**Título: “*Violencia heteronormativa en el ámbito educativo”***

 *Mag. Psic. y Educ. Claudia Rodríguez Maristán*

Soriano 1673, Montevideo. Cel. 099724260

**Introducción**

En las instituciones educativas se producen procesos de enseñanza – aprendizaje a partir del vínculo educativo que se establece entre estudiantes y docentes, mediados por los conocimientos. El vínculo en los últimos años ha sido atravesado por una serie de temáticas de la vida cotidiana que son necesarias abordar para generar un buen clima de convivencia. En este proceso los prejuicios persisten, desencadenando diferentes niveles de violencia y agresión en los centros educativos, lo diferente es sentido como peligroso. Algunas de esas temáticas se relacionan con la identidad sexual de los adolescentes, tema que moviliza a adultos que no poseen las herramientas para entender las modificaciones y procesos que conlleva esta etapa. De la mano de ello atraviesa la violencia heteronormativa basada en pautas sociales, que imposibilitan pensar en el otro más allá de la división por su sexo biológico, cayendo en una visión reduccionista y actuando en consecuencia.

**Origen y persistencia de sentidos**

Las instituciones al decir de Frigerio y Poggi (1992) son portadoras de un contrato fundacional que especifica el mandato social que cada una de ellas deberá cumplir. Este se basa fundamentalmente en el origen histórico que han tenido las mismas, el cual tiñe los cambios y adaptaciones que va teniendo la institución educativa a lo largo de los años y que por ende deberá ser tenido en cuenta para comprender el trasfondo e imaginario social que ciñe las mismas.

Esta referencia, nos lleva a plantearnos los orígenes del Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay (en adelante CETP-UTU) y los sentidos que giraron en torno a su comienzo y cómo ellos se sostienen a nivel social. Incidiendo aún hoy en los discursos que circulan dentro de la institución, impactando simbólicamente en las formas de ser y hacer como estudiantes y docentes, al igual que sobre los cuerpos de estos.

Es así como desde sus comienzos y durante varios años sólo recibió y formó jóvenes varones en sus talleres (1874 -Talleres de Maestranza, Cuartel de Morales, Parque Nacional; 1878 - Escuela Nacional de Artes y Oficios, dependía del Ministerio de Guerra; 1887- Escuela Nacional de Artes y Oficios, depende del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública; 1889 - la Escuela pasa a la órbita de la Comisión de Caridad y Beneficencia Pública) enviados desde sus hogares, derivados por el ejército, la policía o asilos, huérfanos, abandonados, de extractos sociales bajos, para ser “regenerados” y formados para la vida práctica en sociedad.

A partir de 1908 se incluyen mujeres en la formación, pasando a depender del Ministerio de Industria, Trabajo e Instrucción Pública.

Hacia 1910 Pedro Figari integra el Consejo de Administración de la Escuela y presenta el Proyecto de “Escuela de Artes y Oficios”, intenta generar una renovación de orientación artística y autóctona a nivel educativo. Logra asumir como director provisorio de 1915 a 1917. En este tiempo se generan cambios a nivel organizativo, desaparece el internado, se incluyen las mujeres, se comienza la formación en arte, industria y ciencia planteando como objetivo la formación de “artesanos artistas”. En 1916 nace la Escuela Industrial, esta se componía de Escuelas industriales primarias con tres años de duración, tanto para estudiantes varones como mujeres. Además nacen las escuelas industriales superiores, donde se brindaban cursos normales para la formación de docentes. En el año 1942 por ley pasa a denominarse Universidad del Trabajo (UTU).

En la actualidad la formación técnico-profesional se brinda en todo el territorio nacional, abarcando desde los niveles de educación media básica hasta niveles superiores de carácter terciario.

**Entre muros**

Lo planteado anteriormente nos permite acercarnos a algunas vicisitudes que se juegan en lo cotidiano dentro de las aulas y talleres. Si bien se busca garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, de la mano de la no discriminación, como así lo indica la *Ley general de Educación Nº 18.437 de 2008 en el 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.

En algunos casos persiste una mirada estereotipada que tiende a establecer cuales son las formaciones para hombres y mujeres, no teniendo en cuenta el deseo de los estudiantes respecto a su formación o vocación, ocasionando diferentes niveles de exclusión y discriminación en el ámbito educativo.

Estas situaciones se generan desde el momento de la inscripción e incluso al concretar la asistencia a clases, donde se realiza un oferta sesgada por el sexo biológico, planteándose una lógica binaria, ejemplo de ello es cuando se sugieren talleres de belