M.C., Martínez, G., Sapriza, G., Ramos, M., *Aportes para la propuesta educativa de los centros CAIF*. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Ojeda, R., Sanguinetti, E. (2010) Rol del/la Educadora de Experiencias Oportunas. En Ojeda, R., Sanguinetti, E., Doldán, M.C., Martínez, G., Sapriza, G., Ramos, M., *Aportes para la propuesta educativa de los centros CAIF*. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Pérez Castells, M. y Rodríguez, A. (2009) Rol del Psicólogo en los centros CAIF. Historia, quehacer y propuestas. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Quesada, S., Ramos, V., González, A., Romero, M. (2005) Modelos para armar y desarmar. Herramientas conceptuales y construcción de materiales didácticos para la Educación en Sexualidad desde un enfoque de género. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Roba, O. (2009) Desarrollo infantil y fragmentación social en la sociedad uruguaya actual. En Canetti, A., Schwartzmann, L., Roba, O., Álvarez, M., *Desarrollo infantil y fragmentación social en el Uruguay actual*. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Robinson, K.H. (2000) Childhood Sexuality: adult constructions and voiceless children. Risks in the age of child sexual abuse. Implications for theory, practice and research. En Mason, J. y Wilkinson, M. (Eds) *Taking Children Seriously*. Sydney: Childhood & Youth Policy Research Unit, University of Western Sydney.
- Robinson, K.H. (2002). Making the invisible visible: Gay and lesbian issues in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3 (3), 415-434.
- Robinson, K.H. (2005). ‘Queerying’ Gender: Heteronormativity in Early Childhood Education. *Australian Journal of Early Childhood*, 30 (2), 19-28.
- Saltzman, J. (1992) *Equidad y Género*. Madrid: Cátedra Universitat de Valencia/ Instituto de la Mujer.
- Sanguinetti, E. (sin fecha). *Abordaje en el hogar*. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Sartorio, A. (2009) La educación: “Revolución profunda y silenciosa”. En *Compartiendo Experiencias*. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Schwartzmann, L. (2009) Desarrollo infantil: aportes de las neurociencias y algo más... En Canetti, A., Schwartzmann, L., Roba, O., Álvarez, M., *Desarrollo infantil y fragmentación social en el Uruguay actual*. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>
- Scott, J (1996) El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, M. (comp) *El*

género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG.

Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>

Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF-INAU (2010) Planificaciones operativas 2da parte. Proyecto institucional de los Centros CAIF.

Trenchi, N. (2011) Guía sobre pautas de crianza “¿Mucho, poquito o nada?”. Recuperado de: <http://www.plancaif.org.uy/documentos/>

Anexo: documentos analizados

En este anexo se incluyen los documentos que fueron tomados en consideración para el análisis macro, de acuerdo a una clasificación que comprende título de la publicación, autores/as, año en que se publicó el documento, emisor institucional de la publicación y una categorización del tipo de publicación.

Como se indicaba anteriormente, los documentos analizados en este apartado fueron extraídos en su mayoría de la sección “Documentos del Plan CAIF” de la página web del Plan (<http://www.plan-caif.org.uy/documentos/>). A los más de cuarenta documentos disponibles allí se añadió el Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de Uruguay y el Programa de Educación Inicial y Primaria, así como también las publicaciones que abordaban específicamente las temáticas de género y sexualidad en el marco del Plan (no disponibles en su página web), y la “Guía sobre Pautas de Crianza: ¿Mucho, poquito o nada?”, debido a que fue trabajada en formato taller por los centros en los que se realizó el trabajo de campo y distribuida a las familias usuarias del Plan.

En las columnas “Autores/as” y “Emisor institucional” se ha optado por presentar la información de las publicaciones con el mayor grado de desagregación posible, lo que debido a que ésta no se presentaba de manera uniforme en las distintas fuentes, implica diferencias a la hora de presentarla en el cuadro. En la primera, siempre que la información estuviera disponible se incluían los nombres completos de las y los autores y su perfil profesional y adscripción institucional; no obstante, en algunos casos esta información presentaba diferentes grados de desagregación, llegando al caso extremo en que los documentos no estaban firmados individualmente sino que eran suscritos institucionalmente, en ocasiones porque no

correspondía definir autoría de este modo por el tipo de documento (cuando se trataba, por ejemplo, de convenios).

Por otra parte, en la columna señalizada como “Emisor institucional”, se han diferenciado las características de la participación de las instituciones siempre que esta información se encontraba disponible. En los casos en que esta distinción no era posible, porque sólo se señalizaba a las instituciones participantes de la publicación (a veces únicamente mediante sus logos), se incluyen todas las instituciones que figuraban en la portada o primera página de la publicación.

Es importante señalar que tanto en la columna “Emisor institucional” como en la de “Autores/as” se ha optado por mantener la literalidad con que se presentaba tanto a los y las autoras como a las instituciones que respaldaban las publicaciones.

Por otra parte, si bien en varias oportunidades los títulos de las publicaciones son lo suficientemente descriptivos, se ha optado por incluir una columna que categoriza el tipo de publicación, lo que permite visualizar con mayor claridad al receptor de cada fuente. La información se presenta en esta columna de acuerdo a las siguientes categorías: A (comprende documentos cuyo destinatario directo son los centros CAIF -tanto sus equipos profesionales como las OSC que los gestionan-; en esta categoría, que comprende la amplia mayoría de los documentos analizados, se encuentran materiales de apoyo como guías, instructivos, manuales y la publicación de exposiciones de expertos/as realizadas en el marco de instancias de formación a los equipos de CAIF, así como también documentos de divulgación -como folletería- y publicaciones dirigidas a

aplicarse en el trabajo cotidiano de los centros –libros de cuentos, fichas–); B (comprende informes analíticos, de evaluación y de avance de convenios, así como también memorias descriptivas y publicaciones técnicas; estos documentos son elaborados desde el propio Plan y en ocasiones externamente, presentándose como evaluaciones y autoevaluaciones continuas del funciona-

miento de la política); C (comprende convenios, planes de trabajo de convenios, resoluciones de directorio y bases) y D (por su jerarquía para pautar los abordajes pedagógicos en primera infancia, esta categoría comprende únicamente al Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de Uruguay y al Programa de Educación Inicial y Primaria).

Cuadro 1. Documentos analizados (por orden cronológico)

Fuente: elaboración propia

| Título | Autores/as | Año | Tipo | Emisor institucional |
|---|---|------|------|--|
| Ficha 18 a 23 meses (Pauta Breve de Tamizaje del Desarrollo Psicomotor, GIEP) | Coordinadora Responsable: Asesora de la Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF: Mtra. Psicomotricista Ana Cerutti. Instrumento GIEP: Cerutti, Ana; Canetti, Alicia; Schwartzmann, Laura; Zubillaga, Blanca; Roba, Oscar; Bernardi, Ricardo; Dpto de Psicología Médica, Facultad de Medicina. Hospital de Clínicas | 1998 | A | Plan CAIF- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)- Grupo Interdisciplinar de Estudios Psicosociales (GIEP) |
| Ficha 24 a 35 meses (Pauta Breve de Tamizaje del Desarrollo Psicomotor, GIEP) | Coordinadora Responsable: Asesora de la Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF: Mtra. Psicomotricista Ana Cerutti. Instrumento GIEP: Cerutti, Ana; Canetti, Alicia; Schwartzmann, Laura; Zubillaga, Blanca; Roba, Oscar; Bernardi, Ricardo; Dpto de Psicología Médica, Facultad de Medicina. Hospital de Clínicas | 1998 | A | Plan CAIF-PNUD-UNICEF-GIEP |
| Ficha 36 a 47 meses (Pauta Breve de Tamizaje del Desarrollo Psicomotor, GIEP) | Coordinadora Responsable: Asesora de la Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF: Mtra. Psicomotricista Ana Cerutti. Instrumento GIEP: Cerutti, Ana; Canetti, Alicia; Schwartzmann, Laura; Zubillaga, Blanca; Roba, Oscar; Bernardi, Ricardo; Dpto de Psicología Médica, Facultad de Medicina. Hospital de Clínicas | 1998 | A | Plan CAIF-PNUD-UNICEF-GIEP |

| | | | | |
|---|---|------|---|--|
| Ficha 48 a 59 meses (Pauta Breve de Tamizaje del Desarrollo Psicomotor, GIEP) | Coordinadora Responsable: Asesora de la Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF: Mtra. Psicomotricista Ana Cerutti. Instrumento GIEP: Cerutti, Ana; Canetti, Alicia; Schwartzmann, Laura; Zubillaga, Blanca; Roba, Oscar; Bernardi, Ricardo; Dpto de Psicología Médica, Facultad de Medicina. Hospital de Clínicas | 1998 | A | Plan CAIF-PNUD-UNICEF-GIEP |
| Fichas de observación del Desarrollo | Coordinadora Responsable: Asesora de la Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF: Mtra. Psicomotricista Ana Cerutti. Instrumento GIEP: Cerutti, Ana; Canetti, Alicia; Schwartzmann, Laura; Zubillaga, Blanca; Roba, Oscar; Bernardi, Ricardo; Dpto de Psicología Médica, Facultad de Medicina. Hospital de Clínicas | 1999 | A | Plan CAIF-PNUD-UNICEF-GIEP |
| Guía Metodológica. Material de apoyo en salud sexual y reproductiva con enfoque de género a Equipos Técnicos de los Centros CAIF | Psic. Alejandra López Gómez, A.S. Solana Quesada | 2002 | A | Plan CAIF-Gurises Unidos (con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA) |
| Instructivo para la aplicación de la Pauta Breve de Tamizaje del desarrollo psicomotor | Grupo Interdisciplinar de Estudios Psicosociales (GIEP, UdelaR). Dra. Alicia Canetti, Psicom. Ana Cerutti, Soc. Oscar Roba, Dra. Laura Schwartzmann. Psic. Blanca Zubillaga, Director Depto. Dr Ricardo Bernardi | 2004 | A | Plan CAIF-GIEP |
| Modelos para armar y desarmar. Herramientas conceptuales y construcción de materiales didácticos para la Educación en Sexualidad desde un enfoque de género | A. S. Solana Quesada y Lic. Ps. Valeria Ramos de Gurises Unidos y Ps./ Lic. Artes Plásticas y Visuales Alejandra González y Artista Plástico Marcelo Romero de La Casa de Berro. | 2005 | A | Plan CAIF-Gurises Unidos (con el apoyo de UNFPA) |
| Abordaje Comunitario en los Centros CAIF y Participación Comunitaria | Psic. Alicia Rodríguez | 2006 | A | INAU-Plan CAIF- Dirección Nacional de Infancia, Adolescencia y Familia (Infamilia)- PNUD |

| | | | | |
|---|---|------|---|--|
| Construyendo ciudadanía desde las redes | Mag. Andrea Tejera | 2006 | A | INAU-Plan CAIF-Infamilia-PNUD |
| Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de Uruguay | Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura | 2006 | D | Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura |
| Estructura organizativa de los centros CAIF. En base a los fondos transferidos por el INAU modalidad urbana | INAU-Plan CAIF | 2007 | B | INAU-Plan CAIF |
| Memoria Descriptiva Plan CAIF. Ejercicio 2007 | Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF-INAU | 2007 | B | INAU-Plan CAIF |
| Perfiles del equipo de trabajo requerido para los centros CAIF | INAU-Plan CAIF | 2007 | A | INAU-Plan CAIF-PNUD |
| Convenio Educación y Salud en la Primera Infancia (MSP-MIDES-ASSE-INAU-PLAN CAIF) | MSP-MIDES-ASSE-INAU-Plan CAIF | 2008 | C | Ministerio de Salud Pública (MSP)-Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)- Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE)-INAU-Plan CAIF |
| Plan de trabajo ASSE - Plan CAIF para la implementación del Convenio Interinstitucional MSP MIDES ASSE INAU Plan CAIF: Educación y Salud en la Primera Infancia | ASSE-Plan CAIF | 2008 | C | MSP-MIDES-ASSE-INAU-Plan CAIF (con el apoyo de DESARROLLA y Cope-razione Italiana) |
| Secretaría Ejecutiva Plan CAIF. Memoria Descriptiva 2008 | Elaborada por: Directora de la Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF: Ana Cerutti. Equipo de Técnicas de Apoyo: Ada Bigot, María Cristina Doldán, Marianella Grattarola, Patricia Hauser, Gilda Martínez, Mercedes Pérez, Fernanda Rodríguez, Elisa Sanguinetti, Gabriela Sapriza. | 2008 | B | INAU-Plan CAIF |
| Programa de Educación Inicial y Primaria | Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Primaria | 2008 | D | ANEP |

| | | | | |
|--|--|------|---|--|
| Plan CAIF, 1988-2008 | Elaborado por: Directora de la Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF: Ana Cerutti, Bigot, A., Camaño, G., García, A., Ramos, M. | 2008 | B | INAU-Plan CAIF |
| Convenio de Cooperación interinstitucional (ANEP/CEIP-INAU-Plan CAIF-MIDES/INFAMILIA) | ANEP/CEIP-INAU-Plan CAIF-MIDES/Infamilia | 2009 | C | ANEP/CEIP-INAU-Plan CAIF-MIDES/Infamilia |
| Desarrollo infantil y fragmentación social en el Uruguay actual | GIEP. Canetti, Alicia; Schwartzmann, Laura; Roba, Oscar; Álvarez, Magdalena. | 2009 | A | INAU-Plan CAIF (con apoyo de PNUD) |
| Convenio de la Comisión Honoraria para la Lucha Antituberculosa y enfermedades prevalentes con el Plan CAIF del Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay (INAU) | Comisión Honoraria para la Lucha Antituberculosa y enfermedades prevalentes-Plan CAIF-INAU | 2009 | C | Comisión Honoraria para la Lucha Antituberculosa y enfermedades prevalentes-Plan CAIF-INAU |
| El centro y el hogar. Desafíos y nuevas realidades | Josefina Sapriza, Graciela Almirón, Equipo de trabajo CAIF CAPALGUI, Equipo Técnico - Grupo Promotor del CAIF Rural de Cañas, Sandra Misol, Marianella Grattarola, Raquel Ojeda, Lucía Acosta Cao | 2009 | A | INAU-Plan CAIF (con apoyo de PNUD) |
| Compartiendo experiencias | Centro CAIF "Koster" - Ana Bertocchi, Verónica García, Paula Giménez, Fanny Maciel, Graciela Pica, Rita Pica, Irene Rubio, Susana Tapia, Verónica Verde, Fabiola Viotti. Centro CAIF "Centro Comunitario Las Flores" - Adriana Lucía Sartorio Ponce. Centro CAIF "Los Periquitos" - Virginia Curti, Rosana Devoto, Fátima Hernández, Lucía Nigro, Leonor Oncina, Sabrina Pereyra, María Noel Sotelo y Mónica Vitabar. Centro CAIF Olof Palme - Diego Cabrera, Hernán Etcheverry, Francisco Abella. | 2009 | A | INAU-Plan CAIF (con apoyo de PNUD) |
| Evaluación del estado nutricional de niños y niñas participantes de Plan CAIF | Lic. Nut. Sergio Turra, Lic. Nut. Triana Azambuya. Colaboradoras: Sandra Núñez, Natalia Lena | 2009 | B | Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS)- Instituto Nacional de Alimentación (INDA) |

| | | | | |
|---|--|------|---|------------------------------------|
| Intervención en primera infancia (de 0 a 3 años). Aportes desde el Trabajo Social | Mag. Verónica Krisman, A.S. Mariela Solari | 2009 | A | INAU-Plan CAIF (con apoyo de PNUD) |
| Memoria anual Plan CAIF 2009 | Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF-INAU | 2009 | B | INAU-Plan CAIF |
| Rol del Trabajador Social en los Centros CAIF | Lic. en Trabajo Social Carmen Bruzzone, Lic. en Trabajo Social Patricia Hauser | 2009 | A | INAU-Plan CAIF (con apoyo de PNUD) |
| Rol del Psicólogo en los Centros CAIF. Historia, quehacer y propuestas | Psic. Mercedes Pérez Castells, Psic. Alicia Rodríguez | 2009 | A | INAU-Plan CAIF (con apoyo de PNUD) |
| Aportes para la propuesta educativa de los Centros CAIF | Psicom. Raquel Ojeda, Psicom. Elisa Sanguinetti, María Cristina Doldán, Gilda Martínez, Gabriela Sapriza, Malva Ramos | 2010 | A | INAU-Plan CAIF |
| En el escenario del hogar. Otros avances para los equipos de los centros CAIF | Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF-INAU | 2010 | A | INAU-Plan CAIF |
| Evaluación de Resultados e Impactos del Plan CAIF en relación al Desarrollo Infantil y el Estado Nutricional de los Beneficiarios | Equipos Mori | 2010 | B | Equipos Mori |
| Guía para el educador/a referente | María Cristina Doldán, Gilda Martínez, Gabriela Sapriza, Malva Ramos | 2010 | A | INAU-Plan CAIF |
| Convenio MSP-ASSE-MIDES-INAU-Plan CAIF. Informe de Avance desde el Plan CAIF | T.S Patricia Hauser. Psic. Sandra Misol | 2010 | B | INAU-Plan CAIF |
| El Plan CAIF en cifras | Cerutti, Ana; Doldán, Cristina; Camacho, Gabriel; García, Alejandra; García, Paola; Garzolo, Dora. Área Niñez y Adolescencia ASSE - Mujer y Género ASSE - INFAMILIA. Con la colab. de Sanguinetti, E; Somma, E y Misol, S. | 2010 | B | INAU-Plan CAIF |
| Planificaciones operativas. Proyecto institucional de los Centros CAIF | Cerutti, Ana; Bruzzone, Carmen; Doldán, Cristina; Hauser, Patricia; Misol, Sandra; Rubio, Irene; Ojeda, Raquel | 2010 | A | INAU-Plan CAIF |

| | | | | |
|--|--|------|---|---|
| Planificaciones operativas 2da parte. Proyecto institucional de los Centros CAIF | Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF-INAU | 2010 | A | INAU-Plan CAIF |
| Proyecto Pedagógico-Planificación operativa | Cristina Doldán, Gilda Martínez, Gabriela Sapriza, Malva Ramos | 2010 | A | INAU-Plan CAIF |
| Coordinador de Gestión/administrador | INAU-Plan CAIF | 2011 | C | INAU-Plan CAIF |
| Guía de observación de la calidad de las prácticas educativas en sala | Mtra. Esp. Gilda Martínez Gariazzo, Mtra. Esp. María Cristina Doldán Castell, Mtra. Gabriela Sapriza Arias, Mtra. Esp. Malva Ramos Olivera | 2011 | A | INAU-Plan CAIF |
| Guía sobre pautas de crianza “¿Mucho, poquito o nada?” | Dra. Natalia Trenchi | 2011 | A | UNICEF |
| El trabajo Psicológico y Social con Mujeres embarazadas y sus familias en los centros de salud | Psic. Denise Defey | S/D | B | INAU-Plan CAIF-PNUD-DESARROLLA-Coperazione Italiana (señala que lo expresado en la publicación no expresa necesariamente la opinión del PNUD y del Plan CAIF en nota al pie, aunque el Plan de Trabajo del convenio retoma lo estipulado en este documento) |
| Abordaje en el Hogar | Psicom. Elisa Sanguinetti | S/D | A | INAU-Plan CAIF-PNUD-Infamilia |
| Ciempies Viajero | Familias vinculadas al Centro CAIF Esperanza | S/D | A | INAU-Plan CAIF-IMPO |
| Manual básico sobre aspectos jurídicos para OSC que gestionan centros CAIF | Dra. Fernanda Rodríguez Evia | S/D | A | INAU-Plan CAIF (con apoyo de PNUD) |
| Pasos a seguir para apertura de un CAIF | INAU-Plan CAIF | S/D | A | INAU-Plan CAIF |
| Rol de la Educadora en Experiencias Oportunas | Raquel Ojeda, Elisa Sanguinetti | S/D | A | INAU-Plan CAIF (con apoyo de PNUD) |
| Bases llamado OSC para gestionar Centros CAIF | Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF-INAU | S/D | C | INAU-Plan CAIF |



Políticas de juventud y diversidad sexual. Aportes desde el análisis del programa “+Centro: Centros Educativos Abiertos”

Lic. Cecilia Rocha *

Introducción

En los últimos años se registraron importantes avances legales contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género. Los mismos fueron impulsados por el movimiento de la diversidad sexual y concretados en el marco de la “ventana de oportunidad” que significó la asunción del gobierno del Frente Amplio en el 2005. Sin embargo, las políticas públicas adoptadas por el Poder Ejecutivo en la materia, hasta la fecha, son escasas (Sempol, 2011b; Ravecca, 2010; Sempol, 2009).

Mejorar el desempeño del Estado uruguayo en relación a esta temática es fundamental para avanzar hacia la elaboración de política social desde un enfoque de derechos, el cual fue adoptado por el Ministerio de Desarrollo Social (2005) desde su creación. Éste consiste en una matriz conceptual pero a su vez teórico-operativa que subraya que los derechos reconocidos en tratados y pactos internacionales requieren de medidas positivas por parte de los Estados para que su vigencia sea efectiva, cuya implementación depende, precisamente, del Poder Ejecutivo (Pautassi, 2010). En este marco, las denominadas perspectivas transversales –de género, diversidad sexual, étnico-racial, generaciones– se instalaron rápidamente a nivel discursivo en el medio local adquiriendo una fuerte legitimidad política, especialmente entre los actores vinculados a las políticas sociales. El desafío se encuentra ahora en lograr hacer efectiva esta incorporación en acciones concre-

* Licenciada en Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

tas en el nivel de la implementación de las políticas (sobre los "nudos" en este pasaje, véase, por ejemplo, Lombardo, 2005).

El objetivo de este trabajo es analizar la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en el programa socio-educativo "+Centro Centros Educativos Abiertos" (a partir de ahora, +Centro), incluido como una de las acciones del Plan Nacional de Juventudes (2011-2015) en el eje "Integración Educativa". Su elección se justifica por dos razones. Por un lado, porque el proyecto de investigación pretendía analizar políticas sociales dirigidas a distintos sectores de la población, en este caso, hacia personas jóvenes. Por otro lado, porque se buscó estudiar los "mejores casos", indagando en qué ocurre cuando se reconoce políticamente la importancia de atender la dimensión de la diversidad sexual y de qué modo estos esfuerzos se abren espacio en contextos y lógicas institucionales caracterizadas por la heteronormatividad.¹

La aplicación de técnicas cualitativas de investigación y el estudio de pocos casos pero en profundidad como estrategia metodológica permiten desentrañar las formas específicas de articulación que se generan entre los discursos que inspiran el diseño de la política, las diferentes lógicas organizativas, objetivos e intereses de las instituciones involucradas en su implementación, así como la "llegada" y la apropiación por parte de los equipos de implementación de las orientaciones generales del programa. Y más específicamente aun, habilita la comprensión de las implicaciones que producen los discursos y las representaciones sobre la sexualidad que sostiene, reproduce y promueve el

programa. En este sentido, se considera que la política pública, como señala Muller, no es solamente un proceso de decisión, sino el "lugar donde una sociedad dada construye su relación al mundo" (citado en Roth, 2008:9). Asimismo, a través de las técnicas elegidas se procuró captar todo el ciclo de la política pública, desde su nivel más macro –el momento de toma de decisiones, de diseño y coordinación de la política– hasta el más micro de la interacción de los equipos del programa en territorio con los/as jóvenes en el día a día. ¿Cómo y qué llega, en definitiva, a la población objetivo de la política? Concretamente, entonces, se realizó: a) un análisis documental de los materiales elaborados en las distintas etapas del ciclo de elaboración de la política –líneas de diagnóstico, documento de diseño, acuerdo interinstitucional, folletería, afiches, informes de evaluación y monitoreo, etc.–; b) observación participante, que supuso la asistencia a las reuniones de planificación de los equipos de implementación y a las actividades realizadas durante los meses de agosto a diciembre en dos centros educativos participantes del programa en 2012²; y c) la realización de entrevistas semi-estructuradas a actores vinculados al programa en la fase de implementación.³

El artículo muestra cómo se ha promovido la transversalización del enfoque de diversidad sexual por parte de los actores involucrados en el diseño y la coordinación de la política, para luego analizar de qué manera los equipos de implementación han reflexionado sobre, y han pretendido atender, el desafío que implica constituir a los espacios de +Centro como plataformas para la inclusión de esta perspectiva en instituciones reguladas por la heteronormatividad (Sempol, 2011). Las reflexiones finales destacan algunas fortalezas y debilidades del programa

1 El término heteronormatividad fue acuñado en 1991 por Michael Warner en el texto "Fear of a Queer Planet" para designar un sistema en el que la heterosexualidad es aceptada como la norma. Con algunos matices, distintos/as autores/as han referido a esta idea: Adrienne Rich (1980) denomina a este fenómeno como "heterosexualidad obligatoria", Monique Wittig (1987) habla del "contrato heterosexual" y Butler (1990) refiere a la "matriz heteronormativa".

2 Más adelante se presenta una descripción y justificación de los casos elegidos más detallada.

3 Para describir algunas de las situaciones presenciadas a lo largo del trabajo de campo se utilizan seudónimos; los nombres de las personas entrevistadas tampoco se incluyen para preservar la identidad de las mismas.

desde la perspectiva que aquí interesa así como recomendaciones de posibles líneas de acción para la mejora. Dado que se trata de un programa nuevo –solo tiene dos ciclos de implementación completados a la fecha– y cuyos impulsores monitorean y evalúan de cara a su rediseño, este trabajo puede servir de insumo para ese proceso, y para facilitar la sistematización de las buenas prácticas para otros centros abiertos en la región y las políticas educativas y de juventud en el país.

1. El programa: diseño y panorama general de la implementación

1.1 Descripción del programa

Como se señaló, el programa “+Centro: Centros Educativos Abiertos” es una de las acciones del Plan Nacional de Juventudes (2011-2015) (de aquí en adelante, PNJ), documento impulsado por el Instituto Nacional de la Juventud del Ministerio de Desarrollo Social (INJU-MIDES) pero que se presenta como la “hoja de ruta” que orienta la política pública de juventud del segundo gobierno del Frente Amplio⁴ (2010-2015). El PNJ incluye las perspectivas de género⁵ y diversidad sexual como

orientaciones de la política de juventud y la inclusión de ésta se traduce, además, en una medida concreta: la propuesta de Ley de Empleo Juvenil, que contempla acciones afirmativas para jóvenes trans entre 18 y 24 años. Sin embargo, una debilidad del documento es que al tiempo que se posiciona desde estas perspectivas, adhiere a visiones sanitarias sobre la sexualidad, centradas en la prevención y el riesgo. Se utiliza el lenguaje de la salud sexual y reproductiva con énfasis en dos temas, que se consideran como los principales “problemas” de los/as adolescentes y jóvenes en este campo: prevención de “embarazos adolescentes” y enfermedades de transmisión sexual. Se afirma que existe un desconocimiento de estas cuestiones por parte de esta población que además “afecta sobre todo a la población joven de las zonas más vulnerables del país” (PNJ, 2011:36).

En cuanto al programa +Centro, específicamente, se plantea como su objetivo general el siguiente:

Promover la participación de jóvenes, a través del desarrollo de actividades socioeducativas en los centros educativos los fines de semana, contribuyendo a posicionar a éstos como espacio de referencia privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía, al tiempo que se articulan dichas acciones con los procesos educativos. (Documento base de diseño de “+Centro: Centros Educativos Abiertos”, 2010).

4 El proceso de construcción del Plan incluyó la consulta a jóvenes de todo el país, las cuales se recogen en el documento “Bases hacia un Plan Nacional de Juventudes” (2009); el mismo señala la necesidad de atender la discriminación por identidad de género y la orientación sexual en los-as jóvenes.

5 La transversalización de la perspectiva de género en el Plan fue apoyada por un equipo contratado por el INJU, con el apoyo de ONU Mujeres, en el marco del Proyecto “Hacia un modelo de políticas de juventud con perspectiva de género” (abril-diciembre 2011). Además de una inclusión discursiva, en esta área hubo más intervenciones específicas que en la de diversidad sexual: se analiza la situación de las personas

jóvenes en el país considerando esta dimensión y en casi todos los ejes del plan aparecen medidas concretas que proponen avanzar en su incorporación práctica, desde capacitaciones en género para los equipos de implementación de los programas hasta acciones afirmativas para mujeres. La presencia del equipo, además, ha servido para que el INJU adquiriera visibilidad como un actor gubernamental sensibilizado en la temática. Cabe destacar que en el marco de este proyecto se viene realizando un Fondo Concursable para jóvenes investigadores/as cuya primera edición (2010-2011) versó sobre “Género y Juventudes”, publicando un artículo sobre la ciudadanía de jóvenes trans.

Actividades recreativas, deportivas, artísticas, talleres, de comunicación, de promoción de salud, de investigación, clubes de ciencia, son las que se listan en los documentos. Pero el programa es flexible en cuanto al tipo de actividades a desarrollar en cada centro para que se defina una agenda de trabajo acorde a los intereses los contextos específicos.

Se trata de un programa interinstitucional en el cual participan o participaron: por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), además del INJU, la Dirección Nacional de Política Social del MIDES –ahora “Asesoría Macro en Políticas Sociales” (AMPS)– en la etapa de diseño y la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) en los procesos de evaluación y monitoreo; la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través de Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y la Dirección de Educación no formal del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). El programa cuenta además con el apoyo de UNICEF.

La institucionalidad que lo rige incluye: una comisión de diseño, dirección y seguimiento institucional integrada por todos los actores involucrados; un equipo de gestión coordinado por el MIDES-INJU e integrado por CES, CETP y MEC; una comisión de apoyo pedagógica con la misma composición pero bajo la coordinación del MEC; y en territorio, el equipo de implementación contratado por el programa y las direcciones escolares.

Las políticas públicas consisten en estrategias de acción colectiva deliberadamente diseñadas y calculadas en función de determinados objetivos, generalmente en base a la necesidad de atender lo que se conceptualiza como un problema por parte del gobierno (Subirats et.al, 2008). Su proceso de elaboración desata toda una serie de decisiones a adoptar y de acciones a efectuar por un número extenso de actores, involucrando la existencia de conflictos entre los intereses presentes en cada momento, tensiones entre definiciones del problema a resolver, entre diferentes racionalidades organi-

zativas y de acción y entre diferentes perspectivas evaluadoras (Aguilar Villanueva, 1993). En este caso el carácter interinstitucional del programa en todas sus fases y la creación de institucionalidad específica para el mismo, potencia este rasgo complejizando el análisis.

Los equipos de implementación están conformados por una dupla de “educadores/as” contratados con financiamiento del INJU-MIDES a través del MEC y un referente que ocupa el cargo de coordinación del equipo para cada centro elegido de su plantel de funcionarios/as y docentes, también financiado por MIDES y cuya contratación se vehiculiza a través de CES y CETP de ANEP. En los tribunales de selección de equipos participan actores de las distintas instituciones involucradas, incluyendo las direcciones escolares en muchos casos. Las bases de llamados convocan a egresados/as y estudiantes avanzados/as de las carreras de Educación Social, Educación Física y Formación Docente y a profesionales de otras carreras de nivel terciario vinculadas al área social, cultural o educativa, con experiencia comprobada en prácticas educativas en proyectos o programas de educación, comunitarios, participación, artísticos y/o culturales con jóvenes.⁶ No obstante, las formaciones y experiencias profesionales de los/as integrantes de estos equipos han sido variadas en la práctica en los diferentes centros, por distintos motivos. Una de las principales debilidades en este punto refiere a que, especialmente en las localidades del interior del país más alejadas de la capital, resulta dificultoso encontrar profesionales con el perfil requerido o lograr que personas de otras zonas viajen cotidianamente para trabajar en estos centros.

Otros recursos que ofrece el programa son los siguientes: a) cada equipo cuenta con un kit de materiales para el desarrollo de las actividades –computadora, cañón, pinturas, afiches, papelógrafos, etc.–; b) desde la coordinación central se ofrecen

6 Bases del llamado lanzado por INJU-MIDES, 2011 y 2012.

horas de talleristas y propuestas “itinerantes” que van recorriendo todos los centros para apoyar a los equipos locales con espectáculos y talleres de cine, circo, capoeira, etc.; y c) se realizan instancias de capacitación, formación e intercambio –espacios de “apoyo pedagógico”– con el propósito de fortalecer las capacidades de los equipos para la ejecución de los objetivos del programa.

En sus primeros dos años de implementación (2011 y 2012), el programa estuvo presente en 23 centros educativos (escuelas técnicas y liceos) de 17 departamentos del país. Según el informe de evaluación y monitoreo para el año 2011⁷, la mitad de los centros se ubica en localidades que no son capitales departamentales y son instituciones de pequeña o mediana escala –el 63,7% tiene entre 100 y 600 estudiantes y sólo el 9,1 % tiene más de 1200 estudiantes–.

1.2 “Centros abiertos”... ¿para qué? Algunos aspectos de los discursos que justifican la pertinencia del programa a considerar en relación a la comprensión de la juventud y la sexualidad

Esta sección examina los discursos que se plasman en los documentos de diseño del programa y las presentaciones realizadas por las autoridades políticas de las instituciones participantes el día del lanzamiento del programa en 2012, con el objetivo de identificar de qué modo éstos comprenden el sentido y la orientación de la política de juventud en general, y de este programa en particular.

La pertinencia de este análisis radica en que las visiones sobre la sexualidad están profundamente imbricadas, se traslucen en y están determinadas por, las narrativas que los actores sostienen sobre

el mundo, la sociedad que actúa como contexto de la política, el individuo como sujeto político –esto es, en su relación con los otros integrantes de la comunidad política y el Estado–, así como en lo que se considera como “problema” en éste marco desde determinados sistemas de creencias y formas de interpretación del mundo. En particular, resulta significativa la forma cómo históricamente los conceptos de adolescencia y juventud, aunque de diferentes modos, se han configurado como elementos intrínsecos de las regulaciones modernas de la sexualidad de las personas en las sociedades occidentales –como se detalla en la siguiente sección–. Entonces, ¿qué sentidos adquiere la juventud en los discursos que fundamentan la política en cuestión y qué implicaciones tienen éstos para avanzar hacia un modelo de política de juventud que evite la (re)producción del heterosexismo desde las políticas públicas?

El programa parte del supuesto de que las actividades extracurriculares resultan efectivas para fomentar la participación juvenil y el aprendizaje. Presenta como sus tres componentes principales, la educación, la participación y la comunidad, aunque de los documentos de diseño no surge claramente qué se entiende por cada uno de ellos ni cómo se imagina la relación entre uno y otro. Esta indefinición conceptual, sumada al hecho de que el principal antecedente al programa fue “Abriendo Espacios de Brasil –recomendado por la UNESCO para la disminución de la violencia en los centros de enseñanza y la desvinculación educativa (Rodríguez, 2010)–, junto con el uso reiterado de la noción de “convivencia” como uno de los fines del programa⁸, puede favorecer interpretaciones acerca del programa como un dispositivo para contención de los/as jóvenes y de las comunidades en las cuales se trabaja. Éstas a su vez entran en contra-

⁷ Informe de evaluación de +Centro, Unidad de Estudios y Análisis del INJU y DINEM, MIDES (2012). A la fecha de cierre de esta investigación no se había cerrado el informe 2012.

⁸ “Las actividades educativas promoverán niveles de intercambio y aprendizaje que supone efectos positivos a posteriori de convivencia dialógica y democrática entre pares, estudiantes y docentes, y entre la comunidad de referencia y el centro educativo” (Documento base de diseño).

dicción con otros pasajes de los documentos donde explícitamente se señala la importancia de no estigmatizar a las personas jóvenes, por ejemplo, a través de su asociación a la violencia, así como de acciones que se vienen realizando en este sentido, por ejemplo, las carreras 5k "Ser joven no es delito" que ha realizado el INJU como una forma de sensibilización sobre la temática en los últimos años.

El segundo gobierno del Frente Amplio (2010-2015), para enfrentar el debate social sobre la "(in) seguridad ciudadana"⁹, apostó en forma central al concepto de "convivencia", -conceptualizándola como lo que se interrumpe cuando emerge la violencia- y ubicó la falta de educación como epicentro de la "fractura social y el quiebre cultural" y como causal de la anomia social y la transgresión a las normas. En los discursos políticos de lanzamiento de la edición 2012 del programa +Centro se lo reubicó, discursivamente, como una medida por la convivencia, desplazando el sentido inicial del programa como una plataforma de desarrollo de la participación juvenil, la educación y la integración del centro con su comunidad de referencia. Presentarlo como una medida para la convivencia desplaza el sentido de su intervención, colocándolo como un dispositivo funcional más para el ejercicio de "acupuntura urbana" que proponen los discursos de la convivencia ciudadana, que permitiría llevar el Estado a donde este hasta el momento estuvo ausente o ha fracasado en sus acciones.

A la luz de esta reinscripción efectuada tanto en el nivel de la formulación del problema y de decisión política en relación a éste, como en la fase de diseño de la política, se procura indagar en el análisis de los casos qué se comprenderá por el componente

⁹ Las 15 medidas por la Seguridad y la Convivencia fueron una respuesta oficial a la campaña de recolección de firmas para promover un plebiscito de reforma constitucional con el objetivo de bajar la edad de imputabilidad penal de 18 a 16 años llevada adelante desde 2012, a impulso de sectores del Partido Colorado y del Partido Nacional. Las firmas se alcanzaron por lo que la iniciativa se plebiscitará en octubre de 2014.

de "comunidad" del programa en territorio: ¿de qué modo los imaginarios sociales sobre las zonas analizadas serán manejados por el programa en el desarrollo de sus estrategias comunitarias? ¿Cómo se coloca la escuela en relación a su contexto y cómo +Centro se insertará como una bisagra entre la una y el otro? ¿En qué medida los equipos y los diferentes actores de la comunidad educativa asumen los discursos sobre la convivencia ciudadana? ¿Qué formas de violencia son legitimadas dentro de la escuela y cuáles son objeto de preocupación? ¿Cómo se procesa (si se fomenta) la "entrada" de jóvenes que no son estudiantes al centro educativo en el marco de las actividades? ¿Cómo se visualizan a las familias y de qué modos y para qué fines se las convoca? ¿De qué manera la pedagogía de las identidades sexuales y de género que se ejercen sobre los jóvenes en la escuela se articula con la "convivencia social", en el marco además de una consideración de la familia modelo como "en crisis", como se señala en el marco de las 15 medidas?

En cuanto a la participación, actores gubernamentales orientados a la población joven y adolescente, han desarrollado distintos programas para su promoción, entendiéndola como la incidencia en las políticas públicas fundamentalmente, pero también, como en el caso del INJU por ejemplo, de manera más amplia, considerando a las expresiones culturales entendidas de modo general como participación. El programa +Centro también se propone como una herramienta para ello. Sin embargo, la formulación del interés en la participación que el documento base expresa presenta un sesgo adultocéntrico en la medida en que se propone "promoverla", asumiendo que las personas jóvenes en algún sentido "no participan" (desconociendo sus formas de hacerlo) pero que sería "deseable" que lo hicieran. En los documentos la participación se describe como "ejercicio de la ciudadanía"; "autoestima y construcción autónoma de la identidad" y "protagonismo en las actividades reconociendo sus formas peculiares de comunicación, expresión y reivindicación de subjetividades". La pregunta es, de cara al análisis de los casos concretos: ¿en

qué medida esta orientación lleva a visiones homogeneizantes sobre “los/as jóvenes” y sus gustos, intereses, demandas? Otro elemento a indagar en relación a la participación a nivel discursivo refiere a la expresión que aparece en los lineamientos del CODICEN para el quinquenio, señalando que “participar, educa”. ¿Qué significa que participar, educa? ¿Qué esperan los actores de la educación vinculado a +Centro en lo que a este punto refiere? ¿De qué modo las direcciones escolares de los centros analizados comprenderán el vínculo entre estos dos elementos?

La dimensión del aprendizaje se conceptualiza en los documentos de diseño como distintos fenómenos “problemáticos” que tienen lugar en las escuelas y que generalmente encuentran su causa en el propio sistema educativo o en la “sociedad” –aunque, por momentos, la responsabilidad se desliza peligrosamente hacia la condición de “la juventud” actual–: “dificultades para la integración de las personas jóvenes al ‘mundo adulto’”, “la masificación de los centros de enseñanza media y el consecuente anonimato”; “falta de interés de los jóvenes en la oferta educativa y en las propuestas de los centros”; “falta de sentido de pertinencia”; “la presencia de hechos de violencia en los centros educativos (difundidos ampliamente por medios de comunicación)”¹⁰. El programa se presenta en algunos pasajes como una propuesta de educación no formal¹¹ que tiene sentido, además de en sí mismo, como un medio para promover “climas educativos amigables para aprender, enseñar y crecer” y así revertir la desvinculación educativa, considerada como un problema clave en el eje educación

para todas las instituciones involucradas. Resulta problemático empero, que ésta no se formule como un déficit en el ejercicio de los derechos de las personas jóvenes sino que se la asocia, como en este pasaje del PNJ, a “otras conductas de riesgo y déficit, como son la anticipación a roles adultos, el ingreso precoz al mercado de trabajo”.¹²

En las instituciones que coordinan el programa predomina una visión de la juventud similar a la acepción original del término, que designa una etapa de la vida de la que gozan sólo ciertos sectores sociales –los más acomodados– que tienen la posibilidad de “postergar las exigencias sociales” –formar una familia entendida como pareja estable heterosexual con hijos/as y tener un trabajo– utilizando ese tiempo para dedicarse al estudio. Entendida de este modo, la noción de juventud refiere a un período de “moratoria social”, esto es, un momento de “permisividad que media entre la madurez biológica y la madurez social” (Margulis y Urresti, s/d).

En los estudios de juventud en Uruguay provenientes del campo de la sociología se utiliza, como un concepto pasible de operacionalización que permite estudios de corte cuantitativos, la idea de juventud como una fase de la vida de las personas en la cual “se procesan eventos claves en la trayectoria vital, como pueden ser la salida del sistema educativo, el ingreso al mercado laboral, el abandono del hogar de origen y la formación de la propia familia” (Filardo, 2009:23). Si bien se entiende que para determinados objetivos de investigación se utilice el concepto de este modo instrumental, la apropiación acrítica de esta definición en documentos políticos, como lo es el PNJ, resulta problemático.

Aunque su uso vaya acompañado de aclaraciones en relación a que la juventud es una construcción histórica y es un término que engloba una hetero-

¹⁰ Documento base de diseño y documento “Líneas de diagnóstico para el programa de Centros Educativos Abiertos”.

¹¹ La educación no formal se define en la Ley General de Educación (N° 18.437) como “(...) todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismo y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (...)”.

¹² El PNJ (2011:28) toma a su vez esta cita de ANEP-MES-YFOD en Rossel (2009).

geneidad de experiencias, el mismo puede derivar fácilmente en apropiaciones performativas del concepto, definiendo lo que se considera como una "madurez social normal" e indicando las trayectorias más deseables hacia ésta, que coloca como un problema tanto a los/as "adultos-as precoces" –quienes ingresan al mercado de trabajo y conforman arreglos familiares alternativos a los de su hogar de origen "tempranamente"– como a las/os "jóvenes ni-ni", que "no estudian ni trabajan". Desde esta perspectiva se reconoce de hecho la diversidad de "trayectorias" pero se delimita el "locus" donde las personas "se juegan su éxito" como ciudadanos/as plenos/as: tanto la familia –comprendida como familia nuclear moderna– como el pasaje por el sistema educativo se presentan como requisitos obligatorios en la "lista de verificación".

Esta sección deja planteados al menos dos elementos para el análisis de los casos. Por un lado, resulta necesario identificar de qué manera los equipos de implementación comprenden la participación y el "protagonismo de las personas jóvenes en las actividades", como llevan a cabo el "reconocimiento de las expresiones juveniles" y qué mecanismos de vigilancia "epistemológica" activan para evitar caer en los estereotipos existentes en nuestra sociedad sobre lo que significa "ser joven". Y por otro lado, indagar en cómo conciben la participación y la educación y el vínculo entre ambos componentes en los espacios abiertos por el programa, ya que las formulaciones en relación a la temática tanto en los documentos de la etapa de diseño de la política como en general las orientaciones de los organismos involucrados no resultan precisas en este sentido.

1.3 Las perspectivas transversales

La fortaleza de este programa es que desde el diseño incorporó de manera explícita la perspectiva de la diversidad sexual. Aunque cada vez es más común la inclusión del enfoque de género, la mayor

parte de los programas sociales y educativos todavía no incluyen explícitamente la dimensión de la sexualidad en este nivel. El documento lo establece de la siguiente manera:

(...) se espera que los centros educativos y el espacio de trabajo del programa sean plataformas para la incorporación de la perspectiva de derechos (en particular de género, de diversidad sexual y étnico-racial) de manera transversal.

El diagnóstico que informó el proceso de diseño del programa evidenció la existencia de "mecanismos discriminatorios y estigmas de diverso tipo relacionados al nivel socioeconómico, raza-etnia, género, entre otros" que estarían afectando los procesos educativos. Sin embargo, la inclusión de esta perspectiva transversal no surgió a partir de una problematización de este dato sino que fue el INJU quien procuró su explicitación mientras que el resto de las instituciones consideraba, en términos generales, que era suficiente señalar que el programa trabaja bajo el "paraguas de los derechos humanos". También los otros actores del MIDES involucrados en la elaboración de la política han incluido de alguna manera las perspectivas transversales –la actual AMPS en el documento diagnóstico elaborado y la DINEM en los indicadores construidos para el monitoreo de la política y en su informe de evaluación–. Este dato puede estar indicando que a la fecha existe una mayor sensibilización en relación a las perspectivas transversales en los actores vinculados a la política social que en las instituciones de la educación, al menos a nivel de los decisores y técnicos que participan en las fases de diseño de las intervenciones.¹³

¹³ Un factor que puede estar influyendo en esta diferencia es que, la política social del gobierno del Frente Amplio estuvo orientada, en una primera instancia, por el "Plan de Equidad" (aprobado en 2007) que planteaba como uno de sus objetivos la jerarquización de las líneas transversales de política generaciones, género, discapacidad y etnia-raza. El Plan ha sido sustituido por el documento de la "Reforma Social" impulsada por el Ministro Daniel Olesker (aprobada

Una debilidad de los documentos del programa en general es que suelen enfatizar el tipo de actividades a realizar más que los “contenidos sustantivos” a promover a través de éstas, los cuales se presentan en un lugar secundario y de manera declarativa, sin traducirse en acciones concretas ni enunciarse como “metas” sobre las que luego se pueda pedir a los equipos una rendición de cuentas de lo actuado en la materia –aunque luego los instrumentos de monitoreo y evaluación incluyen indicadores vinculados a estas temáticas–. Esta centralidad en el “hacer” más que en el “pensar” los contenidos a transmitir a través de las actividades también aparece en los materiales de difusión. A la hora de la elaboración de los folletos, stickers y afiches se destaca como positivo el hecho de que existió una preocupación por mostrar una diversidad de figuras juveniles –evitando reproducir estereotipos de género en las actitudes y actividades que se encuentran realizando los personajes así como presentando cuerpos que reflejen la diversidad étnico-racial de la sociedad uruguaya–. No obstante, en la forma de describir el programa, también allí se mantiene el énfasis en el tipo de actividades –“cine, talleres, cultura, teatro, música, circo, deportes, recreación, arte, juegos, lectura”– y aparecen de manera marginal términos como “derechos”, “diversidad”, “igualdad”, etc.

El informe de evaluación del programa muestra que en el 2011 se constató una menor asistencia de mujeres a las actividades del programa. La inclusión de indicadores por sexo, permite realizar un análisis desde la perspectiva de género y pensar

alternativas para mejorar los resultados del programa en general. Por ejemplo, al revisar el listado de actividades realizadas, según señala el informe, se constata un predominio de las recreativas y deportivas porque los equipos consideran que son las que “atraen más a los jóvenes”. Sin embargo, la información disponible para Uruguay muestra que el 55, 2% de los/as adolescentes y jóvenes no realiza ninguna actividad deportiva y al desagregar los resultados por sexo se constata que los varones se encuentra ampliamente por encima del promedio con un 62,8% mientras que las mujeres bastante por debajo con tan solo un 26,7% de respuestas afirmativas¹⁴. Por lo tanto, es muy probable que los sesgos en la convocatoria –participan en mayor medida los varones que las mujeres– se expliquen por la prevalencia de las actividades deportivas en los espacios de +Centro.

Las actividades destinadas a la promoción de derechos y deberes de ciudadanía en el primer año de implementación del programa fueron escasas y como señala el informe de evaluación del programa¹⁵:

Quedaron como tópicos rezagados la diversidad sexual, la salud sexual y reproductiva, la discriminación étnico-racial y el consumo de sustancias psico-activas. Dichos temas no aparecen como aspectos principales en ninguno de los centros en los que trabajó el programa.

Una de las razones que puede explicar esta ausencia es, tal y como planteaban los equipos según rescata el informe de evaluación, que la principal preocupación que orientaba su trabajo era “que vinieran jóvenes”, “la convocatoria” –como le llaman– porque el programa duró pocos meses y “no

da por el Consejo Nacional de Políticas Sociales el 19 de setiembre de 2011) cuyo Plan de Acción incluye como un objetivo estratégico “Consolidar y desarrollar las perspectivas transversales (vinculadas al género, la edad, el origen étnico-racial, la discapacidad o la orientación sexual), y los planes de acción en la materia impulsando los ya formulados (Plan de acción 2010-2015 de la ENIA, Plan Nacional de Juventudes, PIONA, etc.) y desarrollando otros donde corresponda” (p.5). En los dos documentos aparece la preocupación por la discriminación por orientación sexual pero no el enfoque de la diversidad sexual como tal.

¹⁴ “Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud: Segundo Informe” (2010).

¹⁵ Informe de evaluación de +Centro, Unidad de Estudios y Análisis del INJU y DINEM, MIDES (2012).

se pudo hacer más nada que tratar de hacer conocer el proyecto y convocar”. En este sentido, aunque se reconoció que los tiempos de implementación pudieron no ser propicios para el abordaje de distintas temáticas, se vislumbró como una de las preocupaciones de la comisión interinstitucional una cierta visión “mecánica” de la participación que predominó en los equipos, lo que se procuró corregir a través de la profundización de instancias de reflexión –a través del Aula Virtual o jornadas de capacitación¹⁶– sobre los ejes educación, participación y comunidad.

En su implementación 2012 el programa mantiene las características del 2011 pero se constató un cambio significativo en el tema de interés de esta investigación. En primer lugar, en la primera jornada de intercambio de los equipos se problematizó la ausencia del abordaje de la diversidad sexual, generando un debate en relación a qué implicaba esa ausencia y cómo mejorar el desempeño del programa en ese sentido, generando una reflexión sobre el tema en todos los actores (equipos de implementación y comisión). En segundo lugar, el INJU realizó una jornada de formación en género, sexualidad y diversidad sexual convocando a un/a integrante de cada equipo de implementación en el marco de un proyecto de sexualidad con UNFPA¹⁷. Esta medida resulta pertinente en un contexto en el cual no se ofrece desde el diseño del programa herramientas para ayudar a los equipos a “bajar” este aspecto, al tiempo que tampoco se asegura, en los mecanismos establecidos para la conformación de éstos, contar con al

menos una persona con conocimiento sobre estas temáticas, dado que en las bases de llamado no se valoran la formación y/o la experiencia en estos temas; más allá de que en algunos casos este punto fue incluido como una pregunta en las entrevistas realizadas a los/as postulantes, si no está definido queda librado a las personas que formen parte del tribunal. La jornada se destaca como positiva ya que presentó visiones constructivistas de la sexualidad, advirtió sobre la importancia de evitar intervenciones “moralizantes”, incluyó el componente de diversidad sexual de manera específica, presentó información actualizada en materia de políticas de salud sexual y reproductiva y culminó con un taller para el abordaje práctico y metodológico de estas.¹⁸

Más allá de que los datos relevados sobre la implementación 2012 siguen mostrando el predominio de actividades que no abordan contenidos transversales ni específicos, así como de propuestas recreativas y deportivas, la discusión que se generó al inicio sobre la “ausencia” de los temas de género y sexualidad así como las jornadas de capacitación generaron que varios centros educativos trabajaran estas temáticas de una forma u otra –especialmente el género– y logran visualizar demandas concretas y emergentes sobre las cuales intervenir.¹⁹

¹⁶ Se organizó una conferencia de Debora Kantor y Estanislao Antelo en el mes de setiembre y en la tercera y última jornada realizada en Montevideo en el mes de noviembre el programa contó con un taller de Carmen Rodríguez sobre “Las adolescencias y los lazos intergeneracionales” y otro de Adrián Arias sobre “Ser educadores en un cambio de época. Los desafíos de la inclusión”.

¹⁷ Las acciones de formación se realizaron en el marco del proyecto “Sexualidades y Juventudes: construyendo políticas públicas de SSyR para jóvenes” del INJU y UNFPA (2012).

¹⁸ Programa de la “Jornada de sensibilización en Sexualidad y Género para Impulsa y +Centro”, INJU-MIDES.

¹⁹ De un total de 379 actividades registradas, para el 64% se planificaron contenidos específicos a trabajar y el 9% de éstas trabajaron género y/o sexualidad. Ante la pregunta de si las actividades implicaron el abordaje de contenidos transversales/emergentes, se respondió afirmativamente para el 32% de las actividades. Del total de actividades realizadas, 6 abordaron como contenidos transversales/emergentes temas vinculados a salud sexual y reproductiva y 48 vinculados a género y diversidad. Agradezco a la Unidad de Estudios y Análisis de Juventud del INJU-MIDES por permitirme utilizar los datos brutos que surgieron de las planillas de relevamiento de las actividades.

2. Sexualidad y escuela

Michel Foucault (1997) define a la sexualidad como un dispositivo²⁰ para el ejercicio del poder en la cultura occidental moderna. El autor señala que la explosión discursiva sobre sexo más que una liberación, significó una nueva forma de control sobre los individuos, al promover la búsqueda de la verdad sobre nosotros en el sexo. En este sentido, la sexualidad como conjunto de saberes-normas-prácticas-prescripciones pasó a ser una fuente de afirmación, información y definición sobre quiénes somos y por lo tanto, una forma de producción de sujetos.

Por su parte, Judith Butler (2001) muestra cómo la producción de sujetos generizados y sexualizados, mediante un proceso plural y permanente en el que participan distintos actores, consiste en la legitimación de aquellos cuerpos que cumplen con las normas reguladoras que identifican la identidad heterosexual y las expresiones de género socialmente esperadas con lo plenamente humano, lo normal y natural. Estas normas denominadas como heterosexistas, esperan que se establezcan relaciones coherentes entre “sexo, género, práctica sexual y deseo” clasificando a todos los cuerpos y prácticas sexuales que escapan a éstas como “ré-

plicas”, “copias” o “repeticiones” de los constructos heterosexuales, desplazándolas al lugar de lo “abyecto”, término que utiliza para definir el lugar periférico que ocupan los no sujetos, el que sirve, a su vez, para construir a aquellos comprendidos dentro de la norma.

En cuanto al género, conviene considerar el planteo de Teresa de Lauretis (1989:8) que sigue la misma línea de estos autores:

Podríamos decir entonces que, como la sexualidad, el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, en palabras de Foucault, por el despliegue de una tecnología política compleja.

Así, este trabajo considera como puntos de partida: primero, que la sexualidad es una construcción social que tiene más que ver con nuestras creencias, ideologías e imaginarios que con los cuerpos biológicos que, por sí mismos, no tienen ningún sentido intrínseco; y segundo, que la estabilización y normalización de las identidades sexuales y genéricas adquiere una especial importancia en las sociedades modernas en la medida en que éstas tienen fuertes implicaciones en la constitución de otras identidades sociales y en el “orden social” (Weeks, 2000).

Las instituciones orientadas a la socialización juvenil muy especialmente construyen poderosos “guiones sexuales”²¹ y pedagogías normalizadoras

²⁰ “A través de este término intento demarcar, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo que engloba discursos, instituciones, organizaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En suma, lo dicho y lo no dicho son los elementos del dispositivo. El dispositivo es una red que se puede establecer entre esos elementos. En segundo lugar, me gustaría demarcar la naturaleza de la relación que puede existir entre todos estos elementos heterogéneos (...) en suma, entre estos elementos, discursivos o no, existe un tipo de juego, o sea, cambios de posición, modificaciones de funciones, que también pueden ser muy diferentes. En tercer lugar, entiendo dispositivo como un tipo de formación que, en un determinado momento histórico, tuvo como función principal responder a una urgencia. El dispositivo tuvo, por lo tanto, una función estratégica dominante (...) existía ahí un imperativo estratégico funcionando como matriz de un dispositivo” (Foucault, 1992:165).

²¹ La Teoría de los scripts o “guiones sexuales” ha sido desarrollada por John Gagnon y William Simon a partir de su trabajo *Sexual Conduct: The Social Sources of Human Sexuality* (1973). Esta teoría asume que los sujetos viven su sexualidad a partir del uso de ciertos relatos o secuencias que funcionan como escenarios, en los cuales los actos, las relaciones y los significados de la sexualidad se inscriben organizados en historias. Estos escenarios funcionan como guías de orientación o de lectura permitiendo a los sujetos

del género y la sexualidad (Elizalde, 2009) ya que en las sociedades modernas, las categorías adolescencia y juventud definen momentos de la vida signados por transformaciones y por ende, considerados como "conflictivos"²², colocando a sus "integrantes" como objetos privilegiados de regulación social. Especialmente la adolescencia es considerada como una etapa de cambios en el cuerpo y en la forma de vivir la sexualidad. Barrán (1999:61, citado en Ramos 2011:26) señala que la "invención social del adolescente" en Uruguay tuvo lugar a fines del 800 y principios del 900, como un ser "con deseo sexual pero sin capacidad biológica", portador de "una naturaleza enferma que convocaba a todos los cuidados y vigilancias de las autoridades sociales y agentes represores de la época; policía (...), médico (...), maestro (...)". Esa construcción se mantiene casi intacta hasta hoy, cuando la Organización Mundial de la Salud la define como la etapa de la vida donde se producen los cambios

biofisiológicos que experimentan los individuos luego de la niñez, entre la pubertad y la "madurez sexual y reproductiva".

Foucault (1987:40), plantea que la "sexualidad adolescente" es un efecto de las estrategias de saber-poder que la identifican como un problema, luego como algo patológico y finalmente se proponen curas para normalizar esa "patología" a través del establecimiento de innumerables dispositivos institucionales. En este marco, la educación de la sexualidad de adolescentes y jóvenes bajo modelos de "información restringida" –visiones higienistas de educación sexual, centradas en la prevención del daño corporal, ligadas a la idea del "desarrollo", mediante abordajes deserotizados y clínicos– se constituye como una poderosa tecnología de disciplinamiento. Estos discursos construyen a la adolescencia como un momento en el que "florece" la sexualidad pero de manera "incompleta", como "placer sin utilidad" y por lo tanto, la "sexualidad adolescente" se configura como algo desenfrenado, irracional, impulsivo, como algo que no tiene límites ni mide consecuencias (Britzman, 2000; Thoroughgood, 2000).

situarse y dar sentido sexual a las sensaciones, a las situaciones, a los propósitos y a los estados corporales. Además, estos guiones intervienen en la producción del deseo sexual que en las sociedades contemporáneas ha llegado a ser un componente importante de la construcción del sí mismo. En este sentido el concepto resulta útil para conceptualizar la producción de la conducta sexual en la vida social (Silva y Barrientos 2007:543).

22 Dávila (2005) plantea que como objeto de un campo de estudio "la adolescencia" surge de la psicología evolutiva a fines del siglo XIX y principios del XX con los trabajos de Stanley Hall para quien la adolescencia es: "Una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmos y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta idea de Rousseau) en la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados (Delval, 1998:545)". Las diferentes interpretaciones de la raíz etimológica de la palabra "adolescencia" indican asimismo estos dos rasgos: cambio y conflicto. O bien señalan que la palabra "adolescente" proviene de "adolecer", de padecer un dolor, vivir un momento conflictivo, o bien del término "adolescere" del latín que significa "crecer, desarrollarse"; desde este punto de vista, "Adolescenten" (adolescente) es su participio presente que es activo, por lo tanto designa a "quien está creciendo, quien se está desarrollando" mientras que "adultum"- "adultu" (adulto) del pasado, designa a quien "ya ha crecido".

En la misma operación, a su vez, se desexualiza a la infancia y se define lo que constituye una sexualidad "adulta", la vinculada a la reproducción. En este marco, mientras que las transgresiones de los/as niños/as son entendidas por las personas adultas como "pasajeras" y suelen ser, por eso, más "toleradas", en la adolescencia y en la juventud se perciben como "problema", lo que despierta ansiedades en torno a su normalización y estabilización. La juventud, en tanto pasaje hacia la "madurez sexual-social" esperada, se presenta como una etapa de la vida "estresante", que lidia con la creciente presión de las instituciones de socialización juvenil que bogan por la consolidación de identidades y sexualidades acordes a las normas hegemónicas (Platero, 2010; Hillier 2002).

En este proceso la escuela participa a través de “discursos sobre la sexualidad”²³ específicos, caracterizados por la necesidad de incentivar sexualidades “normales” y al mismo tiempo excluir al sexo del espacio escolar. Es por ello que Lopes Louro (2000) plantea que la “epistemología del closet”²⁴ adquiere características específicas en el espacio educativo ya que mientras éste debe operar como un lugar para el conocimiento, se constituye, a la vez y en lo que refiere a la sexualidad, como un espacio para el silencio, el secreto y el ocultamiento. El doble registro de actuación de la escuela como un canal para el aprendizaje en el aula y como un mecanismo de socialización juvenil a través del disciplinamiento de los cuerpos, le permite lidiar exitosamente con esta tensión.

Por un lado, incentiva sexualidades “normales” a través de su tematización explícita en el espacio escolar en tanto objeto de estudio en el aula, generando espacios con una currícula predefinida, interacciones sociales pautadas por la autoridad adulta-joven, lenguaje explicativo y científico basado en “hechos” como lo verdadero versus lo falso y la visión del estudiante como tabla rasa. Este abordaje vía scientia sexuales en los términos de Foucault (1987), permite dessexualizar el lenguaje que se utiliza para hablar de la sexualidad al centrarse exclusivamente en el cuerpo como máquina y en la reproducción, dejando por fuera de la agenda de discusión el placer, la curiosidad y la subjetividad.

Por otro lado, la matriz positivista de pensamiento hegemónica en la modernidad signada por el

dualismo mente-cuerpo y el privilegio del primer elemento sobre el segundo, ha permitido ingresar el cuerpo a la escuela, además de como un objeto de estudio, como un “resto” que la mente debe controlar, la otra cara de la misma moneda: “el cuerpo puede y debe ser explicado; luego, el cuerpo se puede controlar y predecir” (Ruggiano y Rodríguez Giménez, 2009). La escuela occidental moderna se ha abocado, en tanto que “institución disciplinaria”,²⁵ a desplegar un trabajo de tipo pedagógico sobre los cuerpos juveniles a través de la puesta en marcha de una serie de técnicas como el armado de la fila, el pasar la lista al comienzo de la clase, la disposición de los bancos, los horarios de clase y de recreo, para que los/as estudiantes se mantengan callados o hablen, para que se queden quietos o se muevan y para que se organicen espacial y temporalmente de maneras esperables, etc. (Boccasius Siqueira 2008:97-98). A través de este trabajo subrepticio y cotidiano también se incentivan sexualidades e identidades de género “normalizadas” al tiempo que se dessexualiza el espacio escolar.

Elizalde (2009) denomina como “ideologías prácticas” a las formas como se organizan la agenda institucional cotidiana de la escuela y sus códigos

²³ Se entiende por discursos sobre la sexualidad a la “relación entre lo que hacemos, lo que estamos obligados a hacer, lo que nos está permitido hacer, lo que nos está prohibido hacer en el campo de la sexualidad; y lo que está prohibido, permitido, o es obligatorio decir sobre nuestro comportamiento sexual” (Foucault, 1996:9 citado en Lopes Louro, 2000).

²⁴ El concepto lo toma de Eve Kosofsky Sedgwick (1990) “Epistemología del armario” para referir a la forma de organizar la relación conocimiento/ignorancia en el espacio escolar.

²⁵ Foucault (2002:83) señala que las “disciplinas” se han convertido en el trascurso de los siglos XVII y XVIII en fórmulas generales de dominación, describiendo la modalidad de su funcionamiento de la siguiente manera: “ (...) implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las ‘disciplinas’. (...) El momento histórico de las disciplinas es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. Fórmase entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. (...) La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’.”

para consagrar “cuerpos legítimos”, identificando diferentes dimensiones: a) la presunción de identidad sexual heteronormativa tanto de los/as estudiantes como de sus familias; b) la activación de intervenciones puntualizadas que buscan “fijar” y “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”; c) las confusiones entre identidad de género y orientación sexual, y entre prácticas sexuales e identidad sexual por parte de docentes, dirección escolar y funcionariado y; d) el control y la sanción de prácticas particulares vinculadas con la identidad de las personas jóvenes, como ser indicar las formas (no) apropiadas de vestir para ingresar a la escuela.

En suma, a la hora de la definición de una frontera imaginaria entre el “sexo bueno” y “sexo malo” (Rubin, 1989), la edad importa. Son las personas adultas quienes gozan de la prerrogativa de “vivir” plenamente la sexualidad en nuestra sociedad –siempre y cuando sea con una persona del sexo opuesto– mientras que se espera del despliegue de las “sexualidades adolescentes” rasgos específicos. Y en la reproducción de este “sistema de valores sexuales” –también en palabras de Rubin– la escuela, en tanto institución estrictamente organizada por patrones adultocéntricos y concebida como agente legítimo de socialización juvenil, juega un rol central.

En el análisis de los casos se procura identificar qué discursos sobre la sexualidad operan en las escuelas y qué postura toman los equipos de +Centro en relación a éstos: ¿cómo se posicionan en relación a las normas de disciplinamiento imperantes? ¿En qué medida las reproducen y en qué instancias y por qué razones las desafían? ¿Qué lugar ocupa el cuerpo en los espacios de +Centro? ¿Y la sexualidad? ¿Se promueve su abordaje como “objeto”? ¿Cómo se la trata cuando aparece como “emergente”?

3. El programa en funcionamiento

Conviene contextualizar, con una breve descripción, los casos elegidos, procurando mantener el anonimato de los actores en la mayor medida posible. En primer lugar, señalar que la elección de los centros a incorporar en el estudio se hizo considerando la factibilidad del trabajo de campo en base a los recursos disponibles, razón por la cual se incorporaron centros de Montevideo o cercanos a la ciudad, ya que la metodología elegida exige una asistencia continua y sostenida a los mismos.

En segundo lugar, en lo que refiere a la comparabilidad de los casos y las razones teóricas del muestreo, se procuró incluir una escuela técnica y un liceo, como una forma de identificar diferencias en base a los contextos institucionales. Pero el liceo de Montevideo incluido en el programa se bajó al inicio de la implementación y recién un tiempo después se incorporó otro centro de secundaria en su lugar. Finalmente el estudio se llevó a cabo en dos escuelas técnicas que participan del programa desde el año 2011 –también era importante para la investigación tomar casos en los que ya se hubiera aplicado el programa el año anterior–, con una cantidad aproximada de estudiantes (entre 750 y 900) y que incluyen tanto primer como segundo ciclo.

Una diferencia entre un caso y otro a destacar refiere a los equipos y su integración por personas con formación y sensibilización en sexualidad y diversidad. La incorporación de una educadora con estas características en el caso 1 permitió analizar en qué medida resulta relevante el perfil de los recursos humanos para la “bajada” de los contenidos transversales a territorio. Hubiera sido interesante incorporar escuelas de contextos socioeconómicos diferentes. Esto no fue posible por las características de los centros cercanos a Montevideo que participan del programa. De todas formas, se constató una diferencia que resultó importante para com-

prender cómo opera la heteronormatividad en los casos analizados. Mientras que las dos escuelas se encuentran en contextos socioeconómicos considerados vulnerables, los imaginarios construidos en torno a éstos son bien distintos, ya que el caso 1 es visualizado como una zona de “gente trabajadora” y el caso 2 en los discursos mediáticos sobre seguridad ciudadana como una “zona roja.”

En ambos centros la escuela implementa el Programa de Educación Sexual (PES) de la ANEP creado en 2007²⁶, en el marco de lo cual los/as estudiantes de primer y segundo año tienen talleres de sexualidad curriculares. El programa ha significado un avance en la medida en que considera la importancia de abordar la sexualidad desde un enfoque de derechos humanos en la educación (Cerruti, 2009), pero ya desde sus documentos de diseño presenta concepciones que pueden resultar “problemáticas” desde la perspectiva que aquí interesa; por ejemplo, una visión de la adolescencia como tránsito hacia la “maduración sexual” y el prejuicio de que son los/as jóvenes de “menores recursos” quienes “más precisan” este tipo de espacios. La observación de campo también estuvo atenta, entonces, a cómo los actores –docentes, direcciones, estudiantes, equipos de +Centro– visualizan la educación sexual impartida en este marco.

²⁶ El programa se diseñó para su implementación en todos los niveles de la educación pública instalando espacios específicos para el diálogo sobre la sexualidad, contenidos que hasta entonces eran abordados exclusivamente en los cursos “biología”, generalmente en tercer año. En cada subsistema de ANEP el programa adquiere mecanismos específicos de implementación. A nivel de secundaria no existe una asignatura curricular que trabaje los contenidos de sexualidad sino referentes de educación sexual en cada liceo que dictan 10 horas semanales de talleres, pero sin contar con una currícula; además, los talleres se desarrollan fuera del horario escolar. Agradezco a la Prof. Corina Vallejo por los detalles del funcionamiento en territorio de estos espacios para cada subsistema. Conviene considerar que el programa nunca ha llegado a implementarse completamente y ha tenido importantes obstáculos para su instalación. En 2010, se queda sin fondos propios quedando subsumido en un proyecto central del CODICEN vinculado al fortalecimiento de la ciudadanía y la convivencia.

3.1 +Centro ¿entre el “cielo” y la “tierra”? Visiones de los actores de la comunidad educativa sobre el vínculo “sociedad-escuela” y la pertinencia del programa

El análisis de la relación del centro educativo con la comunidad inmediata es relevante porque +Centro se ubica “entre” éstas dos esferas. Las concepciones de los actores de la comunidad educativa sobre el “afuera”, en este sentido, es de esperar que generen determinadas expectativas en relación al programa. Además, según los estudios antes citados en relación a la escuela y sus discursos sobre la sexualidad el quiebre “formativo” con lo exterior se constituye en un elemento clave.

Los discursos de las direcciones escolares de los centros analizados construyen una ruptura entre el centro educativo y el afuera, donde éste es mayormente construido como una sociedad denigrada y denigrante, signada por la violencia y la pérdida de valores. Las familias, o más precisamente, la “crisis de la familia” entendida como “núcleo básico de carácter comunitario y solidario que asegura a sus miembros estabilidad, seguridad y un sentido de identidad” (Gioscia, 2005:297) –que tiene como correlato la emergencia y visibilización de una diversidad de arreglos familiares– es colocada en el epicentro de este escenario. Las familias históricamente han estado signadas por la desigualdad en la asignación de responsabilidades y privilegios entre sus miembros, por relaciones de poder y violencia (Okin, 1996); pero sólo recientemente el fenómeno de la violencia doméstica se ha politizado en Uruguay. Y esto se hace evidente en los discursos de las direcciones escolares, que consideran que éste es el principal problema que viven los/as jóvenes “afuera”, aunque, a tono con los discursos “por la vida y la convivencia”, se considera más un efecto de la “crisis de valores” que una expresión del orden patriarcal.

En estos discursos, la violencia debe ser expulsada, reprimida o tolerada, es decir, se percibe como

un problema que viene desde ese afuera y que se "cuela" por todas partes. La institución debe contenerlo y cuando emerge se proponen soluciones de tipo minimalista y puntualizadas. La visión que se constató en las autoridades sobre la escuela, identifica como su rol principal que los/as jóvenes estudien, considerándose en segundo lugar y de manera residual como un agente de socialización que transmite creencias, valores, visiones del mundo cuando fallan los actores principales a los que les compete esta tarea: la familia. Así, la escuela se plantea objetivos en este plano pero no asume las responsabilidades en relación a éstos. Sin embargo, este esquema permite construir la socialización que ofrece el centro educativo como el "último reducto" que se mantiene en pie para que la sociedad indique modelos, formas de vida "respetables", lo que refuerza la supuesta "pureza" de este "adentro". Una pureza que viene dada por las normas que lo rigen por lo que son estrictamente vigiladas. En este sentido, la ruptura adentro-afuera actúa discursivamente como una fuente de legitimidad del ejercicio del disciplinamiento de los/as estudiantes.

Las normas que rigen el funcionamiento escolar en los casos analizados funcionan, entre otras cosas, como ideologías prácticas para consagrar cuerpos legítimos (Elizalde 2009). Las referidas a la vestimenta "apropiada" para ingresar a la escuela en los dos casos analizados lo muestra de manera paradigmática –aunque no son las únicas–. No se pueden entrar de musculosa, short y "las mujeres no pueden usar pollera ni calzas". Las disposiciones en relación a la vestimenta están orientadas en su mayoría a desexualizar el espacio escolar (Lopes Louro, 2000), en especial, en relación a los cuerpos de las mujeres, reificando el estereotipo de género propio de la modernidad según el cual los cuerpos de mujeres son de por sí más sexuales, más biológicos, más cargados del "peligro naturaleza" que el de los varones. Un hecho muy significativo en este sentido fue que en los talleres de género, sexualidad y diversidad sexual realizados en el caso 1 ingresaron actores

de la comunidad educativa señalando que el lunes siguiente se iba a controlar el uniforme al ingreso al centro. El cruce de ambas cosas, confirmaba el reforzamiento de un discurso institucional que busca la desexualización justo antes del inicio de un espacio de reflexión sobre sexualidades no heteronormativas. Las normas aplican de manera estricta para todos los implicados en el centro educativo: docentes, funcionariado, incluyendo los equipos de +Centro, porque se considera que las personas adultas, de esta forma, "dan el ejemplo" a las más jóvenes.

La forma "apropiada" de vestir –¿de ser?– para entrar en un centro educativo surgió como la principal preocupación cuando se invitó a una persona trans a participar contando su historia de vida en los talleres de sexualidad realizados en el caso 1 en el marco del programa +Centro. A modo ilustrativo, uno de los actores señalaba:

No puedo entrar con el preconceito de que como es un travestido no puede entrar en un centro educativo. Si podremos sentarnos a discutir cómo entra al centro educativo. (...) ¿Por qué? Y porque es un centro educativo y hay normas que nosotros tratamos de impartirlas parejas para todos (entrevista Autoridad caso 1, 17/12/12).

Esta cita permite identificar dos elementos claves: por un lado, el uso de la palabra "travestido" es un claro ejercicio de violencia simbólica (Bourdieu, 2000) que niega la posibilidad a la persona de nombrarse así misma al tiempo que quien hablaba se reserva esa prerrogativa para sí. La presencia de este término entre varios docentes y autoridades, revela su utilización como una poderosa herramienta para decir aquello que no es correcto decir de manera directa en el contexto actual de renegociación del orden sexual; pero lo que aparentemente no se decía, empero, salía con fuerza no sólo imponiendo una etiqueta al otro sino también mediante la utilización de énfasis o gestos de extrañeza. Por otro lado, lo que pone de manifiesto la cita

es la visión estereotipada²⁷ de las personas cuyas identidades de género son disidentes a la heteronormatividad, ya que las mismas son vistas como transgresoras por ser de los códigos de la “Institución Educativa”. Ya no se trata, entonces, de una forma de vestir, sino una forma de ser que va más allá de los límites. La reacción de las personas de la comunidad educativa que plantearon su preocupación por la realización del taller de diversidad sexual no consistió en expresar su malestar explícito en relación a abordar la temática –como si tratarla de manera “teórica”, desde el “conocimiento” redujera el potencial amenazante del asunto– sino en el hecho de que un cuerpo ilegítimo traspasara los límites del espacio escolar y con éste, entrara el sexo de manera inapropiada, incontrolada.

Entonces, dada esta imagen de relacionamiento sociedad-escuela, ¿cuáles eran las expectativas de los actores de la comunidad educativa en relación a +Centro en tanto que bisagra entre lo uno y lo otro? Especialmente importan aquí las visiones de los equipos de dirección en la medida en que fueron éstos quienes aceptaron e hicieron un lugar al programa en sus centros. A nivel discursivo, los espacios abiertos por el programa se conceptualizaban como instancias extracurriculares asociadas a lo recreativo tal y como esto es comprendido en el lenguaje cotidiano: entretenimiento, diversión, alegría y actividad sin esfuerzo. Esta visión de lo recreativo hace que se lo viva como un tiempo de poco valor social en sí mismo –en todo caso, útil como un medio para, en este caso, mejorar climas educativos– y que no supone productividad (Waichman, 1998). Una conceptualización de lo extracurricular que denota una visión del movimiento

del cuerpo y de la diversión como algo que es esencialmente distinto de lo educativo.²⁸

Desde esta perspectiva, los espacios abiertos por el programa no se valoran y reconocen en tanto que plataformas para la realización de actividades socioeducativas en sí mismos, entendiendo que todo hecho pedagógico está mediado por contenidos, por lo que sólo servirían como un medio para mejorar las condiciones en las cuales se desarrolla lo educativo “propiamente dicho”. Por ejemplo, en el caso 1, el equipo señalaba que una de las expectativas en relación al programa que les había sido transmitida refería a que:

(...) los gurises sepan relacionarse desde un buen lugar con los adultos y con la institución en sí. Esto como de que no hubiera violencia, de que ellos logran utilizar un lenguaje acorde a estar en una institución educativa (Entrevista educador caso 1, 17/12/12).

Un hecho significativo fue que las autoridades escolares consideraban como peligroso la entrada de jóvenes que no eran estudiantes del centro a las actividades que se realizaban, aunque éste es uno de los fundamentos del programa. En el caso 2, tampoco se lograban visualizar contenidos específicos a trabajar a través de los espacios de +Centro pero sí se esperaba que actuara, de alguna manera, como “un agente de socialización”. En una de las entrevistas realizadas se señalaba que como las actividades de +Centro eran “contraturno”, “es una participación genuina, son chiquilines que se salen

²⁷ “El estereotipo es una estética que hace abstracto a lo concreto. El estereotipo rearticula la dicotomía como una forma de acercamiento a la realidad, estabilizando así las identidades en una lógica de lo uno y lo otro (...) el estereotipo supone un proceso de homogeneización (...). Así, un estereotipo no sólo fija, ya que es invariable, sino que también, como la propia palabra expresa, tipifica” (García García 2010:64).

²⁸ Waichman (1998) distingue que existen al menos tres enfoques teórico prácticos en relación a la recreación: el Recreacionismo, la Animación Sociocultural y la Recreación Educativa. La visión de la recreación más extendida socialmente se vincula en mayor medida con el primero para el cual es “una sumatoria de actividades que tienen lugar al fin de cada día, de cada semana o en las vacaciones (...) con el único fin el divertirse en tanto se constituye éste en forma de compensación del cansancio y aburrimiento producido por las tareas cotidianas. No interesa en demasía el por qué de las actividades más allá del uso del tiempo desocupado”.

de lo curricular, y están en la escuela". Lo importante es "que los gurises vengan y estén acá", entonces más que la participación, lo que se promueve es la "asistencia".

Pero ¿por qué es importante que "estén ahí"? La respuesta es monolítica: se considera que el hecho de que los/as jóvenes estén "expuestos" a las normas del centro educativo –¿participen?– en cierta forma los "educa", algo similar a lo que se desprendía de los documentos de diseño del programa y en particular, de la reinscripción que desde los discursos políticos se hacía del mismo como "medida para la convivencia". La relación con los/as adultos, la no violencia, la internacionalización de las normas que pautan el funcionamiento del centro educativo como las formas de vestir o de hablar, hacen a la institución educativa un espacio más apropiado que el afuera en crisis para los/as jóvenes y +Centro aporta, desde esta visión, a mantenerlos más tiempo en este marco. Sin embargo, aunque a nivel discursivo la ruptura entre el afuera y la escuela así como la supuesta "pureza" del adentro funcionaba en los dos casos estudiados, en el caso 2 este punto de vista no se condecía con el funcionamiento cotidiano de la escuela en donde, más bien, operaba una suerte de "colonización" de la sociedad en "crisis" del espacio educativo.

El funcionamiento cotidiano de los centros analizados estaba en buena medida determinado por los imaginarios que sostienen los actores sobre la zona, que hacen que el vínculo con los/as estudiantes sea distinto en un caso y otro. En el caso 1, prevalecía la idea de que a los estudiantes hay que "cuidarlos/as" ya que, como señalaron algunos referentes adultos/as "los gurises de esta escuela son divinos". Aquí la visión institucional predominante define al exterior social, la familia y a la "sociedad" en abstracto y como algo lejano –por ejemplo, como lo que se manifiesta en los medios de comunicación– en directa relación con el concepto de "crisis"; pero al mismo tiempo, concibe un entorno comunitario cercano en el que todavía se podía hacer algo al respecto. Esto refuerza las

estrategias de cuidado y preservación del vínculo educativo y la comunicación entre referentes adultos/as y los/as jóvenes del centro. Mientras que en el caso 2 los/as estudiantes son vistos por los educadores como personas con las que "no hay nada más que hacer", por lo que se hace hincapié en los dispositivos disciplinarios para enfrentar cualquier situación y las relaciones adultos-as/jóvenes se caracterizan por la ausencia de medidas de mediación centradas en la acción comunicativa. Esta diferencia sustantiva hace que la (re) producción de la heteronormatividad, si bien se constató en los dos casos, adquiera algunas diferencias en su tramitación.

En el caso 2, existe una continuidad en la reproducción de las normas de género y sexualidad en el adentro educativo y el afuera social, no sólo entre los/as chicos/as sino también entre los/as referentes docentes y personal a cargo, quienes no pretendían, como sí sucedía en el caso 1, ejercer una "ruptura formativa" en estos temas con los/as estudiantes. Por ejemplo las pautas de género se reproducen a través de expresiones como, "a las damas no se les pega, sé caballero" para lidiar con una situación entre una chica y un chico que "estaban jugando de mano", afirmando indirectamente que entre los chicos el golpe no era un problema. O el hecho de que en el discurso adulto se "protegera" a las chicas en esos casos mientras que éstas no transgredieran las normas de femineidad; si la chica pegaba (se salía de lo socialmente esperado) la mediación adulta entonces se anulaba. Asimismo, en cuanto a la violencia homo-lesbo-transfóbica, se pudo observar en el trabajo de campo en el caso 2 situaciones en las cuales ésta fue desplegada de manera legítima en la vida institucional cotidiana. Un ejemplo paradigmático de esto se presenció en una actividad de la escuela en donde un funcionario sufrió formas de violencia simbólica permanentes por sus expresiones de género socialmente no esperadas sin que ningún actor institucional interviniera, pese a la presencia de las familias de los estudiantes. En este contexto, la forma de "resistencia" del funcionario fue dejarlo pasar y hacer como si

no hubiera escuchado, por lo que de ninguna forma se inhabilitaba la violencia.

Sin embargo, la violencia homo-lesbo-transfóbica también estaba legitimada en el caso 1. En términos generales, a partir de los discursos de las personas entrevistadas se desprende que no es considerado un factor que afecta la consecución de “climas educativos amigables” y tampoco se visualiza en qué medida ésta afecta el ejercicio del derecho a la educación de jóvenes no heteroconformes.²⁹ Mientras que los/as chicos/as reconocen haber presenciado hechos de violencia de este tipo en forma de insultos, amenazas, persecución y agresión física en la escuela³⁰, en los discursos adultos predominan estrategias de negación, invisibilización o minimización de estas situaciones como “cosas de adolescentes”, “que ocurren entre amigos”, que no se hacen “con maldad”. Usualmente se considera que la homo-lesbo-transfobia no es el “motor” de la discriminación sino un “aditivo” a situaciones de violencia que tienen otras causas.

Yo no creo que sea común entre ellos... que vivimos en una sociedad machista y que los gurises son productos de esa sociedad, sí. Que entre ellos se embromen ... yo creo que ... no, no... no lo he percibido. Sí existe acoso de algunos alumnos sobre otros, pero no..., yo creo que no es por su opción sexual o por la forma de ser, sino que realmente vivimos en un mundo donde algunos quieren ser superiores a otros y ejercen... eso llamo bullying, que en realidad es acoso, pero...

²⁹ El principio de educación sin discriminación, cuando la discriminación se fundamenta en la orientación sexual y/o identidad de género, está establecido en los Principios de Yogyakarta (2006) que establecen la obligación primordial de los Estados de proteger los derechos humanos en relación a la orientación sexual y la identidad de género.

³⁰ Clara, la referente de educación sexual que participó de los talleres realizados por el equipo de +Centro realizó una encuesta para ver el impacto de éstos en los estudiantes de tercero en comparación con los segundos, para un trabajo de su formación académica y ofreció los datos recopilados para esta investigación.

tratamos de ... conversarlo, de hablarlo, yo creo que la gran mayoría como docente está consustanciado con eso, pero.... Mmm....yo no...no visualizo que sea uno de los problemas más grandes (Autoridad caso 1, entrevista, 17/12/12).

Yo pienso que los chiquilines, discriminan sí, pero a veces no lo hacen conscientemente (...) es común pero ya te digo, muchas veces, es desde ese plano, que son amigos y se lo dicen entre ellos, o se lo dicen inconscientemente o... me parece que va más por ahí la cosa, más como en el tono de que la otra persona no le va a caer mal (...) (Docente caso 1, entrevista 4/12/12).

Hay un chico que tengo, pero vos sabes que él como que lo tiene asumido, como que no se molesta tampoco, como que lo asume con naturalidad, siempre como que ... siempre se están burlando de la sexualidad, pero el chico no reacciona mal. Ese es el caso puntual. Que me llama la atención porque no se enoja. No reacciona mal. Siempre insultos verbales sobre la sexualidad, no demasiado groseros pero siempre le cambian ella, o la compañera, yo me quedo media, viste, tampoco quiero poner más leña al fuego porque ... (...) bueno y a veces les he llamado la atención de que esos comentarios que no los hagan y le digo a él: no te preocupes ellos son así se ríen de todo.... Eso sí lo he hablado con el chico pero no veo que él reaccione (Docente caso 1, entrevista 6/12/12).

Cuando las situaciones de discriminación surgen como un emergente que no se logra minimizar o negar, se lo considera como un “problema que se trae de afuera”, por lo que tampoco genera una reflexión sobre el centro educativo que sirva para pensar medidas que lo transformen. Efectivamente, los/as jóvenes plantean que este tipo de situaciones generalmente no se resuelven y cuando se procuran las soluciones estas suelen ser: la

persona que sufrió la agresión "la dejó pasar" o "suspendieron al agresor" cuando el caso se considera más grave.

Otra estrategia es enviar a la persona agredida al equipo multidisciplinario. Marshall (2010:54) denomina a este tipo de abordaje de la diversidad sexual en el espacio escolar como "discursos de la seguridad", que enfatizan todos los hechos negativos que pueden ocurrirles a las personas con sexualidades e identidades genéricas disidentes –como el acoso, el suicidio, el SIDA, etc.– ubicándolas como objeto de victimización, al tiempo que se renuncia a un reconocimiento de la diversidad asociándola a elementos positivos. Enviar a quien sufrió la agresión, además, es una forma de intentar "fijar" las identidades oscilantes y "diagnosticar" la "particularidad", la "disonancia" –otra de las ideologías prácticas planteadas por Elizalde (2009)–.

En cualquier caso, este tipo de "soluciones" suponen que las causas del "problema" se encuentran en los "casos individuales" en lugar de reconocer un origen más estructural y pretender transformar al heterosexismo institucionalizado. No se visualiza que el libre ejercicio de este tipo de violencia, a diferencia de otros, convierte a la escuela en un espacio inseguro para personas de la diversidad sexual, sus "defensores/as" y todo aquel que sea sospechoso de serlo. En este tipo de ambiente, quienes tienen posibilidad de manejar mayormente la información sobre sí mismos cuando su identidad genérica o sexualidad no es la esperada, suelen optar por estrategias de ocultamiento de sus identidades, lo que los/as ubica en lugares especialmente vulnerables y estresantes. Pero también opera sobre el conjunto del estudiantado, habilitando un ejercicio constante y violento –especialmente entre los varones– de la pedagogía del género y de las sexualidades (Platero, 2010).

3.2 ¿Hechos educativos fuera del aula? Dificultades para el abordaje de contenidos específicos y transversales por parte de los equipos de implementación

Esta sección se concentra, ya no en el punto de vista de la comunidad educativa sino en las visiones que los equipos de implementación tienen sobre el programa y el vínculo entre el afuera y el adentro. Aquí es por ello pertinente hacer una distinción más entre el "adentro" y el aula. La visión de los equipos en los centros estudiados, de manera general, está en sintonía con la concepción del programa como una actividad extracurricular opuesta al aula en distintos aspectos: un espacio "más horizontal", de "mayor libertad para que los/as jóvenes propongan" y "no tan estructurado". Esta perspectiva dificulta la identificación de contenidos y su jerarquización en los espacios del programa en tanto lugar educativo³¹, así como la instrumentación de metodologías que requiere la puesta en marcha de cualquier proceso pedagógico.

Los equipos reconocen la potencialidad de +Centro como un instrumento que aporte a la transformación de los centros educativos, para que pasen de ser un "espacio de tránsito" a convertirse en un "lugar" –en el sentido de García Molina (2003)–. Sin embargo, de la observación realizada se constata que la concepción de lo extracurricular como sinónimo de lo recreativo (en el sentido ya traba-

31 José García Molina (2003) plantea una diferenciación entre el "espacio" y el "lugar" donde el primero se concibe como una plataforma para el tránsito de los individuos que no alcanza la posibilidad de historia, de memoria y de identificación, mientras que el segundo se constituye como una de relaciones intersubjetivas y de significaciones, es el "espacio" cuando éste es ocupado y vivido. La institución educativa se ha convertido, como han planteado Goffman y Foucault, en una "institución total", donde predominan textos institucionales que se dirigen a los individuos de manera unidireccional y que, por lo tanto, tienden a homogeneizar a éstos, tanto en su intención como en su efecto, negándoles el estatus de sujeto e imposibilitando la integración, constituyéndose así, según el autor, en un "no-lugar".

jado, y en forma concomitante con la visión de la comunidad educativa) y la visión de la participación como que “los gurises propongan” debilitan las instancias de reflexión en torno a la finalidad de las actividades (¿por qué hacer?), haciendo que predominen las preocupaciones técnicas y pragmáticas (¿cómo hacer?).

Una virtud del programa +Centro, en relación a otros programas socioeducativos, es que tanto la comisión coordinadora y el INJU-MIDES en tanto coordinador del equipo de gestión, desde el inicio apostaron a procesos de monitoreo y evaluación, instrumentado distintas formas de relevamiento de información respecto, entre otros, a las actividades y la percepción de los/as docentes. Estas herramientas tienen, además, como propósito, generar una cultura de planificación en los equipos de implementación, de evaluación y de definición de orientaciones de trabajo de mediano plazo que den continuidad y otorguen sentido a la propuesta global de +Centro, evitando así la realización de actividades aisladas y fragmentadas. Sin embargo, lo que se pudo observar en los dos centros analizados, es que los equipos no suelen utilizar estas herramientas para planificar su trabajo. Promover estas instancias como importantes en sí mismas ayudará a generar mayor reflexión en los equipos sobre qué implica el desarrollo de un hecho pedagógico y qué supone su encare metodológico, aspectos fundamentales para construir los contenidos a abordar. El vínculo entre metodología y contenidos es de ida y vuelta. La importancia de la planificación se visualiza cuando se tiene definido qué se quiere lograr a partir del desarrollo de las actividades y viceversa, sin planificación difícilmente “surjan” contenidos que den sentido al “hacer”. Asimismo, desde un enfoque de derechos, género y diversidad se considera que la reflexión por parte de los equipos en relación a sus propias prácticas y discursos es clave para ser capaces de revisar los guiones sexuales y estereotipos de género que tenemos y evitar reproducirlos en el ejercicio del rol educativo, especialmente a través del curriculum oculto.

Otro elemento que se está trabajando desde la coordinación a través de las instancias de apoyo pedagógico (pero en relación al cual queda aún camino por recorrer) refiere a la concepción de participación que tienen los equipos. Existe una obsesión por conseguir “convocatoria” –ya que una forma de evaluar el éxito del programa es en base a la cantidad de personas que asisten–, y la misma se realiza a partir de presunciones sobre lo que les gusta a los/as jóvenes. En los dos casos analizados los equipos reconocen que no aplicaron estrategias para relevar intereses, demandas y gustos de los/as jóvenes; y cuando se implementaron, sus resultados luego no fueron utilizados como un norte que orientara el tipo de actividades a realizar y los contenidos a trabajar. Potenciar la perspectiva de generaciones en los equipos es clave para desmontar las estrategias discursivas de homogeneización de las personas jóvenes como grupo, rescatando la diversidad de juventudes existentes en las comunidades de referencia del programa y sobre todo, reconociendo su autonomía para expresar su propia “identidad” para estar a tono con las orientaciones conceptuales establecidas en el PNJ. El ejemplo más claro que permite ilustrar este punto refiere a la opción mayoritaria, ahora sí en todos los centros participantes del programa –según los datos que surgen de las planillas de relevamiento de actividades–, por hacer actividades recreativas y deportivas. ¿Qué presupuestos inspiran esta decisión? Un estereotipo corriente en nuestra sociedad es que a los/as jóvenes les interesa “jugar por jugar”, “mover el cuerpo por moverlo” y que, además, no les gusta “pensar”. Además, pensar-quietarse (aula) y divertirse-moverse (extracurricular) se presentan como dos binomios inconmensurables y lo educativo se sigue imaginando vinculado a lo primero. Esta visión se complementa con otra según la cual el abordaje de las perspectivas transversales sólo se imagina a través de la realización de talleres, dinámica que a su vez, por implicar un encuadre más similar a una clase –hay un tema claro a abordar, referentes adultos/as que conducen su tratamiento, etc.–, se considera que no “engancha” a los/as jóvenes. Por eso los equipos insisten en que primero

había que tener “convocatoria” y después “cuando tengamos un grupito estable”, “trabajar contenidos”.

Otro prejuicio acerca de las personas jóvenes que apareció en los discursos de los equipos analizados es que “se aburren rápido”, “están desmotivadas”, “tienen falta de interés” y “no les gusta nada” aunque en general, al mismo tiempo, se desvalorizan los gustos que se consideran propios del “mundo juvenil”. Un ejemplo es el tema de la “música”, que en uno de los casos analizados generó una discusión en el equipo sobre qué se consideran intereses juveniles y cómo el programa debería posicionarse en relación a éstos. Por un lado, se considera que esos “gustos” son propios de una etapa de la vida, “que ya se les va a pasar” –“yo cuando era joven escuchaba Jazzimel que era horrible”– y por otro lado, se identifican como una diferencia generacional –“en nuestra época no escuchábamos cosas así”–, calificando al estado “cultural” actual de la sociedad como algo deteriorado y a los/as jóvenes como un producto de éste contexto.

También se cuestionaban los mensajes que transmitía “la cumbia” en relación a las mujeres y la violencia de género, pero en las actividades de +Centro se pasaba esa música y no se problematizaba su utilización. De hecho cuando el equipo en el caso 2 planificó una actividad para abordar este asunto finalmente esta se canceló y no se procuró volver a realizarla. En cambio, cuando la escuela trajo un grupo de cumbia para el festejo del “Día de la Educación”, el equipo lo señaló como un hecho “anti-educativo”, dando a entender que +Centro entonces podía permitirse esa reproducción por no ser un espacio estrictamente educativo.

En este sentido, se constató que en el relacionamiento de los equipos de +Centro con la escuela y el afuera, el equipo del caso 2 se acopló por completo a la dinámica escolar colonizada por el afuera en “crisis”, y a la visión de que el impacto de ese afuera era ya irreversible en los/as jóvenes. El espacio de +Centro no se percibe a sí mismo como

un mecanismo de ruptura, porque tampoco la escuela lo hace. Entonces, aparecían expresiones del tipo “que vamos a hacer, si es lo que les gusta a ellos”. Esta adaptación del equipo del caso 2 al centro educativo también incluyó, como se analiza a continuación, la reproducción de las lógicas de la escuela respecto a las formas de abordaje de la sexualidad.

4. La sexualidad en +Centro

4.1. La sexualidad como emergente

En el transcurso de las actividades de +Centro en el caso 2 se presenciaron hechos de violencia homofóbica hacia Nicolás, un funcionario que participaba de las actividades del programa, no sólo porque se definía como homosexual sino porque presentaba expresiones de género no esperadas socialmente. Esta situación se toma como un caso ejemplar para esta investigación en la medida en que permite desentrañar algunas claves sobre el funcionamiento del “armario” y las formas cómo ha operado la violencia homofóbica y la heteronormatividad en el marco del programa.

El primer aspecto relevante es que esta violencia homofóbica, a diferencia de la violencia de género y la de “los vínculos en general”, fue la más explícita y persistente durante todo el trabajo de campo, pero sin embargo no se formuló como problema ni fue trabajada por el equipo. Este silencio y omisión generó su agravamiento en el tiempo: se pasó así de formas sutiles de discriminación, –a medida que los/as estudiantes constataba que en ese espacio estaban habilitados/as para ejercerla–, a expresiones cada vez más explícitas hasta llegar, por ejemplo, a los insultos directos y en público. Siguiendo de cerca la colonización del afuera del centro educativo y el espacio del programa, los adultos tampoco “cortaban” los comentarios sobre Nicolás, como

una forma de desexualizar el espacio de +Centro, como se podría esperar en base a la literatura especializada ya analizada.

En ese contexto, cuando el equipo estaba preparando la actividad de violencia de género a partir de videos de sensibilización, se sugirió desde este proyecto de investigación, como un insumo para abordar este problema, un video sobre acoso homofóbico en la escuela. La respuesta del equipo fue esquiva y se señaló la falta de herramientas y formación para tratar un tema “tan delicado”. Sin embargo, el equipo tampoco utilizó la formación ofrecida por el INJU en la temática para revertir esta carencia, lo que podría estar indicando (a tono con las visiones de los actores de la comunidad educativa en el caso 1), que el problema se encuentra un paso antes. El heterosexismo parece estar operando, en el ámbito escolar y en el campo de intervención directa de los programas sociales, invisibilizando y naturalizando la violencia homolesbo-transfóbica como tal o bien, cuando esto no resulta posible por su irrupción evidente, minimizándola, quitándole jerarquía; en definitiva, legitimándola como un “mal menor” y en este caso, de poca importancia relativa para la construcción de climas educativos amigables. En cierta forma, estos mecanismos de obturación y evitación refuerzan la matriz heteronormativa que construye a los no heteroconformes como ciudadanos de segunda, cuya privación de derechos no es tan significativa.

Estas dinámicas que se generaban por parte de todos los actores involucrados –los/as estudiantes, el equipo y Nicolás– afectaban el desarrollo y la convocatoria a las actividades. Esto demuestra que la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual por parte de los equipos que promueve el programa aporta a que los/as técnicos–as puedan “leer” de manera más fina los escenarios en los cuales desarrollan sus actividades y mejorar así su desempeño en territorio. Un ejemplo puede ayudar a ilustrar este punto.

La principal propuesta del equipo en el caso 2 fue el baile, y se buscó que los/as jóvenes hicieran las coreografías de las canciones que aprendieron en el marco de las clases de teatro que dictaba Nicolás. El primer día muchos varones asistieron al espacio de +Centro pero se mantuvieron al margen, prestando atención a todo lo que estaba ocurriendo pero no participando en forma directa. El equipo notó que no se integraban e incluso lo plantearon como un emergente a atender en otras actividades en la planilla de registro, visualizándolo como un tema vinculado a estereotipos de género, entendiendo que bailar era algo valorado por las mujeres pero no entre los varones. Sin embargo, el saber bailar muy bien e incluso el baile en coreografías es hoy en día un atributo especialmente valorado entre ellos: de hecho muchos de estos varones hacían coreografías durante el recreo delante de sus compañeros/as. En este sentido, la no participación de los varones puede ser interpretada desde un enfoque atento a la de diversidad sexual como una respuesta para evitar el “contagio del estigma” (Goffman, 1980) que condensaba Nicolás y para boicotear la actividad de la cual era referente. Ponerse a bailar implicaba legitimarlo como un referente y además “hacer algo parecido a él”, tenían que “seguir sus pasos” literalmente, “copiar lo que él hacía”. El equipo visualizó que la asistencia a los espacios del programa estaba marcada por “los que les gusta el baile-tenían buen feeling con Nicolás” pero aun así no se llegaba a visibilizar y jerarquizar el tema.

Este ... a los que no les gustaba el baile, digo, que no tenían buen feeling con Nicolás, capaz que en un principio, expresaban cierto rechazo que yo no creo que haya existido así, este ... o de manera tan tan palpable como a veces lo expresaban, este... pero sí... como él tiene buena onda este yo que sé, los chiquilines, eh ... terminan haciendo cierto vínculo, no sé si amistad pero un vínculo positivo (Integrante del equipo +Centro, caso 2, entrevista, 13/12/12).

Las formas defensivas de la salida del armario desplegadas por Nicolás, como por ejemplo, responder ante los comentarios: "soy gay, ¿y qué?" y reafirmar aún más a nivel corporal los que eran consideradas como expresiones de género no esperadas, iban en contra de las pautas predominantes en el contexto uruguayo de identidades discretas³² (que son más esperadas aún para contextos como el sistema educativo), volvió muy difícil invisibilizar el tema en el equipo de implementación, pasando finalmente a verbalizarlo como un problema. Resulta interesante el hecho de que una de las interpretaciones del equipo en relación al vínculo entre Nicolás y los/as chicos/as calificara su manejo de la salida del armario como una conducta típicamente adolescente –"claro el no deja de tener dieciocho años, también es adolescente"– aunque en el espacio de +Centro estaba actuando como un referente adulto. Esta interpretación deja traslucir un prejuicio sobre la sexualidad adolescente como impulsiva, que no mide consecuencias, que no se contiene, pero también era una forma de eludir actuar para evitar la violencia ejercida sobre Nicolás. En un contexto adultocéntrico como lo son los espacios educativos, habilitar insultos hacia un referente adulto no tiene las mismas implicaciones que cuando estos ocurren entre pares, no se otorga la misma importancia a uno y otro.

Por último, el equipo caracterizó la relación Nicolás-estudiantes como una relación de amor-odio cuyas características les resultó difícil descodificar, ya que si bien por un lado los/as estudiantes lo insultaban abiertamente, rechazaban y hacían chistes homofóbicos, por otro también no cesaban de acercársele, buscarlo y preguntar por él permanentemente al equipo. Una perspectiva de diversidad sexual ofrece elementos para entender esta

aparente "ambigüedad". Por ejemplo, en el taller de evaluación del programa realizado por el INJU en este centro, con jóvenes que había participado y jóvenes que no lo habían hecho, se hizo una dinámica que consistía en escribir qué les gustaba y que no de +Centro. Nicolás apareció permanentemente en el diálogo. Primero se acusaban unos a otros de qué venían porque venía Nicolás ("no a vos te gusta el Nico, dejá!") pero después también hacían énfasis en que lo que valoraban: Nicolás "es el único que agita", "es DJ", "pone música". Y luego nuevamente se lo nombraba y causaba la risa de todos.³³ Más que una contradicción, estas actitudes y comportamientos pueden ser interpretados como "dos caras de la misma moneda", como parte del funcionamiento del estigma. Nicolás en cualquier caso era colocado en el centro de la conversación como "algo" que llama la atención, ubicado en el lugar de lo raro. Los comportamientos agresivo-valorativos implicaban una integración desde la subordinación, en donde a su vez la figura de Nicolás era una forma de expresar y buscar el reconocimiento de los/as otros/as, de medirse entre ellos/as y afirmarse. Nicolás les caía bien, les parecía divertido, les gustaba que fuera DJ y hablaban siempre de música con él o de bailes y era vivido como alguien cercano a ellos (era el más próximo en edad de todos los docentes). Pero mientras que las chicas en grupo manifestaban este afecto más abiertamente, lo abrazaban y hablaban con mucha confianza con él, los varones lo hacían sólo cuando no estaban acompañados por otros pares. Esta diferencia entre los géneros, se comprende por un doble proceso: el hecho de sentirlo cercano y admirarlo hacía que la distancia en relación a su sexualidad debiera ser marcada de manera constante y con mucho énfasis entre los varones ya que la masculinidad es un "logro precario" que requiere un trabajo continuo de demostrarse y dar pruebas a los otros varones espe-

32 Pecheny (2002) propone el término "identidades discretas" para referir a los modos en que se estructura la sociabilidad de las personas homosexuales: discretas son las personas que actúan con tacto o moderación, que se preocupan por no molestar a los demás, que saben guardar un secreto, que no atrae demasiado la atención.

33 Agradezco a la Unidad de Estudios y Análisis del INJU por facilitar los datos para la investigación.

cialmente de que “no se está allí donde no se debe estar” (García García, 2010:65).³⁴

4.2 Caso 1: La sexualidad como objeto

La construcción del equipo del caso 1 del programa +Centro como un espacio extracurricular, lo proyectó por un lado, como un espacio alternativo y más abierto que el aula –como se mostró, expulsando en cierta medida la centralidad de la metodología y la definición de contenidos– pero al mismo tiempo como un lugar donde aplicaban las normas de la “institución educativa”, es decir, se propuso como una “descontracturación con límites”. En relación a los discursos sobre la sexualidad de la escuela, los espacios de +Centro en el caso 1 reprodujeron así la forma de lidiar con la sexualidad institucionalizadas en el centro educativo, algo bien distinto al caso 2. En el primero sí operaba la ruptura “afuera-adentro” como una forma de ejercicio de disciplinamiento de los cuerpos juveniles y un esfuerzo de la escuela por sostener esa imagen para legitimarse como agente de socialización-formación. Así, en +Centro 1, las relaciones entre referentes adultos/as y jóvenes son más horizontales

pero hay cosas que éstos no pueden preguntar y los primeros no pueden decir; no existe una currícula predefinida pero hay temas que no son “correctos”; se “libera” a los cuerpos juveniles incitándolos a moverse en las actividades pero se regula el de los referentes adultos que “tienen que dar el ejemplo”. Este doble registro se hacía particularmente evidente en relación al cuerpo y la sexualidad; aquí sí se imagina al programa como “educativo”, entonces, había que conformar en +Centro un espacio “libre de sexo”.

Estas restricciones se ponían en funcionamiento en relación a los temas que se podían tratar o no. Una discusión que se dio en el equipo refirió a ver o no la película *Billy Elliot* para una actividad de cine-foro. Los argumentos que se desarrollaban en contra de la película parecían contradictorios a simple vista; por un lado, se afirmaba que no hay necesidad de abordar contenidos en todas las actividades, también se puede “mirar una película por mirar y que se vayan a la casa”; pero por otro lado, se señalaba que había que elegir la “película correcta, que tenga un contenido educativo”. ¿En qué medida podía tener un contenido educativo, la película *Actividad Paranormal*, por ejemplo? ¿O por qué *Billy Elliot* no se podía “mirar por mirar”? En el caso 1 se presentaba claramente la dinámica de procurar dessexualizar lo más posible el espacio escolar y *Billy Elliot* iba en contra de esta norma, al poner sobre la mesa la cuestión de las identidades de género y las sexualidades infantiles y juveniles en su diversidad ¿Qué hubiera ocurrido si se elegía una película que tratara la sexualidad pero desde el modelo heterosexual? ¿Se consideraría que no es “sobre sexualidad” porque lo que muestra es el universal, mientras que las sexualidades que se etiquetan y particularizan como tales son las no heteroconformes? Lo “educativo” propio del espacio de +Centro, en el caso 1, no refería a contenidos específicos delimitados y promovidos por el equipo, pero sí a la influencia formativa de la aplicación de las normas de la institución educativa (en consonancia con los discursos de las autoridades de este centro educativo). Son estas formas vinculadas a

³⁴ La masculinidad señala García García (2010:65) es construida como pensamiento estereotípico estableciendo categorías claras que ordenan las identidades en relaciones del tipo adentro/afuera: “Se puede ser o no ser masculino, no caben más opciones. Y así, la verdadera fuerza del estereotipo es su énfasis en la definición de la frontera. Más que explicar qué es masculino, el estereotipo señala aquellos puntos en los que la masculinidad se pierde (...). Ser un verdadero hombre será no ser femenino ni afeminado, será no ser un niño o infantil (...), será no ser demasiado sexual ni demasiado poco (...). En este sentido, la masculinidad se convierte en un ejercicio de oposición continua. Esto tiene dos implicaciones. La primera es que la virilidad se convierte en un plus, en algo que hay que conseguir y mantener ya que puede perderse de salirse de los estrechos límites del estereotipo (Sau, 2000). La segunda es que los sentidos específicos que definen la masculinidad se consolidan por medio del ejercicio de la exclusión entre lo que se considera propio de la naturaleza masculina y aquello que no lo es. (...)”.

la socialización-disciplinamiento que convierten a lo que ocurre dentro de la escuela en "hechos educativos", más allá de que se desarrollen fuera del aula. Y las normas referidas a la desexualización del espacio son, como se señaló, de las normas más relevantes.

Las normas del centro educativo también se reproducían en +Centro en relación a qué se puede o no decir en el marco de las actividades en el vínculo referente adulto/a y estudiantes. Un ejemplo concreto resulta ilustrativo: en una de las actividades todos los chicos se pusieron a cantar "que baile Laura (estudiante), ¡que baile en tanga!". Una de las educadoras señaló que había que "poner límites" porque "son cosas chiquitas" pero "se suman" y "reflejan convicciones", que ella vinculaba con el fenómeno de la "tinnelización de la cultura" –una idea que también traía aparejado analizar el "bombardeo" de imágenes de cuerpos hipersexualizados que se transmiten en los medios de comunicación–. La intervención de esta forma problematizó el hecho, pero no trabajó ninguna de estas dimensiones por lo que terminó cristalizando un abordaje en la que la sexualidad y el sexo quedaron cancelados como discurso.

El clivaje generacional también adquirió significado como un determinante de las posibilidades y formas de abordar la temática. El hecho de que ese día fueran chicos más grandes que los que usualmente asistían a las actividades también fue identificado como un factor que ubicaba a las educadoras en un lugar de mayor "exposición" en relación al tema: "nunca nos habíamos enfrentado con los más grandes que no es lo mismo que con gurises de 13 y 14". ¿Se presupone que los más chicos/as son "seres menos sexuados/as" y por ende menos amenazantes en este sentido? ¿A mayor distancia generacional entre educador y educando, más seguridades en relación al ejercicio de la autoridad que se construye como parte del marco educativo? Esta expulsión del sexo, empero, no significaba que el equipo tampoco pretendiera "moldear" las identidades genéricas y sexualidades de los/as

adolescentes cuando éstas no se acomodaran a las normas hegemónicas. En el equipo coexistían grados de sensibilización distintos en relación al género y la diversidad, por lo que los comentarios y los mensajes transmitidos a través del denominado curriculum oculto eran contradictorios. Mientras que se insistía, por un lado, en el uso del lenguaje inclusivo para asegurar una convocatoria no sexista, por otra parte se realizaban comentarios como "¡ah se fueron todos los varones y nos quedaron los parlantes para llevar!". De esta forma, el caso 1 se ajusta más claramente al esquema presentado en la sección "Sexualidad y escuela", en la medida en que se incentivaban sexualidades normalizadas de manera subrepticia o a través de abordajes de la sexualidad como objeto de estudio –como se verá más adelante, en el marco de los talleres de educación sexual– pero al mismo tiempo se cancelaban las expresiones de sexualidad en el espacio escolar que se salieran de los marcos establecidos por los/as adultos/as.

También se aplicaban a +Centro las "expectativas normativas" en torno a los atributos que se esperan de los/as referentes adultos/as en una relación educativa. Nuevamente la importancia de la vestimenta, de los gestos, de las formas de hablar, de las formas en general, se hacen relevantes como criterios de evaluación del trabajo de los/as técnicos/as asociando imágenes apropiadas con la seriedad, por ejemplo, un rasgo que acredita a los/as referentes educativos. Estas expectativas en torno a la regulación de los cuerpos adultos adquieren, así, significados que trascienden lo meramente estético, siendo utilizados como formas de traficar preconceptos en relación a lo esperable del otro en función de su orientación sexual. En el caso 1, el remarcar signos corporales en una de las educadoras que se definía como lesbiana pasó a operar como parte del proceso de estigmatización (Goffman, 1980) por su orientación sexual; esto la colocaba en un punto de partida en el que tenía que legitimar su idoneidad para el trabajo, "demostrar" que se era buena en lo que hacía, como si esas "marcas" automáticamente fueran sinónimo de déficit

de las habilidades que debe tener todo referente educativo. Este es uno de los mecanismos que se activaron para evitar la realización de talleres de género, sexualidad y diversidad que la educadora había propuesto, lo que pone de manifiesto las dificultades y los costos que asume en un contexto heteronormativo quién quiere llevar adelante una agenda que además está prevista en el diseño y la orientación del programa. Presentarla como una persona que “no se ubica” era una forma más de evitar hacer los talleres: explícitamente el equipo reconoció que a priori consideraron que una persona “así” no podía trabajar un tema “tan delicado”, punto que se retoma más adelante.

La resistencia en el equipo a trabajar el tema diversidad sexual se fue manifestando a través de una escalada de argumentos cada vez menos políticamente “correctos”. En primer lugar, se planteaba que “no era el momento del proceso para hacer talleres” por esa idea de que “primero hay que lograr tener convocatoria, atraer a los chiquilines” y después “trabajar contenidos específicos y transversales” aunque en el relevamiento inicial de los intereses entre los/as estudiantes realizado por el equipo la diversidad sexual apareció en forma destacada. Luego, la propuesta de la educadora pasó a ser vista en el equipo como una “necesidad”, como un “capricho” personal, que respondía más a la creciente visibilización que hacía ésta en el grupo de trabajo de su orientación sexual, que a seguir una meta establecida en el programa. Se reforzaba así un sistema de equivalencias según el cual toda persona que intenta abordar este tema tiene necesariamente una identidad no heteroconforme o un interés personal y particular, perspectiva que privatiza la apuesta pedagógica y su potencial transformador en tanto aplicación del paradigma de los derechos humanos. Pero los argumentos en contra, dieron todavía un paso más, instancia en la que se manifestó finalmente el heterosexismo de manera explícita, aunque siempre a la “uruguaya”.

Los discursos predominantes tanto en el equipo como en el resto de los actores de la comuni-

dad educativa tramitan la diferencia en materia de sexualidad a partir de discursos formalistas, abstractos en términos de no discriminación, tolerancia y derechos pero evitan abordajes de reconocimiento social y afirmación del valor de la diversidad. Este tipo de posicionamiento es característico del “régimen de tolerancia opresiva” que predomina en Uruguay en relación a la diversidad sexual, el cual promueve el armario y señala que cada uno puede hacer de su sexualidad lo que desee mientras mantenga el tema y sus derivaciones en el ámbito privado. Como plantea Sempol (2011c), este tipo de discurso plantea artificiosamente que en estos temas el espacio público es neutral, sin embargo, “la reclusión en lo privado no hace más que ligar simbólicamente la heterosexualidad con nociones de normalidad y naturalidad, acrecentando su legitimidad excluyente para ocupar la escena pública”. Esta visión se expresa, por ejemplo, en la siguiente frase registrada en el trabajo de campo a uno de los educadores:

(...) yo no pretendo ampliar las posibilidades de elegir el género por los adolescentes ... eso es de cada uno y está determinado por muchos factores, vidas, matriz cultural, familia, el tiempo histórico, etc., ... sí creo que es importante traer a la conciencia lo que está oculto para problematizar y luchar por lo que es justo para todos, pero de ahí a hacer una campaña por lo diverso hay un trecho grande (...)

Estos discursos consideran a las identidades y sexualidades disidentes como “segundas opciones”, marcándolas como lo particular y afirmando de esa forma lo heterosexual como universal. La identificación de las personas de la diversidad únicamente como objetos de discriminación sin el correlato de reconocimiento social, no pretende una modificación de la matriz heterosexista en tanto fuente de inequidades, sino simplemente ofrece “protección legal” o intervenciones paliativas que buscan aliviar la violencia social de las que éstas serán blanco, en un contexto en el cual ya no es

políticamente correcto plantear explícitamente el rechazo por la diversidad sexual. Por lo tanto, se acepta fácticamente la existencia de la diversidad pero no se reconoce la legitimidad del derecho a ser de estas prácticas, personas, identidades y relaciones no heterocentradas (Pecheny, 2001). Así, estos discursos se vuelven perfectamente compatibles con el rechazo explícito a las personas de la diversidad sexual, en concordancia con una visión "pluralista" de la diferencia social y el uso de la tolerancia como un dispositivo para lidiar con los desafíos que su politización impone (Gioscia y Carneiro, 2006).³⁵

Nuevamente los órdenes generacional y sexual se cruzan dando por resultado formas específicas de operación de la heteronorma. El abordaje de la diversidad sexual con adolescentes y jóvenes se considera más "peligroso" que con otras poblaciones cuando se promueve desde un "enfoque de las vivencias" en la medida en que se presupone que la orientación sexual particularmente es algo que las personas "elijen" y la adolescencia es un momento particularmente efervescente de identidades genéricas y sexuales. Mostrar a los/as jóvenes distintas formas de habitar sus identidades de género y vivir sus sexualidades era una manera de legitimar identidades genéricas y sexualidad que no se consideran deseables como "primera opción" desde este punto de vista, ya que la sociedad y también

la escuela refuerzan constantemente las formas heterocentradas de vivir. Esta visibilización desde el reconocimiento social, no sólo de hecho, de las diversas sexualidades es considerada una forma de "convertir" a las personas en gays, lesbianas, etc.

Los abordajes de la sexualidad centrados en la experiencia y en el placer, que afirman positivamente la diversidad como algo a reconocer y valorar, desafían además las formas como usualmente se "lidia" con el sexo en la escuela. Una vez que se definió la realización de los talleres de diversidad sexual desde esta perspectiva, se buscó estratégicamente "amortiguarlos" incluyendo una instancia sobre sexualidad y género. Esta decisión parecería estar indicando que algunas versiones de los discursos de género y sexualidad están legitimadas en el espacio escolar. La pregunta es, ¿esto significa que se "lavarón" para adaptarse al sistema o que lo han transformado?

En relación al enfoque de género puede estar ocurriendo a nivel de territorio lo que ha sucedido en relación a los ámbitos de elaboración de la política pública, una "apropiación del discurso de género (...) pero resignificándolo, sin asumir cabalmente sus reivindicaciones, vaciándolo de su contenido más crítico" (Fainstain y Perrota, 2012:2). Concomitantemente con este proceso, la sexualidad como objeto es trabajada en territorio en el marco del Programa de Educación Sexual desde visiones predominantemente medicalizadas (según la percepción de todos los actores sociales de este centro educativo), centradas en lo biológico, en la prevención y el riesgo más que en el empoderamiento de los/as jóvenes para vivir sus sexualidades de manera placentera. Así, cuando se habla de sexualidad "a secas", se suele pensar en este tipo de abordajes que no resulta "desafiante" para los discursos sobre la sexualidad predominantes en la escuela.

Un elemento a reconocer es que la diversidad sexual se incluye como un tema posible de ser abordado por los referentes de sexualidad. Las docentes de sexualidad entrevistadas señalaron, empero,

³⁵ "Tolerar entonces, involucra el sufrir, permitir y respetar algo que se desapruueba. Este acto de tolerar implica no sólo una situación de poder, ya que es desde un posicionamiento social determinado desde el que se tolera lo que se desapruueba, sino que tolerar también implica autoridad. Desde la autoridad, el acto de tolerar suele presentarse como valor político y moral. La nota de respeto en el significado original de la palabra incluye la magnanimidad, algo que siempre es una prerrogativa del ejercicio del poder y de la autoridad y que en el acto de tolerar, encubre su propio ejercicio. Lejos de implicar un reconocimiento y valoración de la diferencia, exige del tolerado que se exprese libremente en lo posible, dentro del ámbito privado, esos son los límites (...). El tolerar está asociado a la creación de un "nosotros" institucionalizado que es desafiado por otro que nunca es parte -a menos que sea incorporado- y por eso se convierte en el objeto a tolerar" (Gioscia y Carneiro, 2006:7-8).

que incluir el tema diversidad sexual en los talleres queda a criterio del docente o de la docente pero generalmente cuando se hace y ellas lo hacen, se incorpora de manera puntual y “más para no discriminar” que “desde la vivencia”. En este sentido, el hecho de que participara una profesora de biología y referente de sexualidad de PES también calmó las ansiedades por parte del equipo en relación a qué se podía llegar a decir y fue considerado como una forma de regular un poco más los límites de lo decible en el espacio que se proponía abrir. Otra forma de “amortiguar” los impactos de los talleres de diversidad sexual fue acercar los espacios de +Centro al aula, a contracorriente de lo que venía haciendo usualmente el equipo de implementación. Se optó por la metodología de taller que tiene similitudes con ésta y existió una planificación de la actividad. La necesidad de regular los discursos se evidenció asimismo en el transcurso de los talleres en los cuales, se procuraba “filtrar” el discurso de los/as jóvenes cuando consideraba que habían temas que “no eran apropiados”, haciendo referencias tales como “bueno, esto vamos a hacer de cuenta que no está” o “la verdad me da vergüenza leerlo”. En general, esta intervención se realizaba como una forma de poner “distancia”, de “alejar” lo más posible el diálogo de las experiencias cotidianas, íntimas, personales, como si solo así pudiera hablarse con “seriedad” y en el marco de una “institución educativa” del sexo (Britzman, 2000).

Así, se “festejaba” que uno de los chicos hablara de las personas trans “diciendo disforia de género” por ser una manera “académica” o más bien “médica” de entablar la discusión al tiempo que se desestimulaba el uso de palabras del lenguaje cotidiano, especialmente por parte de las referentes adultas, por no considerarse apropiadas para un centro educativo. Este punto surgió también en la jornada de capacitación en género, diversidad y sexualidad realizada por el INJU como una preocupación por parte de los equipos de +Centro en relación a cómo manejar el tema del lenguaje para hablar de sexo en estos espacios. Por un lado, consideraban que si no utilizaban lenguaje cotidiano y “hablaban como

hablan los chiquilines” –por ejemplo, diciendo “pija”, en vez de “pene”– iban a tener dificultades para acercarse a ellos/as, mientras que si lo hacían recibirían quejas de las familias y la dirección. Esto evidencia que la irrupción del sexo se presenta como un elemento que desestabiliza las narrativas cotidianas que estructuran lo decible en el ámbito escolar y las lógicas que gobiernan su funcionamiento, cuando ésta no puede ser “cancelada” de manera autoritaria sino que por el contrario, hay un programa que incita a su tematización desde otro lugar.

Y todo esto, en un contexto en el cual de por sí los discursos de los/as jóvenes ya estaban extremadamente “autogobernados”. Los/as participantes de los talleres eran estudiantes de tercer año que venían de tener educación sexual en primero y segundo. Cuando las talleristas les preguntaban qué entendían por sexualidad, todos/as respondían “es una disciplina”, “es una ciencia”. No podían nombrar el “sexo”, no podían decir nada más que el medio por el cual, los discursos sobre “eso que no se nombra”, se pueden hacer presentes en un centro educativo. Sin embargo, hablaban como expertos/as sobre métodos anticonceptivos, embarazo adolescente y enfermedades de transmisión sexual. Todos podían decir “ITS”, “papiloma”, “hepatitis” pero no sexo. Al tercer grupo que respondió lo mismo, les preguntaron: “¿por qué lo tenemos que vincular con la ciencia?” Y uno de los chicos respondió, como respondiendo a algo obvio “¡porque estamos en un centro educativo!”. Esto demuestra la efectividad de las clases de educación sexual –en un modelo de información restringida y no de empoderamiento (Thorogood, 2000)– en incentivar sexualidades normales a partir del conocimiento y la transmisión de la información “objetiva” y al mismo tiempo cancelar espacios para el “saber” sobre la sexualidad en la escuela.

Para los/as referentes educativos/as, la sexualidad como “objeto” resulta más interpellante que los objetos de la biología, la sociología, la historia o la física. Incluso quienes tienen una formación en la

temática plantean que “no es un tema cualquiera” sino que la experiencia personal, además de la capacitación, influye en “sentirse capaz de tratarlo o no” o “enfrentarse a trabajarlo”, más aún cuando se trata de un “público” adolescente que es construido como “amenazante” por los discursos sobre la sexualidad predominantes en nuestra sociedad. En relación a este punto, se planteaba una paradoja en los casos analizados. Por un lado, el abordaje de la diversidad sexual se evitaba cuando era promovido por personas lesbianas, gays o bisexuales porque se creía que éstas tenían como objetivo el “reclutamiento”. Pero cuando su tratamiento desde la experiencia, la vivencia, el placer, era “inevitable”, se considera que la metodología más apropiada es el “testimonio” antes que el dato.

Partimos de la base que si vas a trabajar el tema sexualidad con adolescentes, vos tenés que tener bien clarito todo el tema de tu sexualidad, bien asumido, bien claro en el sentido de: me paro delante de la clase y no importa lo que pregunten, no pierdo el equilibrio, y no siempre lo podemos lograr. Y... pero aparte, más que nada por un tema de formación, la gente que está más cerca de las personas, o que vive la problemática no sé, yo siempre intenté comunicarme con el grupo, pero no tenía referentes con quien comunicarme, para traer a alguien que viniera a hablar con los chiquilines, que les de su testimonio (...) (Docente, caso 1, entrevista, 4/12/12).

Sin embargo, este “que hable quién lo vive” que aparece en el discurso de distintos actores entrevistados, generalmente no surge de una evaluación educativa en términos de qué metodologías resultan más efectivas para lo que queremos lograr sino que parece estar funcionando como una forma de evitar el estigma y a su vez, de estigmatizar a todo el que habla, constituyéndose así en un poderoso mecanismo de “defensa” de la matriz heteronormativa. En este marco, el mero hecho de plantear trabajar el tema, aunque el mismo fuera parte de

las orientaciones del programa, se interpreta como una “declaración”, con lo que eso significa en una arena heterosexista, siendo otra indicación más del cuesta arriba que implica para personas sensibilizadas en el tema llevar esta agenda adelante.

4.3 Estereotipos de género y visiones sobre la diversidad sexual en los/as jóvenes

Los órdenes de género y sexualidad están estrechamente vinculados. En los contextos en los que se sostienen más rígidamente modelos hegemónicos de femineidad y masculinidad, los cuales implican a su vez la heterosexualidad, las transgresiones tanto a las identidades genéricas como a las sexualidades esperadas por la norma implican mayores costos.

En los casos analizados se observó una aparente transformación de los roles de género tradicionales entre los/as jóvenes: varones explícitamente preocupados por su cuerpo y habilitados para expresarse corporalmente a través del baile; chicas con expresiones de género no esperadas según el modelo clásico de “lo femenino” consideradas “líderes” en sus grupos de pares; una moda “femenina” para salir de noche percibida por chicos/as como liberadora para las chicas en la medida en que les permite mostrar más el cuerpo. Sin embargo, una mirada más profunda a los datos surgidos de estos casos pone de manifiesto que se está ante nuevas formas de manifestación del sexismo ya que a través de nuevos códigos se reproduce tanto la jerarquización de lo masculino por sobre lo femenino así como una construcción dicotómica del género.³⁶

³⁶ Glick y Fiske (1996 citados en de la Peña et al, 2011) señalan que en las sociedades contemporáneas occidentales se está desarrollando un fenómeno de neo-sexismo o sexismo ambivalente que articula elementos del viejo sexismo o sexismo hostil y tradicional con un nuevo sexismo más sutil, benevolente y encubierto. Este esquema analítico puede resultar fructífero para interpretar cómo se expresan las relaciones de género entre las generaciones más jóvenes.

En los talleres de género y sexualidad realizados en el caso 1, los varones denunciaban una suerte de “doble moral femenina” pero por otro lado, en cierta forma, también la promovían. Decían que ellas “hablan mucho y hacen poco” y les “cortan el mambo en el acto sexual”, pero después se mostraban molestos cuando “te dicen que es virgen pero no lo es”, “te meten los cuernos pero se hacen las santas”, son “todas zorras” y “meten la pata” cuando “están alzadas”, “hacen cosas de putas”: “favores a los hombres”, etc. En este sentido, las representaciones hegemónicas sobre lo femenino en los/as jóvenes reproducen lo que se denominó como “chantaje del sistema sexo-género” a través del cual se presenta a las mujeres dos caminos para “elegir”: el camino del bien, transitado por la mujer decente, que luego será una madre atenta a los cuidados de los otros y el camino del mal, el de la puta mal viviente que es portadora de toda la carga posible de condena social, de humillación y desprecio. Pero esta oposición no funciona de manera antitética sino como una doble cara del disciplinamiento patriarcal que recae sobre todas las mujeres:

Siempre puedes ser al fin y al cabo, considerada una puta. El apelativo de puta puede

El primero es entendido como una actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo en base a tres componentes: a) el paternalismo dominador, justificado en la creencia de que las mujeres son más débiles e inferiores que los varones, legítima a la figura dominante masculina; b) La diferenciación de género competitiva que establece que, debido a la creencia de las diferentes características de las mujeres no les permiten responsabilizarse de asuntos económicos y sociales importantes, siendo su entorno natural, la casa y la familia; c) La hostilidad heterosexual, fundamentada en la creencia de que las mujeres, debido a su poder sexual, son peligrosas y manipulan a los hombres. El sexismo benévolo por su parte se basa en: a) El paternalismo protector, que entiende igualmente a la mujer como débil e inferior, considerando por tanto que el hombre debe protegerla y cuidar de ella; b) La diferenciación de género complementaria, debida a la creencia de que las mujeres poseen muchas características positivas que complementan a las que tienen los hombres, c) La intimidad heterosexual, fruto de la creencia de que un hombre está incompleto sin una mujer.

siempre recaer sobre cualquiera de nosotras. Sobre nuestro modo de vestir, de comportarnos, de pensar, de vivir nuestros cuerpos. Recae sobre las pequeñas desobediencias de la sexualidad y en el comportamiento hacia los hombres (Galindo citada en Guerra, 2012)

Una chica señaló como una preocupación que “a veces con la mirada te pueden acosar, yo me siento nerviosa cuando me miran y a veces me da miedo”. La respuesta colectiva de los varones fue “¡Anda! Si las mujeres se ponen cosas para que las miren”. Cuestionaban que entre las mujeres estuviera de moda usar polleras cortas y calzas justas “para que se les marque bien el culo”, “son un asco”. Pero esta aparente mayor “libertad” en términos de expresión de la sexualidad por parte de las mujeres no era percibida por las chicas quienes no se sentían autorizadas, por ejemplo, a hablar abiertamente sobre sexo: “ellos hablan de sexo, nosotras lo pensamos pero no es nuestro tema de conversación, si lo decimos nosotras, somos unas atorrantas”. También denunciaban en los varones un “exceso de verbalización” de sus experiencias sexuales: “cuentan intimidades a sus amigos y a personas desconocidas”, como una forma de demostrar su masculinidad. Es decir, los varones aparecen con la prerrogativa de vivir su sexualidad plenamente, exteriorizando esa vivencia como sujetos pero a las mujeres se les cancela la voz y sólo pueden ser leídas sexualmente desde la visión de los varones, como objetos. Esto se evidenció además en los grupos y las canciones más escuchados por los/as chicos/as durante la realización del trabajo de campo como “Wachiturros”, “Nota Lokos” y “Nene Malo” compuestas además por varones en su totalidad. Se las halaga cuando “tienen un buen perreo” pero al mismo tiempo, se las “culpabiliza” por ser “zorras”, “turras”, “rápidas”. Las mujeres aparecen, tanto en las letras como en las imágenes, siempre como objetos “para ellos”, hipersexualizadas y reducidas a una parte de su cuerpo –“la cola”, el “ojete”, “la

burra”–.³⁷ Mientras que las cantantes mujeres tienen letras vinculadas tradicionalmente a lo femenino, por ejemplo, “La Zorra”, tiene títulos como “Perdóname”, “Te extraño tanto”, “Tuve ganas”, “Ya no quiero más mentiras”.

En este marco predomina la presunción heterosexista entre los/as jóvenes y las visiones estereotipadas predominantes en nuestra sociedad sobre las personas de la diversidad sexual, especialmente por parte de los varones quienes además, evitaban en su mayoría mostrar interés por el tema en el transcurso de los talleres. La diversidad sexual se vinculaba, en primer lugar, a la imagen del “homosexual” como “puto” “marica”, la “loca”, como si todos los hombres que sienten atracción afectivo-sexual por otros hombres “hacen cosas de mujeres” y “se juntan con mujeres”. Esto muestra la importancia de que los abordajes de la diversidad sexual que se realicen desde +Centro busquen mostrar la diversidad existente en la diversidad –como plantea Sempol (2012)– para no reproducir los estereotipos ni fijar identidades. La tematización de las lesbianas resultó mucho más invisibilizada y por ejemplo, de dos chicas que están de la mano o abrazadas en los recreos no se sospecha

que sean lesbianas. La imagen de los varones, expresada durante el taller, es que “las mujeres se desperdician” si no se ofrecen como un objeto de placer sexual para ellos. Y además, en general, a todos/as les costaban imaginar prácticas sexuales sin el pene o sin algún tipo de penetración.

El término “trans”, apareció entre los/as estudiantes vinculado a “un hombre que se viste de mujer”, y los términos “travas”, “trabucos”, siempre aludieron a contenidos peyorativos confirmando la tendencia de que estas identidades y sexualidades sólo pueden leerse como lo abyecto, copias burdas de “lo normal” (Butler, 2001). Sin embargo, a Pablo, quien participó en el taller contando su historia de vida y se presentó como un varón transexual, lo relacionaron automáticamente con un chico del programa Gran Hermano que decían tenía “disforia de género”.³⁸ Esta asociación hacía que tanto los/as estudiantes como los/as docentes participantes lo vieran como una persona que “nació en el cuerpo equivocado” pero que hacía todo su esfuerzo por estabilizar su anatomía, identidad de género y orientación sexual. De su discurso se rescataban las líneas de continuidad que construía su relato de vida en forma unidimensional, enfatizando la coherencia de éste desde su infancia hasta el presente en términos genéricos y sexuales. Pablo además explicó que en una etapa de su vida se identificó como lesbiana pero que al mismo tiempo vivió ese momento como una suerte de indefinición, de “no darse cuenta”, de no “hallarse”. Esto fue tomado por los/as participantes para reafirmar lecturas desde la norma hegemónica, en las que se terminó valorando su esfuerzo por modificar su cuerpo para lograr la estabilidad correspondiente. Su experiencia era leída desde el lugar de un “error de la naturaleza” y no una “mala opción”, aunque la metodología de testimonio y la historia de vida de Pablo pretendía configurarse como una forma de

37 Por ejemplo la letra del Grupo De la Calle dice “La wacha es rápida, Zarpada en turra, perreándome la única, Tiene su táctica... Con sus amigas está... Mueve la burra y a los pibes vacilando va, y le vamos a dar ... Yo quiero llevarte, arrancarte y con los pibes vacilarte. Re mamada en la ronda la turra. Re mamada en la ronda la turra. A donde no hay luz, esa es la actitud, puente salvaje. Esa es la actitud. Si me pide más esa es la actitud. Sin piedad, esa es la actitud.” Asimismo, una letra de los Wachiturros señala “Este movimiento pa’ que mueva el ojete. Muévelo, muévelo, mueve el cachete. Tenés la cola grande y estás pa’ comerte, muévelo muévelo mueve el chachete (...) Ella quiere látigo turro dame látigo, ella quiere látigo turro dame látigo, látigo, látigo”. Por último, Nota Lokos, tiene una canción que dice “Cuando mueve eso que ella tiene, parece que lo hace, lo hace sin gravedad y como esta buena y que linda cola tiene yo sólo quiero darle porque esa es la que va. Es la que va, porque lo mueve muy bien, Es la que va, perreando ella se saca un 10. (...) En el baile ella se entretiene, porque todos la miran, la burra mueve ya se apagan las luces y sublime este remix, vamos a bailar todos, porque esa es la que va. Ella es una chica sensual, que lo mueve sensual, que lo hace sensual, para mí, para mí.”

38 Este concepto ha sido utilizado por la psiquiatría para indicar la existencia de una “disfunción” en las personas cuya identidad de género no se condice con el sexo biológico o la anatomía, señalando que esto es un “trastorno sexual”.

mostrar que había lugares habitables fuera de los legitimados por la norma heterosexista.

Un ejemplo de esta dinámica. Un docente que quedó muy entusiasmado con el taller, le dijo a Pablo, a modo de cierre y en un tono “emotivo”: “hay que ser muy macho para hacer lo que vos hacés”. De esta forma, no se le estaba reconociendo como una identidad genérica alternativa a la hegemónica pero habitable y legítima; se lo estaba invitando a formar parte del “reino macho” por su permanente demostración de “masculinidad”, su valentía y su esfuerzo incansable por demostrar a los demás que era un hombre, como todos los varones tienen que hacer. Su identidad fue percibida en general como “discreta” y esto también se valoraba: tanto el que “no se notaba” que era transexual “a la vista” como el hecho de que en su discurso enfatizara el “trabajo”, “educación”, la estabilidad familiar y afectivo-sexual y evitara hacer referencia a prácticas sexuales de manera explícita, todo lo cual se consideraba contrario a la imagen estereotipada de las personas de la diversidad sexual como hipersexualizadas y de “mala vida”.

En general, la reacción de los/as jóvenes fue positiva en relación a los talleres y señalaban que espacios como estos servían porque “no sabían nada del tema”, “para no quedarnos con lo básico y erróneo”, “porque entenderíamos a los demás”, “porque en las casas no se habla de esto” aunque todavía se constatan dificultades para que los varones se sientan habilitados a reflexionar sobre estos temas dejando de lado la necesidad constante de demostrarse ante los otros. Pero el taller tuvo efectos más allá de lo discursivo, demostrando la importancia de este tipo de abordajes. Uno de los chicos que actuaba como “líder” en su clase, insistió a lo largo de todo el taller de diversidad sexual en mostrar su rechazo, su indiferencia al tema, hasta que Pablo comenzó a hablar al grupo pero en sus gestos, a interpellarlo directamente a él, porque sabía que en su actitud se jugaba buena parte de lo que el resto de la clase pudiera decir y hacer públicamente. A partir de ese momento, el chico comenzó a escucharlo con mucha atención. El sábado siguiente, el

equipo de +Centro hizo una actividad recreativa con múltiples “bases”; los/as chico/as tenían que ir transitándolas en el orden que quisieran. Había fútbol, capoeira, elástico, futbolito. Pero este chico eligió en primer lugar la clase de salsa y bailó todo el taller con un compañero de clase suyo. Al mirarlo daba la sensación de que realmente se había liberado, que estaba disfrutando de ser y hacer lo que quería.

Puede que estos cambios sean desvalorizados por ser “puntuales” y no derribar un sistema que es estructural y opera y se reproduce con la fuerza de todo lo que lo es. Pero los cambios a nivel de las “historias mínimas” se potencian cuando se están produciendo, como en el caso uruguayo, modificaciones a nivel legislativo. La heteronormatividad opera en las escuelas a través de micro-agresiones³⁹ (Nadal et al, 2011), como se demostró en el análisis de los casos, por lo que bloquear o revertir éstas de algún modo es una forma al menos de dificultar su reproducción generándole fricciones a su aceitado funcionamiento. No obstante, está claro que sostener indefinidamente intervenciones aisladas en la temática puede conllevar el peligro de mantener lo diverso como lo otro y no irrumpir en el universal para su modificación si estas no están dirigidas a promover modificaciones en los patrones que estructuran la heteronormatividad y que están cristalizados en las normas institucionales. Sólo así se aseguran cambios radicales, en el sentido de cambios desde la raíz, con efectos perdurables y amplificadas y es por ello que muchas escuelas en el mundo ya están trabajando e implementando políticas para constituirse como espacios libres de homo-lesbo-transfobia.⁴⁰

³⁹ Las microagresiones son definidas en el trabajo citado 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 et al, 2011: 235).

⁴⁰ Existen múltiples documentos que recogen buenas prácticas en este sentido y ofrecen orientaciones para avanzar hacia este objetivo. Véase entre otros Kamel (2008), García Suárez (2007) y Cianciotto y Cahill (2003).

Reflexiones finales

El desarrollo en territorio del programa +Centro se presenta en una ubicación institucional “geográficamente” ambigua en la medida en que: a) no se considera un espacio curricular ni está adentro del aula, pero despliega sus acciones tomando como base a un centro educativo; b) se lo considera como una plataforma para el desarrollo de actividades educativas en sí mismo pero también (o en ocasiones, únicamente) como un “medio para” la mejora de los climas educativos de la “educación formal”; y c) los equipos responden jerárquicamente a una institucionalidad compleja que involucra actores con una diversidad de intereses, discursos y lógicas de funcionamiento. Esta deslocalización, indefinición, este cruce de discursos, facilitó la evasión del abordaje de la sexualidad y particularmente de la diversidad sexual, como un contenido específico y transversal e incluso la negación de su tratamiento cuando apareció como emergente, en un contexto de equipos no sensibilizados con la temática. Pero a la vez tiene la potencialidad de ir a contracorriente de los núcleos duros de las instituciones y comenzar a procesar cambios en el tema que aquí interesa.

Retomando lo señalado al inicio del trabajo, los estudios sobre la transversalización de la perspectiva de género identifican que como estrategia para la equidad ésta tiene la debilidad de que permite a los actores políticos beneficiarse de su uso ceremonial –en un contexto en el cual es políticamente correcto adherir a estas perspectivas– pero sin avanzar hacia medidas concretas que efectivicen su inclusión a nivel de la implementación de las políticas (Lombardo, 2005; Rigat-Plaum, 2009). La importancia de la incorporación discursiva de la perspectiva de diversidad sexual en el documento base de diseño del programa radica en que ésta todavía no es corriente en la mayor parte de los programas sociales. En este sentido, +Centro refleja el avance de la consideración de las perspectivas transversales en el marco de los actores de la política social. Y además, al ser un programa nuevo que recién fina-

lizó su segundo año de implementación y que presenta mecanismos de monitoreo y evaluación que consideran estas dimensiones, tiene la posibilidad de construirse desde el inicio en un programa progresista en este sentido, logrando que estas lógicas impregnen al programa desde su concepción.

El análisis realizado muestra que para que el proceso iniciado resulte exitoso es fundamental fortalecer los dispositivos de inclusión de las perspectivas transversales de modo tal de lograr llegar cada vez más al último eslabón de la política. Esta es una tarea compleja precisamente por la institucionalidad que organiza el programa, y requiere que los actores involucrados estén en sintonía en relación a la importancia de esta temática para los propósitos del programa: fomentar climas educativos amigables para crecer, aprender y enseñar. Esta investigación pretende aportar en este sentido, mostrando a partir de dos casos concretos cómo, en el funcionamiento cotidiano de la política en territorio, este es un elemento que afecta el desarrollo de los procesos de aprendizaje y participación que el programa busca promover.

Con el propósito de aportar al rediseño del programa y tomando en consideración los materiales que se han desarrollado sobre la promoción de ámbitos educativos amigables a la diversidad sexual, se sugieren algunas recomendaciones para las próximas ediciones.

Formulación y decisión de la política:⁴¹

- El PNJ tiene la fortaleza de reconocer como principios orientadores tanto la perspectiva de

⁴¹ Se toma el esquema analítico del “ciclo de la política pública” que es corrientemente utilizado en los análisis de policy making porque, más allá de sus debilidades y que este trabajo no adhiere a algunas de sus implicaciones conceptuales, permite dilucidar nudos en cada fase y facilita intervenciones de mejora de la política (sobre la utilidad de este esquema, véase Subirats, et al, 2008).

género como de la diversidad sexual. Un paso más que se podría dar en la próxima formulación de la política de juventud es incluir la sexualidad de manera más detenida y yendo más allá de los enfoques que se quedan en la prevención y el riesgo.

- La inclusión explícita de las perspectivas transversales en el documento de diseño del programa y en algunos de los materiales de difusión puede complementarse con indicaciones más específicas en relación a cómo se abordará esta dimensión. Una forma de hacer esto puede ser estableciendo objetivos, metas y resultados esperados del programa que reconozcan la importancia del género y la diversidad sexual como enfoques de trabajo y permitan monitorear y evaluar el desempeño del programa en cada centro a la luz de estas dimensiones.
- Los materiales de difusión y el documento base pueden hacer más énfasis en el tipo de contenidos que se busca transmitir a través de las actividades, hacerlos más explícitos y claros para los equipos, la comunidad educativa y el público en general para revalorizar al programa como una iniciativa socio-educativa con fines en sí misma.
- Desmarcar la pertinencia del programa de los discursos políticos por la convivencia ciudadana de modo tal de reposicionarse como un instrumento para actuar sobre el pleno ejercicio del derecho a la educación de los/as jóvenes y para habilitar el desarrollo de procesos genuinos de participación juvenil, más a tono con otras acciones que el INJU lleva a cabo en las líneas de participación y cultura.
- Los actores de la educación vinculados al programa, ANEP y MEC, tienen mecanismos de género que pueden ser potenciales aliados para incorporar estas perspectivas en el programa. La realización de acciones conjuntas con estos actores puede legitimar la sensibilización y

formación de actores de la comunidad educativa en general que juegan un papel relevante para la efectiva incorporación de los enfoques en territorio.

- Existen a nivel internacional numerosos materiales pedagógicos que ofrecen orientación para avanzar hacia escuelas libres de homofobia y a nivel nacional se está avanzando también en este sentido. Los mismos pueden ser difundidos entre los actores involucrados en todos los niveles para fortalecer el conocimiento sobre el tema y pudiendo considerar buenas prácticas de otras experiencias internacionales que sean aplicadas a este contexto.⁴²

Implementación de la política:

- Si bien en las entrevistas para la contratación de equipos se incluye en ocasiones la pregunta sobre la formación, experiencia y/o sensibilización en las perspectivas transversales, la valoración de éstas en las bases de los llamados y su inclusión como preguntas en las pautas de entrevistas que guían todas éstas ayudan a protocolizar este aspecto. Más allá de las dificultades en relación a este punto en algunas localidades con escasas postulaciones a formar parte del programa, en aquellos lugares donde sea posible es recomendable incorporar al menos una persona por equipo con esta sensibilidad o expertise.
- Las jornadas de sensibilización de género, diversidad sexual y sexualidad realizadas en 2012 demostraron tener efectos positivos en los equipos. Una forma de avanzar en este

⁴² En Uruguay existen algunas guías elaboradas por la sociedad civil para incorporar la perspectiva de la diversidad a nivel de la escuela y secundaria. Un ejemplo es la realizada por la organización Llamale H (Freitas de León, 2011).

sentido en años próximos es ampliando la cantidad de personas que participen, procurando que sean todos los/as integrantes de los equipos, o bien desarrollando mecanismos de formación continua a través de materiales y ejercicios en el Aula Virtual de la Plataforma Edumec. Es importante, no sólo que las perspectivas “lleguen” a los operadores del programa en territorio –esto es, que las conozcan, sepan cómo trabajarlas y quieran hacerlo– sino que también estos adquieran habilidades para desarrollar estrategias específicas de negociación con los actores de la comunidad educativa en centros educativos que son bien distintos en términos de tamaño, cantidad de docentes y estudiantes, ubicación geográfica, contexto socio-económico de la zona, etc.

- Complementar las jornadas de sensibilización y capacitación puntuales con espacios de consulta y asesoramiento técnico permanente en la temática, para que los equipos tengan un apoyo a la hora de reflexionar sobre sus prácticas así como de abordarlas tanto como un emergente o como contenidos específicos.
- Mantener la línea de realización de jornadas de apoyo pedagógico y del aula virtual como lugares para reflexionar sobre la participación, la educación y la comunidad. Estas instancias sirven para desmontar prejuicios en relación a la adolescencia y la juventud, permitiendo avanzar hacia procesos genuinos de participación juvenil. Asimismo, pueden apoyar a los equipos a manejar la tensión entre valorar la riqueza de las comunidades y ser capaces de “cortar” con las lógicas de éstas que reproducen aspectos que el programa pretende revertir –sin caer en acciones totalizantes en uno u otro sentido, esto es, ni en espacios colonizados por lógicas sociales consideradas negativas ni en la estigmatización de las localidades–.

Evaluación y monitoreo de la política:

- Reforzar los mecanismos de seguimiento y evaluación del trabajo de los equipos en general, promoviendo que cada vez más los instrumentos de planificación desarrollados sean utilizados por los equipos como herramientas para reflexionar sobre su trabajo.
- Incorporar metas esperadas para cada año en relación al trabajo con contenidos específicos en general y en relación a las perspectivas transversales; éstas permiten luego exigir una “rendición de cuentas” a los equipos que incentive la reflexión de éstos sobre cómo incorporar las perspectivas de género y diversidad sexual.
- Sostener como técnicas de relevamiento de información para la evaluación del programa las implementadas en 2012, como los grupos de discusión con jóvenes; el uso de herramientas cualitativas como complemento de las cuantitativas se considera una buena práctica en la medida en que permiten ahondar en el funcionamiento cotidiano del programa y desentrañar los sentidos que subyacen en los “números” global, ofreciendo pistas más ciertas para retroalimentar el ciclo de la política y realizar recomendaciones para su mejora.

En definitiva, si bien +Centro no es un programa destinado a la educación sexual, se presenta como una plataforma propicia para que los/as chicos/as puedan desplegar sus intereses, inquietudes y curiosidades sobre la sexualidad en un espacio educativo que habilite el diálogo y vaya a contracorriente de los discursos adultos ansiosos de estabilizar y normalizar identidades y sexualidades juveniles, constituyéndose como un espacio seguro para que las personas se expresen libremente como son y sean valorizadas en esa diversidad. Además, no constituye un programa de educación sexual pero sí explícitamente se pretende una política que haga más amigables a los centros educativos y por

lo tanto sí es pertinente que considere formas de revertir –o al menos, no reproducir desde los espacios que abre– la discriminación y la violencia por identidad de género y orientación sexual que afecta el pasaje de muchos/as chicos/as por estas instituciones.

Al tratarse de un programa “nuevo” que recién está ensayando sus primeros ciclos de implementación, se constituye como un escenario fértil para mejorar desde el inicio su desempeño en relación a la transversalización de las perspectivas de género y

diversidad sexual. Asegurar la sensibilización de los equipos es un paso fundamental en este sentido, de modo tal que la “indefinición” locativa y las características de este tipo de espacio “extracurricular” pueda convertirse en una potencialidad, permitiéndoles utilizar los intersticios que dejen las lógicas institucionales que se cruzan en la implementación del programa para constituirse en actores que se desmarquen y realmente se constituyan como una alternativa a las propias instituciones en términos de promoción del reconocimiento “de derecho” de la diversidad.

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, L.F. (1993). "Problemas públicos y agenda de gobierno". México D.F: Porrúa.
- Boccasius Siqueira, A. (2008). Prácticas disciplinares en la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13, 95-102.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: UBA/ Eudeba.
- Britzman, D. (2000). Curiosidad, sexualidad y currículum. En López Louro, G. (Org): *O corpo educado. Pedagogías da sexualidades*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Butler, J. (1990/2001). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerruti, S. (2009). La educación sexual en el sistema educativo público uruguayo hoy. *Concepto-Filosofía- Objetivos (2009)*, Programa de Educación Sexual/ANEP. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anep-data/0000000352.pdf>
- Cianciotto J. y Cahill, S. (2003). *Education policy: Issues affecting lesbian, gay, bisexual, and transgender youth*. New York: The National Gay and Lesbian Task Force Policy Institute.
- Dávila, O. (2005). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década, CIDPA*, 21, 83-104.
- Delval, J. (1998): *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- De Lauretis, T. (1989): "Tecnologías del género". Traducción de Ana María Bach y Margarieta Roulet de las págs.. 1-30 de *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. London: Macmillan Press. Recuperado de: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>
- Elizalde, S. (2009). Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1. Recuperado de: http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/sites/perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/files/normalizar_ante_todo.pdf
- Fainstain, L. y Perrota, V. (2010). Cuando la 'equidad de género' es funcional al status quo: Reflexiones sobre la institucionalización del enfoque de género en el Estado uruguayo. Ponencia presenta en Congreso Internacional Las políticas de equidad de género en prospectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones, FLACSO Argentina, 9 al 12 de noviembre, Buenos Aires.
- Filardo, V. (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud: Segundo Informe*. Montevideo: MIDES.
- Filardo, V. (Coord.) (2009). *Jóvenes y adultos en Uruguay: cercanías y distancias*. Montevideo: Cotidiano Mujer-FCS.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: La Piqueta.
- Foucault, M. (1997). *Historia de la Sexualidad (1): La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

- Freitas de León, P. (2011). Vestidos en el Aula. Guía educativa sobre diversidad afectivo sexual. Montevideo: Llamale H.
- García García, A. (2010). Exponiendo hombría. Los circuitos de la hipermasculinidad en la configuración de prácticas sexistas entre varones jóvenes. *Revista Estudios de Juventud*, 89, 59-77.
- García Molina, J. (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Gedisa.
- García Suárez (2007). Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Bogotá: Colombia Diversa.
- Gioscia, L. y Carneiro F. (2006). La tolerancia y sus vicisitudes. Ponencia presentada en el XXI Congreso de IPSA, Chile, 12-17 de julio. Recuperado de: http://paperroom.ipsa.org/papers/paper_2675.pdf
- Gioscia, L. (2005). La contingencia de la familia. En A. Guariglia, Migdal A., Oroño T. y de Tezanos S. (Eds) Palabras entre nosotras (pp. 297-303). Montevideo: Banda Oriental.
- Guerra, L. (2012). Sumisa y obediente o puta mal viviente: la heteronorma de los estereotipos de género y la resistencia de las mujeres. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Psicología y Construcción de conocimiento en la época. Recuperado de: http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/estudios_de_genero/012.pdf
- Goffman, I. (1980). Estigma: la identidad deteriorada. Madrid: Amorrortu.
- Hillier, L. (2002). 'It's a catch 22': same sex attracted young people on coming out to parents. En Feldman S.S y Rosenthal D.A (Eds). *Talking sexuality: Parent-Adolescent Communication. New Directions for child and adolescent development - Series*. Jossey-Bass. California: Wiley Periodicals.
- Kamel, L. (2008). Diversidade sexual nas escolas: o que os profissionais de educação precisam saber. Rio de Janeiro: ABIA.
- Kymlicka, W. y Norman W. (1996). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía. *Cuadernos del CLAEH*, 75 (2), 99-107.
- Lombardo, E. (2005). Integrating or Setting the Agenda? Gender Mainstreaming in the European Constitution-Making Process. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society*, 12(3), 412-432.
- Lopes Louro, G. (2000). Pedagogias da sexualidade. En Lopes Louro, G. (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Margulis, M. y Urresti M. (s/d): La construcción social de la condición de juventud. Recuperado de: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis_y_marcelo_urresti_-_la_construccion_social_de_la_condicion_de_juventud_urresti.pdf
- Marshall, D. (2010). Acoso homofóbico, derechos humanos y educación: Una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), 51-66.
- Nadal, K. L. et al (2011). Sexual Orientation Microaggressions: "Death by a Thousand Cuts" for Lesbian, Gay, and Bisexual Youth.

- Journal of LGBT Youth, 8(3), 234-259. Doi 10.1080/19361653.2011.584204
- Okin, S. M (1996). Liberalismo político, Justicia y Género. En Castells C. (Ed.) *Perspectivas Feministas en Teoría Política*. Barcelona: Paidós.
- Pautassi, L. (2010). El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales. Una breve revisión. Taller de expertos Protección social, pobreza y enfoque de derechos: vínculos y tensiones. CEPAL- GTZ. Recuperado de: http://www.eclac.cl/dds/noticias/paginas/7/37567/LauraPautassi_Derechos_pol-soc.pdf
- Platero, R.(L) (2010). Sobrevivir al instituto y a la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas. *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 39-58.
- Pecheny, M. (2002). Identidades discretas. En Arch L. (Comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pecheny, M. (2001). De la "no-discriminación" al "reconocimiento social: Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina. Ponencia presentada en el XXIII Congreso de la Latin American Studies Association, Washington DC, 6-8 de setiembre. Recuperado de: <http://www.pseudoghetto.com/PechenyMario.pdf>
- De la Peña, M.N; Matos, E.R.; Luzón Encabo, J.M; Recio Saboya, P. (2011). Proyecto de Investigación sobre Sexismo y Violencia de Género en la Juventud Andaluza: Resultados y Recomendaciones. Andalucía: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de: http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/47737780_1122011112236.pdf
- Ramos Brun, V. (2011). *Derechos Sexuales y Reproductivos en Adolescentes de Montevideo* (Tesis de Maestría, Prigepp). Recuperado de: <http://prigepp.org/pdf/12022912073577.pdf>
- Ravecca, P. (2010). Progressive' government (2005-2009) and the LGTTBQ agenda: on the (recent) queering of Uruguay and its limits (Documento de Trabajo). Montevideo: ICP-FCS. http://www.fcs.edu.uy/archivos/DOL_10_01_Ravecca.pdf
- Rich, A. (1996): "Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana". *DUODA Revista d'Estudis Feministes* N° 10. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/DUODA/article/download/62008/90505
- Rigat-Pflaum, M. (2009). Las tensiones implícitas en la transversalización de la perspectiva de género: Una reflexión crítica sobre la implementación de políticas con perspectiva de género desde el Estado. Recuperado de: http://www.fesgenero.org/uploads/documentos/gendermainstreaming/Ponencia_Rigat2010.pdf
- Rodríguez, E. (2010). Políticas Públicas de Juventud en América Latina: Avances y Desafíos a encarar en el marco del Año internacional de la Juventud. Serie Debates SHS, 1. Brasilia: UNESCO-ORELAC.
- Rossel, C. (2009). "Adolescencia y Juventud en Uruguay. Elementos para un diagnóstico integrado". Recuperado de: http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/20334/1/adolescencia_y_juventud_en_uruguay._diagnostico.pdf
- Roth Deubel, A.N (2008). El análisis de políticas públicas y sus múltiples abordajes teóricos: ¿una discusión irrelevante para América latina? Ponencia presentada para el I Con-

- greso de Ciencia política, Universidad de los Andes, Bogotá. Recuperado de: <http://www.fenalprou.org.co/documentos/P3>
- Rubin, G. (1989). Reflexiones sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance, C. (Comp.). Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina (pp. 113-190). Madrid: Ed. Revolución.
- Ruggiano, G. y Rodríguez Giménez, R. (2009). Notas sobre educación del cuerpo y escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo. En Romano A. y Bordoli E. (Orgs). Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico (pp. 41-58). Montevideo: PsicoLibros.
- Sau, V. (2000). De la facultad de ver al derecho de mirar. En Segarra, Marta y Carabí, Àngels (eds.). Nuevas masculinidades. Barcelona: Icaria.
- Sempol, D. (2012). Políticas públicas y diversidad sexual. Serie Hablando de Derechos DESC+A Charlas de Formación en Derechos Humanos, N° 7. Montevideo: MIDES.
- Sempol, D. (2011). 'Locas', 'travas' y 'marimachos': Identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo. Recuperado de: http://www.ovejasnegras.org/noticias/2011/septiembre/diversidad_sexual_en_el_tema_educativo.pdf
- Sempol, D. (2011b): Uruguay: una mirada crítica a las políticas de Estado sobre diversidad sexual. Recuperado de: <http://www.ciudadaniasx.org/?uruguay-una-mirada-critica-a-las>
- Sempol, D. (2011c). Sexo-género y sexualidades políticas. Los nuevos desafíos democratizadores. Arocena R. y Caetano G. (Orgs.). La aventura uruguaya. ¿Naidés más que naidés? Vol 2 (pp. 175 – 211). Montevideo: Sudamericana.
- Sempol, D. (2009). Diversity in Uruguay: Legal Conquests and Social Discrimination. En Global South Sephis E-Magazine. History Power Culture South-South Exchange Programme for Research on the History of Development, 5(4). Recuperado de: http://sephisemagazine.org/issues/volume_5_4.pdf
- Silva, J. y Barrientos J. (2007). Guiones sexuales de la seducción, el erotismo y los encuentros sexuales en el norte de Chile. Revista Estudios Feministas, 16(2). doi: 10.1590/S0104-026X2008000200012
- Subirats, J., Knoepfel P., Larrue. C. y Varone F. (2008). Análisis y Gestión de Políticas Públicas. Madrid. Ariel.
- Thorogood, N. (2000). Sex Education as Disciplinary Technique: Policy and Practice in England and Wales. Sexualities, 3, 425-438.
- Waichman, P. (1998). Acerca de los enfoques en recreación. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Recreación. Universidad de Caldas. 3 al 8 de noviembre, Caldas, Colombia.
- Warner, M. (1991). "Introduction: Fear of a Queer Planet", Social Text, 19, 3-17.
- Weeks, J. (2000). O corpo e a sexualidade. En Lopes Louro, G. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.
- Wittig, M. (2006). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Madrid: Editorial Egales.

Documentos consultados

- Informe sustantivo proyecto UNFPA-INJU. Sexualidades y Juventudes: construyendo políticas públicas de SSyR para jóvenes (2012). MIDES-INJU.
- Informe de evaluación de +Centro (2012). MIDES-INJU y DINEM.
- Bases del llamado a contratación de equipos de implementación (2011 y 2012). MIDES-INJU.
- Plan Nacional de Juventudes. Montevideo: MIDES-INJU (2011).
- Líneas de diagnóstico para el programa Centros Educativos Abiertos (2011). MIDES-DNPS.
- Propuestas para la Educación Media: Cinco Orientaciones Básicas (2011). ANEP-CODICEN.
- La Reforma Social. La nueva matriz de protección social del Uruguay. Plan de acción (2011).
- Gabinete Social, Consejo Nacional de Políticas Sociales.
- Documento base de diseño de "+Centro: Centros Educativos Abiertos" (2010). Comisión Interinstitucional MEC-ANEP-MIDES-UNICEF.
- Ley General de educación (N° 18.437).
- Pedido presupuestal. CODICEN-ANEP (2010-2014). Programa 1, Tomo 2.
- Bases hacia un Plan Nacional de Juventudes. Montevideo: MIDES-INJU (2009).
- Plan de Equidad (2007). Gabinete Social, Consejo Nacional de Políticas Sociales (2007).
- Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género (2006).

Armarios de cristal

Lic. Valeria Rubino *

Introducción

Poco y nada se sabe en Uruguay sobre la realidad familiar de las mujeres que desean a otras mujeres. Una ausencia académica, que reproduce y perpetúa la invisibilidad que sufren las lesbianas a nivel social, y que abre fuertes problemas para pensar políticas públicas verdaderamente inclusivas en nuestro país. Este artículo busca por ello romper este silencio, y analizar las formas de subordinación social y simbólica que viven las familias lésbicas en nuestro país, poniendo particular énfasis en la forma en que estas negocian o no sus especificidades con las instituciones estatales con las que cotidianamente interactúan. Es importante especificar que éste no se trata de un estudio sobre “un tipo” de familia, sino lo que se persigue es elaborar categorías de análisis que permitan vislumbrar diversos interjuegos de relaciones sociales en torno a la conformación de familias. En este caso, de familias en las cuales está presente como referente adulto al menos una mujer que mantiene relaciones sexo-afectivas con otras mujeres, y en la que conviven niños/as o adolescentes.

A fin de respetar la premisa de la diversidad, del universo de estudio se seleccionaron casos que presentan características socio-económicas, edades y tipos de vínculo con los/as niños, niñas y/o adolescentes sensiblemente diferentes. Este trabajo está desarrollado entonces en base a las narraciones de doce mujeres uruguayas, cuyas edades oscilan entre los 28 y los 56 años, y que subsisten en base a actividades tan diversas como la prostitución, la docencia u otras actividades en el área educación, la venta de productos diversos, las tareas domésticas no remuneradas, el trabajo administrativo, los medios masivos de comunicación. La selección se realizó como un proceso que alternó el análisis de las primeras cuatro entrevistas con la búsqueda de nuevas situaciones que permitieron aumentar la densidad de los elementos narrativos que abordaron las interrogantes definidas

* Licenciada en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

y su pertinencia, contribuyendo a definir los ejes temáticos. Los tópicos centrales que dieron lugar a esta definición son el peso de la auto-construcción identitaria en torno a la orientación sexual en la construcción de la parentalidad (tanto en referencia a niños/as y adolescentes como al entorno familiar y social) y el papel de los servicios públicos (principalmente la salud y la educación) en torno al desarrollo de vínculos discursivos entre estas familias y el entorno social. La tendencia a un mayor relacionamiento con las instituciones públicas de las mujeres, así como el mandato cultural de la “maternidad” como proyecto natural e incuestionable para las mismas, hace del universo de estudio un grupo extremadamente relevante para aportar al citado debate con posibilidades de analizar no sólo la alteridad sino los lugares comunes en el relato sobre la familia y su vínculo con las instituciones públicas.

Por último, el ejercicio de evitar la proliferación de relatos de mujeres activistas o acostumbradas a tematizar la orientación sexual de forma pública fue una constante. Esto determinó grandes dificultades para acceder a posibles entrevistadas, pero logró visibilizar de mejor forma una mayor diversidad de realidades culturales y sociales, que generalmente quedan opacadas en los estudios sobre lesbiandades.

Familia y diversidad sexual

Para este trabajo partimos de la conceptualización de familia propuesta por Escobal (2000), quien la define como “... un espacio amplio que abarca a todos aquellos que con lazos de consanguinidad o no, con relación de parentesco político o no, se manifiestan como un grupo que convive bajo el mismo techo y habilita por sus conductas una forma de vínculo que sostiene al grupo, pudiendo diferenciarse funciones y roles entre los miembros del mismo”. Esta flexibilidad conceptual, sin embargo,

pocas veces encarna en la interacción cotidiana, en donde el término “familia” es sinónimo de monogamia, heterosexualidad y reproducción, modelo que hasta hace algunos años tuvo un peso hegemónico, y fue visto a nivel social como el parámetro de la “normalidad” y lo “natural”.

El peso simbólico de este modelo viene siendo interpelado hace ya algunas décadas gracias a profundos cambios sociales en la familia (Cabella, 2007) que plantean para Uruguay la llegada de la segunda transición demográfica. A su vez, con mayor frecuencia se visualizan en el espacio público apuestas vinculares que cuestionan algunos de los presupuestos de la familia nuclear: las parejas abiertas y el “poliamor” que desafían abiertamente la monogamia y los lazos de “propiedad” entre los miembros de la pareja, así como las familias re-compuestas o en las adopciones el mantenimiento de vínculos con la familia de origen, lo que cuestiona el valor de la “pureza” del linaje y los lazos de “propiedad” entre padres, madres e hijos.

Pero probablemente una de las mayores interpe-laciones al modelo hegemónico provenga –por su politización creciente y reclamos a nivel jurídico– de las familias de parejas del mismo sexo, las que ponen en cuestión tanto la complementariedad indispensable de dos géneros para conformar familias, como la centralidad de la función de la reproducción biológica. Aspectos que eran considerados hasta hace poco como rasgos estructurales de un modelo “natural” de familia, al que se creyó siempre mucho más antiguo e inmutable de lo que realmente ha sido. Como indica Bacin (2001:97-98) sintetizando los planteos de Kath Weston, “el surgimiento de la ‘familia homosexual’ como figura reivindicativa de una sexualidad no procreadora permite disociar el engendramiento de la procreación y rechaza la diferencia sexual como la base de una constitución familiar”. Estos cambios, agrega Bacin, generan la resignificación de la definición de familia, e introduce la circulación a nivel cultural de valores alternativos a los tradicionales. Las creencias sobre “la familia” que se mantienen vi-

gentes como cultura, colisionan con la realidad cotidiana de estas familias, determinando relaciones extremadamente complejas no sólo con el “afuera” circundante, sino también con los valores internalizados.

A su vez, para las familias homoparentales la ficción social y jurídica habitada por las parejas heterosexuales que adoptaban bajo el régimen antiguo, ese “como si” (en donde no se reconocía el derecho de los niños a conocer su origen), resulta completamente inviable, por lo que se produce una ruptura simbólica que abre nuevas posibilidades.

Los procedimientos de sustitución, ficción o denegación que observamos en la historia de las demás familias no son válidos en este caso. Ningún homosexual afirmará que el hijo es engendrado por parejas del mismo sexo. A partir de esta constatación –aceptada por la familia homosexual– de que lo femenino y lo masculino, la madre (o madres) y el padre (o padres) ya no se articulan en una misma unidad familiar, es preciso reflexionar sobre un nuevo orden simbólico de la diferencia sexual a través de un nuevo orden antropológico del lugar del padre y la madre. Es una revolución de la familia ya iniciada, no obstante, por todas las demás figuras de “mi verdadera madre no es mi madre” (Cadoret, 2003:62)

Estos cambios y las incertidumbres que abren han generado una percepción social de que “la familia está en crisis”, interpretación que es reproducida y alimentada por los medios de prensa y las élites culturales y políticas.

Pese a ello, en Uruguay desde el triunfo electoral del Frente Amplio en 2005, se han introducido cambios significativos en la legislación sobre familia a efectos de reconocer esta diversidad social de arreglos, lo que puso a nuestro país a la cabeza de América Latina en esta agenda durante algunos años.

La Ley de Unión Concubinaría (2007) consagra el reconocimiento de las parejas que no optan por la institución matrimonial, estableciendo que este reconocimiento es independiente de “su sexo, identidad, orientación u opción sexual”, y les asigna derechos y deberes en torno a la convivencia (como el deber de asistencia recíproca y contribución a la manutención del hogar común), la propiedad de los bienes en común e incluso respecto al tiempo posterior a la separación (deber de asistencia que puede perdurar hasta un tiempo igual al de la convivencia, si la misma es necesaria). Mientras que en la Ley 18.590 de Modificaciones a las disposiciones relativas a la Adopción (2009), en el marco del Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA), se incluye la posibilidad de que las parejas homoparentales puedan adoptar y se elimina toda posibilidad de ficción en torno a la familia adoptiva, consagrando el derecho de las personas adoptadas a conocer el proceso de adopción y los datos de sus progenitores, favoreciéndose incluso una relación de adopción donde los niñas/os y adolescentes puedan conservar vínculos con su familia de origen. Este último elemento constituye la erradicación legal de la “ficción” que solía representar el proceso de adopción. Ya no es posible “hacer como si”, y para la ley nacional pasan a valer más los derechos identitarios de niños/as que la necesidad de los adultos de establecer de forma tajante y exclusiva los vínculos filiatorios sobre sus hijos.

De todas formas, ambos avances legislativos sólo reconocen y legitiman a las parejas monogámicas, lo que reifica la jerarquía sexual, en donde una pluralidad de arreglos son excluidos. Por ello, si los vínculos sexo-afectivos involucran a más de dos personas, los vínculos filiatorios con hijos e hijas son exclusivos de una persona o de las dos personas que pueden probar su relación biológica con ellos. Algo que no remite solamente al porte del apellido, sino a otros aspectos sustantivos como el derecho a visitas que tienen niños/as y adolescentes, su derecho a pensión alimenticia, su derecho a herencia, a ser representados en las instituciones públicas, etc.

Pese a estas dificultades, la Ley 18.590, y en general el CNA son normativas “de avanzada” en la medida que establecen con total claridad, la potestad de la justicia de otorgar al niño, niña o adolescente el derecho a reclamar y mantener el vínculo con aquellas personas que son referentes en sus vidas. Este derecho, que no está limitado jurídicamente al período anterior a la adopción, abre una brecha de reconocimiento de nuevas figuras adultas, ampliando los derechos de los/as menores. Pero la escasa aplicación real y concreta de este derecho legalmente consagrado revela la dificultad social de poner en cuestión las potestades de padres y madres (sobre todo si se trata de los progenitores) frente a los derechos de sus hijos/as y su tan manido “interés superior”.

Sin embargo, pese a estos avances legislativos que distan de ser ambiguos (a excepción del artículo 2 de la Ley 18.590) las reglamentaciones concretas, los diseños y los mecanismos de ejecución de políticas públicas orientadas a la efectivización de los derechos de las familias uruguayas, y de los niños/as y adolescentes, parecen tener serias dificultades para adecuarse al nuevo paradigma de reconocimiento de la diversidad. La existencia de cuadros administrativos, judiciales y políticos que habitan una cultura todavía muy tradicionalista hace que la política pública se desarrolle en oposición a estos cambios. Sin embargo, progresivamente la diversidad humana penetra las estructuras discursivas de los diseños, y permanentemente aparecen profesionales vinculados a su ejecución final, que intentan incorporar nuevas perspectivas sobre las familias, de forma de enriquecer y tornar más efectivo su trabajo. Es aquí cuando surge la otra gran dificultad: la falta de información y formación sobre estas múltiples formas de construir familia y, por supuesto, las resistencias de quienes miran la realidad desde paradigmas conservadores. Lo que está en juego, es la necesidad de reconstruir socialmente lo que se conceptualiza como “normal” y “universal”, interpelando en forma crítica el discurso hegemónico tradicional, para volverlo inclusivo y diverso. Y es en el espacio de la destrucción

discursiva del modelo hegemónico de familia, de su relativización cultural, en el rechazo a la homogeneización por la ficción, que aparece la chance de que las familias conformadas en torno a parejas del mismo sexo se vuelvan una posibilidad narrativa, y por ende, existan socialmente.

Identidades y lesbiandades

Los vínculos sociales se establecen mediante un relato que contempla las expectativas propias sobre el alter y las que imaginamos que éste porta sobre nosotros (esto sin contar que en la mayoría de las situaciones cotidianas existen más espectadores que inciden sobre la performance). Esta cadena de interpretaciones está construida en base a un “horizonte hermenéutico” (Díaz, 2004:22) que no es innato, individual, ni permanente, sino que es fruto de una serie de condiciones materiales e históricas generadas por una estructuración social. En consecuencia, “la identidad” es aquella interpretación del “sí mismo” y del “otro” construida en función de este horizonte hermenéutico cuyas posibilidades no nos pertenecen como “individuos”, sino como “sujetos”, y como “cultura”. No existen “hechos” irrefutables que puedan dar cuenta de la identidad de una persona, “mostrarla”, ponerla en “evidencia”. Más bien las identidades constituyen los trazos visibles de lo que la cultura, insistentemente, va depositando sobre los cuerpos, produciéndolos, y con ello dándoles la forma necesaria para devenir sujetos. Y estas identidades, no tienen, otra forma de “suceder” sino es a través del lenguaje.

... la identidad es algo que se relata. Es otra forma de decir, no es algo que se descubre, sino que se crea tomando elementos del todo social, seleccionando, interpretando hechos, estableciendo una narración de identidad. (...) la identidad está mediada por un lenguaje, una manera de “expresar” con sus re-

glas, un entramado lingüístico, una determinada manera de expresar las significaciones que implica un aprendizaje cultural. (Díaz, 2004:26-27)

El poder “produce”, como señala Foucault (1998), cuerpos, sujetos, pero también narrativas sobre el yo, generando así estilos y marcas, que nos ubican en un sistema discursivo, en donde se establecen diferentes tipologías sobre el ser humano y concepciones de género encarnadas en el trabajo performático cotidiano. El “sexo”, lejos de ser un dato, es un mecanismo de poder (Foucault, 1977) que la modernidad ha desarrollado de manera permanente, sobre todo por su altísima productividad para dar una base de apariencia “natural”, “esencial”, “objetiva”, a los discursos y las regulaciones sobre la vida humana. Para el nacimiento de la familia moderna fue crucial por ello la heteronormatividad, ya que vuelve indispensable el binomio de género y facilita el proceso de “sujetivación” de las mujeres en el sistema capitalista (Bourdieu, 2000), al permitir mantener su lugar de subordinación social pese a que su condición de objeto/don de intercambio se erosiona, mediante el mantenimiento de los efectos prácticos de la dominación gracias a la naturalización de las diferencias.

Este proceso, que finalmente ha reforzado el binomio de género, da forma a toda posible construcción identitaria. Como indica Butler (1997:17) “las personas sólo son inteligibles en el momento en que se constituyen como pertenecientes a un género u otro de acuerdo a patrones reconocibles de inteligibilidad genérica”. Y a su vez esta inteligibilidad está sujeta a aquellos patrones de interpretación que conforman la noción de sexo en nuestras sociedades, en la medida que los géneros “inteligibles” son aquellos que instituyen y siguen el sistema de equivalencias entre orientación sexual, género y sexo. Nada humano somos antes del género. Pero desde el momento en que un cuerpo fue clasificado eficientemente dentro de ese orden, se abren una pluralidad de sentidos y factores que condicionan su vida entera en forma permanente, delimitando

incluso hasta los lugares posibles a ocupar en la existencia social.

Las lesbianas enfrentan en Uruguay y en muchas partes de Occidente un discurso social que construye como algo contradictorio ser “mujer” y ser “lesbiana”, una combinación imposible para los discursos que construyen a los sujetos sexuados (y sobre todo de las mujeres como sujetas “a-sexuadas”) en base a estrechos límites de inteligibilidad del género. Los discursos con los que nuestra cultura ha producido las identidades lesbianas desde el siglo XVII, se han caracterizado por una estrategia asentada en la política de la invisibilidad. Las mujeres que aman a otras mujeres no existen, son relatos imposibles, y consecuentemente, la práctica social que sostiene esta estrategia es el silenciamiento. Una de nuestras entrevistadas, Patricia, ilustra este movimiento con una breve anécdota:

No te ven que estás en pareja con un hombre y te dicen “ay, pero ¿quedaste embarazada?” y ahí bueno, les presentás a tu pareja, y esa parte como que no se la imaginan. A veces hasta personas también lesbianas por decirlo así, como quieras llamarlo, tampoco a veces tienen eso de darse cuenta y dicen “¿y cómo?, ¿te hiciste hetero?”. “No, no, no. Vamos a abrir un poquito la mente”, y ahí dicen “pero claro” (Entrevista a Patricia, 3/3/2012)¹

Esta “imposibilidad de mirar”, esta “ceguera selectiva” que se instala así en todos los actos cotidianos, se construye en base a un ejercicio permanente de invisibilización y borrado que permea toda la cultura, y toda la dinámica de interacción social. Como indica Gimeno (2008) las biografías son reescritas y presentadas de una forma en que es

1 Patricia, quien apenas se acerca a los 30 años y trabaja como administrativa, hace apenas un año y medio que parió un niño. La decisión de inseminarse y ser mamá la tomaron en conjunto con quien en ese momento era su pareja, una mujer 20 años mayor que ella. Hoy no comparten un proyecto de pareja, pero sí la maternidad.

imposible reconocer la existencia de lesbianas en la historia y ni siquiera en el siglo XX. Ésta estrategia de supresión está amparada a su vez en la construcción social de la mujer como objeto (y no sujeto) en la práctica sexual (desprovista de capacidad de placer, y mera vía de satisfacción del deseo masculino), lo que hace inexistente la posibilidad del deseo y el placer sexual entre dos mujeres. Mientras que el deseo entre hombres es visible socialmente (aunque sea a través de un discurso estigmatizante) ya que la cultura les reconoce agencia como sujetos, esta ausencia de reconocimiento para el género femenino hace que siempre que dos mujeres se relacionan sexo-afectivamente, lo que sucede no es eso... sino otra cosa.

Paralelamente a esta invisibilización social, se suma la producción social de dos personajes claramente polarizados, que terminan por configurar un binomio monolítico sobre las lesbiandades en nuestra sociedad: la “lesbiana perversa” o “vampira”² y la lesbiana como objeto de erotización masculina.³

Este esquema configura y determina los procesos de construcción identitarios, en la medida que son los únicos modelos socialmente inteligibles. Es posible (y hasta deseable) la interpretación del deseo sexual hacia otras mujeres, en el marco de juegos eróticos androcéntricos y heteronormados. O es

2 En este personaje la lesbiana es construida como una “depredadora” sexual, muchas veces “masculina”, que es “pro-sélita” y que logra así “corromper” a otras mujeres “normales” al “arrastrarlas” a estas prácticas sexuales. Véase por un análisis detallado Gimeno (2008:145-148).

3 Este personaje según Gimeno (2008) nace en su versión actual a partir del siglo XVII, y corresponde a la tradición libertina francesa, y tiene un rol privilegiado en el proceso de subjetivación de las mujeres como objeto de intercambio simbólico masculino, otorgando una función productiva a la figura de una mujer extremadamente “femenina”, generalmente joven, y cuya función sexual está orientada al falo, a su excitación y a su placer. Se dibujan las relaciones sexuales entre mujeres como escenarios, preámbulos, para la consecución del deseo masculino. Estas mujeres no se presentan como “esencialmente” lesbianas, sino que participan en juegos de erotismo cuya finalidad es centralmente androcéntrica.

posible la interpretación de un monstruo, extremadamente masculinizado (física o culturalmente), cuya obsesión es el dominio, más que el deseo, y que representa un aberración producida por la frustración y la envidia de una vida de felicidad en el marco de las relaciones sexo afectivas “normales”, que jamás se logrará tener. Resulta entonces poco curiosa y bastante ilustrativa en este sentido la frase de una de nuestras entrevistadas, Silvia: “y tengo amigas también que son muy lesbianas, que nunca han estado con un hombre” (Entrevista a Silvia 7/3/2012).⁴

Estos son los modelos que han imperado por siglos acerca del amor entre mujeres y ante los cuales la estrategia más común en las parejas lésbicas ha sido mantener en secreto su vida afectiva. Ante una sociedad que se niega a mirar, pero que a su vez ya anuncia lo que verá (independientemente de lo que antes haya podido reconocer en cada persona individual), la ruta más común parece ser la complicidad con el silencio.

La lesbiana como no mujer

Independientemente de la orientación sexual y de las relaciones de pareja, las mujeres solemos vivir el mandato social de la maternidad. Un discurso que genera tensiones sociales y contradicciones entre aquellas mujeres que desean a otras mujeres. Esta particularidad generalmente trae aparejada dos posibles valoraciones sociales: se es “estéril” (y por ende mala mujer), o se es mala madre. Nuestra cultura asocia permanentemente el lesbianismo a la esterilidad, uno de los rasgos de la tradición hegemónica de caracterizar a las lesbianas como “no mujeres”. Como señala Gimeno (2008:101) a la

4 Silvia ya pasó los treinta años. Sobrevive apelando a la venta de servicios sexuales desde muy pequeña. Sus dos hijas adolescentes entran y salen de escena durante la entrevista.

feminidad normativa se le opone una abyecta en donde se ubica la lesbiana como algo monstruoso por la falta: “no es mujer, no es madre; no es mujer porque no puede ser madre, ni puede ser madre al no ser mujer”.

Esta construcción cultural del cuerpo lesbiano es el marco social narrativo en el cual las mujeres que mantienen relaciones sexo-afectivas con otras mujeres debemos construir nuestra identidad como referentes adultas en el seno de nuestras familias. Es recurrente entonces, la necesidad de auto-definirse en el seno de una contradicción fundante, que mantiene la tensión entre el mandato social de la maternidad y la “esterilidad” culturalmente asociada a la homosexualidad, que se refuerza a su vez ante la imposibilidad de encontrar referencias a un modelo maternal coincidente con el lesbianismo. En ese sentido, la tendencia a ocultar estos vínculos a hijos/as, a las personas con quienes éstos se relacionan, o a las instituciones en las que se insertan, ha sido históricamente recurrente. Hasta hace muy poco tiempo, la maternidad en el caso de las mujeres lesbianas implicaba necesariamente la aceptación de mantenerse en el marco de un matrimonio heterosexual. Por el contrario, la decisión de mantenerse en la “soltería”, y de mantener relaciones sexo-afectivas con otras mujeres, con mayor o menor grado de convivencia, implicaba la renuncia a la maternidad biológica, optando por formas alternativas de crianza de niños, generalmente construidas en torno al modelo de familia de acogida no formalizado, o formalizado a través de la adopción como “madre soltera”. Este último mecanismo, implicaba la sistemática y permanente adecuación del espacio cotidiano, eliminando todo signo que pusiera de manifiesto el carácter sexual de las relaciones afectivas con otras mujeres.

Sin embargo, la dinámica del “closet”⁵, que protegió de la moral represiva a las relaciones lésbicas

durante toda la modernidad, se torna mucho más compleja en el marco de una cultura que radicaliza el culto a la individualidad, a la defensa de los atributos particulares como fuente de distinción personal y objeto de respeto público. En base a estos cambios, y al “horizonte hermenéutico” trabajado hasta aquí, sumado a las formas de recodificación de la sexualidad femenina que se han producido durante las últimas décadas se puede preguntar: ¿qué narrativas construyen las entrevistadas en torno a sus propias familias?; ¿cómo aparecen en sus discursos identitarios las tensiones que introduce el horizonte hermenéutico en el que se subjetivaron?; ¿qué pasa con la estrategia de estar en el closet cuando la crianza de niños, niñas y adolescentes hace imprescindible la vinculación con las instituciones médicas y educativas, en las cuales la descripción del entorno familiar es una constante y abundan las referencias verbales e iconográficas, implícitas y explícitas, a un modelo de familia que no es el propio? ¿Qué sucede cuando en base al modelo hegemónico heteronormativo se elaboran los consejos, prescripciones, recomendaciones de las cuales las madres no podrán prescindir?

El relato en familia

La mayoría de las doce mujeres entrevistadas para esta investigación han explicitado su orientación sexual y la existencia de parejas del mismo sexo a sus hijos/as, y para hacerlo aplicaron estrategias muy diferentes. En buena medida este denominador común tienen que ver con el hecho de que la to-

ocultamiento puede ser a uno mismo (la persona aún no se ha aceptado a sí misma) o se puede dar entre aquellas lesbianas que aceptaron serlo pero no lo comunican a familiares, vecinos, o en sus lugares de trabajo y/o estudio. El motivo de este ocultamiento a terceros es variado: a veces existe un closet defensivo ante un contexto discriminatorio, y otras veces las personas tienen temor a perder afectos y relaciones, o el lugar de privilegio que concede socialmente la heterosexualidad.

⁵ Según Eiven, Villalba y Sardá (2001) “estar en el closet” significa que el individuo oculta su orientación sexual. El

talidad de las entrevistadas comparten o compartieron residencia con una pareja del mismo sexo, mientras se llevaba adelante la crianza de los hijos/as. En todas las narrativas el closet aparece como un problema, que en algunos casos se vuelve constitutivo y performa las formas vinculares que se construyen hacia adentro de la familia, y en otros su marca aparece antes que nada como un desafío a superar a través de la reinscripción de las familia y los vínculos de parentesco heteronormativizados ante las nuevas realidades que las familias del mismo sexo ponen en evidencia.

Una decisión casi inevitable para la pareja o la madre biológica es explicitar o no la naturaleza del vínculo a los niños/as y/o adolescentes que tienen a cargo, y en segundo lugar resolver cómo hacerlo. Para Silvia la necesidad de explicitarlo radicó en que detectaba que a sus hijas adolescentes les resultaba “chocante” una situación que se daba en los hechos pero que no se podía llevar al terreno de las palabras.

Yo ya las enseñé así. Lo primero era algo chocante para ellas, no. Entonces un día me senté y les hablé, les expliqué (...). Yo me senté y hablé con ellas (...). Ellas te aceptan a vos, a cualquier persona que venga, sea lesbiana, sea gay, porque yo tengo muchos amigos gay, trato con muchos amigos gay, este colegas, ¿no? Y tengo amigas también que son muy lesbianas, que nunca han estado con un hombre. (Entrevista a Silvia, 7/3/2012)

La narración permitió a las hijas adolescentes inscribir los episodios familiares en un marco interpretativo, y esto generó, según Silvia, un aprendizaje significativo en donde ahora la aceptación de gays y lesbianas no parece ser para sus hijas un problema, ni una interacción interpelante en sus vidas cotidianas.

El caso de Leticia, cuya pareja era mamá de dos niños pequeños cuando comenzaron su relación, tiene similitudes y diferencias con el primero. Si

bien también aquí la pareja resolvió comunicar a los niños su vínculo, la problematización fue sobre el cómo hacerlo y sobre los efectos que podría tener en los hijos visibilizarlo.

La llevamos a la psicóloga para ver cómo se podía encarar el tema... Nos dijo “sean ustedes mismas, no hay ninguna ciencia”. Sean ustedes mismas, dice, capaz que abrácese, siéntense una en la falda de la otra para ver como se lo toma la niña. Y ta, lo fue tomando lo más bien, viste. Y ta. Pero tuvimos la mala suerte que la mujer del padre, la novia actual ahora del padre, fue y se la zampó así a la niña. Entonces fue otra problemática más para nosotras. (Entrevista a Leticia, 16/3/2012)⁶

Los miedos de Leticia y de la que en ese entonces era su pareja, revelan la persistencia de ciertas conceptualizaciones patologizantes sobre la homosexualidad y el lesbianismo, en tanto se la considera capaz de impactar adversamente en el desarrollo de los niños, y de ahí que la pareja recurriera a un dispositivo socio-sanitario como garante y orientador del proceso. Pero sus miedos también permiten ver las tensiones, incertidumbres y desafíos que viven las parejas lésbicas al carecer de modelos de crianza y de maternidad alternativos al heteronormativo, para pensar sus propias prácticas cotidianas. El imaginario social en donde la lesbiana es estéril genera aquí la orfandad de modelos a seguir, y abre grandes incertidumbres a quienes efectivamente la viven. La devolución de la psicóloga que buscó convocar a la naturalidad, y un proceso progresivo, fue interrumpido por la dificultad de marcar en forma exclusiva los ritmos de la explicación y la revelación a los niños, cuando se comparte el cuidado de los mismos con otros adultos con los que no se llegó a un acuerdo previamente.

⁶ Leticia no ha llegado a los 30, trabaja como auxiliar de limpieza y hace tres meses que se separó de su ex-pareja, la mamá de los niños que se mencionan en el artículo.

A veces la explicitación del vínculo surge como necesidad ante las preguntas de los propios hijos. Dalma recuerda así como fue el proceso mediante el cual llegó a comunicarle a su hija su orientación sexual:

Un día preguntó por qué dormíamos juntas o algo así. Yo no estaba presente cuando la pregunta pero después me enteré que mi compañera le había explicado (ahí ya tenía 10 años más o menos) que bueno, que nos queríamos, que también existía una forma de amor entre el mismo sexo, que desgraciadamente no se ventilaba, no se decía porque había gente que lo miraba mal, y que era mejor que ella no contara... porque hay que cuidarlos. Y bueno allí por supuesto que no hubo ninguna objeción, ningún pero, todo continuó como siempre (Entrevista a Dalma, 15/3/2012)⁷

En este caso, la salida del closet se hizo al mismo tiempo que se instalaba este hacia “el afuera”. Este desplazamiento de lugar, en donde pasa de ser “mi” secreto a ser el “nuestro” colectiviza las narrativas de la clandestinidad y construye la intimidad en función de este dato volviéndolo un secreto fundante y ahora familiar, que niega así la dimensión pública de la identidad sexual, lo que abre –como se verá más adelante– importantes problemas de enunciación al hacia afuera.

Hasta aquí un degradé de las estrategias desplegadas para comunicarlo verbalmente, pero a veces la resistencia a ponerlo en palabras hace que la convivencia vuelva evidente por sí sola esta dimensión de la realidad y no quede tematizada. En algunas ocasiones el silencio obedece al miedo o la resistencia de explicitarlo de una de las integrantes de

la pareja, que bloquea el deseo de la otra integrante del vínculo de clarificar la situación y darle una dimensión de normalidad. En otros casos, se reproducen marcos interpretativos del closet, en donde se dessexualiza y desafectiviza la pareja y el espacio de la intimidad familiar, para justificar la no explicitación del acuerdo afectivo diferente. Aquí el secreto fundante es tan fuerte, que se busca reformatear todo el entorno de la intimidad familiar y se termina por conceptualizar la intimidad afectivizada como sinónimo de genitalidad, para justificar así su reclusión y su caracterización como un rasgo excluyente de la pareja pero no de la familia. No sólo se invisibiliza entonces la propia orientación sexual sino los miedos que produce romper con el régimen del silencio, y el propio contexto opresivo del que se es víctima. Este parece ser el caso de Mónica, cuando se le preguntó sobre las expresiones de afecto en su hogar:

– ¿Y ustedes se agarran de la mano o se dan un beso cuando está él?

Mónica: –Mmmmm no. No. Pero eso nunca lo hice cuando fui heterosexual, no necesito mostrarme de repente (...) Y tampoco tengo necesidad de estar haciéndolo. Sí nos llamamos mi vida, amor, y él está acá en la vuelta. Pero no es que estoy agarrándome o besándome ni tirada arriba de ella, porque no, no sé. Para eso tengo el cuarto, cierro la puerta y es otra historia. (Entrevista a Mónica, 13/3/2012)⁸

Contarse hacia el afuera

Contarse implica nombrarse, y como bien indica Cadoret (2003), para las familias que conforman

⁷ Dalma es de nuestras entrevistadas la que ha transcurrido la experiencia vital más extensa. Trabaja en el área de educación. Con su compañera compartieron varias décadas como pareja, en la actualidad culminan un proceso de separación.

⁸ Mónica es ama de casa y su hijo tiene 19 años. Mónica y Maia hace 17 que están juntas.

las personas gays y lésbicas esa tarea es un permanente juego de innovación, donde la creatividad se da la mano con lo ya existente, de lo pensable y comunicable en términos sociales. Por ello con la llegada del hijo/a comienza la necesidad de resolver la dimensión pública de la familia, definir una forma de nominar a la pareja y el parentesco que se tiene con el recién nacido cuando todos los nombres disponibles están matrizados por el modelo heterosexual (madre y padre). Esta invención de un lugar no producido culturalmente, y al mismo tiempo desafiante desde el punto de vista simbólico, exige esfuerzo y numerosas negociaciones y adaptaciones discursivas. Y es que la existencia social sólo es posible en el marco del lenguaje, por lo que es imprescindible, para relacionarse con otros, encontrar palabras que revistan significados comunes. Pero a la vez, las palabras que heredamos ya revisten significados en función del “horizonte hermenéutico” en el que nos constituimos como sujetos, lo que agudiza más la ambivalencia ante esos términos y la persistente sensación de que se usan en forma extensiva, en una suerte de “como si” que remite necesariamente a la copia burda, o a lo abyecto.

A su vez, la salida del closet de la familia lésbica, debe enfrentar un desafío más: la invisibilidad a la que es sometida la sexualidad entre dos mujeres, debido a la presunción de que si no existe un fallo no hay sexualidad posible. Esto genera, como señala Gimeno (2008) que la familia lesbiana resulta también invisible además de incomprensible, ya que el ocultamiento social llega a su pareja e incluso a sus hijos. Esto permite que se tornen creíbles aquellos relatos que podemos llamar “de closet”. Historias ambiguas que dan cuenta de la presencia de más de una mujer adulta en la configuración familiar. Historias que construyen este “armario de cristal”, que permite que el entorno juegue a que la relación de pareja no existe, a pesar de que las evidencias están completamente a la vista.

¿Cómo conjugan entonces estas mujeres a la hora de interactuar con el mundo circundante esta con-

tradición entre una carga social negativa, extraña, invisibilizante frente a su elección de pareja y el hecho socialmente jerarquizado e idealizado de ser madre, de criar hijos? ¿Cómo es “su familia” para el resto del mundo? ¿Cómo se presentan cuando no son madres biológicas o legales de los niños? ¿Cómo presentan a sus parejas cuando sí lo son? ¿Cómo pudieron nominarse ante la sociedad nuestras entrevistadas en función de sus arreglos familiares? Los lugares escogidos dentro de la estructura de parentesco o incluso fuera de ella revelan la situación de closet en la que se encuentran la mayoría de las entrevistadas respecto al contexto social en el que se mueven, pero también remiten a una centralidad social de lo masculino, que condena a los vínculos generados dentro del lesbianismo a ocupar la periferia o los márgenes de lo socialmente considerado como importante. Según Leticia para el mundo exterior “siempre fui la amiga de la madre. O sea que estábamos compartiendo la casa y nada más” (Entrevista a Leticia 16/3/2012). La solución que encontró Karina fue la de ocupar el lugar de “tía”, mientras que Mónica presentaba a su compañera como la “madrina” de su hijo. Dalma apelando a la creatividad y las cosas que surgen en la propia vida cotidiana durante el proceso de crecimiento de su hijo terminó adquiriendo el término “baba”:

Yo soy la baba desde que aprendió a decir en vez de Dalma, baba. Entonces cuando se refiere a mi dice mi baba. Mi baba me dijo... eso lo dice adelante de mis hijas, de todos los familiares viste. Muchas veces frente a otras personas dice mi tía. Porque una vez me dijo, “¿y vos como querés que yo te diga?”, y yo le dije “Enrique vos mirá, yo soy tu baba, si vos no querés decirme así delante de la gente, decime tía”... (Entrevista a Dalma, 15/3/2012)

El parentesco, “el cómo querés que te diga” es parte de la negociación intrafamiliar y queda así sometido a las relaciones de poder existentes en su seno, a las diferentes formas en que se tematizó la orientación sexual de los adultos, y a un diálogo

difícil entre diferentes niveles de intimidad. En el caso de Dalma, el término “baba” convive con el de “tía”, pautando diferentes lugares o una fusión de ellos que permita explicar una realidad afectiva y de sociabilidad en la intimidad de la familia, y su traducibilidad en el afuera social, donde los patrones están sometidos a una exigencia de ininteligibilidad, que termina de poner así un claro límite a la posibilidad de innovar e inventar.

A Alicia algo similar le sucedió con la hija que ambas adoptaron cuando la legislación sólo permitía que una de ellas figurara como madre:

Maite y nosotras encontramos una manera de que me denominara, y fue aba, y quedó aba. Estábamos las tres y yo me fui a la cocina, y empezó a gritarme aba, aba, aba y pensamos que decía agua, y no, no quería nada en particular en realidad, me estaba llamando. Y ta, y ahí quedó. (Entrevista a Alicia 9/3/2012)⁹

Esta dificultad para nombrarse produce lugares ambiguos, incómodos, en particular para la integrante de la pareja que no porta el reconocimiento jurídico de madre, porque en definitiva no existen términos para nombrar esa relación libres de problema, y porque además muchas veces el closet es impuesto alegando la protección de los niños, lo que fragiliza aún más ante estos y ante la sociedad el lugar que ocupa la otra mamá en la configuración familiar.

Leticia señalaba esta dificultad en el vínculo con su pareja, madre biológica de los niños, en forma irónica:

A ella le costaba blanquear la situación, o sea que siempre tuvo como ese tabú. Es lo mismo

⁹ Alicia hace ya 4 años que no vive con su ex-pareja. Otra mujer con quien convivió quince años, y hace casi una década, decidieron tener una hija. Trabaja en el campo de la cultura, y ya ha pasado los 40 años.

cuando empezó el nene a jugar al fútbol, nadie se tenía que enterar, siempre fuimos las amigas, las súper amigas (risas). Era ella la que no quería decir más nada para preservar al niño. Para que no anduvieran hablando afuera que esto que lo otro. Tenía cierto miedo a lo que la gente dijera al niño. “Todo bien entre nosotras pero...” O sea los niños eran los niños y que había que cuidarlos. “Si obvio te entiendo, me parece perfecto”. (Entrevista a Leticia, 16/3/2012)

El relato de Gabriela es bastante similar:

Para mí había que decirse así, normalmente... Pero como eran sus hijos... ¿Me entendés? Como que di un paso al costado y digo “bueno está bien. Si vos no querés decirse, no se lo digas” (Entrevista a Leticia 16/3/2012)

Al recorrer estos relatos, se vuelve pertinente plantear si se puede incluso hablar de lugares dentro de esta configuración familiar o es imprescindible también, referirse a “no lugares”, a espacios que a base de un permanente esfuerzo se vuelven elusivos, absolutamente ambiguos, aun cuando las acciones cotidianas no cesan de dar pistas de sus formas. Es frente a este tipo de casos cuando el discurso acerca de lo “innecesario” de nombrarse cae por sí solo. La vida en sociedad implica decirnos a los otros. En particular cuando hablamos de nuestra familia, la necesidad de definir el lugar de parentesco es permanente. Esta necesidad, esta circunstancia inevitable, no remite a actos solemnes o esporádicos, remite a incontables y permanentes actos simples, corrientes, de nuestra vida cotidiana.

Pero este problema de nombrar un lugar trasciende el haber hecho explícito la orientación sexual o no, en la medida que la familia lésbica desborda las formas de inteligibilidad hegemónicas para pensar la familia y la maternidad. La confrontación de las visiones sociales que homologan a la lesbiana como

estéril y la reproducción con heterosexualidad, es un problema que deben enfrentar también las personas que negociaron públicamente su orientación sexual en los contextos sociales en los que están cotidianamente insertos:

Soy profesora y en la sala de profesores estábamos hablando y alguien decía: “ah que bueno, estás embarazada”, “No mi pareja está”. Ahí silencio absoluto, gente que cambiaba de color (Entrevista a Patricia, 3/3/2012)

Para las parejas heterosexuales que conforman familias recompuestas o mixtas, la expresión más común es “el novio/pareja/esposo de mi madre”. Y en sí misma esta expresión trae aparejado un espacio legítimo en la conformación familiar, y un rol aceptado y esperado respecto a la crianza de los hijos/as de sus parejas. Pero para aquellas mujeres que deciden formar nuevas familias con otras mujeres, las cosas no parecen ser tan simples. Aun cuando se torna evidente su participación en las tareas de cuidado, provisión de afecto y mantenimiento de la familia, estas mujeres no tienen habilitado un espacio socialmente legítimo, reconocible y positivo respecto a sus roles en la misma. Incluso el reconocimiento explícito de una relación de pareja con quien formalmente es legitimada como “la madre”, no implica para ellas una automática presunción social de un espacio socialmente reconocible y valorado, en torno a su pertenencia a la familia y su participación en la crianza de niños/as. Es el caso incluso de quienes han decidido ser madres en conjunto. Y como nos muestra Alicia en su relato, cuando la pareja ya no es un proyecto común, la maternidad se vuelve un lugar aún más complejo para las “no madres” de la ecuación.

Ella [su ex pareja] siempre igual se encarga de manifestarle a la maestra que yo soy la madrina. Si querés para dejar limpia esa sospecha de que ella es o haya sido lesbiana. A lo cual en general siempre termina siendo bastante ridículo, ¿no? Porque como varias

mamás de otros compañeritos me han dicho no: “yo siempre pensé: ¿qué rara madrina no? Ojalá yo tuviera una madrina así para mi hija” (...) Yo podría... Dije podría porque creo que no lo hago, pero en realidad seguramente se lo cobré o se lo cobro en algún momento. Ese tema de que ella si querés tiene todos los derechos sobre Maite y yo no los tengo. Ese todos implica lo legal pero implica también lo afectivo de que te digan mamá. Que es una pelotudez, que es fruto de esta sociedad en la que vivimos y como se encasillan las cosas en determinados lugares y todo eso, pero en algún momento de tu ser, en un momento de la vida medio que te pega... no te pega así como re copado, ¿no? (Entrevista a Alicia, 9/3/2012)

El reconocimiento social y el que circula en la intimidad familiar performa vínculos y configura responsabilidades y mandatos, que al mismo tiempo desbordan los términos muchas veces elusivos o intraducibles al mundo social. En definitiva, queda claro que el reconocimiento explícito de una relación de pareja entre dos mujeres cuando existen en la familia niños, niñas y/o adolescentes, es percibido por estas entrevistadas como un riesgo. Un riesgo que se elige no asumir en pareja, que se acepta no asumir pues “la madre”, en definitiva, es quien tiene la “última palabra”, o a veces un riesgo que se asume en el espacio de las relaciones familiares más cercanas, pero se evita en el entorno social menos cercano. En todos estos casos, en definitiva, para estas mujeres el reconocimiento no parece sencillo, y sobre todo no resulta inocuo. Pero ¿qué pasa cuando se es “la madre”?

Para aquellas mujeres que han gestado y parido a sus hijos en el marco de una relación heterosexual, los lugares no parecen ser tan complejos, o al menos, se tornan socialmente inteligibles. La existencia de un varón, aun cuando éste no esté físicamente presente, permite a la vez eludir las descripciones de la configuración lésbica actual, gracias a la aparición automática de los supuestos implicados en el

concepto de familia hegemónico. El haber parido implica de forma inmediata la heterosexualidad en nuestro entorno social, y si a la vez es posible dar cuenta de un individuo concreto ante la pregunta ineludible en los entornos de socialización sobre “el papá”, todas las curiosidades acerca del parentesco quedan apagadas por los supuestos implícitos. La confirmación del origen heterosexual de niños y niñas y la presunción de heterosexualidad de los adultos característica de nuestra sociedad, cierran el conjunto de certezas necesarias para caracterizar una familia como “normal” y estar convencidos de que nada diferente sucede a pesar de toda realidad concreta. Mónica lo explicaba de la siguiente manera:

Mi concepto es: todos formamos parte pero cada uno tiene su vida propia. Y en este caso es así, mi vida es Mauricio, era Eduardo antes de conocerla, ella entró como mi pareja. El padre de mi hijo es el padre de mi hijo y mi hijo es mi hijo, y ella es mi pareja. Mientras que nos respetemos cada uno como seres individuales todo bien.

–No les preguntaron ¿cómo estaba compuesto el núcleo familiar, con quiénes vivía?

–Sí pero evidentemente ahí ponés madre, madrina y padre. Más allá que ponemos que estamos separados. (Entrevista a Mónica, 13/3/2012)

Para las mujeres que han parido un hijo en el marco de una relación heterosexual, relatarse ante los demás parece ser mucho más sencillo ya que habilita la posibilidad de configurar su identidad individual en torno a la sexualidad y la afectividad con su actual pareja divorciándola al mismo tiempo de su maternidad y de la descripción de su familia hacia “el afuera”. Como contrapartida, refuerza la certeza de que este divorcio es “normal” o “natural” y que estos recursos discursivos que utilizan cotidianamente para mantener la ficción sobre la composición familiar no existen. “La gente no se

tiene que mostrar, uno no se tiene que mostrar en la vida porque nadie llega a tu casa y te dice: hola, yo soy hetero, yo soy homosexual, yo soy bisexual”, dice Mónica, cómo si la heterosexualidad no fuera un supuesto cultural permanente en Uruguay y Occidente. Como si el hecho de llamar a su pareja “madrina” frente al mundo no fuera necesario solamente porque Maia es una mujer.

Así, en una avalancha de diminutos actos cotidianos del habla, en el interjuego de las cercanías y distancias verbales y corporales que dan visibilidad (o invisibilidad) a las relaciones familiares y de pareja, muchas mujeres en el Uruguay del Siglo XXI construyen para sí mismas y para el resto un relato sobre su familia plagado de acciones concretas que ocultan cualquier posibilidad de evidenciarse en tanto mujeres que aman a otras mujeres. Pero estos actos, a su vez, parecen ser para ellas inexistentes muchas veces, aunque en ocasiones se tornan cruelmente conscientes y se justifican en la existencia de un contexto discriminatorio y muchas veces violento. Mónica después de todo también dejaba en claro: “no necesito mostrarme, porque entiendo que en esta sociedad en la que vivimos podemos agredir cuando dos hombres o dos mujeres se agarran de la mano, puedes agredir porque el otro no está preparado”.

Los desafíos de los nuevos senderos

Cuando me hicieron la primera ecografía al doctor que la estaba haciendo le preguntamos, especialmente, le dijimos: ¿solamente hay uno? Primero vio uno. –¿Solamente uno? Y nos dijo: “¿por qué?, ¿podrían ser más?” ¡Sí! Le dijimos nosotras. Y buscó un poquito más y encontró el segundo. Y ahí le dijimos: fijate si no hay otro por favor... ¡y en lo posible para ahí! (...) Yo siempre me proyecté con hijos.

Creo que de hecho de no haberlos tenido me habría faltado algo. (...) Yo se lo planteé a Gaby. Yo nunca tuve dudas. Gaby en principio de repente sí. Que tenía que ver con eso, con la sociedad en la cual iban a nacer. Con todos los prejuicios, con el hecho de cargar ya de pique con una familia distinta. Pero buena, después nos terminamos enganchando las dos. Demoré muchísimo en quedar embarazada. (Entrevista a Carla, 5/9/2012)¹⁰

La sexualidad y la reproducción en Occidente se separaron hace décadas, primero con la aparición de la píldora anticonceptiva y luego con la aparición de las técnicas de inseminación asistidas. Si bien los tratamientos de inseminación siguen siendo caros, lo que limita su acceso a las clases medias, en Argentina se ha masificado su uso en los últimos años. Dentro del grupo de entrevistadas se seleccionó por ello a algunas mujeres que optaron por recorrer este camino. En ambos casos, el proyecto de maternidad fue compartido y definido en pareja, por lo que más allá del lazo biológico que una de las integrantes de la familia tiene con el recién nacido, ambas ocupan el lugar de madres y así lo explicitan ambas integrantes de la pareja. Pese a esto, es necesario destacar como en algunos casos en que se ponen en juego los lugares culturalmente preexistentes, aquellos socialmente definidos, esas mismas expresiones logran sorprender al escuchar: “él tiene dos madres”, dice Patricia, o afirma contundentemente Verónica: “somos tan madres la una como la otra.” ¿Puede eso coexistir con el “madre hay una sola” con el que nos hemos criado, todas y todos, en el Río de la Plata? Las dificultades para la enunciación exigen un esfuerzo de resignificación de los términos socialmente utilizados, los que de todas formas se inscriben en forma compleja a nivel social, en donde persiste la sospecha o la presunción binarista de que en realidad la madre

es sólo una debido al lugar que se le da a la biología tradicionalmente en la estructura de parentesco en Occidente. Esta situación exige un proceso social de aprendizaje y de adaptación a las nuevas realidades configuraciones que este tipo de familias ponen sobre el tapete en el espacio social inmediato y sobre todo un aligeramiento del peso que se le concede a los lazos de sangre en nuestra cultura:

Nosotros nos manejamos en todo momento con la mayor naturalidad posible. En mi trabajo todo el mundo sabía de la búsqueda, de la existencia de las niñas. Con los vecinos era lo mismo, al principio era clásica de “ah las sobrinitas”. Hasta que empezaron a decir: “se va a pasear toda la familia junta”. Fue asumido con la misma naturalidad con la que fue presentada la familia. Para todo el mundo es visto desde ese lugar, las niñas tienen dos madres, punto. Y somos tan madres la una como la otra. Lo biológico es como anecdótico, ¿no? (Entrevista a Verónica 12/9/2012)¹¹

El discurso social heterosexista define a la pareja heterosexual como natural, complementaria y opuesta, y tiende a interpretar y comprender el resto de las parejas desde esta perspectiva. Es por ello que es muy frecuente, que las parejas del mismo sexo deban enfrentar la pregunta: “¿quién hace de hombre y quien de mujer?” Este formato heterosexista se transfiere también a los arreglos familiares lésbicos y cuaja en una presión social que busca encontrar o identificar de alguna forma a un “padre” y una “madre” en ellos, reproduciendo ese ideal regulatorio, por más que en estos efectivamente sólo existan dos madres. Patricia, por ello, muchas veces debe enfrentar este discurso y explicarse una vez más:

¹⁰ Carla es profesora, tiene dos hijas producto de una decisión que tomaron con su pareja, Gaby, con quien están juntas desde hace ya más de un lustro.

¹¹ Verónica es docente y vive con su pareja. Hace ya cuatro años, decidieron inseminarse. El resultado fue dos bebas de dos años.

Él tiene dos madres que en realidad no es el tema de sus madre y padre al mismo tiempo, sus madre y sus madre. No nos vamos a poner en ese papel de que somos padres porque somos madres. En nuestras familias con el bebé cada uno tiene su rol, digo, abuela, tías, primos... de ambas partes. (Entrevista a Patricia, 3/3/2012)

El proceso de construcción de esta forma de parentalidad es parte de un debate interno de la pareja, la que muchas veces debe sopesar los pro y los contra de algunas palabras, así como definir con precisión qué es lo que no se quiere reproducir en su vida cotidiana. En estos casos, la protección de los niños y las niñas no pasa por enseñarles a evadir las respuestas. Estas parejas utilizan como estrategia de amparo la inclusión plena y verbalmente legitimada de niños/as en sus ámbitos familiares más amplios, así como con los profesionales implicados en el cuidado en general. Verónica señalaba en ese sentido:

No teníamos muy claro cómo lo íbamos a manejar, si teníamos más claro lo que no íbamos a hacer. Por ejemplo como alguna de nuestras amigas llamarla mamá y madrina, es una visión desde afuera y podía generar confusiones en las niñas. Nos parecía innecesario o artificial. (Entrevista a Verónica, 12/9/2012)

Las designaciones concretas, directas, desprovistas de ambigüedad, sin lugar a dudas permiten a estas mujeres, y a sus hijos, un espacio de certeza, una denominación inteligible que de todas formas los ubica en una zona subordinada, en la medida que se vuelven familias “diferentes”, “extrañas”, “raras”, para el entorno social circundante. Sin embargo, la “rareza”, el miedo y la ansiedad que despierta la diferencia en una sociedad que tiene tanta fobia a lo diferente parece, –como en tantas otras configuraciones familiares alejadas de la “norma”–, disolverse exactamente de la misma manera en que se construyen los “closets” precedentes: a

través de una persistente repetición de diminutos actos cotidianos del habla y del cuerpo. Esta práctica cotidiana transformadora genera un espacio social para el arreglo familiar particular, y pese al agotador proceso que implica explicarse siempre, abre lugares nuevos de institucionalización que permiten a todos/as los integrantes de la familia inscribir su historia y sus afectos en un relato integrado al contexto social en el que están inmersos.

En el modelo tradicional de familia, el género suele ser un elemento estructurante en el reparto de las tareas domésticas y de cuidado de los hijos. Comúnmente la sorpresa suele convocarla aquellas familias donde mujeres y varones transgreden el mandato de género y re-estructuran estos roles, estas tareas y estas responsabilidades en función de acuerdos originales, no pre-formateados. En términos mayoritarios, sin embargo, tocan a “las madres” las tareas vinculadas al cuidado, la afectividad, el vínculo con las instituciones de enseñanza y salud, y las actividades recreativas o deportivas destinadas a “las nenas”, así como el aporte de ingresos “complementarios” al hogar. A “los padres” toca proveer los recursos materiales “principales”, “poner los límites” y las actividades recreativas y deportivas destinadas a “los varones”. Pero ¿qué pasa en estas familias donde no existe “el padre”? ¿Sobre quiénes recaen cuáles responsabilidades? ¿Cómo se determinan?

El niño vive conmigo, pero yo estoy todos los días en comunicación con ella. Todos los santos días. Por el niño por supuesto. Bueno, se queda con ella, se queda conmigo. Un régimen de visitas tal cuales, como una pareja hetero. Los fines de semana nos turnamos, viernes o sábado. Lo mismo para todo lo que es la comida del niño, lo que es la vestimenta, lo que es el jardín, lo que es un día a día. El baño, cambiarlo. Por ejemplo hoy me dijo “hoy lo baño yo”, así que ya se va con la ropa, con todo. Lo mismo en el jardín, mañana lo llevo yo, “llevalo vos y yo lo voy a buscar”.

Normal. Totalmente normal. (Entrevista a Patricia, 3/3/2012)

Lejos de la “normalidad” que plantea Patricia, en su relato parece definirse un espacio de acuerdos en permanente transformación que se aleja de las relaciones familiares pre-estructuradas que priman a nivel social. Esta primera aproximación desde los discursos, permite aventurar que la distribución de roles y tareas en la familia tradicional no tiene necesariamente una reproducción automática en las familias conformadas por parejas de mujeres. En ninguno de los doce casos trabajados aquí parece encontrarse, al menos desde el relato, la adopción de un rol masculino “tradicional” o “conservador” respecto a la realización de actividades vinculadas a la crianza de niños y niñas. Esto incluso en las mujeres que discursivamente reproducen de forma estereotipada el modelo de vínculo masculino/femenino más tradicional en sus arreglos de pareja.

Sin embargo, esta posibilidad de trascender los roles tradicionales, como bien marcan las historias, no desemboca necesariamente en una mayor circulación de los mismos. Patricia y su ex pareja, así como Verónica y Noelia, Carla o Dalma, negocian casi diariamente la responsabilidad sobre las actividades de cuidado y manutención. Pero esto no sucede en todos los casos. En otras situaciones, si bien los roles se desdibujan de los patrones tradicionales de género, parecen tornarse por momentos plenamente estables. Si bien los casos estudiados no permiten generalizaciones, existen algunos denominadores comunes que permiten aventurar una conexión (en un fenómeno que probablemente sea multicausal y complejo) entre estos cambios y la estructura social, ya que los primeros tres casos corresponden a las mujeres que han terminado secundaria, y presentan un nivel de ingresos mayor a las demás.

A su vez, el rol de la familia cercana parece tener, en todos los casos trabajados aquí, mucho peso a la hora de poder plantarse con sinceridad frente al entorno social, lo que confirma la importancia

de estas redes y este capital social al momento de negociar públicamente la orientación sexual. El proceso de Patricia y Verónica de todas formas no es similar. Mientras que en el caso de Patricia la relación con otra mujer ya había sido explicitada antes de la llegada del bebé, en el de Verónica su inminente gestación fue el pretexto para “blanquear” a nivel familiar la situación. Mientras la vida familiar se reducía a la pareja, ellas y sus familiares participaban de este juego del “armario de cristal”. Es la aparición de hijos la que determina la necesidad de trascender este lenguaje de los silencios y los sobrentendidos. De esta forma, dentro de los preparativos que implica para una pareja la llegada de un hijo, en este caso se incluyó uno más, volviéndose así una oportunidad privilegiada para renegociar con esas redes familiares la propia orientación sexual y romper con los acuerdos tácitos propios de una tolerancia opresiva (Sullivan, 1995) en donde el acuerdo pasa por no preguntar y por no decir al mismo tiempo.

A su vez, los testimonios de Patricia y Verónica, nos permiten mostrar cómo la fantasía de la familia nuclear aislada que ha cortado sus vínculos con un entorno familiar circundante a partir de la modernidad, deja paso a una retrato de la realidad social mucho más certero. Las familias en nuestra sociedad cuentan con un arsenal de recursos para su protección y desarrollo provenientes de estos vínculos con la familia extensa que solemos declarar irrelevantes, caducos, invasivos a la “verdadera familia”.

Sin embargo, tanto las teorías del Capital Social, como las recientes investigaciones sobre el desarrollo de la resiliencia, indican con claridad que las posibilidades de desarrollo personal y colectivo de los integrantes de una familia se encuentran fuertemente condicionadas por las redes vinculares que estos grupos humanos logran mantener y establecer. Dentro del conjunto de infinitas redes posibles, a la vez, la familia extensa suele ser una de las mayores fuentes de amparo y recursos, así como un medio favorable para el establecimiento

de nuevas redes vinculares en torno a espacios de la vida social tan importantes como el trabajo, la educación, el sistema de salud, etc. Aquellos procesos por los cuales una familia queda reducida exclusivamente a la pareja y sus hijos, convivientes bajo el mismo techo, suelen ser determinados por situaciones que marcan un alejamiento de otras relaciones familiares en función de desavenencias, implícitas o explícitas, que impiden conservar los vínculos preexistentes con otros familiares. La orientación sexual, sobre todo cuando se decide mantener en el “closet”, (aunque a veces cuando se decide abandonarlo) es frecuentemente un motivo de distanciamiento y ruptura de los vínculos familiares.

Estos distanciamientos y rupturas determinan la posibilidad de reducir los sentimientos de culpa, frustración y vergüenza que suelen producirse en el vínculo con familiares y amigos, pero también la pérdida de apoyos afectivos y materiales tanto para el desarrollo personal como para la crianza de niños/as y adolescentes. Grupo etario éste último que también queda generalmente desvinculado de estas otras relaciones familiares, o se integran en ellas con los mismos sentimientos de vergüenza y culpa. Es probable que en estos procesos de desvinculación producto del “closet”, se encuentre una de las causas de la ausencia de referencias a familiares cercanos como participantes activos en los procesos de crecimiento de niños y niñas en varios de los relatos. Referencias que son frecuentes y enfatizadas en otros.

Familias y Estado, un vínculo indisoluble

Está claro que no sólo de parejas e hijos se tratan las familias en nuestras sociedades modernas. Y más allá de los vínculos cotidianos con otros familiares, amigos, con otras familias, existe otro

vínculo que condiciona fuertemente la vida familiar, las posibilidades de desarrollo personal de sus integrantes, las percepciones de lo que es “correcto” e “incorrecto”, el límite entre la posibilidad de autodenominarse legítimamente familia o quedar anclados en un espacio ambiguo entre la carencia y la rareza. Se trata del vínculo con el Estado, y más concretamente con las instituciones públicas responsables de garantizar el pleno ejercicio de los derechos: a la salud, a la educación, a la identidad, etc. El Estado ha tenido a lo largo de la modernidad un papel pro-activo en la determinación, implantación, promoción y defensa de un modelo específico de familia: la familia nuclear heterosexual.

La legislación reciente, por otra parte, consagra progresivamente la responsabilidad estatal de revertir este fenómeno. Más allá de las leyes ya descritas en este artículo, Uruguay ha consagrado la obligación estatal de respetar la diversidad familiar en un sin-número de normas: la ratificación de la Convención Sobre los Derechos del Niño (Ley 16.137), la Ley General de Educación, las resoluciones de la Organización de Estados Americanos (OEA) relativas a la No Discriminación por orientación sexual e identidad de género y múltiples normas nacionales e internacionales sobre familia, discapacidad, afrodescendencia, etc.

Pero esta obligación estatal emanada de la asunción del paradigma de los derechos humanos como principio rector de las políticas públicas, debería mostrar en los ámbitos públicos un correlato en términos de transformaciones visibles de discurso, acciones, iconografía, abordajes, etc. Si nuestros sistemas públicos son coherentes con este nuevo paradigma, las/os niñas/os deberían ver reflejadas sus múltiples realidades en los espacios públicos no como particularidades apartadas de “la norma”, sino como parte integral de una sociedad diversa, donde cada persona y cada familia son efectivamente diferentes la una de la otra. Tomando en cuenta la responsabilidad que tiene el Estado uruguayo de promover este cambio en todas las instituciones públicas, tanto de gestión estatal como

privada, una parte central de esta investigación fue la de buscar indicios en ese sentido.

Los testimonios de las doce entrevistadas fueron unánimes: en su interacción con los sistemas de salud y educativo las familias lésbicas aparecen invisibilizadas, relegadas al terreno de lo inexistente, lo que genera siempre un choque (más o menos dramático) con mensajes y patrones heterosexistas, que indican con claridad cómo en la vida cotidiana estas instituciones siguen sin integrar en su discurso la diversidad de arreglos familiares que encierra la sociedad. Estas prácticas institucionales reifican en la vida cotidiana la situación de subordinación social que viven las familias lésbicas, así como no facilitan su proceso de visibilización, al no generar discursos alternativos a los hegemónicos que permitan movimientos en los procesos auto-identificatorios, habilitando así lugares nuevos de enunciación. A su vez, el silencio institucional es descodificado como sinónimo de algo innombrable y negativo, por lo que las entrevistadas tienden a evitar estratégicamente desafiar estos discursos institucionales, lo que refuerza su situación de “closet” y la invisibilización social sobre la existencia de otros arreglos familiares.

Las prácticas institucionales terminan así construyendo un doble estándar discursivo, en donde en términos teóricos y a nivel de macro políticas se realizan enunciados que reconocen esa diversidad familiar existente, pero en los hechos, en su funcionamiento cotidiano el mensaje sigue siendo completamente heterosexista y excluyente de lo que crece por fuera de lo hegemónico. Esta acción estatal es productiva, en un sentido foucaultiano, y configura dentro del terreno de lo abyecto estos arreglos familiares, reforzando las estrategias defensivas del closet ya prefiguradas por el entorno social. El estado en los hechos sigue sin asumir en la práctica el debate cultural que discursivamente afirma realizar, y esto es efectivamente lo que perciben los actores que interactúan con él en forma cotidiana.

Pero más aún, la práctica institucional reproduce el patrón invisibilizante incluso cuando por diferentes vías se vuelve evidente la existencia de arreglos familiares diferentes. En la escuela del hijo de Leticia, la maestra puso como consigna que cada uno de los alumnos dibujara a sus respectivas familias, y su trabajo mostraba esa realidad en la que había una mujer conviviendo con su madre biológica, lo que no fue evaluado por la maestra como pretexto suficiente para generar un abordaje sobre diferentes modelos de familia en el contexto de aula. La estrategia de ignorar emergentes, sumado a la falta de formación de los docentes, es un problema recurrente en el sistema educativo. Esta situación aparece con claridad en el caso de Karina, la que recibió por parte de la educadora cuando explicitó su tipo de familia una devolución hartamente conflictiva:

Yo no lo puedo creer, yo no puedo creer, me decía. “Nunca vi un caso así”, me dijo. (Entrevista a Karina, 17/9/2012)¹²

La situación de vulnerabilidad social y subordinación hace muchas veces que las propias personas interesadas no tengan conciencia del derecho a tener derecho, lo que genera la ausencia de reclamos en primera persona hacia el Estado en torno a estos temas. Esta ausencia de reclamos, se construye y justifica a su vez entre varias de las entrevistadas, reforzando la tradicional división entre lo público y lo privado (“los valores se enseñan en casa”, decía Mónica), negándose así tanto la existencia de una gestión pública de los arreglos familiares como una conceptualización de los servicios públicos como un espacio de promoción de derechos que tome en cuenta sus particularidades en tanto ciudadanas. Esta reprivatización de la sexualidad y de los arreglos familiares que genera, confirma un bajo nivel de politización de la vida cotidiana, así como el desarrollo limitado de ciudadanías sexuales (Plum-

¹² Karina, con sus casi treinta años, va dedicándose a lo que encuentra. En la actualidad vende panchos y hace ya más de un año que se separó de la mujer y los niños que se describen en su testimonio.

mer, 1995) que permitan llevar nuevos reclamos al espacio público.

Es interesante constatar que pese a que nuestra sociedad esté viviendo actualmente una renegociación del orden sexual, lo que se destaca en las narrativas de las entrevistadas son mucho más las permanencias que los cambios. Esto es especialmente notorio si analizamos los testimonios teniendo en cuenta la generación a la que pertenecen las distintas entrevistadas. Por ejemplo Dalma en su testimonio describió su experiencia en la escuela de su hijo, hace 19 años atrás, de la siguiente manera:

(...) fijate que él tiene 19, está muy lejos del jardín y de la escuela que era donde de repente se podría haber dado una charla de esas, ¿no? Ahora, ya te digo, hace mucho tiempo, no se hablaba de diversidad en... no sé cómo estará hoy la escuela... O por lo menos nunca tuvimos registro expreso. El tema nunca apareció en ninguno de los lugares públicos con los que tuvimos contacto. (Entrevista a Dalma, 15/3/2012)

En el presente (2012), Alicia y su hija Maite lidian con los mismos problemas e invisibilidad que Dalma describía como parte del pasado de su biografía, confirmando así la existencia de fuertes inercias institucionales.

(...) todos los años en realidad te mandan una ficha en la cual preguntan cuál es la composición familiar. ¡Perdón! ¡Ojalá preguntaran cuál es la composición familiar! Te hacen llenar casilleritos, en los cuales obviamente mí realidad no está contemplada en ninguno. Porque te ponen: nombre de la madre, nombre del padre, dirección, teléfonos. Y lo que hemos hecho siempre es en nombre del padre tachar y poner mi nombre. (...) En realidad no existimos. Las familias que no somos la familia... Aparte es bastante ridículo, ¿no? Porque ponele que bueno, la homo-

fobia sea tan grande que bueno, no existimos las familias de lesbianas, no existen los gays, pero ¡no existen ningún otro tipo de familia! ¿Me entendés? Hay un montón de niños que viven solamente con sus abuelos. Hay niños que viven solamente con su tía. Hay niños que viven con personas que los han criado. ¡No tienen cabida en ese esquema el 70% de los niños! O sea es ridículo que me manden un cuestionario con esas características. (Entrevista a Alicia, 9/3/2012)

La resistencia institucional y las inercias se rompen en la interacción, cuando alguna de las entrevistadas resuelve exponer su arreglo familiar en forma explícita. Esta actitud fue asumida por las entrevistadas que contaban con herramientas simbólicas para explicarse ante técnicos y profesionales, y que a su vez habían negociado su orientación sexual en sus redes familiares, factores que les permitían jugar desde un lugar más protegido y minimizar los riesgos asociados a exponerse socialmente. La experiencia que transmiten estas parejas es en general positiva, tanto porque encontraron técnicos u operadores estatales sensibilizados con la temática, o porque al existir un discurso institucional macro a favor de la diversidad sexual, la aparición de un caso, activa mecanismos de vigilancia sobre la propia práctica, en donde se busca al menos ante la situación puntual no reproducir el discurso discriminatorio que circula socialmente.

Patricia recuerda así los resultados de la negociación que entabló en el jardín sobre su propio arreglo familiar:

Planteé la situación porque claro él está haciendo adaptación y bueno ... en un momento fui yo sola, después fue mi pareja, y bueno, le expliqué, tal cual era, que éramos dos mamás y bien. De hecho en el cuadernito de notas, el de todos los días, de cómo pasó, si pasó bien o no, nos ponen mamis. Aceptan y entienden que somos dos madres. En ningún momento pusieron mamá, ni pusieron direc-

tamente solo el tema del bebé a ver si pasó bien o pasó mal. Aclaran, nombran, y eso está bueno. (Entrevista a Patricia, 3/3/2012)

Incluso en ocasiones, el profesional indaga sobre la forma en que se maneja dentro de la propia familia el tema, a efectos de adecuarse en su intervención a los parámetros definidos por estos.

Con la pediatra le dije antes de entrar, fui la enfrente y le expliqué cuál era la situación. (...) Me preguntó cómo era el núcleo familiar (...) Y bueno, me preguntó cómo se dirigían al niño, o cómo le enseñaba yo a dirigirse al niño a lo que era mi pareja o mi familia en sí. Y le dije. Bien, bien, todo. Eso no tuvo problemas, para nada, al contrario. Fue muy positiva la respuesta de la pediatra. De hecho hoy por hoy lo sigue tratando. (Entrevista a Patricia, 3/3/2012)

Este testimonio, confirma así la existencia de algunos cambios a nivel micro, en donde se reconoce la diferencia y se la nombra. Las preguntas sobre la salud toman por ello en cuenta el hecho de que existe discriminación y “closets”, y se busca reforzar las prácticas que favorecen el desarrollo pleno de la personalidad de un niño. La práctica educativa busca integrar a ambas mamás, dando valor a la participación de toda la familia en el proceso educativo formal del niño, convocando a ambas a ser parte legítima de la comunidad educativa que representa el jardín de infantes. En resumen, se responde con propuestas concretas a situaciones concretas.

Pero ¿qué pasa con los discursos universales? Estas mismas comunidades y profesionales que han dado pasos concretos para mejorar la integración de estos niños, ¿han logrado que se hagan presentes en los espacios comunes, en los espacios que representan a “todos”? Ante esas interrogantes Patricia hace memoria:

No, nunca vi poster con dos mamás o dos papás. Obviamente que siempre están los que son lo estructurado, ¿no? Lo de siempre. Es como dicen: el hombre la mujer, el perro y el hijo... (Entrevista a Patricia, 3/3/2012)

Esta situación clarifica los límites de los cambios allí donde han comenzado a ser introducidos, ya que si bien se comienza a atender la particularidad por la vía del caso, el discurso institucional sigue inmodificado construyendo un “universal” excluyente, que invisibiliza la existencia de la diversidad que los propios técnicos constatan y reciben en su trabajo cotidiano. “La realidad” con respecto a las familias que siguen construyendo los espacios institucionales, los cuentos, los libros, las imágenes, las preguntas ... es una realidad desprovista de muchas realidades. Una realidad tan mítica como hace 50 años. Una realidad que continúa reafirmando la férrea creencia de que el modelo de familia nuclear heterosexual es la “norma”, el más frecuente a su vez, y que las familias que no se amoldan a ese modelo son infrecuentes, excepcionales y aunque no sea “la intención” plantearlo de esa forma, raras.

Este límite también se expresa al momento de indagar acerca de la promoción institucional o que los técnicos realizan de los instrumentos legales aprobados en los últimos años, que permiten a las parejas del mismo sexo y a sus familias encontrar reconocimientos formales que legitimen su situación. El caso de Carla y Verónica es ilustrativo sobre esta dificultad, ya que durante la entrevista con la Trabajadora Social para resolver la tenencia de su hijo, quedó en claro la ausencia de formación de la técnica para orientarlas adecuadamente:

Más allá que estaban de acuerdo con todos los tipos de familia. Hacía comentarios que daban cuenta que desconocía la situación legal, fue muy extraño. Hizo un comentario, dijo: “acá hay un problema”. Cuando dijo eso, nosotras dijimos: ¡la pucha! En realidad el problema era que ella no entendía porqué teníamos que hacer toda esa cuestión si ya

teníamos la unión civil –se ve que se lo estaba preguntando internamente–. Cuando lo explicitó nosotras dijimos: “estamos de acuerdo sí. Nosotras tampoco sabemos por qué tenemos que hacer todo esto. No tenemos otra opción en realidad”. (Entrevista a Verónica, 12/9/2012)

El relato de Patricia también es contundente, sobre la ausencia de orientaciones legales y promoción de derechos en las instituciones con las que ha debido interactuar:

Nadie nos informó sobre las leyes y demás. Ni cuando hicimos el tratamiento, ni en el sanatorio tampoco. Ni en el registro tampoco. (...) no nos dieron pautas de nada. Nos dijeron “ah, no, pero eso se tiene que hacer por juzgado”, pero nada, no nos dieron más información. (...) En la sociedad por ejemplo el tema legal no se toca para nada. Nadie nos informa nada. (...) Al no pasar por nadie que nos diga “esto es así, pueden moverse así, o hacer tal cosa”. Se dice que hay... pero bueno, ¿cómo lo manejamos? ¿Dónde están? No sé, hay cosas que facilitan más a las personas hetero que a nosotros, ¿no? (Entrevista a Patricia, 3/3/2012)

Patricia es elocuente con su última frase. Pero es posible hacerla más extensiva. Hay cosas que hacen más fácil que los hijos de personas heterosexuales puedan ejercer sus derechos de mejor forma que aquellos hijos de parejas del mismo sexo. Tanto para quienes trabajan en el sistema educativo, así como en las instituciones del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), es corriente hacer derivaciones y dar información para que madres y padres puedan reconocer a sus hijos, puedan exigir pensiones alimenticias, puedan formalizar un régimen de visitas. Sin embargo, no parece ser que tengan la información necesaria cuando se trata de dos mamás o de dos papás. Las maestras que consignan “mamis” e integran a Patricia y su compañera, no cuentan con los elementos necesarios

para acompañarlas en algunos procesos familiares que requieren de apoyo. Tampoco los tiene una médica que asesora sobre la salud de su pequeño paciente tomando en cuenta que es un ser integral, miembro de un grupo familiar y ciudadano de una sociedad concreta. Hablamos de trabajadores de la salud y la educación que practican conscientemente el cambio cultural hacia esa sociedad más democrática e integradora, no discriminatoria, que consigna como objetivo la Ley General de Educación¹³ y de un enfoque integrador de las políticas públicas como estrategia para la promoción y el desarrollo de la vida saludable de las personas consagrado como principio rector de la Ley de creación del SNIS.¹⁴

13 La Ley General de Educación está transversalmente atravesada por el paradigma de los Derechos Humanos. Pero en particular en este apartado es interesante reproducir los siguientes artículos: “Artículo 8°. (De la diversidad e inclusión educativa). El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades(...). Artículo 18°. (De la igualdad de oportunidades o equidad). El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual.” Fuente: Página del Parlamento Nacional: www.parlamento.gub.uy

14 Al respecto cabe citar la mencionada Ley 18.211 que establece en su Artículo 3°. “Son principios rectores del Sistema Nacional Integrado de Salud: a) La promoción de la salud con énfasis en los factores determinantes del entorno y los estilos de vida de la población. b) La intersectorialidad de las políticas de salud respecto del conjunto de las políticas encaminadas a mejorar la calidad de vida de la población. (...) e) La orientación preventiva, integral y de contenido humanista.”

Conclusiones y propuestas

Durante esta investigación se tornó evidente que los mecanismos de “closet” siguen funcionando como forma de interacción social para las parejas de mujeres y las familias que conforman. Asimismo, cada vez que se verifica una tendencia al cuestionamiento o al cambio de estos mecanismos de subordinación social, queda expuesto que el temor y la angustia que dan origen a su utilización están lejos de desaparecer. La sinceridad respecto a la conformación de la familia y a la orientación sexual, es vivida por algunas como un acto de imprudencia, y por otras como un acto de valentía. No aparece en ninguno de los casos abordados como un acto neutro, sin consecuencias, irreflexivo. El armario en algunas de estas historias se abandona. Pero si algo es posible de ser abandonado, esa es la prueba más fehaciente de su existencia. Y es allí donde los análisis sobre la persistencia de estos mecanismos sociales de invisibilización y discriminación, representan su mayor aporte al debate sobre las concepciones sociales sobre la familia en general.

La heterosexualidad como norma, la reproducción biológica como finalidad central de la familia y a la vez como elemento fundante de la filiación, son tres pilares que muestran su plena vigencia como sostén de la imagen cultural que se construye sobre el concepto de familia. A partir de allí, todos los demás vínculos se muestran como subsidiarios, de menor valor, a veces irrelevantes. Como consecuencia, las diversas realidades familiares siguen viviéndose en múltiples ámbitos como carencias, disfuncionalidades, casos “clínicos”. Las instituciones estatales, por su parte, lejos de revertir este efecto parecen cristalizarlo. La diversidad familiar no se aborda como una realidad social y en algunos casos se ignoran por completo las particularidades de aquellas familias que no se ajustan a la norma. En otros casos, donde se ha intentado un cambio, tratando activamente de aggiornarse a la nueva legislación y los nuevos paradigmas sobre políticas

públicas, la transformación se vive sólo respecto a algunas familias en concreto. Para estas familias, el cambio es gratificante, y para nada imperceptible, tal cual queda expresado en las entrevistas. Pero más allá del diálogo con las familias concretas, no se trabaja en la transformación del discurso, la iconografía, los cuentos, y otras herramientas pedagógicas, en el sentido de dar cuenta de la diversidad familiar existente en nuestra sociedad.

El cambio se remite a generar un mejor diálogo entre profesionales y madres, pero no afecta la dinámica cotidiana de los ambientes educativos o el sistema de salud para todas las familias y para todos los niños/as y adolescentes. La Escuela y el SNIS continúan invisibilizando la existencia de múltiples formas de construir familia y cristalizando el modelo hegemónico en cada una de sus actividades cotidianas.

Parecería ser que el Estado no asume su papel productivo en la construcción de este modelo, aferrándose a la apariencia de neutralidad que es parte constitutiva de la reafirmación y normalización del mismo. Apenas intenta asumir las consecuencias hoy consagradas como negativas de esta producción, colocando su origen en un agente externo: “la sociedad”. En este movimiento, no sólo se coloca fuera de la misma, sino que además evita pensar su propio papel central en la construcción de los modelos culturales y sociales.

De hecho además, tal cual parece emerger con claridad de las entrevistas, los avances en las acciones de “disminución de los daños” se muestran más como iniciativas particulares de trabajadoras y trabajadores concretos de los servicios públicos que como políticas universales y transversales. Y si bien el marco legal general se ha transformado radicalmente, como ha sido descrito, las prácticas cotidianas no dan cuenta de transformaciones mayores en la implementación de las políticas concretas. A tal punto parece llegar la discontinuidad entre la legislación y la implementación situada, que incluso los trabajadores de servicios públicos que

intentan generar un cambio en su práctica, aunque no sea más allá del vínculo con la situación concreta, no manejan ni información ni mecanismos para poner a disposición de estas familias las herramientas jurídicas que les permiten hacer efectivos sus derechos legales.

A partir de esta realidad, parece pertinente ensayar algunas consideraciones en torno a dos ejes: la investigación y la implementación de políticas. En el primero de los ejes, se torna clara la necesidad de profundizar la investigación en la temática haciendo énfasis quizás en los espacios de ejecución terminal de las políticas. Algunas preguntas orientadoras en ese sentido podrían ser: ¿qué familias muestran, y por ende legitiman, las paredes, los relatos, las preguntas y los discursos en las instituciones públicas? ¿Cuáles son las transformaciones concretas que se han realizado en estos elementos para adecuarse a los cambios en la legislación sobre familia e infancia y a la Ley General de Educación? ¿Cuáles son las herramientas concretas que se han brindado a los y las trabajadores de estas instituciones para lograr esas transformaciones? ¿Quién está evaluando (y cómo si esto sucede) la instrumentación de transformaciones institucionales? ¿En qué medida y en qué geografías ocurren estos cambios? Estas y otras preguntas se muestran más que pertinentes a la luz del análisis de las entrevistas.

En cuanto a la implementación de las políticas, más allá de la evidente recomendación de formar a los trabajadores en la existencia y medios de efectivización de las herramientas legales, un debate central se instala. ¿Es posible realmente dar cuenta de políticas públicas que respetan y celebran la diversidad familiar, sin ponderar unos modelos sobre otros, si sólo nos remitimos a abordar las situaciones no hegemónicas como casos emergentes? ¿Si el abordaje de las familias homoparentales se realiza solamente cuando se tiene plena conciencia de la existencia de esta familia en una escuela o una institución de salud, se está educando a niños/as y adolescentes en el respeto a la diversidad? ¿O se está abordando la homosexualidad presente en

una familia como un “problema”? ¿No es hora de comenzar a transformar todos los libros, todos los cuentos, todas las fotos y los cuadros, todos los discursos, trabajando para que en todos ellos la diversidad exista realmente?

Si se tratara de representaciones proporcionales (cosa que no afirmo ni defiendo) la estadística ha demostrado que no más del 30% de las familias presentes en estos relatos verbales o visuales deberían aludir a familias donde conviven papá, mamá y los hijos. Si se trata en todo caso de asumir cabalmente el paradigma de los Derechos Humanos para la implementación de políticas públicas, el desafío debería ser la construcción de ambientes cotidianos, en todas sus dimensiones, donde se hagan presentes muchas formas de ser familia y muchas formas de ser feliz siendo familia. Esta sería la única forma viable de que ningún niño/a y/o adolescente, creciera pensando que “la familia” es de una sola forma. En ambos casos la realidad parece ser otra.

Es hora quizás de abandonar el abordaje de la población Lésbico Gay Bisexual Trans Intersexual centrado exclusivamente en la discriminación, para empezar a garantizar que formamos parte del relato que sobre nosotros mismos, (con virtudes, mitos, leyendas y defectos) nos contamos diariamente las y los uruguayos todos. Si así se hiciera para todas las características humanas, seguramente comenzaríamos a acercar el discurso a los hechos.

En ese sentido, se torna pertinente realizar algunas recomendaciones tendientes a la transformación progresiva del relato universal que sobre las familias, como hemos visto, despliegan las instituciones de forma permanente:

En principio, para aquellas y aquellos profesionales y decisores políticos que trabajan en el diseño de políticas públicas, sería recomendable relevar las herramientas concretas que se hayan adoptado en el territorio con este fin. Esto por supuesto alu-

diendo a esfuerzos individuales que los ejecutores terminales de las políticas públicas han realizado, pues no se ha desarrollado hasta el momento, por parte de los planificadores educativos y sanitarios ninguna sistematización o elaboración de material propio. Una excepción a esta ausencia la constituyen los “roll-ups” elaborados para el SNIS en el marco del Proyecto centros de Salud Libres de Homofobia, destinados a colocar en el espacio público (en particular en el área de pediatría) de forma completamente gráfica, la presencia de familias absolutamente diversas. El banner reza “Aquí cuidamos a todas las familias donde manda el amor”, y toda la superficie está poblada de dibujos de familias con una enorme diversidad de adultas y adultos presentes, entre ellos familias con dos mamás o con dos papás, adultos con discapacidades, ancianas y ancianos, etc. Es interesante observar como la presencia de esta iconografía “no usual” transforma profundamente este espacio tan emblemático para las y los adultos responsables de niños y niñas.

La recopilación entonces de experiencias particulares en este sentido: en particular cuentos y relatos, así como de materiales audiovisuales, que hayan sido utilizados con éxito en el Sistema Educativo, y que muestren familias que habitan una vinculación sexo-afectiva entre adultos divergente con la heteronorma, sin que ello comporte un factor adverso, sino que las integre de manera eficaz en la interacción social. Lo mismo vale para intervenciones exitosas en los espacios físicos destinados a las actividades pedagógicas y sanitarias.

En todos los casos, se recomienda incluir como información indispensable del relevamiento la existencia de derechos de autor, la autorización para el uso y las condiciones de la misma, el contexto en que cada herramienta ha sido exitosa, y la opinión de quienes las han encontrado o desarrollado en el Uruguay acerca de las limitantes de su empleo y resultados.

Se recomienda a su vez, si se busca avanzar en la modificación del contexto heteronormativo, poner particular énfasis en no apelar a herramientas que trabajen sólo sobre la discriminación cuando surge en forma puntual ni que expliquen que ser lesbiana, gay o trans, “no es raro”. Explicar que no se es “raro” instala, sin lugar a dudas, la convicción de que no se es igualmente normal.

Debe tenerse en cuenta que los hallazgos de esta investigación parecen indicar con claridad que es el hábito recurrente de gestos, expresiones y elementos vinculares absolutamente imperceptibles y no jerarquizados el que reifica de manera permanente la condición de “normalidad” de la familia nuclear heterosexual, y de “anomalía” de cualquier otro modelo existente. En ese sentido, lo innovador sería trabajar con herramientas que coloquen una amplia gama de diversas familias en el plano de la cotidianidad que se relata permanentemente.

Esto no implica eliminar la posibilidad de trabajar sobre situaciones emergentes, por supuesto. Más bien remarca que son dos movimientos político-pedagógicos diversos, que buscan objetivos diferentes. Uno, el de transformar el universal, se propone a largo plazo y se trabaja desde el hábito, la cotidianidad, el espacio público habitado regularmente; el otro, el de reducir el daño que genera la discriminación que emerge de la existencia de parámetros de normalidad/rareza tan estructurados, (y la jerarquización valorativa diferencial entre seres humanos que dichas consideraciones provocan) es un objetivo a corto plazo, se trabaja frente a situaciones existentes, y se desarrolla en base a eventos enfatizados.

Esta última es quizás la principal de las recomendaciones para el desarrollo de políticas públicas, a partir de su diseño pero con particular énfasis en los coordinadores y ejecutores finales de la política: la permanente capacitación con el objetivo de visualizar estas dos estrategias, sus diferentes objetivos, y sus diferentes puntos de aplicación. Pues parece frecuente confundir lo que se está trabajando

al aplicarse el abordaje de emergentes, y por ende se desconocen los efectos no deseados del mismo en torno a la construcción cultural de “normalidades” y “rarezas”.

En particular frente a las formas de abordaje de los “emergentes”, las recomendaciones para quienes implementan políticas públicas diseñadas en el respeto a la diversidad familiar y que buscan su protección universal e integral, deben centrarse sobre lo que las entrevistadas relatan con claridad: el carácter ampliamente insuficiente de las herramientas desplegadas hasta el momento.

Todavía existen, queda claro, algunas ocasiones en que educadores o profesionales de la salud reaccionan de formas violentas o desconcertantes. Pero también queda claro que estas actitudes no parecen generalizadas y al menos en muchas de las situaciones descritas en las entrevistas, se viene modificando. Por ende quizás el mayor desafío para el diseño de implementación sea dejar de presuponer siempre en los ejecutores terminales una actitud beligerante o resistente, y desarrollar un arsenal de herramientas para aquellos y aquellas que sí vienen trabajando con una actitud ampliamente integradora con todas las familias que participan en su comunidad educativa o su centro de salud. Para ello, sería clave pensar en la elaboración de materiales que describan de forma sencilla y didáctica a los profesionales tanto las nuevas normativas como la posibilidad de ampararse en ellas a través del uso de los servicios públicos existentes (Consultorios Jurídicos del CED, Comunas Mujer en el caso de lesbianas y mujeres trans, Defensorías Públicas,

etc.). Sin lugar a dudas, sería recomendable que ello viniera acompañado de materiales amigables para proporcionarle a la población en los centros educativos y de salud.

Existen varios antecedentes en estos últimos dos sentidos desarrollados por Organizaciones de la Sociedad Civil. Seguramente estas últimas serían altamente receptivas a brindar información sobre estos materiales y cómo han funcionado en diversos contextos, así como a autorizar su réplica y uso en donde sea pertinente.

Finalmente, parece pertinente realizar una última y nada menor recomendación. Se trata de tener en cuenta la posibilidad tanto de comenzar a evaluar las políticas públicas (nuevas o existentes) en función de su capacidad para presentar universales diversos y de trabajar de forma precoz y eficaz las situaciones de violencia y discriminación que de todas maneras puedan producirse; como de monitorear de forma permanente el devenir de las acciones que se impulsen para impulsar prácticas transformadoras, evaluando su eficacia en cada contexto en que se aplican, resaltando sus aspectos positivos y negativos en cada uno de esos contextos, y detallando los efectos adversos de su aplicación. El reconocimiento de que para diversas comunidades y personas, las estrategias, acciones y herramientas funcionan de forma diversa es importante. También lo es, sin duda, partir de la base de que toda política de intervención conlleva siempre efectos no deseados y que es preciso identificarlos y dimensionarlos para reducir su impacto.

Bibliografía

- Bacin, G. (2001) "Familias comaternales. Antes y después del matrimonio igualitario". En Gutiérrez, M. (comp.). Voces polifónicas. Itinerarios de los géneros y las sexualidades. Godot. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2000) La dominación masculina. Anagrama. Barcelona.
- Butler, J. (1997) "Sujetos de sexo/género/deseo". *Feminaria*, Año X, No 19, Junio, 1997.
- Cabella, W. (2007) El cambio familiar en el Uruguay. UNPFA. Montevideo.
- Cadoret, A. (2003) Padres como los demás. Homosexualidad y parentesco. Gedisa, Barcelona.
- Díaz, A. (2004) La construcción de la identidad en América Latina. Nordan – Comunidad, Montevideo.
- Eiven, L.; Villalba, V. y Sardá, A. (2001) "Lesbianas, Salud y Derechos Humanos desde una perspectiva latinoamericana. Un aporte para la discusión y la reflexión". Ponencia para la Campaña por una Convención Interamericana de derechos Sexuales y Derechos Reproductivos. Elaborado en México, Asunción y Buenos Aires. Julio 2001. www.convencion.org.uy.
- Escobal, A. (2000) "La violencia intrafamiliar: un signo de nuestro tiempo." En *El Faro: un punto de referencia en el proyecto de vida*. El Faro, Montevideo.
- Foucault, Michel. (1998). Historia de la sexualidad v1. La voluntad de saber. Siglo XXI Editores, Madrid.
- Gimeno, B. (2008) La Construcción de la Lesbiana Perversa. Gedisa, Barcelona.
- Plummer, Ken (1995) *Telling Sexual Stories: Power, Change and Social Worlds*. London: Routledge. Pritchard, Mark.
- Sullivan, A. (1995) *Virtually Normal. An argument about homosexuality*. Alfred Knopf. Nueva York.

Contra viento y marea: La vejez y las identidades que aun sin poder ser, fueron

Lic. Maia Calvo Núñez *

1. De puntos de partida, horizontes y herramientas: las premisas, los objetivos y la metodología

1.1. Puntos de partida

Persona de la tercera edad, adulto mayor, jubilada, viejo, homosexual, abuela, maricón, ex docente, jubilado, lesbiana, pensionista, gay, vieja, travesti, trans, et-céteras varios. Las identidades son múltiples, no reducibles a una sola categoría, inentendibles desde una única etiqueta, inmensamente más ricas cuando la lectura que de ellas se hace las permite múltiplemente interpeladas, interpretadas y construidas. Será esta nuestra primera premisa.

Segunda premisa: las construcciones identitarias existen en un contexto, son performativas porque hubo un hacer anterior y habrá uno futuro. No configuran acciones aisladas ni caprichosas, así como tampoco inherentes a identidades específicas cual esencia. El hacer performativo será para este informe, el punto de inflexión teórico que habilita se incorporen las múltiples determinaciones del sujeto: los y las viejas de la diversidad sexual entendidos/as tanto desde sus trayectorias y sus proyectos, como desde su cotidianidad y su vínculo con el entorno.

* Licenciada en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Tercera premisa: en tanto las políticas públicas no incorporan a la diversidad sexual como eje transversal de análisis, aún anunciando un vacío al respecto, relegan a las personas cuyas trayectorias no se adecuan a la socialmente esperada, a un espacio que vulnera el ejercicio de derechos. Tanto en lo que refiere al no reconocimiento de sus vidas como legítimas, como también respecto al acceso a políticas sanitarias, de vivienda, de utilización del espacio público, etcétera.

Habiendo encauzado la investigación desde la elaboración de los objetivos al análisis realizado, las premisas antes explicitadas estarán presentes en cada uno de los apartados que darán forma al cuerpo de este informe. Con este horizonte, asimismo, tendremos en cuenta y haremos referencia a los tres aspectos que el Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento (Naciones Unidas, 2003) ha definido como centrales en materia de políticas sociales para la adultez mayor, a saber: personas de edad y desarrollo, fomento de la salud y bienestar en la vejez, creación de entornos propicios y favorables; aspectos que han sido retomados en la articulación de nuestro primer y reciente Plan Nacional de Envejecimiento y Vejez 2013-2015.

1.2. Preguntas y objetivos de investigación

Entendemos que existen especificidades que se traducen en las formas en que las personas con orientaciones no heterosexuales o identidades de género que no concuerdan con las socialmente esperadas llegan a la vejez. Es así que las preguntas que hicieron de guía a esta investigación refirieron por un lado, a identificar qué aspectos particularizan esas identidades y a través de qué mecanismos, y por otro, a distinguir cuáles de esos atributos son plausibles de incorporarse en la elaboración y ejecución de políticas públicas y de qué manera.

El objetivo general de la investigación se orientó a contribuir a la acumulación de conocimiento acerca de la vulneración de derechos ciudadanos y humanos a los que se ven expuestos los viejos y las viejas cuya orientación sexual y/o identidad de género se presenta ininteligible desde los parámetros de la heterosexualidad normativa.

Asimismo, fueron establecidos tres objetivos específicos que sirvieron de guía para la revisión bibliográfica y la discusión teórica. En primer lugar, procuramos explicitar la importancia de incorporar una lectura desde la diversidad sexual como eje central en la elaboración y ejecución de políticas para la adultez mayor. En acuerdo con el cambio de concepción que se ha experimentado para la creación de políticas públicas que se articulan a lo largo de toda nuestra trayectoria, desde la perspectiva de “ciclo de vida” (MIDES, 2012:7), se entiende que es preciso reconocer asimismo, que la orientación no heterosexual y las identidades de género no socialmente esperadas han sido determinantes en la vida de personas cuya niñez, juventud y adultez se desarrolló en un contexto enteramente hostil y carente de legislación alguna al respecto.

En segundo lugar, pretendimos particularizar y problematizar la vejez a partir de experiencias de identidades no heterosexuales e identidades trans. Concebimos necesario repensar las definiciones tradicionales de la vejez que suelen vincularla a la relación que la persona establece con el mercado de empleo –pasaje de activo a pasivo– y a un rol específico en la familia –proyección de “ser abuelo/a” (Zapata, 2001:190; Carbajal et al, 2010:130)– en función de las trayectorias de personas cuyas identidades y/o prácticas sexuales han condicionado su vinculación con ambos factores.

Finalmente, la investigación tuvo como tercer objetivo específico rescatar las experiencias concretas de personas cuya realidad ha sido negada, tanto desde una invisibilización personal como desde el Estado. Entendemos que la ausencia de particularización desde perspectivas no-heteronormativas en

las políticas sociales se traduce como una falta de reconocimiento de modos de vida que repercute en la construcción de sujetos políticos.

1.3. Metodología

Recuperar la voz de las personas fue, a la luz de los objetivos expuestos, primordial. Se procuró para ello emplear una herramienta capaz de captar no sólo su cotidianidad sino su trayectoria; es decir, las vivencias que hicieron de esa persona el sujeto multideterminado que se nos presentaba y lo dotaban de un discurso concreto.

La entrevista en profundidad fue por esto la herramienta seleccionada, ya que mediante preguntas que estructuraban los relatos, se logró dar cuenta de las experiencias vividas en otras etapas de la vida, así como reflexiones acerca de la etapa actual. De este modo, la pauta de entrevista se diagramó teniendo presente los ejes temáticos establecidos como prioritarios para la elaboración de políticas públicas dirigidas a la vejez por el Plan de Acción Internacional de Madrid Sobre Envejecimiento (2002): Desarrollo, Salud y bienestar, y Entornos favorables. A través de preguntas “disparadoras” se pretendió abarcar al menos cuatro grandes temas que interpelaban los ejes del Plan de Acción desde una perspectiva que incorporó la explicitación de trayectorias de personas cuya orientación sexual fuera no heterosexual o cuya identidad de género fuera trans. Es así que, la pauta de entrevista abarcó la construcción identitaria contextualizada, el imaginario de vejez y posibilidades y/o deseos de proyección, la especificidad de necesidades y trayectorias, las redes vinculares y calidad de los vínculos.

Para la constitución de la muestra, se apeló a la técnica de la 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. El fracaso de la técnica para

el grupo de gays y lesbianas puso en primer plano uno de los aspectos centrales de la investigación: la invisibilidad. Encontrando en cada entrevistado/a el último eslabón de una cadena, se apeló a su selección de acuerdo a criterios teóricos de muestreo en función de los cuales se contactó a personas según su orientación sexual –no heterosexual–, su lugar de residencia –Montevideo y alrededores–, y su edad –ceranos a los sesenta años¹–. De este modo, habiendo fijado un mínimo de doce entrevistas como deseable de acuerdo a criterios de saturación teórica, fue posible acceder a entrevistar a ocho gays –accediendo sólo a uno de ellos mediante la técnica antes dicha y al resto a través del contacto directo–, y a apenas cuatro lesbianas de las cuales dos fueron contactos directos. Distinto fue el proceso para la composición de la muestra del grupo de personas trans, donde siendo el “secreto” en la construcción de la identidad prácticamente nulo, se accedió a completar las doce entrevistas previstas, y sólo cuatro de ellas fueron contactos directos.

Siendo el de las lesbianas un campo tan reducido, este informe no pretenderá arrojar luces acerca de las particularidades de esta configuración identitaria, sino más bien realizar apenas aproximaciones a algunos de los puntos que se entienden neurálgicos y dignos de ser retomados. Respecto al grupo de hombres no heterosexuales y de personas trans, se entiende que se ha logrado identificar especificidades concretas plausibles de ser interpeladas teóricamente y abordadas a través de la política pública.

Por otra parte, a diferencia de la forma en que se desarrollaron las entrevistas de gays y lesbianas, se mantuvo con las personas trans dos grupos de discusión que surgieron de manera espontánea como

¹ Para los grupos de personas cuyas orientaciones sexuales son no heterosexuales, se incorporó a la muestra una persona de cincuenta años y otra de cincuenta y tres. Si bien se entendió que para estos grupos, esas edades no constituyen indicadores de vejez, se pretendió incluir en esas pautas proyecciones hacia etapas venideras y explorar los procesos de aproximación a la vejez.

consecuencia de la presencia simultánea de dos y tres personas en cada ocasión respectivamente, al momento en que se había fijado la realización de la entrevista. Concibiendo a la adaptación a la dinámica de la realidad como parte constitutiva del análisis desde el modelo cualitativo de investigación (Filstead, 2005:62-63), se adaptó en esos casos la pauta individual al colectivo y se logró abarcar de igual modo, los temas propuestos. En este sentido, el carácter abierto de las preguntas se tornó clave para habilitar un ida y vuelta constante desde el relato personal a la escucha y diálogo con el relato de la o las otras personas presentes y protagonistas del grupo entrevistado. Asimismo, es destacable que la proximidad tanto afectiva como física en función de los lugares y arreglos de convivencia de las personas con quienes se mantuvo la entrevista simultánea, disminuyeron los sesgos que la presencia conjunta ante una determinada pauta pudiera haber generado.

Siendo el criterio de accesibilidad para la elaboración de la muestra uno de los filtros principales en esta investigación, el criterio de heterogeneidad se vio fuertemente afectado (Valles, 2000:91), puesto que la forma en que se accedió a las personas entrevistadas dentro de cada grupo ciertamente condicionó el acceso al abanico de situaciones que pudieran estar mediadas por las diferentes condiciones materiales de existencia de cada uno. Aunque se logró percibir algunas diferencias a la interna de cada grupo de acuerdo a los lugares de residencia y el acceso a un ingreso económico, las mismas no fueron lo suficientemente significativas como para establecer grandes apreciaciones. Por otra parte, es también digno de análisis el hecho de que se haya accedido únicamente a gays y lesbianas de clase media y a personas trans de clase baja. Entendemos que ello da cuenta de determinadas construcciones identitarias que entre las personas de mayor edad se están haciendo actualmente visibles, y cuáles se constituyen aún como inexistentes, y por tanto imposibles de ser apropiadas en la elaboración de políticas públicas, e incluso imposibles de constituirse en sujetos políticos protagonistas

de una transformación social y simbólica sobre esta temática. Por otra parte, aún dentro de círculos conectados por relaciones cercanas, fueron heterogéneas las posturas sobre las formas de ser viejos/as pertenecientes a la diversidad sexual, y lo constitutivo o no que entendían este aspecto respecto sus configuraciones identitarias.

2. “Menos pregunta Dios y perdona”: sobre la incorporación de la diversidad sexual en la vejez

En la búsqueda del rescate de la especificidad de ser viejo/a y además, perteneciente a la comunidad LGTBIQ², se entendió necesario repensar el concepto y particularizarlo. Hasta el momento se ha procurado deconstruir el sujeto universal al que se dirigían históricamente las políticas públicas incluyendo en su elaboración especificidades respecto al sexo y género en tanto ejes transversales en las trayectorias de las personas (Huenchuan, 2010:15). Así como concebimos esos avances como saltos cualitativos imprescindibles, entendemos que las múltiples formas de ser viejo/a no se agotan en la incorporación de esas categorías de manera binaria y que nos encontramos, habiendo recorrido un largo camino, en condiciones de particularizar la vejez un poco más. Una lectura que problematice ésta etapa también desde la orientación sexual e identidad de género socialmente no esperadas, permitirá dar cuenta de trayectorias diferenciales devenidas en cotidianidades concretas que permanecerán invisibles para la política pública mientras no se incorporen las categorías mediante las cuales se particularizan. Hacernos las preguntas adecua-

2 Sigla mediante la cual se denomina a Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales, Intersexuales y Queers.

das, como sugiere el título de este apartado, será lo que nos abra el abanico a una realidad que no se puede más desatender.

Fernando Berriel (2010:103-104) identifica tres momentos respecto a la significación social del envejecimiento. El primero, desde fines de los años noventa hasta la Asamblea Mundial de Madrid en el año 2002, se enmarca en un contexto de escaso financiamiento para la acumulación respecto a la temática e insuficiente articulación en las políticas sociales. Los estudios de la época demuestran las dificultades que atraviesan los/as viejos/as para proyectarse y planificar.

El segundo momento tiene como punto de inicio la Asamblea Mundial de Madrid, sin embargo, de acuerdo al autor, los planes de acción a los que desde entonces los países firmantes se habían comprometido se vieron afectados por crisis económicas y sociales que nuevamente hacen de la vejez y el envejecimiento un aspecto no prioritario para la política pública, aunque no así para la academia. En este contexto se logra identificar un modelo tradicional de vejez cargado con connotaciones negativas referidas a la pasividad, la dependencia y aspectos relacionados, y un paradigma emergente desde el cual se comienza a hacer énfasis en las formas de envejecer. La vejez empieza a ser vista ya no como una etapa estática y previamente determinada, sino desde su contingencia y multiplicidad (Berriel, 2010:104-105).

El tercer momento, finalmente, tiene como comienzo un escenario de superación de crisis, y se articula con la incorporación de la perspectiva de derechos humanos adoptada en la Segunda Conferencia Regional Intergubernamental sobre envejecimiento en América Latina y el Caribe en el año 2007 que se materializa en la Declaración de Brasilia. En la misma, los firmantes ratifican el compromiso de atender a las áreas que el Plan Internacional de Madrid ya había definido como prioritarias y avanzan en la particularización de la vejez promoviendo la incorporación de la pers-

pectiva de género y aspectos relacionados al VIH/SIDA, entre otros (Naciones Unidas, 2011). Asimismo, comienzan a pensarse políticas integrales de envejecimiento y se legitiman los ámbitos académicos³ tanto en relación con el bagaje acumulado, como con las financiaciones que para ese fin se destinan (Berriel, 2010:105-106).

En este sentido, en el 2009 se crea a través de la Ley N° 18.617, el Instituto Nacional del Adulto Mayor (INMAYORES) en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social cuyo principal cometido fue definido como la promoción integral de los/as adultos/as mayores.

En el año 2012, en Costa Rica se llevó a cabo la Tercera Conferencia Regional Intergubernamental sobre envejecimiento, que en su documento denominado Carta de San José vuelve a comprometerse con lo planteado en el año 2007 y profundiza algunos reclamos relacionados con las situaciones de vulnerabilidad en la que viven los y las viejas/os (MIDES, 2012:19). En el plan actual, si bien en el discurso y las acciones desarrolladas en pro de una mejora de la calidad de vida en la vejez no se los excluye explícitamente, la política misma está en pleno proceso de construcción, por lo que lejos de poder evaluar su instrumentación, esta investigación se piensa como parte de un momento de acumulación teórica que devenga en praxis y acciones concretas en el corto y mediano plazo.

Por otro lado, sin embargo, no existe un grupo identificado que defina a los y las personas mayores de la diversidad sexual. No son ni han sido nunca un colectivo organizado capaz de definir agenda y ser pensado dentro de las múltiples for-

³ Se crea el Núcleo Interdisciplinario de la Vejez y el Envejecimiento (NIEVE) y el Observatorio de Envejecimiento y Vejez (OBSERVEN), ambos en la Universidad de la República y se incorpora la temática al programa de investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) en la Universidad Católica del Uruguay (Berriel, 2010:105-106).

mas de ser viejo o vieja. ¿Por qué centrarnos entonces en un grupo analítico que no existe como tal a nivel social? Porque entendemos que no existe en los términos en que se pretende que exista y porque mientras no ser heterosexual o tener una identidad de género no esperada, se conciba como aspecto accesorio de las identidades dentro de contextos que invisibilizan y niegan formas de ser humano distintas a la normativa, caeremos en el error de pensar que existe sólo lo que vemos, ignorando aquello que no vemos por no saber cómo mirar.

Concebir a la vejez como etapa relevante dentro de ciclo de vida es necesario para definir una agenda pertinente, que sea capaz de responder a los problemas que se entienden prioritarios en función de la forma en que la etapa ha sido definida. Concebirla homogénea, sin embargo, no sólo perpetúa espacios desatendidos sino que además, invisibiliza la emergencia de factores que pudieran ponerla en cuestión (Filardo et al., s/d: 4).

En relación con los momentos enunciados antes, los procesos de envejecimiento y vejez en la diversidad sexual siguen careciendo de posibilidades de proyección y aunque la acumulación en otras áreas ha demostrado la importancia de incorporar una perspectiva integral de las personas y se han comenzado a destinar recursos para generar información diagnóstica sobre la temática –aspecto dentro del cual se enmarca esta investigación–, no se responde a la urgencia que ameritan las situaciones de quienes transitan actualmente su vejez y no pueden esperar un nuevo plan de acción que entienda es momento de integrar su particularidad en el abanico de políticas.

Para los fines de esta investigación, procuramos por este motivo, que la definición que guiara la aproximación a la temática y al trabajo de campo se concibiera desde un abordaje social por sobre –aunque desde luego, vinculado– a un abordaje cronológico y/o fisiológico de la vejez. Se partió en este sentido, de una concepción de vejez como una

construcción social e histórica que debe ser interpretada a la luz de la cultura que la contextualiza (Huenchuan y Rodríguez-Piñero, 2010:14). Se entiende que las nociones habitualmente manejadas para delimitar a este grupo de personas parten de concepciones heteronormativas que aún desde un discurso que pretende concebir la vejez desde una perspectiva integral, deja de lado las particularidades inherentes a cuerpos y vidas cuya exclusión no está determinada por su ingreso a esta etapa vital, sino que ha sido parte constitutiva de sus trayectorias a lo largo de toda la vida.

En Uruguay la Ley define que se es adulto mayor a partir de los sesenta y cinco años de edad: Ley N° 17.066 –Política general en materia de ancianidad–, Ley N° 17.796 –Normas para la promoción integral de los adultos mayores–, y Ley N° 18.617 –Instituto Nacional del Adulto Mayor–. Sin embargo, la incorporación teórica y hallazgos derivados de esta investigación dan cuenta de que determinar los sesenta y cinco años como un punto inflexivo no resultaba significativo para los objetivos planteados, menos si se realizaba un corte que no tuviera en cuenta las distancias entre tener una orientación sexual no esperada o una identidad de género socialmente negada.

Retomando los aportes de Filardo et al. (s/d:39) concluiremos que en tanto la edad cronológica prime como variable en el diseño de políticas públicas dirigidas a la vejez se pasarán por alto situaciones de personas que no habiendo alcanzado la edad definida legalmente, conviven con aspectos inherentes a esa etapa, plausibles de ser incorporados si la lectura se complejiza desde nociones de edad biológica, psicológica, social, burocrática e histórica. Concebir una etapa vital enmarcada desde estos diversos ejes interpelantes que refieren respectivamente a procesos de envejecimiento, auto-percepción, capacidades de actuación en espacios de participación, concepciones del Estado respecto a posibilidades de acceso a bienes y servicios, y al contexto determinado en que cierta edad se transita, habilita repensar el concepto de vejez y las po-

líticas a él asociadas de manera que puedan incluir otros actores.

En el caso de gays y lesbianas, si bien los hallazgos realizados no reparan en una inadecuación de la edad cronológica en la que se define a la vejez, se entiende que la misma no es el eje principal de definición de estos grupos. En este sentido, se observó que el retraimiento respecto a la vida pública y los espacios de uso común a los que se asocia a la vejez principalmente por el quiebre respecto a la vinculación con el mercado de empleo y la escasez de espacios de uso colectivo (Osorio, 2010:62; Fassio, 2010:47; Miño, 2010:76) forman parte constitutiva de toda su trayectoria, que en todo caso se agravan al envejecer pero que no dependen exclusivamente de ello. El retorno al ámbito doméstico no es para estos grupos una característica enteramente determinada por la edad cronológica ni biológica sino una consecuencia de haber vivido vidas no concebidas –ni permitidas– desde el imaginario social o desde la política pública que se construye a partir del mismo. Por ello y recuperando una lectura social de la vejez que resulta coherente con estudios realizados a partir de datos del CELADE-CEPAL, esta investigación reflexionará acerca de la diversidad sexual y la vejez desde discursos de personas mayores a los sesenta años o cercanas a esa edad.⁴

Para el caso de las personas trans, por su parte, se suma al hecho planteado que la desvinculación al mercado de empleo, además de estar determinada por el paso del tiempo, lo está por otros factores como son el deterioro físico directamente relacionado con las vinculaciones específicas con el mercado de trabajo –comercio sexual en calle generalmente–, la marginación respecto al sistema de salud, la ausencia de políticas sociales que contemplen su trayectoria particular.

Por este motivo, y en este caso entendiendo que ni los sesenta y cinco años definidos por Ley, ni los sesenta en los que realiza el corte la CEPAL son ilustrativos del proceso de envejecimiento de las personas trans, se tomó como base una edad significativamente menor que está directamente asociada al momento en que los aspectos que definen a la vejez se traducen en sus cuerpos –deterioro físico y retiro del ámbito laboral (Osorio, 2010:62; Fassio, 2010:47), y a la esperanza de vida promedio de las personas trans definida en los treinta y cinco años (The Blog, 2013). La muestra para este grupo osciló entre los cuarenta y cinco y los setenta y cuatro años.

El mismo criterio que guía a este informe respecto a la concepción de las identidades como performativas, múltiples y contextualizadas, será el que argumente acerca del carácter construido de las clases de edad a partir del cual se presentan relativas, contextualizadas y contingentes (Filardo et al., s/d:4). Será desde esta perspectiva que se cuestionará la construcción de una etapa amparada en abordajes cronológicos que marginan a las construcciones identitarias que los cuestionan.

Si bien se celebra el salto cualitativo al que hiciéramos referencia antes respecto al cambio de paradigma en las concepciones de vejez y no pretende ser este documento reaccionario respecto a ello, la vejez no tiene para la diversidad sexual connotaciones específicamente positivas. Más bien se relaciona, dado el estado de situación actual, con pérdida de ingresos y aumento de la exclusión. Es en este sentido que ambos aspectos se recuperan como definitorios de la etapa. Asimismo, como corolario a este párrafo, debe hacerse nuevamente manifiesto el contexto de esta investigación: interpelar la vejez desde una perspectiva que contempla a la diversidad sexual y centrarse en identidades cuyas orientaciones sexuales son no heterosexuales e identidades trans, implica pensar en una etapa que se desarrolla de una determinada manera en función de las etapas anteriores. La visibilización de familias no pensadas desde la obligatoriedad de

⁴ Consta más arriba la aclaración respecto a la incorporación de una persona de cincuenta años y otra de cincuenta y tres para estos grupos.

un adulto referente masculino y una femenina, y el reconocimiento de la discriminación que signa la vinculación laboral de las personas trans, constituyen logros recientes que se traducen en cambios a nivel jurídico, político⁵ y del imaginario social inexistente en el contexto en el que vivieron su niñez, juventud y adultez quienes son hoy viejos y viejas. Pensar a la vejez en estos términos supone concebirla, no como punto inflexivo de ingreso a una etapa de vulnerabilidad, sino desde la perpetuación y agravamiento de la exclusión y menoscabo de derechos.

3. Apreciaciones iniciales e introducción al análisis: la norma

Pensar en las motivaciones que encuentra esta investigación nos conduce a la idea de la norma, aquello que rige las concepciones sobre lo estudiado y nos dice cómo debería ser y así también cómo no. Nos conduce asimismo, a reflexionar en torno a la vejez a la luz de lo que el Estado dispone, de los acuerdos y convenciones que ha suscripto y la forma en que plasma en políticas sociales los ideales acerca de aquello que las personas que transitan

esta etapa requieren para tener una vida, digamos, digna. Pensamos de qué manera se alcanzarán las metas de bienestar, salud y apropiación de los espacios públicos, y encontramos que subyace a ello un modelo, como vimos en el apartado anterior, de lo que se espera de ese/a sujeto/a al que se provee de un abanico de bienes y servicios que garantice el acceso a las metas. El Sistema Nacional de Cuidados, el Plan Nacional de Envejecimiento y vejez 2013-2015 apuntan a ello, a la concreción de un Estado atento a las necesidades definidas prioritarias para determinados grupos o colectivos unificados por su pertenencia a la misma etapa vital.

La idea de norma, como es esperable, trae aparejada y encuentra su razón de ser en lo normativo. De acuerdo a los objetivos expuestos y considerando que esta investigación haya su principal justificación en la particularización que surge del cruce de las variables de edad e identidad de género y orientación sexual, entenderemos que lo normativo refiere por un lado, a las normas que rigen el género y las consecuencias que de ella derivan y por otro, a formas de entender la violencia cotidiana amparada por y ejercida desde “tipos ideales de género” (Butler, 2001:20-21). Esto implica que al hablar de norma y normatividad, estaremos hablando de heteronorma y heteronormatividad.

Que estemos en una sociedad heteronormativa y que nuestros cuerpos sean leídos desde la heteronorma, implica que existirán, cual polos de un binomio, dos clases de cuerpos: los inteligibles y los no inteligibles. Los primeros son los que establecen relaciones coherentes entre “sexo, género, práctica sexual y deseo” (Butler, 2001:50), los segundos son aquellos en los cuales no manifestándose tal coherencia, serán desplazados al lugar de lo abyecto, la periferia habitada por los no sujetos (Butler, 2005:19-20), donde lo que existe es la ausencia de discurso. “La norma”, dirá la autora, “rige la inteligibilidad, permite que ciertos tipos de prácticas y acciones sean reconocibles como tales imponiendo una red de legibilidad sobre lo social y definiendo los parámetros de lo que aparecerá y lo que no

5 Ley N° 17.677: Incitación al odio, desprecio o violencia o comisión de estos actos contra determinadas personas (año 2003), Ley N° 17.817: Lucha contra el racismo, la xenofobia y la discriminación (año 2004), Ley N° 18.246: Unión concubinaria (año 2007), modificación de Ley N° 18.590 que habilita adopciones por parte de parejas de personas del mismo sexo (año 2009), Ley N° 18.620: Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y/o sexo en documentos identificatorios (año 2009), Resolución del Banco de Previsión Social que habilita a la población trans que ejerce la prostitución a registrarse como empresas unipersonales para el acceso a los derechos que la seguridad social (año 2010), incorporación de las personas trans como población beneficiaria de la Tarjeta Uruguay Social del Ministerio de Desarrollo Social (año 2012) y sanción del proyecto de Matrimonio Igualitario en 2013.

aparecerá dentro de la esfera de lo social” (Butler, 2006:69). Así lo plantea una de las personas entrevistadas respecto a las imágenes a las que se accede a través de los medios de comunicación:

¿Qué te muestran (...)? Una persona mayor, una pareja heterosexual, que puede tener su vida, sus cosas, que no está solo para cuidar a los nietos, pero nunca un mensaje para una persona de la diversidad sexual, es como que no se contempla (...) No existís (Entrevista N° 8, gay, 50 años, 17/10/2012).

La heteronormatividad, por otra parte, además de categorizar los cuerpos como legítimos o ilegítimos en función de nociones meramente culturales, posee el mecanismo perverso de configurar como única opción el “serás heterosexual o no serás” (Wittig, 1978), pero ese ser homosexual que aparece como identidad negada, silenciada y sin capacidad de discurso político, es lo que proporciona las condiciones para que el ser heterosexual constituya la norma natural, incuestionada, moral y científicamente validada (Foucault, 1989:80-86). Asimismo, la exclusión respecto de lo legítimo, y en función de que la heteronormatividad configure ambos tipos de cuerpos, implica de igual modo estar en relación con la norma del género, y aún siendo deslegitimado por ésta, no se está exento de su alcance (Butler, 2006:69). Construyendo lo que está bien, la norma dice explícita o implícitamente lo que está mal, y así, las identidades se configuran –la mayor parte del tiempo– abyectas respecto a ese ideal.

Para consolidar cualquier identidad, es necesario “un conjunto de diferenciaciones y exclusiones” (Butler, 2000:95) que operan como distinciones respecto a otras identidades. En una sociedad heterocentrada, la diferencia implica siempre dominación y la misma encuentra su mejor expresión en la capacidad de negar un discurso que se erija desde un sitio que cuestiona, al menos implícitamente, las categorías de la heterosexualidad (Wittig, 1978).

Asimismo, y siendo la heteronorma la única norma que ordena los cuerpos y las identidades respecto a ella, aquellas que se construyen al margen de su definición, no así al margen de su campo de acción, se clasifican de acuerdo a una construcción jerárquica (Rubin, 1989). Disponiendo al ideal heterosexual en la cúspide, el resto de las identidades se distribuyen en función de cuán alejadas se encuentran, qué tan pocos puntos de anclaje tienen o qué tanto cuestionan la construcción heterosexual de los cuerpos.

Surgen de esta investigación, al menos dos formas de construirse ante la heterosexualidad legitimada: desde la lucha cuestionadora manifiesta y desde la aprehensión incuestionada de la norma. Ninguna de las posturas es netamente consciente, son más bien el resultado de actos previos, de entornos amigables u hostiles, de los modos en que la norma se traduce en cada cuerpo y la forma en que esa norma genera otros actos. Tanto la subversión a la norma como su reiteración, son actos por ella previstos y habilitados y es así que ninguna identidad le escapa. Ambas formas de construir la identidad, y las infinitas variaciones que entre ellas se crean, tienen consecuencias para las vidas de las personas, sea por vivir en un continuo pie de guerra en defensa del derecho, a esas alturas, de existir; sea por acatar una norma que limita esa existencia y la configura de acuerdo a los ideales que ella propugna.

Nos encontramos, para la primera de las situaciones planteadas con relatos que traducen en la violencia cotidiana a la que se expone el cuerpo, la conformación en blanco fácil, por entonces legitimado:

Me gritaban de todo: “¡puto, sacate eso!” (...) Nunca respondí a eso, siempre llevé la banderita así como en la frente (Entrevista N° 1, gay, 62 años, 19/06/2012).

Asimismo, a ello se suman la exposición a la humillación y la vulneración de derechos que el otro

entiende tiene sobre el cuerpo visiblemente abyecto. La compulsión reparadora respecto a lo que se desvía, respecto a quienes se construyen distintos a lo esperado:

Mis padres se dieron cuenta de chico que yo era afeminado. Mi padre quería que yo presentara una novia.... Mis hermanos sí lo hicieron, pero yo no. Me fui, estuve un año desaparecida y cuando volví le dije a mi finada madre y como madre lo entendió. Mi padre me rechazó. Me llevó al médico, que me hicieran encefalograma porque decían que estaba loco... loco estaba él que no entendía razones (Entrevista N° 7, trans, 61 años, 27/07/2012).

La aprehensión incuestionada de la norma no llega sin consecuencias. Cuando hablamos de la norma y de la heteronorma, debemos tener presente que la misma no limita únicamente a la diversidad sexual. La heteronorma es la norma que sustenta un sistema patriarcal de dominación del hombre blanco heterosexual por sobre otros hombres, mujeres y personas trans, entre otras. No se trata de acciones aisladas, sino de formas en que actos reiterados en función de un objetivo y legitimados a través del discurso constituyen una identidad en mejor que otras. Actuar de acuerdo a esa norma aún en el menoscabo de vivencias plenas, lejos de garantizar prestigio, termina por negar nuevamente el derecho de ser. Así como en la postura anterior se niega a los gritos, en esta, se prohíbe silenciosa, pero exitosamente. Así lo expresa una de las personas entrevistadas:

Cuando yo era joven, que yo de algún modo tenía conciencia de que era lesbiana –pero yo seguí un trilló, ¿viste? Me casé, tuve hijos, ta ta ta, todo lo que había q hacer–, las lesbianas que yo conocía y que yo era amiga de ellas incluso, tenían una vida difícil, muy difícil, muy compleja, y ellas eran personas difíciles porque al vivir una vida así, muy encerrada, me parece que iban por caminos muy tortuosos, tanto en las relaciones como en su vida

en general, y eso a mi medio que me espantó (Entrevista N° 1, lesbiana, 68 años, 28/08/2012).

Sin embargo, siendo performativas, las identidades encuentran y construyen clivajes, “puntos de resistencia” (Foucault, M., 1989:116-117) que posibilitan transformaciones y nuevas formas de habitar el lugar de lo abyecto. El relato de una de las personas entrevistadas nos permite identificar la forma en que la heteronormatividad produce ciertos cuerpos y la forma en que ello puede ser vivido por quienes cuestionan al menos en los hechos el ideal heterosexual:

Hace unos años ser gay significaba ser afeminado, femenino, y la gente decía: “soy gay”, y te ajustabas a esa imagen, para que encajara, porque si no era así, además había gente que te criticaba: “ah vos te la das de macho y en realidad sos gay...” No estaba bien visto. A las mujeres también: “ah, ¿si sos lesbiana para qué te la das de femenina?” Te criticaban de los dos lados, la comunidad te criticaba porque no te definías y los heterosexuales te criticaban porque quieren reconocerte (...) Es una cuestión de miedo. Cuando vos sos reconocible ellos se encuentran más tranquilos porque te pueden encasillar; ahora, si no sos reconocible... ellos se ponen nerviosos. Supongo yo que no estoy a salvo de nada de eso y debo tener un montón de cosas que construí según la imagen que debo tener... ta, no la cultivo, por lo menos... (Entrevista N° 8, gay, 50 años, 17/10/2012).

Ahora bien, ¿qué es, más allá de las trayectorias personales, lo que hace que unas personas lleven la “bandera en la frente” y otras transiten sus vidas en paralelo a lo que sienten?; ¿qué hace que algunos/as pudieran decir: “mira papá, yo soy homosexual, a mí me gusta ser homosexual, y, lo que le rechinó mucho fue que le dije, si volviera a nacer querría ser homosexual” (Entrevista N° 7, gay, 60 años, 04/08/2012) y otros/as se sometieran por cuenta propia a sesiones de terapia que esperaban

fuera correctiva, pero que “para nada funcionó, [y] los terapeutas largaron, (...) porque ‘no va a ser ni una cosa ni la otra, va a quedar como una cosa híbrida” (Entrevista N° 5, gay, 73 años, 01/08/2012); ¿por qué algunas de las personas entrevistadas al pensar su historia concluyen “puedo mirar hacia atrás sin recriminarme nada porque es parte de mi vida” (Entrevista N° 5, trans, 49 años, 30/06/2012) y otras hubieran deseado otras trayectorias porque “después llegás a cierta edad y estás solo, no tenés a nadie, no te llevás con nadie de tu familia (...) por ser travesti” (Entrevista N° 9, trans, 51 años, 27/07/2012)?; y principalmente, ¿cómo repercuten una y otra postura en la vejez que transitan?

4. De la clandestinidad al derecho, también hay un gran trecho

Una de las principales paradojas que surge de esta investigación es que habiendo procesado un marco teórico y diagramado un campo de investigación concreto, nos encontramos con que el grupo al que este informe refiere no existe como tal en la realidad. Lejos de cuestionar la pertinencia de un abordaje con estas características, entendemos que la inexistencia de demandas concretas en función de necesidades específicas está directamente relacionada con la forma en que quienes son hoy viejos y viejas de la diversidad sexual vivieron en otras etapas de sus vidas.

Partimos de la premisa de que la imposibilidad de proyección de la que hablaríamos antes es parte constitutiva de la historia de estas personas, rasgo que no remite a una característica inherente a construirse sexualmente abyecto, sino a la forma en que el Estado se relaciona con estas identidades.

Al respecto, dos momentos se identifican con claridad. Uno refiere a las etapas anteriores a la vejez y

otro a la vejez propiamente dicha, uno a un Estado represivo y otro a uno que no lo es tanto, uno que se caracteriza por el despliegue de acciones específicas contra ciertos cuerpos y el otro por negligencia consciente o inconsciente que termina en el mismo desenlace. Se entiende que las formas de existir en el primer momento condicionan la existencia en el segundo y que las marcas de un Estado que niega seres humanos brutalmente no son ajenas a los procesos de construcción identitaria.

Si bien la discriminación es transversal a la vida de quienes fueron entrevistadas/os –en mayor o menor medida, de manera consciente o inconsciente, porque la han sentido o porque podrían haberla sentido–, hubo momentos en los que el Estado hizo más que negar el acceso a una vida digna. En este sentido, desde años anteriores a la dictadura hasta finales de la década de los ochenta (Sempol y Graña, 2012:89-95), el Estado se encargó de hacer de las identidades no heteronormativas otro de los enemigos de la sociedad y del aparato represivo.

Te tenían de siete a diez días, sólo por el hecho de prostituirme. Pasabas de todo: frío, hambre, muy, muy, muy bravo y no tenías delito. Muy bravo, muy intenso, no sé cómo explicarlo. Te tiraban adentro de un calabozo y olvidate... Después en el 80 y pico fue amainando la policía hasta ahora. Tengo entendido de que tenés que controlarte, pero no te llevan presa (Entrevista N° 7, trans, 61 años, 27/07/2012).

Es así que la clandestinidad que se había impuesto implícitamente a las relaciones erótico-afectivas entre personas del mismo sexo y el uso condicionado del espacio público que pudieran hacer los cuerpos no legítimos, fue reglamentado por el Estado que obligó, a base de chantajes, tortura, secuestros, violaciones y asesinatos, a que las identidades no dispuestas por la norma regresaran, en el mejor de los casos, a la privacidad de sus casas, o al exilio. Así lo expresa una entrevistada que se exilió a Brasil durante la dictadura:

Acá no podías nada, te rompían la puerta, te sacaban, no podías ni dormir. Te metían en un calabozo y te torturaban. Picana y todo. Sólo por el hecho de ser travesti. Travesti y gay (Entrevista N° 10, trans, 50 años, 27/07/2012).

Es el Estado que hoy reglamenta los cambios de nombre, que hoy habilita las adopciones, y el matrimonio, el mismo (¿el mismo?) que reglamentó sobre vidas que debieron –por su propio bien– invisibilizarse y vivirse cual ideologías políticas prohibidas, desde la más silenciosa clandestinidad.

Bajo la forma de “no te olvides que en Uruguay tuvimos una dictadura” (Entrevista N° 2, trans, 68 años, 29/05/2012) los y las entrevistadas identificaron, casi sin excepciones, dicho período como clave en sus historias de vida. No es esto privativo de la diversidad sexual. La dictadura no hizo de la persecución a personas trans y no heterosexuales su último objetivo. Sin embargo, en sus discursos explicitó la vinculación de los “desviados” a los “subversivos” e instaló un proceder perverso de captura y tortura de los cuerpos que en los hechos cuestionaban las nociones de familia tradicional (Sempol y Graña, 2012:90).

Era como un reto que se nos daba. Dos días, dos por vestir ropa femenina, dos porque te encuentren con un cliente y te este pagando. Emigré a Argentina por la dictadura. Muy represora la policía y era la época de la picana. Estabas en las pensiones y te sacaban; yo no estaba robando ni haciendo nada (...) En democracia te dejaban poner una frazada. En dictadura tenías que dormir en el piso. Nosotras salíamos con un bolsito con una frazada... los calabozos con agua hasta por acá (Entrevista N° 4, trans, 46 años, 30/06/2012).

La dictadura es por esto, el período en el cual la heteronormatividad está reglamentada mediante mecanismos provistos por el Estado. Son tres las

imágenes recuperadas a partir de los discursos de los/as entrevistados/as que aludieron a la etapa, las que dan cuenta de la utilización de elementos de tortura como formas de construcción de los cuerpos, o de corrección de las entonces llamadas “inversiones”. La capucha, el calabozo y la roldana –así como los golpes en las partes de cuerpo de las personas trans que las evidenciaban “ambiguas”–, son desde esta perspectiva, objetos que por haber sido sometidos a ellos o por temor a serlo, condicionaron la existencia de identidades a lo marginal, lo prohibido, lo clandestino. Como elementos de tortura cumplieron el papel de anular al otro, ocultar de la sociedad y someter a la inversión física –literal–, infligiendo todo tipo de violaciones a sus cuerpos y sus derechos.

Te levantaban de noche, te iban a buscar a Bulevar en la época nuestra. Ahora es un paraíso, pero en la época nuestra estaba la época de la dictadura y después en la democracia era lo mismo. No era como en la dictadura tan agresivo, pero igual te llevaban. Habían distintos grupos (...) De repente escapabas de uno pero te agarraba el otro, de repente te tenían dos días, tres días o te agarraban todos los días; como de repente te pedían plata y te dejaban, depende. Creo que la época más jodida, era la de la dictadura. En esa época te agarraban, te encapuchaban, te mataban y te dejaban tirada en la rambla. Algunas compañeras laboraban pero tenían que estar escondidas; iban y te buscaban y te sacaban de donde estuvieras. En esa época me cuidaba más, no me vestía tanto de mujer (...), pero las compañeras me contaban que la pasaban muy feo, compañeras que tenían que vivir a veces en un sótano. La gente que las rodeaba se aprovechaba porque ta, hacían dinero pero tenías que pagar a alguien que te fuera a hacer mandados, que te trajera comida, (...) Después cuando vino la democracia, ahí estaban los otros grupos que te llevaban y tenían presa en un cuadrado así de grande, y dormías en el piso que a veces estaba limpio,

a veces estaba sucio; de repente te pegaban, de repente no te pegaban (...) En orden público está, capaz que la sacaron ahora, pero había una roldana que (...) te ataban de los pies y te colgaban, te ponían cabeza abajo, te hacían mucha cosa (Entrevista N° 12, trans, 50 años, 08/08/2012).

Si muchos/as entrevistados/as se detuvieron en este período, es porque el mismo resultó constitutivo de sus vidas de entonces y las actuales, no solamente por la tortura física sufrida o la de sus amigos/as, sino por la tortura psicológica de saberse perseguido/a. Cuando hablamos de heteronorma, hablamos de un modelo que se materializa en infinidad de prácticas que indican lo que está bien y mal, y las consecuencias de cruzar de lado.

La noción universalidad opera de diferentes maneras. Por un lado, se postula como un constructo ante el cual legitimarse, establece el común del deber ser y la meta a alcanzar. Por otro lado, y por lo dicho, configura jerarquías así como relaciones de poder inherentes a ella que siendo las veces veladas por la universalidad misma que unifica, encuentran también intersticios a través de los cuales manifestarse. Es en esos espacios que la propia construcción performativa de la identidad habilita, donde se gestan las posibilidades de transformación del universal mismo.

Distintas fuerzas se encuentran en la lucha por la configuración de la universalidad. Se tomará a los efectos de este documento la noción de estigma como variable que transversaliza no sólo las configuraciones identitarias que interpelan y se ven interpeladas por la norma, sino además la capacidad de esas identidades de producir agenda y ser pensadas en tanto identidades legítimas, en primer lugar, y en tanto sujetos políticos en segundo.

En el apartado anterior identificamos con claridad dos posturas que operan de extremos de una línea imaginaria de construcción de identidades

no aceptadas por la heteronorma: la explicitación de estar por fuera de los parámetros legitimados, y la incorporación inconsciente o no de esos parámetros aún en el menoscabo de vivencias satisfactorias o deseables. Leídas desde la categoría “estigma”, que se entenderá como la forma en que un atributo en un determinado contexto sociohistórico hace que su portador/a deje de ser visto/a “como una persona total y corriente” para ser visto desde un atributo entendido como no deseable (Goffman, 1989:12-13), las personas que ocupen cada sitio serán entendidas como “desacreditados” y “desacreditables”, respectivamente (Goffman, 1989:14). Las posiciones que oscilen entre uno y otro espacio serán comprendidas desde la performatividad que atribuimos a las configuraciones identitarias. Cabe aclarar que del mismo modo que la norma, estos extremos que identificamos constituyen un constructo que no se espera encontrar, ni de hecho se encuentra, en la realidad.

Entenderemos a los desacreditados como aquellos que en un contexto más desfavorable que el actual en lo que refiere a expresiones de orientaciones sexuales e identidades de género cuestionadoras de la norma, construyeron identidades abyectas que vivieron visiblemente. Los desacreditables serán aquellos que hicieron de sus identidades abyectas un secreto, generalmente conocido de hecho por el entorno, cuya no enunciación evitaba fueran objeto directo de las connotaciones y vivencias de quienes se sabían desacreditados “legítimamente”. Se debe tener en cuenta que no se encontraron discursos de personas que vivieron toda su vida en respeto acrítico de la heteronorma, en tanto quienes accedieron a la entrevista asumen con menor o mayor agrado su orientación sexual o identidad de género distinta a la socialmente deseable. Cuando hablamos de individuos “desacreditables”, haremos referencia a los discursos de quienes, por diversas razones, postergaron la explicitación de la identidad que los y las posicionaría manifiestamente en el lugar abyecto, o bien, que la construyeron “discretamente” (Pecheny, M., 2005).

Para quienes fueron abiertamente gays o trans en dictadura o a principios de la democracia, o quienes fueron expuestos/as forzosamente mediante las razias realizadas a los boliches que se sabían de público gay, ser de llano “desacreditados” no sólo implicó el castigo mediante la tortura, sino todos los que devienen de la desaprobación social: exclusión de circuitos formales de estudio y trabajo, el consumo de drogas para soportar las condiciones laborales del comercio sexual en calle, el contagio de enfermedades de transmisión sexual y la exposición a la muerte, la imposibilidad de relacionarse con el resto de la gente de una manera que no fuera extremadamente racionalizada ni implicara la construcción de una “segunda vida (...) a las escondiditas” que ocultara un “muertito en (...) [el] placard” (Entrevista N° 5, gay, 73 años, 01/08/2012). Así lo expone otro entrevistado:

Ese ocultamiento es negativo para uno también (...), constantemente haciendo esfuerzos para disimular, esa es la parte de vivir en la clandestinidad. No es una palabra que estoy largando así nomas, es la clandestinidad que tenía sus códigos, su comportamiento. Uno está constantemente tergiversando cosas o negando cosas que no eran para negar ni para tergiversar... uno se pregunta: ¿hasta qué punto eso es psíquicamente sano para una persona? Yo lo hice y creo que no fue para nada sano (Entrevista N° 4, gay, 65 años, 25/07/2012).

Las consecuencias del estigma, asimismo, no acaban en las vivencias de menoscabo de derechos que experimentaron en aquel momento. Se traducen en que quienes fueron expulsados de los circuitos formales de estudio y trabajo se encuentran actualmente imposibilitados de jubilarse, quienes fueron relegadas al comercio sexual como única forma de sustento contrajeron en muchos de los casos enfermedades crónicas de transmisión sexual como el VIH, quienes abusaron de sustancias psicoactivas para soportar las condiciones laborales a las que fueron relegadas/os sufren hoy de deficiencias

renales o cardíacas, quienes ocultaron su identidad viven hoy con “la sensación de que yo perdí mucho tiempo” (Entrevista N°1, lesbiana, 68 años 24/08/2012).

Es cierto, que estas situaciones pueden ser compartidas por otras personas que transitan su vejez a causa de factores que no están relacionados con su orientación sexual o identidad de género, y que seguramente no todas las personas mayores de la diversidad sexual se vean expuestas a ellas. Sin embargo, lo que este informe quiere destacar es que no existe desde el Estado ninguna acción concreta que tenga por finalidad evitar siquiera la posibilidad de las mismas. Ignorando la lectura de la vejez desde la orientación sexual o identidad de género que la particulariza, el Estado relega a la buena fortuna de cada persona la responsabilidad de no ser vulnerado. No protege en primer lugar porque ignora ante qué cosas debe proteger.

En este sentido, siguiendo la reflexión que realiza Butler interpretando a Foucault respecto a que “el poder regulador (...) labra y forma al sujeto (...) [y] estar sujeto a un reglamento es también estar subjetivado por él” (Butler, 2006:68), la constante negación de poder existir terminó convenciendo a muchos/as de que el manifestarse “desacreditado” era un espacio sin capacidad de acción performativa que pudiera hacer de ese estigma que los identifica, un atributo si no positivo, por lo menos neutro. De esta manera lo relata una de las entrevistadas:

Yo sé que el tema de la homosexualidad tiene varias facetas. Yo sé que hay lugares que deben ser muy salados; que te digan de todo es común, que vos lo asumas como “victiméz”, eso es lo que está mal, vos podés revertir esa situación. Es lo que ha pasado en mi vida, yo he revertido. Yo he pasado más de un año con la familia tirante, con amigos que se retiraron (...) Primero me desesperé, pero después sabía que era un tiempo para

retomar (Entrevista N° 4, lesbiana, 60 años, 21/10/2012).

El hecho de que pertenecer a la diversidad sexual, en nuestra sociedad y por el menoscabo de derechos que aún hoy se perpetúa, sea un dato transcendente es lo que subyace a la razón de ser de este informe. El que se negara a personas capacidades mínimas de proyección a cuentas de que en su entorno quienes no eran torturados/as o muertos/as, eran echados/as de sus casas o trabajos, hizo de una generación de gays, lesbianas y trans, una generación que se pensaba en el presente y resolvía de ese presente las problemáticas que fueran surgiendo. Así lo expone un entrevistado en relación con su niñez en un pueblo del interior del país:

No podía pensar que existía otro mundo, no es como que no supiera que existía Montevideo, pero es como que me preguntaras qué pasa en Singapur ... qué se yo que pasa en Singapur. Yo vivía el momento con la problemática del momento, tratando de sobrevivir para el otro día. Punto (Entrevista N° 3, gay, 76 años, 24/07/2012).

Ninguna de las personas que para esta investigación fueron entrevistadas manifestó haberse pensado en la etapa que atraviesan actualmente. En una sociedad en que la heteronorma determina los pasos a seguir, los roles a asumir, las actividades a realizar, las formas de enfermar y de morir, la existencia de ciudadanos/as cuya imagen de crecimiento y vejez fue negada explica en gran parte la ausencia de reclamos esgrimidos explícitamente desde allí. Este “vivir el momento” obligado –más allá del disfrute que algunos/as entrevistados/as manifestaron respecto a esa postura ante la vida–, determinó que fueran desatendiéndose cuestiones vistas como menos urgentes aún por quienes actualmente se verían beneficiados por ellas:

Se han tocado temas en el hecho de si se puede formar un geriátrico o algo por el estilo, y son cosas que van pasando y escalafonán-

dose porque hay otras prioridades. No te lo olvides que paralelamente a esto tendríamos que trabajar estatalmente, entonces, si nosotros estamos ahora con el matrimonio y metemos esto y aquello... En ese sentido lamentablemente hay que darle (...) prioridad a lo que pueda ser más esencial. El colectivo social de edades no es tanto como puede ser el actual que está vigente. Hay más jóvenes que están en el de crear relaciones (Entrevista N° 2, gay, 65 años, 24/07/2012).

La vejez no es su categoría de referencia, y para algunos/as entrevistados/as tampoco lo es su orientación sexual. Sin embargo, el espacio doblemente negado que se manifiesta en el cruce de ambas categorías, sugiere que son aspectos en absoluto secundarios sobre los que se dibujan cuestiones tan centrales como las posibilidades de existir y el reconocimiento de ello legítimamente.

Aspectos como la vinculación de una identidad a una actividad laboral concreta que le exige determinados atributos estereotipados y hacen que la etapa de retiro sea de “tranquilidad”, sugiere que la identidad de género de las personas trans se vivencia incompatible con el paso del tiempo. Construidos sus cuerpos desde el imaginario social que determina qué tipo de persona trans “sirve” y cuál no, reconocerse tampoco valoradas en los espacios en donde surgieron y a través de los cuales sobrevivieron, dificulta que se conciba el cruce de las variables como un espacio habitable. Así lo expone una entrevistada:

No es que tengamos exigencias, si más trabajo insalubre que el nuestro no hay. No te vas a agarrar un HIV por ir a lavar un piso. [Queremos] decir: 'se terminó nuestro ciclo de vida, pero lo terminamos como señoras, tejiendo y bordando' (Entrevista N° 4, trans, 46 años, 30/06/2012).

No se pretende con esto particularizar estas identidades al punto de hacer de ellas configuraciones

extrañas y ajenas al resto de la sociedad. Las personas mayores de la comunidad LGTBIQ tienen problemas de salud y vivienda como el resto de las personas mayores, tienen dificultades de acceso a espacios de socialización como el resto de los y las viejas/os, sufren del estigma de ser “inactivos/as” en una sociedad que premia la producción y el consumo.

Además de lo anterior, sufren el hecho de que sus arreglos familiares no son tenidos en cuenta, de que muchas veces deben silenciar sus pautas de convivencia, de que muchos/as no tienen descendencia porque la sociedad se ha explicitado acerca de los “peligros” de los comaternajes y copaternajes. Son expuestos al riesgo de contraer enfermedades por malos controles ginecológicos que asumen que después de cierta edad no se es sexualmente activa, o por la no concurrencia a un urólogo con una apariencia que exprese nuevamente su “sexualidad complicada” (Entrevista N° 8, gay, 50 años, 17/10/2012). Transitan vidas que no tienen modelos, que son ante todo no deseadas, que reproducen desde el silencio las mismas formas de vincularse que cuando sus vidas eran explícitamente prohibidas, a través de circuitos sólo para entendidos que cambiaron la prostitución en calle por la atención de clientes en los domicilios, y los boliches gays por las salas de chat donde “la mayoría [son] todos casados” (Entrevista N° 1, gay, 62 años, 19/06/2012) y se mantienen códigos que las hacen todavía clandestinas.

Si se concibe que la mejor forma de propiciar la construcción de ciudadanías plenas es mediante la atención de las particularidades de cada etapa del ciclo de vida, ¿cómo es que se entiende que cada etapa reviste una uniformidad de situaciones aún cuando devienen de trayectorias forjadas desde el Estado que ha tenido un trato diferencial con unos y otros? Si por el contrario, se entiende que existen situaciones diversas, ¿cómo es que se silencia a estos viejos y viejas diciéndoles en los hechos que esperen nuevamente?

5. “¡Aquí están, ellos son!”: sobre las nuevas vinculaciones con el Estado

5.1. Cuestiones de contexto

En el transcurso de esta investigación se entendió que hablar de vejez implicaba hablar también de adultez, de juventud y niñez. Por más disímiles que pudieran ser unas historias de otras, hubo un hilo conductor imaginario que las englobó y movió de un lado a otro, desde el estigma y el desprecio a la militancia y el orgullo, de libertades coartadas a libertades exigidas, de pedir permiso a reclamar derechos.

Para desarrollar este apartado que intentará dar cuenta de este Estado en relación con las identidades de quienes no cumplen en los hechos con el mandato de la norma, retomaremos la impotencia de una de las personas entrevistadas:

Ahora hay una pregunta que yo te la voy a hacer a vos: ¿por qué somos tan marginados? En un mes mataron cuatro travestis, nunca se supo nada ¿Por qué los derechos humanos no nos defienden? (Entrevista N° 8, trans, 74 años, 27/07/2012).

La muerte es parte constitutiva de la vida de todas las personas, más tarde o más temprano nos contactamos con ella. Se puede decir que no distingue por clase social, por pertenencia a colectivos o por constituirse uno en sexualmente abyecto, pero quizás sea preciso revisar esta última afirmación.

Entenderemos para los fines de este informe, que existen dos clases de muerte: la muerte física y la muerte que implica la no existencia, y diremos que ninguna de las dos es ajena a las formas de construcción de los cuerpos e identidades. Porque la sociedad ha avanzado, y así también lo ha

hecho el Estado, no nos encontramos hoy ante la situación que relatáramos respecto al período de dictadura y años posteriores. Sin embargo, aunque el Estado no tiene hoy el derecho de matar directamente, tiene sí, la potestad de hacerlo indirectamente. El cambio acontecido desde el “derecho de hacer morir o dejar vivir [al] (...) poder de hacer vivir o rechazar hasta la muerte” (Foucault, 1989:167), tiene respecto a estas identidades el mismo desenlace. Si bien cambiaron los métodos, las orientaciones sexuales no heteronormativas y las identidades de género no deseadas acaban por morir de una u otra manera. El relato que citamos a continuación da cuenta de que se sigue tratando de aspectos que hacen a la vida y la muerte y que ya no siendo reglamentados por el Estado en su derecho de “hacer morir”, son invisibilizados en el “permiso” de “dejar morir”:

Influía [ser trans] porque las enfermeras a veces te trataban medio mal. Las del Maciel, porque yo me hacía en la ropa y llamaba, (...) te decían: “ay, puto de mierda, dejate de joder tanto”, “el maricón de la cama tanto, que pasa jorobando, que pasa llamando” (...) Se escuchaba, estaban al lado (...) Yo quería morirme. Imaginate que no podía moverme, no podía hablar, me hacía en la ropa. Pa’ lo mejor, tenía que tocar un timbre que ni alcanzaba, yo que sé... pila de cosas, no podía comunicarme con nada y todavía escuchar todo. A lo mejor venían y te agarraban como una bolsa de papas. Te dolía todo, porque yo sentía todo (Entrevista N° 1, trans, 55 años, 25/05/2012).

El objetivo de este informe no es revictimizar a los viejos y las viejas, bien sabidas son las condiciones de vulnerabilidad que atraviesan.⁶ No es tampoco revictimizar a las identidades desde las cuales in-

terpelamos esa etapa vital. Trataremos de enunciar algunos de los aspectos que hacen de los viejos y viejas de la diversidad sexual un colectivo específico que el Estado debiera comenzar a tener en cuenta para abordar problemáticas concretas inherentes, no a las identidades, sino a la forma en que el Estado se relaciona con ellas.

Como viéramos al comienzo de este informe, los ejes desarrollados en el Plan de Acción Internacional de Madrid, retomados en nuestro Plan Nacional de Envejecimiento y Vejez 2013-2015 (2012:21), definen los escenarios de acción prioritarios respecto a la vejez como el desarrollo social y económico, el fomento de la salud y el bienestar, y la creación de entornos propicios y favorables. Si estos ejes se abordan de espaldas a particularidades que diversifican a la vejez en referencia a la orientación sexual o identidad de género, no se podrá captar a los viejos y las viejas de la diversidad sexual dentro del campo de acción de las políticas propuestas.

Al respecto, es destacable que la opinión de las personas entrevistadas tuvo diversos matices, y hubo quienes entendieron que ser portadores/as de identidades cuestionadoras de la heteronorma es un hecho que en cualquier caso suma a la vulnerabilidad sufrida en la vejez, pero no constituye un factor central respecto a ella:

Un estado que no se preocupa de los viejos en general, ¿qué se va a ocupar por arte de magia de los gays y las lesbianas? ¿Qué tenemos? ¿Qué nos diferencia? No tenemos un gen especial. Además me parece terrible que haya políticas diferenciales cuando no hay para la población adulta mayor en general, ¿no? (...) Yo creo que a veces la vulnerabilidades se superponen, y como que las vulnerabilidades más grandes como [que] tragan [a] las otras. Cuando tú sos una persona muy mayor, que no tenés un techo o no tenés qué comer, es un detalle menor si sos gay o lesbiana” (Entrevista N° 3, lesbiana, 59 años, 07/09/2012).

⁶ En ellas es que se justifica la pertenencia de este colectivo dentro del Sistema Nacional de Cuidados y el Plan Nacional de Envejecimiento y Vejez 2013-2015.

Así como por otra parte, hubo quienes entendieron que existen realidades particulares que como tales deben ser atendidas:

A nivel general (...) las personas que tienen más de cincuenta años se les dificulta laboralmente, aquellas que no perciben una pensión tienen que seguirla luchando, y en el caso particular cuando la orientación es distinta, la cosa se complica doblemente (...) No es que uno pretende que se forme un gueto, pero sería interesante que existiera un lugar determinado en el cual [puedan estar] personas que hayan tenido una orientación diferente, o por lo menos [con] personas capacitadas como para atender a las personas que están dentro de este núcleo (...) Actualmente sabemos que va una persona trans a atenderse a un lugar y la llaman por su nombre si no ha hecho el cambio registral, no están capacitados ni siquiera como para lo básico (Entrevista N° 2, gay, 65 años, 24/07/2012).

Desde este informe se retomará la última postura, y no necesariamente por un capricho académico de particularizar y dividir identidades encasillándolas y haciéndolas estadística y políticamente abordables, sino porque a través del análisis de los relatos fue posible identificar cuestiones que estaban expresamente relacionadas con el hecho de ser gay, trans o lesbiana aún cuando manifiestamente las personas expresaban no tener necesidades específicas.

Las nociones de estigma que planteamos antes permiten que analicemos esto bajo las implicancias de tener una agenda concreta. Para llevar adelante un conjunto de demandas y lograr que sean captadas por el Estado, debe constituirse un actor que las enuncie (Fraser, 1991:8). Para que se construya un actor capaz de incidir en la agenda desde un discurso concreto que refiere a su particularidad y la universalidad que la interpela es preciso que ese sujeto se visibilice. Visibilizarse, implica, a la luz

de esta sociedad y del contexto en que las personas mayores se identificaron sexualmente abyectas, ser identificablemente portador de un estigma, implica el pasaje ineludible de una identidad desacreditable a una desacreditada. Nótese que aquí no hablamos de la posibilidad de ser desacreditado por estar en el sitio de lo abyecto o no desacreditado por no habitar ese sitio. Se parte de la premisa de que aunque no viviendo sus vidas en el espacio público o incluso en algunos casos, negando la vivencia de esa vida en absoluto, las personas cuyas identidades cuestionan la heteronorma, no habitando el espacio desacreditado, ocupan en cualquier caso, el de desacreditables. No existe respecto a estas identidades la tranquilidad de saberse carente de un estigma que las coloque por fuera de cualquiera de estos grupos.

Por otra parte, la posibilidad de elección entre ser desacreditado/a o desacreditable como formas de manejo del estigma, es en muchos casos una apariencia. De esta manera, entendemos existe una diferencia clave que se debate entre la obligatoriedad de visibilizarse, o la opción de manejarlo con mayor recaudo sin que ello afecte la vivencia de la identidad al punto de negarla, aunque, obviamente, negando la posibilidad de vivirla plenamente.

En este sentido, aún si reproducen los roles más tradicionales de género, escapa a todo cuestionamiento que las personas trans, por el mero hecho de existir, movilizan el modelo heteronormativo, y que eso las hace en primer lugar desacreditables. Cuando además de existir, se manifiestan en la sociedad, aunque sea únicamente ante un determinado público de clientes que perpetúan la explotación de sus cuerpos en el comercio sexual, personal de la salud, funcionarios públicos, almaceneros de barrio, vecinas, familiares, etcétera, pasan a ocupar el sitio de desacreditadas.

Para las personas trans la opción no es de veras una opción, “no hay otra vida posible”, reflexiona una de las entrevistadas acerca de su trayectoria y las opciones que ha tomado (Entrevista N° 2, trans, 68

años, 29/05/2012). Por tanto, así como ellas lo identifican, se trata de vivir –no sin aceptar las consecuencias de ello– o no vivir. Así lo entiende otra de las personas entrevistadas:

Yo pienso que debe ser más triste esa vida, de vivirla reprimiéndote, que de vivirla como sos. Es como yo digo, me podrán criticar, me podrán decir, pero no sé hasta qué punto son mejores que yo las personas que me pueden señalar. Me pueden criticar porque yo soy lo que yo soy, me siento bien así (Entrevista N° 12, trans, 50 años, 08/08/2012).

Ahora bien, las “consecuencias de ello”, como dijimos, trascienden –aunque también incluyen– la crítica y el señalamiento. Refieren a la expulsión de espacios de referencia como son la familia, los centros educativos, los centros de salud, el circuito de trabajo formal, etcétera:

Me daban trabajo hasta que se dieron cuenta de lo que yo era. Yo denotaba mucho, era muy mariquita, era más mujer que mariquita (Entrevista N° 1, trans, 55 años, 25/05/2012).

Asumirse trans y vivirlo es saberse vulnerable a abusos que se entienden legítimos y se sustentan en la patologización de las identidades, y en el rechazo explícito a cualquier manifestación que denote ambigüedad y no permita la clara delimitación del otro en un espacio concreto distinto al de abyecto, al de estigmatizado, al de lo que no debe ser:

La mujer tiene otras posibilidades porque puede conseguir un trabajo, una pareja, una familia. Igual que el hombre. Con el solo hecho de ser travesti, trans, maricón todo te va a costar un poco más en la vida (Entrevista N° 6, trans, 45 años, 19/07/12).

De este modo, la ambigüedad de un cuerpo que no es uno ni es otro, se traduce en límites materiales y simbólicos concretos que refieren a posibilidades

de proyección basadas en el cuerpo. En palabras de dos entrevistadas:

[En referencia a la consideración de realizar una operación que modifique la parte de su cuerpo que identifica como propia del cuerpo de un hombre] ... porque es al cuete lo que tengo. Es una cosa molesta; ta, psicológicamente trato de amoldarme. No siento odio, pero siento como un tremendo rechazo, es algo que me quitó oportunidades en la vida (...) De tener una pareja, una familia bien, normal, de llevar una vida normal. No porque a las chicas nos den un montón de oportunidades hoy en día tenemos la oportunidad de formar una familia, decir “estoy con la persona que yo amo, que yo quiero”, de desarrollarte en la vida normalmente, de haber estudiado, tener una carrera. Para ti es más fácil hacer una carrera que para mí. La incomodidad de no poder ir a la playa, de no disfrutar, de tener un compañero, viajar (...) de tener una vida normal. Por ahí te enamoras de un hombre que no está ni ahí con tener una relación con una chica trans (...), por ahí podés llegar a tener una relación pero siempre a escondidas, es algo que no te puedes proyectar, nunca vas a tener un proyecto de vida con alguien por ese sentido (Entrevista N° 12, trans, 50 años, 08/08/2012).

Cuando tenía diecisiete, dieciocho años quería tener hijos, pero con el paso del tiempo te das cuenta de que podés ser muy mujer pero no de ahí abajo. Fuimos tan juzgadas que tener un niño que no te puede decir mamá porque no lo sos, ni papá porque no lo sos... Yo pienso que el niño tiene que tener una figura masculina y femenina, por respeto al niño. No por mí, porque yo sé que le podría dar mucho amor, pero por el niño (Entrevista N° 5, trans, 49 años, 30/06/2012).

Siendo parte de la sociedad que las excluye, las identidades de las personas trans, como dijimos,

no escapan de la norma, sino que más bien son constituidas por, y en relación con el hacer performativo de cada quien respecto a ella. El hecho de que las personas trans tengan a la visibilidad como condición de existencia social; es decir, en caso de construirse trans serán –en la generalidad de las situaciones– visibles, conlleva a una situación de “exposición” que obliga a controlar la impresión que se produce en los demás (Goffman, 1989:26) ante el riesgo constante que su visibilidad supone (Butler, 2003:83). Entran en este punto, las constantes referencias que surgen en las entrevistas a la necesidad de “los buenos modales”, el sentido de la ubicación y el respeto a la subjetividad del otro, con que las personas trans juzgan y son juzgadas respecto a la construcción de una identidad que no es socialmente esperada, ni deseable.

Antes el cuidado era muy específico. Nosotras salimos a hacer mandados y nos cuidamos; cuidas el detalle porque encima que nos travesti, que te vean con la barba... Bien dice Mirtha Legrand: “como te ven te tratan, si te ven mal, te maltratan”. Vos ves la casa, el detalle de mujer, el mantel, no es un hombre... la cama, la ropa, la alfombrita; estamos en ese detalle porque nos sentimos mujer (Entrevista N° 5, trans, 49 años, 30/06/2012).

La forma en que el discurso de la heteronorma se infiltra en las propias identidades que la cuestionan, trasciende a las identidades trans. Es así que para el caso de personas no heterosexuales desacreditables, es decir, las personas que vivieron y viven su identidad desde un sitio no enteramente visible, las nociones de ubicación y uso correcto del espacio público justifican la mantención de sus vidas erótico-afectivas al margen de sus relaciones extra parejas.

Todo tiene que tener su límite y se me ocurre que esta apertura, ta perfecto, bienvenida sea, pero espero que no la mal aprovechen y al final terminen tirándose a la gente en contra por ser groseros (...) tú ves en muchos

de los casos que parece un mundo sub-real, que viven una fantasía y pretenden que todo el mundo viva con esa fantasía y te acepten. Me parece que hay cosas que son exageradas, andar por la calle pintada como una puer-ta, vestida de mujer (...), pienso que son cosas que son más para la intimidación, para un determinado espacio, no para andar enro-trándolo (...) Yo pienso que cada uno tiene su derecho, si yo tengo mi derecho de ser lo que soy, los demás tienen su derecho de aceptar-lo o no... (Entrevista N° 5, gay, 73 años, 01/08/08).

Aún con las salvedades que observáramos respecto a la forma en que las personas trans carecen de opción frente a la pertenencia al grupo de desacreditados o desacreditables por cuestiones que refieren principalmente a la construcción de sus cuerpos como viva evidencia de la no representatividad de la heteronorma, también gays y lesbianas pueden vivir sus identidades de manera que les resulte imposible desvincularlas del sitio de lo desacreditado, aunque en los hechos no refuerzan expresiones que podrían colocarlos allí. Aún haciendo uso de la posibilidad de no visibilizarse abyectos, la presencia latente del estigma hace de ese atributo uno central, sin presencia del cual entienden que hubieran tenido vidas socialmente esperadas (Goffman, 1989:18).

Yo algún comentario habría escuchado (...) que se podía revertir; pero se podía revertir si te agarra a los cuatro años o cinco. Después ya no, después ya no porque primero, hay modismos que no te los quitas, y gestos, y tonalidades de voz que se te van haciendo carne que no te das cuenta, pero las demás personas sí lo notan. De pronto querés estar caminando seriecito y no te sale, esas cosas que se van acrecentando con el paso de los años (Entrevista N° 5, gay, 73 años, 01/08/08).

Yo creo que en algún momento de mi vida pude no serlo [refiere a ser lesbiana], pero no sé tampoco, porque después de los dieciocho años nunca me enamoré de un hombre, me podrá haber gustado, pero no... Antes sí; no sé si era porque era algo inalcanzable para mí porque era un hombre mayor ... [Como] buscar un imposible para decir: "no, me gusta fulano" (Entrevista N° 2, lesbiana, 53 años, 31/08/2012).

Puesto que como vimos, la integración del grupo de desacreditables se caracteriza por la posesión de un atributo –entendido en un contexto socio histórico determinado como no deseable– que “no se revela de modo inmediato”, quienes tienen posibilidad de mantenerlo oculto, transitan la tensión que genera la posesión de la información que podría colocarlos de un lado u otro de la línea imaginaria de la que hablamos. Se debaten cotidianamente entre: “exhibirla u ocultarla; expresarla o guardar silencio; revelarla o disimularla; mentir o decir la verdad; y, en cada caso, ante quién, cómo, dónde y cuándo” (Goffman, E., 1989:56).

De este modo, diversas fueron las formas de vivir la ignorancia sobre en qué categoría el otro los y las posicionaba. Algunos de los y las entrevistadas lo vivieron silenciosamente:

En mi casa jamás se planteó (...) Las cosas se dan por sentado; es un hecho consumado que una persona es distinta (Entrevista N° 3, gay, 76 años, 24/07/2012).

Otros, desde la tensión que suponen los comentarios ofensivos no dirigidos explícitamente a ellos, pero que los entrevistados entienden en clara referencia al conocimiento de su secreto que los subordina frente a otro en apariencia ignorante (Kosofsky, 1998:106):

La discriminación es el día a día, no es tanto a veces que te ocurran cosas con las instituciones, que en realidad yo no lo tenía porque

en realidad no era visible digamos, (...) era como una estrategia de ocultamiento, ¿no? y después veía dónde, de qué forma y manera te podías hacer visible, y ante quién. Pero generalmente la agresión venía por el hecho ese de que vos estabas compartiendo cosas y resulta que había todo el tiempo comentarios discriminatorios, que vos decís: "te salvás porque no estás visible", pero en realidad te está haciendo el mismo daño (Entrevista N° 8, gay, 50 años, 17/10/2012).

Los modos en que el secreto o la complicidad con ciertos conocedores del mismo repercuten en las formas de socialización de las personas que transitan desde la angustia la posibilidad de dar un salto hacia el grupo de los desacreditados, ha sido seria y profundamente estudiada. Eve Kosofsky (1998) a la cabeza, ha identificado con acierto la figura del “armario” como definitoria de la opresión gay –de hombres gay y mujeres lesbianas– a lo largo del siglo XX. No profundizaremos acerca de las características de esa opresión o del alcance de la categoría para nuestro contexto histórico por tanto refieren a cuestiones que trascienden los objetivos de este informe. Nos valdremos únicamente de nociones referidas a la dinámica del mantenimiento de un secreto que esconde bastante más que historias personales de vergüenza y temor por saberse distinto a lo que la familia y las amistades, la sociedad y el Estado esperan.

Las personas que integraron el campo de esta investigación, vivieron su vida entera en el silencio de la periferia. Más allá de la forma en que cada quien visibilizó su atributo no deseable respecto a su familia y a sus redes, el Estado se encargó de fijar los límites de esas por entonces “desviaciones” y obligó a guardar silencio y ser invisibles, aún a quienes hicieron del activismo su estilo de vida y a quienes sin opción sirvieron de ejemplo de lo flexible de las identidades y de su hacer performativo. “Incluso el hecho de descubrirse no pone fin a la relación con el armario” (Kosofsky, 1998:107), dirá la autora, y eso se presenta con plena claridad cuando quienes

sorteando los obstáculos de explicitar lo prohibido a la interna de sus familias como forma de existir desde esa identidad, se encuentran con que pasando el umbral de sus círculos de afecto más cercanos no están contempladas sus identidades o sus arreglos familiares en los formularios de acceso a políticas públicas, con que se debate la pertinencia de su existencia, con que se delimitan en función de sus identidades las fronteras de lo deseable listando los “símbolos de estigma” que dan cuenta de su presencia (Goffman, 1989:58). Las que cuestionan la norma son identidades cuestionadas. De esta manera relata un entrevistado acerca del contexto en que se desarrolló su niñez:

Yo soy de la época que teníamos que escondernos porque ibas por la calle y tenías que ir de cabeza gacha, no fueras a mirar nada, a alguien así en el ómnibus o así porque ya te echaban la boca, ya te llevabas un insulto; así hubieras mirado distraídamente. Fue la época peor. Ojala hubiera vivido la época actual en aquellos momentos... de ir con tu madre [siendo] un niño chico, con tu madre de la mano y pasara un camión de los del fútbol y se daban cuenta, siempre había alguno que se daba cuenta y daba la voz de alarma y empezaban a gritar disparates. Era así. Era horrible, sí. Eras una plaga, eras una plaga... (Entrevista N° 5, gay, 73 años, 01/08/2012).

El Estado y la sociedad operaron, más que ahora, como una suerte de “armario” de dimensiones impensadas que se encargó de permitir sólo lo que entendió necesario en términos que posibilitaran la identificación de lo que si bien existe, es incorrecto. Así lo expresa uno de los entrevistados:

Nacido en el interior (...) en un pueblo católico y mojigato, en una época en que la homosexualidad era una anomalía, donde la psicología, en manos de Freud decía que era una patología. Un pueblo en que eso era algo fuera de toda posibilidad, no era una

opción (...). A partir de que eso se instala vos tenés una cosa a favor o en contra que te va a jugar. Eso me permitió conocer lo que era la maldad de la gente, lo que era la discriminación que he dejado de lado (...) Con un padre que decía: “mejor asesino que puto”, con esas cosas que flotaban en la cultura familiar y barrial que sin duda que se hizo para mí muy patente que yo tenía impulsos, necesidades, deseos que no eran claros (...) Claro, ahora uno de grande, de adulto, puede catalogar las cosas o verlas más nítidamente. En aquel momento yo sentí un borbotón de cosas, que no me podía integrar a la sociedad donde yo estaba inmerso, no tenía idea de que existía otro mundo, no tenía idea de que en algún momento podía uno evolucionar e irse de aquel pueblo. Yo pensé que mi vida era aquello y punto. Y además, en un momento donde desde el punto de vista legal también la homosexualidad era una cosa discutible. Veníamos de historias donde en Inglaterra, por ejemplo, Oscar Wilde había ido preso por homosexual (Entrevista N° 3, gay, 76 años, 24/07/2012).

5.2. “¡Luz, cámara y acción!”: los planes, las acciones y la diversidad sexual

El análisis de las formas en que cada persona se construyó sexualmente abyecta puede ser la referencia para seguir la discusión entre quienes entienden que no es preciso generar políticas que reconozcan la particularidad de estas identidades y quienes por el contrario, sostienen que especificar las políticas es la forma de dar atención adecuada a ciertas problemáticas. Desde esta investigación se apoyará como se mencionó antes, la última postura puesto que entendemos que tanto quienes cuestionaron como quienes acataron la heteronorma se construyeron en función de ella y aún no sintiéndose discriminados

se vieron expuestos a cualquier forma de violencia material y simbólica. La orientación sexual o identidad de género operó en todas las personas como un eje constitutivo de su identidad, sea por hacer de ella un espacio de reivindicación manifiesta o por convertirla en un espacio discursivo expresamente negado.

En Uruguay los artículos 149 bis y ter de la Ley N° 17.677, prevén que no pueda existir discriminación manifiesta respecto a ciertos colectivos, entre los que se incluye la discriminación por orientación sexual o identidad de género. Esto implica que las discriminaciones sufridas serán indirectas (Pecheny, 2005:140) porque no puede haber un reglamento o existir una norma que expresamente niegue el acceso a servicios que han sido definidos universales. En los hechos, sin embargo, en servicios como la atención en salud, se estructuran mecanismos que excluyen a quienes no se presentan de acuerdo a lo que la norma espera encontrar. Nos detendremos en esto para pensar cada uno de los ejes de acción mencionados antes. Si bien serán planteados de manera separada como forma de ordenar la lectura, se observará que en los hechos, concebir a las personas desde la integralidad imposibilita el tratamiento de cada eje de espaldas a los demás.

5.2.1. Desarrollo social y económico

El pensamiento en el desarrollo social y económico se ha realizado mediante la recuperación de algunas categorías y la enunciación de aspectos a integrar en el futuro. Cobran importancia de esta manera, indicadores de participación económica, cobertura en prestaciones sociales contributivas y no contributivas, trabajo no remunerado y vulnerabilidades asociadas a la ubicación respecto a la línea de pobreza. Asimismo, son mencionados otros aspectos como la participación en la toma de decisiones o las situaciones de abuso y maltrato como aspectos que hacen –o no– al bienestar y

desarrollo, resultando pertinentes de atender (MIDES, 2012:34-37).

Respecto al campo de esta investigación, si bien el desarrollo social y económico atañe a todas las personas mayores en tanto eje prioritario de atención, resulta especialmente particularizable para las personas trans. Por un lado, porque la situación en la que se encuentran actualmente es fácilmente atribuible al tratamiento al que se vieron expuestas en otras etapas de su vida, y por otro, porque la atención a este aspecto nos enfrenta con la necesidad de revisar el concepto de vejez definido desde la edad cronológica e incorporar una lectura desde la edad biológica, social y burocrática, que sea capaz de atender el vacío que enfrentan ciertas situaciones.

De este modo, si bien no así colocada por todas las personas entrevistadas, entendemos la demanda de trabajo formal dentro de circuitos que no impliquen el riesgo continuo de contraer enfermedades o muertes violentas como las que han acontecido en el último año, como una necesidad específica del colectivo de personas trans. Encontrándose a los cincuenta años con la particularidad de no poder ejercer su trabajo de la misma manera que antes, tampoco pueden dejar de ejercerlo porque “no es como que fueras doctora y te jubilás” (Entrevista N° 3, trans, 47 años, 08/06/2012). Desde el año 2010 existe la posibilidad de aportar un monotributo, pero suele escapar a la realidad de muchas de las personas mayores, que además del problema de la disminución de un ingreso que ya de por sí no era suficiente para afrontar los gastos cotidianos, comienzan a sentir otras consecuencias de la forma en que fueron construidos sus cuerpos. Es así que para tratar el corrimiento de la silicona –inyectada en circuitos clandestinos durante su juventud– en la cola, las caderas y pecho, se automedican o someten a tratamientos completamente violentos para el cuerpo que implican el raspaje de todo cuanto tengan adentro.

Es importante destacar que el hecho de que no cuenten actualmente con ingresos suficientes para

pagar su jubilación aun habiendo trabajado en su juventud, escapa a la voluntad individual de cada persona. El Estado falló entonces en proporcionar a las personas trans la posibilidad de proyectarse a otras etapas vitales y falla ahora ignorando los motivos por los cuales en general no se aporta. La noción de “despilfarre”, no es una imagen azarosa ni refiere a atributos inherentes a esta identidad. Es la consecuencia de vivencias que se agotan en un presente inmediato y en la resolución de problemas cotidianos.

Cuando empecé me hacía tres mil [pesos] en la noche, me los gastaba en un boliche, y al rato me los volvía a hacer y los gastaba y los volvía a hacer... en vez de guardarlos... No me arrepiento, pero si hubiera tenido la cabeza que tengo hoy en día, ya tendría hasta el almacén capaz (Entrevista N° 6, trans, 45 años, 19/07/2012).

Asimismo, quienes a pesar de no proyectarse a la vejez ahorraron para poder autosustentarse cuando dejaron de trabajar, observan cómo disminuyen sus ahorros por la atención de situaciones que derivan del deterioro de la salud y no tienen tampoco la seguridad de recuperar lo perdido en un corto plazo. Los tiempos de las pensiones y sus formas de acceso –por vejez, por viudez–, no responden a la realidad de estas personas cuya garantía de envejecer hasta los sesenta y cinco años no está asegurada –en caso de hacerlo, no pueden mantenerse con el mismo nivel de actividad en el mercado de empleo hasta esa edad–, y cuyo derecho a enviudar está de antemano negado por su imposibilidad de contraer matrimonio sin negar su identidad. Dirá una entrevistada:

Me estoy comiendo la plata que con tanto sacrificio junté. Este negocio es así, a cierta edad si no prevés porque lo ves por las demás (...) va a llegar un momento que te vas a parar en una esquina y vas a ser una columna vieja y no vas a servir para nada, y eso yo lo veía cuando era joven (...) Te ves

reflejada en las personas. Yo tenía dieciocho años y veía personas de cincuenta paradas en la esquina, hechas pedazo de espíritu, de todo, [pensaba]: “yo no quiero terminar en eso, cincuenta años changando” (Entrevista N° 3, trans, 47 años, 08/06/2012).

Por otra parte, siendo que en etapas previas a la vejez fueron excluidas de los centros de estudio y en general no se han capacitado más allá de experiencias puntuales promovidas desde colectivos de diversidad sexual, los trabajos a los que acceden a sus cincuenta y tantos años, son trabajos que tampoco pueden sostener porque implican un desgaste físico –generalmente asociado a tareas de limpieza o cuidado de terceros– que agravan sus condiciones sanitarias previamente vulneradas por el consumo no controlado de hormonas o la inyección de silicona o aceite en su juventud.

Pensar la vejez de las personas trans desde la edad biológica, psicológica, social y burocrática (Filardo et al., s/d: 39), es decir desde la concepción de un cuerpo que es producto de determinados procesos de envejecimiento, de una identidad no concebida socialmente, y a su vez determinada por su ilegitimidad frente acceso a bienes y servicios, permite que los mecanismos de comprensión de la realidad y su traducción en políticas públicas se adecúen a los procesos que desde esta identidad se transitan. En este sentido, si bien la reciente incorporación de las personas trans como población objetivo de la Tarjeta Uruguay Social es un paso hacia el desarrollo social y económico de este colectivo, dista de poder constituirse en un medio de sustento económico capaz de garantizar el retiro del mercado de empleo. Distinto podría ser el impacto de una prestación no contributiva como la Asistencia a la vejez para aquellas personas cuya edad biológica y psicológica –no cronológica– impidiera la perpetuación de su actividad laboral.⁷

⁷ Cabe aclarar que se plantea esta opción como respuesta a la situación actual de las personas trans. Se espera que en

5.2.2. Salud y bienestar

Entender a la salud y al bienestar como ejes de acción implica concebirlos desde diversos aspectos. Es así que como campo de acción involucran indicadores de mortalidad y esperanza de vida, así como los que refieren a la calidad de vida incluyendo conceptos como el de obesidad, hábitos saludables, independencia funcional, salud mental y sexualidad. Asimismo, se presta atención a la cobertura y accesibilidad que presentan los servicios brindados (MIDES, 2012:38-41).

Respecto a la población que compete a este informe, los controles que en general las personas trans realizan asiduamente son aquellos vinculados al trabajo sexual para la obtención de la libreta que habilite su ejercicio. Otros controles, como la asistencia al urólogo, son dejados de lado por lo que socialmente implica a una persona trans compartir el espacio de sala de espera con “cuarenta viejos o cuarenta tipos y vos (...) con tetas y pelo rubio...” (Entrevista N° 3, trans, 47 años, 08/06/2012), y porque culturalmente seguimos concibiendo que la “esencia” del cuerpo está anclada al aspecto biológico. Concebir otro cuerpo sexuado distinto al masculino que tenga, por ejemplo, próstata escapa a los esquemas que la dicotomía trazada entre hombres y mujeres nos permite entender como legítimos.

Asimismo, aún en controles de rutina, se entiende que “el facultativo no hace las preguntas adecuadas” (Entrevista N° 2, gay, 65 años, 24/07/2012) y situaciones que escapan a lo esperado se invisibilizan. La pregunta del o de la ginecóloga respecto a la utilización de anticonceptivos, la asunción del fin de la vida sexual a cierta edad, el desconocimiento de los problemas que pueden ocasionarse por las relaciones sexuales que involucren penetración

anal, traen aparejadas situaciones que además de ser discriminatorias, son peligrosas y carentes de cuidado al o la paciente.

Toda vez que en la vinculación con servicios provistos o monitoreados por el Estado se desconozcan vidas que no reproducen en los hechos a la heteronorma, se está vulnerando un derecho y violentando simbólicamente y materialmente a un/a ciudadano/a. Un ejercicio de la medicina que ignore la existencia de particularidades discrimina, vulnera y excluye a determinados cuerpos de un campo de acción pensado deseable para otros. Es la forma en que se materializa el permiso de dejar morir, es mala praxis y al igual que en otros casos en los que se identifica con menos dificultad, no es admisible.

Tendría que haber educación para todos los gremios de la salud que están como de espaldas a esto... y es hasta peligroso, hay muchas cosas que forman parte del ser lesbiana o ser gay que necesitan un tratamiento particular y que si vos haces de cuenta que no existe, no se lo podés dar (...) A ver, cuando una ginecóloga te revisa y te pregunta: “¿cuando tenés sexo te duele?”, ¿vos qué le contestas? “No, no me duele”, pero no hacés aclaraciones, entonces ella no te puede decir como le decía el médico a [nombre de ex pareja]: “uñas cortas, cepillito...” no te lo puede decir porque no hay lugar, no te da ella el lugar, o él (...) Después yo tuve una experiencia terrible (...), un ginecólogo con el que me estaba atendiendo (...) me dice: “ah, pero como tenés casi 60 años, vamos a saltarnos el pap este año y te hacés una transvaginal” (...) Al año siguiente me hace el pap. Tengo HPV: “¿Con sesenta y un años tenés un HPV?” (...) Me operaron, dejé de ir, lo odié, ¿pero vos te creés que él preguntó algo más? No. Me expuso a un HPV porque pensó que después de los sesenta yo no tenía relaciones sexuales (Entrevista N°1, lesbiana, 68 años 24/08/2012).

un futuro cercano, las opciones laborales a las que puedan acceder no estén mediadas por su capacidad de ejercicio del comercio sexual.

Aspectos definidos universalmente, como son el abordaje a la sexualidad de las personas mayores o el tratamiento de salud mental, es preciso sean leídos también desde una perspectiva sensible a la diversidad sexual. Situaciones de abuso o de maltrato que se originan en hechos discriminatorios por orientaciones no heterosexuales o identidades de género socialmente no esperadas, deben ser tratadas como hechos discriminatorios dentro de un sistema heteronormativo, no como discriminaciones aisladas o basadas meramente en la edad o estado de salud de las personas. Igualmente, con atención al tratamiento que la heteronorma hace de los cuerpos que no se le adecuen, deben contemplarse las situaciones de depresión o angustia que en esta etapa vital pueden presentarse.

Asimismo, no es deseable la noción de clandestinidad y silencio en la que vivieron sus vidas las personas mayores de la diversidad sexual que hoy hacen uso de los servicios. Un abordaje atento a esta realidad debería disponer de mecanismos mediante los cuales se empezaran a hacer discursivamente visibles formas de ser viejos/as no heterosexuales o viejos/as trans desde las cuales puedan abordarse problemáticas sanitarias específicas y pueda pensarse universalmente a la salud en términos de calidad de vida.

Por lo que se observa, resolver la demanda de cuidado de la salud implica más que nada garantizar un verdadero acceso universal a la salud ya que la discriminación sufrida no es directa. Si bien la Ley prohíbe la negación expresa, en los hechos no se recibe el mismo cuidado, y cuando se trata de garantizar medios económicos con los cuales las personas puedan sustentar el cuidado de los cuerpos, el Estado invisibiliza situaciones concretas que son consecuencia del tratamiento que desde ese espacio se da a la temática. Si bien no mata, libra a la muerte.

Atender al desarrollo social y económico, así como a la salud y el bienestar, identificadas como ejes prioritarios de acción por los planes que refieren

a la vejez, supone la contención de construcciones particulares que se manifiestan en personas mayores específicas. No todos los viejos y viejas tienen estos problemas, sino que los mismos están asociados a la forma en que el Estado relegó a circuitos informales o clandestinos la existencia y sobrevivencia de identidades no deseadas.

5.2.3. Entornos propicios y favorables

Desde las soluciones habitacionales y el transporte, a las redes informales y familiares, la participación social y el imaginario de vejez, se contemplan en el último eje prioritario de acción (MIDES, 2012:42-45). Diremos que tampoco es homogénea la situación de la vejez respecto a él.

Tengamos presente que como vimos, el contexto en el cual crecieron quienes son hoy adultos/as mayores fue en general hostil a formas de manifestarse distintas a la heterosexual normativa y por tanto crecieron en muchos casos carentes de modelos a seguir más que el determinado por lo que no eran.

Antes lo que decías era: “bueno, esto yo lo siento, es censurado y yo me tengo que cuidar porque se me complica la vida”, y después no entendías nada, no sabías por qué, no sabías cómo actuar ante situaciones de discriminación, no estabas respaldado (Entrevista N° 8, gay, 50 años, 17/10/2012).

La opresión y la invisibilidad a la que fueron forzadas las relaciones, aún cuando las personas las vivieran públicamente, conllevan a la carencia de formas de resolver cuestiones básicas como son el cuidado de uno en caso de dependencia física o internaciones. El problema de la soledad que en general enfrentan todas las personas mayores, tiene para parte de las personas entrevistadas una causal que identifican específica de las identidades no heteronormativas y se asocia a la forma en que el Estado y la sociedad primero negaron las posibili-

dades de generar descendencia y con ello una –al menos esperada– red de contención y cuidado, y ahora, exigen que cada familia se haga cargo de los suyos. Así lo plantea un entrevistado:

Yo pienso que es el tema de que la familia tradicional está institucionalizada, entonces vos cuando vivís en un marco familiar institucionalizado, es como que ni siquiera te lo cuestionas. Bueno, tengo que cuidar a mis hermanos, mis padres, mis hijos, mis nietos, lo que sea (...) En cambio, las otras relaciones, es como que vos las construiste pero no les diste marco institucional. Es algo que puede estar, puede no estar (...) Vos pensás: “bueno, cada uno tiene su vida”, pero con la familia tradicional es lo mismo porque vos tenés hijos, pero los hijos tienen su vida. [Igual] es como que te sentís más resguardado, es LA FAMILIA, alguien se va a hacer cargo de la familia. En cambio, cuando es una red de amigos es como decir: “bueno ¿alguien se hará cargo?” No está esa obligación social. Porque a tus padres, ponele que no los quieras cuidar porque por ahí te importan un huevo, pero tenés esa presión social de: ¿cómo vas a dejar a tus padres? En lo otro, son vínculos que únicamente dependen de ellos y de vos (Entrevista N° 8, gay, 50 años, 17/10/2012).

Junto con ello, no existe un servicio gratuito de acompañantes para quienes requieran internarse u hospitalizarse transitoriamente que aliviane el estrés de saberse en soledad, al igual que como dijéramos antes, tampoco se cuenta con un servicio de salud mental en el que se puedan abordar los momentos de verse expuesto, en algunos casos por primera vez, desde un sitio explícitamente desacreditado y en extremo vulnerable.

Por supuesto que son muchos los/as adultos/as mayores sin descendencia o sin apoyo familiar aún teniendo familia, lo que hace particular la situación de estas identidades es que no existió un modelo

que les permitiese procurársela si lo desearan. Es así, que a diferencia del contexto que vivimos hoy con una ley de adopciones vigente y una de matrimonio aprobada, aparecen los hijos e hijas para quienes los tienen, vinculados a momentos heterosexuales de sus vidas con los cuales ya no se identifican, pero sin los cuales en general, no se hubieran proyectado familiarmente.

Tiene que ver mucho con un tema cultural, supongo (...) Una persona heterosexual ya tiene como el esquema formado: “bueno, me caso y tengo hijos”, ¿no?, esa es la forma como se vive. Ahora si vos sos de la diversidad sexual como que eso lo dejás aparte (...), ¿pero cuál es la alternativa? ¿No sabés! No tenés una imagen de familia, ¿no? La gente, aunque sea ideal, va a eso (...) tiene como una imagen. La tele los muestra, las películas los muestran, ¿no? el ejemplo de tu propia familia te lo muestra, pero nosotros no tenemos un imaginario así; entonces, tratás de tener pareja, pero no sabés cómo, ¿entendés? No sabés si hacer un proyecto de vida juntos o no ... es muy complicado. Y mucha gente, no quiere decir que todos, pero mucha gente, llegada a determinada edad se empieza a plantear como esto, porque estás como solo, porque no tenes como contención social, no tenes quién te apoye (...) Tendrías que ser muy inteligente para tener una red de amigos u otros vínculos que suplantaran la familia tradicional, pero no lo tenemos porque no estamos acostumbrados a eso (Entrevista N° 8, gay, 50 años, 17/10/2012).

Finalmente, como entendimos específica la construcción de la vejez para aspectos constituidos como definatorios de su bienestar y desarrollo, es esperable que también lo sea respecto a los imaginarios y al uso de los espacios públicos. Para las personas con orientaciones sexuales o identidades de género no esperadas, el repliegue al ámbito privado ha sido constitutivo de su invisibilidad.

Es importante volver a recordar que hay quienes no entienden su orientación sexual como parte constitutiva de su identidad y encuentran en los espacios de socialización gay o lésbico un absurdo que reproduce nociones de gueto con las cuales expresamente se desvinculan:

No creo que por ser homosexual necesito tratamiento especial ni yo pretendo. Yo detesto los guetos. Esa gente que dice: “yo sólo me junto con homosexuales”, no me hinches las bolas. Yo me reúno con gente, si sos homosexual o no, ese es tu problema, es lo que vos hacés en la cama con tu pareja. Me da lo mismo, tu historia. Yo miraba una cosa de cruceros gay y me parece tan boludo, tan boludo... yo no necesito estar con gays todo el tiempo, ni necesito estar mariconeando las 24 horas del día. Ni necesito, ni me gusta (Entrevista N° 3, gay, 76 años, 24/07/2012).

Sin embargo, quienes hicieron uso en su juventud de espacios de socialización determinados como el boliche o el sauna, aún sin entenderlos como guetos, sino como sitios en los cuales podían ser sí mismos, encuentran hoy que esos lugares son atraesados también por la variable edad:

El tema de los boliches, yo creo que eso siempre fue, pero es como que te vas a mostrar. Entonces vas producido y te miran de costado ya si sos viejo o qué se yo es: “ah, ese viejo de mierda”; además hay gente que dice: “esa vieja de mierda”, esa cosa (...) que me revienta (Entrevista N° 6, gay, 63 años, 01/08/2012).

De esta manera, muchas de las personas que encontraban en ciertos espacios una posibilidad liberadora de su identidad que se sabía a salvo de ser juzgada, sufren la discriminación de alejarse del estereotipo que construyó la propia comunidad. No habiéndoles permitido proyectarse a la vejez de ninguna forma, encuentran que ahora la habitan sin un modelo que les indique cómo y carecen de

espacios de referencia en que puedan visibilizarse. Las opciones terminan siendo cada vez más retraídas al ámbito privado y las interacciones cada vez más virtuales.

Asimismo, careciendo de otros espacios y formas legítimas de vincularse en el ámbito público, la compra de servicios sexuales es una práctica habitual entre muchos hombres no heterosexuales mayores que los expone a situaciones de violencia y vulnerabilidad de las que estarían exentos si se vincularan en espacios “legítimos”. De esta manera, se exponen al contagio de enfermedades de transmisión sexual por la negación del joven a quien le pagan de usar preservativo, son víctimas de asaltos, robos y golpizas que no denuncian para no exponerse a situaciones que quisieron evitar en primer lugar. Ocurren en estas circunstancias también asesinatos que no son eco de noticias y sostienen un entramado social tan desconocido como no buscado. La ausencia del Estado en la posibilidad de la enunciación de sexualidades que no devengan en la pareja y la descendencia, ciertamente contribuye a la perpetuación de estas situaciones.

Que esta etapa se describa desde el “desacelerar” (Entrevista N° 4, gay, 65 años, 25/07/2012) y la tranquilidad, así como desde los miedos y la preocupación interpela al Estado y al abanico de políticas que para esta etapa del ciclo vital se han diagramado. Si se pretende la inclusión de los viejos y viejas, pero no se cuestionan los mecanismos para atraer a quienes nunca estuvieron incluidos/as, si se quiere promover la educación y la integración intergeneracional, pero no se cuestiona en qué espacios y respecto a qué temas, si se propone disminuir la pobreza entre personas mayores pero no se trabaja con los factores que condicionan esas situaciones, si se promueve el acceso a la salud, pero se desconocen los problemas asociados a cuerpos nunca contemplados, si las estrategias de aproximación a otras formas de ser viejo/a distintas a las pautadas por el imaginario social es meramente diagnóstica, estamos en falta. No sólo porque la urgencia que suponen ciertas situaciones no pue-

de esperar un nuevo plan de acción, sino porque implica la acción de no hacer y permite así que se perpetúen vulnerabilidades y realidades no dignas.

Difícil es, sin embargo, construir un esquema de acción que garantice “que esos años no sean también de (...) lucha, que ya la habrán pasado años atrás y no tengan que seguirla ahora que ya hay una apertura” (Entrevista N° 2, gay, 65 años, 24/07/2012) cuando abordar esta temática de la manera que desde esta perspectiva se entiende pertinente implica necesariamente particularizar las identidades. Desde luego que la dificultad no está en concebir las particulares, performativas y contingentes, sino en el hecho de que el colectivo abordado por esta investigación, no existe en la realidad y por tanto no hay voces o cuerpos que desde allí particularicen. Por un lado, porque no todas las personas entrevistadas sienten que sus identidades de gay, lesbiana o trans sean constitutivas de otros aspectos de su vida y los especifiquen en tanto personas o viejos/as; y por otro lado porque tampoco todas las personas entrevistadas se sentían manifiestamente dentro de esta etapa del ciclo vital.

Quizás la pregunta que debiéramos formularnos refiere más que al qué es lo que particulariza a las identidades de las personas mayores que integran la comunidad de la diversidad sexual, al cómo hacemos que las mismas se expresen desde su especificidad. Estamos, si se quiere, un paso más atrás de poder discutir la forma en la cual llevar a cabo la agenda, si es más o menos estratégico apuntar al universal a riesgo de perder reivindicaciones particulares o si es preferible particularizar al extremo de conformar guetos en lugares libres de discriminación, pero creados a partir de ella (Arfuch, 2005:32). Respecto a las personas que transitan su vejez que han vivido silenciadas por sí mismas o por el resto –por las familias, por las políticas públicas, etcétera–, estamos ante el desafío de que existen necesidades –como vimos, en general no expresadas como tales–, pero no existe una agenda que las impulse ni sujetos particula-

res que las entiendan prioritarias, aún viviendo las consecuencias que al no existir como sujeto político atañen.

Si vos sos de una manera acá porque te lo permiten, de otra manera allá porque tenes que esconderte, no sos, no sos. Es preferible pasar un estado de cierta resistencia por algún tiempo siendo, que no siendo. El peor problema, para cualquier ser humano (...) es no ser, es ocultar. Mi generación se caracteriza por ocultar. Tengo montones de amigas que lo ocultan, y me parece un disparate eso (...), me siento muy alejada de mi generación, porque aparte, si resistimos tanto como hemos resistido, ¿cómo no podemos enfrentar este tipo de posibilidades? Yo tomé otro camino desde el principio (Entrevista N° 4, lesbiana, 60 años, 21/10/2012).

Desde luego existen fines universales que refieren a nociones de justicia e igualdad. Decir que es necesario reconocer y redistribuir, a esta altura del desarrollo del movimiento LGTBIQ que se ha expandido en varios frentes y ha alcanzado logros que eran impensados, resulta evidente. En las nociones de reconocimiento y redistribución como formas de acceso a la justicia es que se basa este informe (Fraser, 1997). Sin embargo, reflexionar en torno a los y las viejas/os del colectivo que no han problematizado su situación quizás lo suficiente para elaborar demandas claras y defendidas por ellos como prioritarias, nos invita a pensar en la forma en que debería diagramarse el abanico de políticas de manera tal que cumpliendo con fines de reconocimiento y redistribución, permitiera el surgir de una forma válida de pensarse.

No se pretende esencializar las identidades abordadas haciéndolas objeto de dispositivos especiales, por el contrario, se busca que se elaboren mecanismos que hagan de estas prácticas ininteligibles, algo poco novedoso que trascienda estas veinticinco historias que aquí se encontraron. En palabras de un entrevistado:

Queda el no tener que reclamar nada. Eso sería lo ideal (Entrevista N° 2, gay, 65 años, 24/07/2012).

Seguramente al momento de diseñar políticas públicas sea necesario ir más allá de la demanda expresa. Se entiende que la invisibilidad y clandestinidad al que fueron obligados estos cuerpos repercute en gran medida en la posibilidad de reflexión desde un lugar que se conoció inhabitable. Elaborar políticas que contemplen estas realidades supondrá, tomando aportes de Castañeda (2008:86-90), que las mismas promuevan procesos de visibilización que denoten la caducidad de imaginarios estáticos de ser persona; procesos de desnaturalización que habiliten la manifestación de las identidades desde su contingencia; y procesos de historización resultantes de los procesos anteriores que enuncien el devenir histórico de las identidades, sus luchas y sus silencios. Trataremos de retomar estos aspectos en las reflexiones finales.

Reflexiones finales

En el transcurso de esta investigación se recuperaron relatos diversos que daban cuenta de vidas concretas y la forma en que cada quién se presentaba en este aquí y ahora. Se trabajó sobre lo que se entendió relevante respecto a los fines de este informe dejando de lado aspectos, igual de ricos y centrales para las vidas de quienes accedieron a entrevistarse, que bien podrían ser retomados en futuras investigaciones: las distintas formas de construirse y presentarse al mundo, las distintas respuestas obtenidas, las posturas personales respecto a la centralidad del ser gay, lesbiana o trans, las formas de vincularse con los otros, con el movimiento y la agenda LGTBIQ, entre otros tantos aspectos que si bien fueron integrados no lo fueron particularmente ni desagregados de acuerdo a esas variables.

Junto con ello, siendo que en esta investigación no se pudo profundizar en la particularidad de las mujeres lesbianas por cuestiones de accesibilidad, se entiende que es pertinente retomar ese aspecto en función de las luces que los testimonios recogidos arrojan, especialmente en las dificultades de asumirse tempranamente y el acceso a servicios de salud que no invisibilicen esa construcción identitaria.

Retomaremos para dar cierre a este informe y apertura para futuros tratamientos de la temática, los objetivos específicos que nos planteamos al comienzo.

En primer lugar, se dio cuenta a lo largo de este informe de que existen realidades que son propias de cómo el Estado se relaciona con ciertas construcciones identitarias, que eso no las hace estáticas sino contingentes, y que la forma en que se es viejo/a desde una identidad que no es la esperada por la heteronorma debe leerse contextualizadamente. El autocontrol infligido durante toda su vida, las estrategias de sobrevivencia, la incapacidad de pensarse posibles es constitutiva de esta generación. Quienes son personas mayores hoy, son portadores de esa historia, la han construido también ellos y ellas, las políticas sociales no deben elaborarse de espaldas a ello.

Así como, con cierta cercanía en el tiempo, se desconstruyó el universal masculino al que las políticas sociales se dirigían dejando huecos de intervención en las situaciones a las que no se accedía, sería propicio incorporar la lectura que separe a la orientación sexual o identidad de género de aspectos netamente biológicos. Ignorar que existen distintas formas de socialización y acceso a los recursos y servicios desde identidades no contempladas, implica una selección que prioriza unos seres humanos sobre otros; y ese es un lujo que no se puede dar ningún Estado democrático.

En segundo lugar, dando cuenta de las limitaciones de las categorías, se repensaron los términos desde

los cuales estaríamos interpelando la creación de políticas para este grupo. El tratamiento de enfermedades o desgaste físico que obligan al cese laboral, la utilización de los espacios públicos, la legitimidad de las actividades realizadas, las redes de apoyo con las que se cuentan, entre otros aspectos, obligan a repensar los límites que demarcan ciertas etapas vitales. Se torna recomendable incorporar lecturas que complejicen las etapas definidas desde nociones que hacen a distintos aspectos: la edad cronológica, biológica, social, psicológica, burocrática e histórica a la que hicimos referencia, justifica la necesidad de adecuar el diseño y ejecución de políticas públicas. Desde una perspectiva que no se centre en la edad definida por la Ley puede sostenerse la adecuación de servicios como las prestaciones no contributivas para las personas trans.

Asimismo, se entiende que es necesario que las políticas públicas de todo el Estado incorporen un lenguaje inclusivo. Sin embargo, la invisibilidad de estas identidades trasciende los aspectos manifiestos como los formularios y refieren a servicios negados en función del desconocimiento expreso de ciertas realidades. Como vimos en el desarrollo del informe: invisibilización en espacios de consulta en los servicios de salud que devienen en diagnósticos erróneos o no tratamiento de enfermedades, incapacidad de acceso a pensiones o asistencia de vejez por los márgenes etarios que definen esa etapa vital en función de una supuesta edad de cese laboral que no condice con la realidad de las personas trans, inexistencia de espacios de socialización que demuestren apertura a formas diversas de envejecer incluyendo otros modelos distintos a la imagen de abuelo/a heterosexual, relego de quienes carecen de familia para proporcionarles cuidados a sus capacidades de generar otras redes.

Junto con ello, si bien el lenguaje capaz de visibilizar se entiende de carácter urgente, demandas incipientes como son la existencia de residenciales de la tercera edad para personas de la diversidad sexual debe constituirse en una prioridad. Del mismo modo que la experiencia en el Centro de Salud

de la Ciudad Vieja como policlínica libre de homofobia pretendió hacer de sus espacios de consulta y atención sitios en los que la invisibilización y discriminación se dejaron de asumir como posibilidades, espacios en donde explícitamente se convoque a personas cuyas identidades estuvieron siempre ausentes de toda evocación de lo posible, pueden implicar un cambio sustantivo. No esconde este planteo una pretensión de conformar guetos, por el contrario, subyace a nuestra perspectiva un ideal de sociedad en la que ningún/una ciudadano/a se sienta segregado por su orientación sexual o identidad de género. Es así que entendemos que el espacio concreto no sólo visibiliza sino que obliga a que se establezcan programas de capacitación a funcionarios/as que trabajarán en esas dependencias para sensibilizar respecto a una temática sobre la que se sabe muy poco. Asimismo, si bien puede no ser la conformación de residenciales el camino que el Estado entienda deseable para proveer cuidados a las personas mayores, constituye una opción para quienes pueden no disponer de medios económicos para comprar servicios de cuidadores y cuyas posibilidades de proveerse familia fueron limitadas por el Estado. Es preciso recordar al respecto, que siendo los principales proveedores de cuidado la familia y el mercado, el Estado debería garantizar del derecho de desarrollo, bienestar y contención a quienes se negó la apropiación de mecanismos legítimos de acceso a estas metas.

Siendo que estas generaciones se han caracterizado por su ausencia respecto a lo definido como estadísticamente relevante para justificar la elaboración de ciertas políticas, es esperable que las mismas no se les adecúen por arte de magia. Así como las formas de intervención que tuviera el Estado moldearon y relegaron estos cuerpos al margen de lo permitido, es momento de que las intervenciones se adecuen a las realidades y no las realidades a lo ya pautado.

En este sentido, resumiremos algunas recomendaciones concretas que surgen del análisis expuesto en el informe que entendemos prioritarias para ge-

nerar transformaciones sustantivas en las vidas de estas personas: utilización de lenguaje inclusivo en el diseño de las políticas públicas y sus medios de acceso –formularios, folletería, cartelería–, capacitación a funcionarios/as de la salud para hacer de los espacios de consulta sitios libres de discriminación en los que se visibilicen prácticas no heteronormativas, controles médicos específicos para la detección de problemas relacionados con determinadas prácticas sexuales, desnaturalización de prácticas heterosexuales en los formularios de consulta, atención urológica y ginecológica específicamente dirigida a personas trans femeninas y masculinas respectivamente, que no deseen compartir la sala de espera con hombres o mujeres, sensibilización de esos/as profesionales, elaboración de un servicio público de acompañantes en situaciones de internación, establecimiento de servicios de salud mental que integren una perspectiva de apertura respecto a la diversidad sexual, deconstrucción de los límites cronológicos que definen la etapa de

vejez para incorporar a las personas trans a prestaciones definidas para ese colectivo de edad, sensibilización en las convocatorias dirigidas a personas mayores de manera que se evidencien formas de diversas formas de ser viejo/a y envejecer, favorecer el diálogo intergeneracional desde una perspectiva que contemple las trayectorias y construya un futuro digno para todas las personas.

Finalmente y a razón de lo dicho, son las trayectorias personales y las experiencias las que nos dicen frente a quién estamos y para quién intervenimos. Recuperar seriamente los discursos y pensar al otro desde el otro y su vivencia permite dar cuenta de las historias más particulares, así como de los factores más comunes que conjugan cada particularidad. Fomentar el intercambio, generar espacios a los que las personas se sientan invitadas, preguntar desde la más pura ignorancia asumida, cómo es que se vive contra la marea, bien podría ser el primer paso.

Bibliografía

- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En Arfuch, L. (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades* (pp. 21-43). Argentina: Prometeo Libros.
- Berriel, F. (2010). Estudio de la significación social del envejecimiento en Uruguay. En *Envejecimiento, género y políticas públicas. Coloquio regional de expertos* (pp. 101-118). Uruguay: Núcleo Interdisciplinario de Estudios sobre Vejez y Envejecimiento (NIEVE), Universidad de la República, UNFPA, Naciones Unidas,.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. España: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Argentina: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2003). *Violencia, luto y política*. En *Íconos Revista de Ciencias Sociales* N° 17 (pp. 82-99). Ecuador: FLACSO.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Editorial Paidós, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Butler, J. (2000). *Imitación e insubordinación de género*, en *Revista de Occidente* N° 235 (pp. 85-109). Sin más datos.
- Carbajal, M., Ciarniello, M., Lladó, M., Paredes, M. (2010). *El envejecimiento y la vejez desde la perspectiva de los actores políticos*. En *Envejecimiento, género y políticas públicas. Coloquio regional de expertos* (pp. 119-142). Uruguay: Núcleo Interdisciplinario de Estudios sobre Vejez y Envejecimiento (NIEVE), Universidad de la República, UNFPA, Naciones Unidas,
- Castañeda, M. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Guatemala: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencia y Humanidades (CEIIHC, UNAM - Fundación Guatemala).
- Fassio, A. (2010). *Envejecimiento, género y políticas sociales en argentina. Reflexión a partir del paradigma de derechos*. En *Envejecimiento, género y políticas públicas. Coloquio regional de expertos* (pp. 35-49). Uruguay: Núcleo Interdisciplinario de Estudios sobre Vejez y Envejecimiento (NIEVE), Universidad de la República, UNFPA, Naciones Unidas.
- Filardo et al. (S/D). *Usos y apropiaciones de espacios públicos de Montevideo y clases de edad*. (Documento de trabajo. Presentación de resultados del proyecto). Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología.
- Filstead, W. (2005). *Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa*. En Cook, T. & Recihardt, Ch., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59-79). España: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1989). *Historia de la sexualidad vol. 1: la voluntad del saber*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Facultad de Derecho.

- Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades. Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. en *Debate Feminista* (pp. 3-40).
- Goffman, E. (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina: Amorrortu editores.
- Huenchuan, S. (2010). Envejecimiento y género: acercamiento a la situación específica de las mujeres mayores en América Latina y a las recomendaciones internacionales. En *Envejecimiento, género y políticas públicas. Coloquio regional de expertos* (pp. 15-32). Uruguay: Núcleo Interdisciplinario de Estudios sobre Vejez y Envejecimiento (NIEVE), Universidad de la República, UNFPA, Naciones Unidas.
- Huenchuan, S. & Rodríguez-Piñero, L. (2010) *Envejecimiento y derechos humanos: situación y perspectivas de protección*. Chile: Naciones Unidas, CEPAL, UNFPA, Asdi.
- Kosofsky, E. (1998). *Epistemología del armario*. España: Ediciones de la tempestad.
- MIDES (2012), *Plan Nacional de Envejecimiento y Vejez 2013-2015*. Uruguay: MIDES, Inmayores.
- Miño, A. (2010). Paraguay: un acercamiento a la situación de las personas mayores. En *Envejecimiento, género y políticas públicas. Coloquio regional de expertos* (pp. 71-90). Uruguay: Núcleo Interdisciplinario de Estudios sobre Vejez y Envejecimiento (NIEVE), Universidad de la República, UNFPA, Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2011). *Declaración de Brasilia. Segunda Conferencia regional intergubernamental sobre envejecimiento en América Latina y el Caribe: hacia una sociedad para todas las edades y de protección social basada en derechos*, Brasilia, Brasil, 4 al 6 de diciembre de 2007. Naciones Unidas, CEPAL, UNFPA.
- Naciones Unidas (2003). *Declaración política y Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento*, Segunda Asamblea Mundial sobre envejecimiento, Madrid, España, 8 al 12 de abril de 2002. Nueva York: Naciones Unidas.
- Osorio, P. (2010). Envejecimiento, género y políticas en Chile. En *Envejecimiento, género y políticas públicas. Coloquio regional de expertos* (pp. 59-69). Uruguay: Núcleo Interdisciplinario de Estudios sobre Vejez y Envejecimiento (NIEVE), Universidad de la República, UNFPA, Naciones Unidas.
- Pecheny, M. (2005). *Identidades discretas*, en Arfuch, L. (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades* (pp. 131-153). Argentina: Prometeo Libros.
- Rubin, G. (1989). "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad", en Vance (Comp.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). España: Ed. Revolución.
- Sempol, D. & Graña, F. (2012). *Salvar a la patria y a la familia. Dictadura, disidencia sexual y silencio*. En Gonzalez, S. & Risso, M. (comp.) *Las Laurencias. Violencia sexual y de género en el terrorismo de Estado Uruguayo* (pp. 85-103). Uruguay: Ediciones Trilce.
- The Blog (2013). *Preconferencia trans: una revolución en curso*. Recuperado de <http://ilga2012.org/preconferencia-trans-una-revolucion-en-curso/>
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y*

práctica profesional. España: Editorial Síntesis Sociología.

Wittig, M. (1978). El pensamiento heterocentrado, lectura realizada en el Congreso Internacional sobre el Lenguaje Moderno, Estados Unidos.

Zapata, H. (2001). Adulto mayor: participación e identidad. En *Revista de Psicología*, vol. X, N° 001 (pp. 189-197). Chile: Universidad de Chile.



Presentación del Área de Perspectivas Transversales / AMPS

Ministerio de Desarrollo Social

El Área de Perspectivas Transversales de la Asesoría Macro en Políticas Sociales (AMPS) tiene como objetivo transversalizar la perspectiva de derechos humanos, igualdad y no discriminación, así como las dimensiones de género, generaciones y etnia/raza, en las políticas sociales, con énfasis en los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESC+A), apuntando a la generación de indicadores de progreso y promoviendo la participación de la sociedad civil en el diseño de políticas.

Las líneas de acción desarrolladas son las siguientes:

- Coordinación general de las actividades enfocadas en DESC+A de la Asesoría Macro en Políticas Sociales.
- Producción de documentos y debates sobre la temática derechos humanos y DESC+A aplicados a las políticas sociales.
- Creación de lineamientos para la formación interna del personal del MIDES en temas de derechos humanos, DESC+A e igualdad y no discriminación.
- Elaboración de insumos sobre derechos humanos y DESC+A para el diseño de las políticas sociales.
- Coordinación y articulación con otros organismos de gobierno en temas de derechos humanos y DESC+A.

El Área de Perspectivas Transversales se organiza en dos unidades:

- La Unidad de Promoción y Participación coordina y articula instancias de diálogo y consulta con la sociedad civil, avanza en la producción de docu-

mentos y debates sobre la temática de derechos humanos y DESC+A, y trabaja en diversos talleres y espacios de sensibilización y capacitación a funcionarios/as del Estado uruguayo.

- La Unidad de Análisis Aplicado trabaja en investigación y elaboración de documentos e insumos con el fin de avanzar en la medición transversal de los indicadores sociales, midiendo el acceso a derechos económicos, sociales y culturales ratificados en el PIDESC; y realiza diversos relevamientos que aportan a la comprensión de la realidad y a la generación de propuestas para mejorar la calidad de las políticas sociales y por tanto de la efectivización de los derechos de las personas que habitan en Uruguay.

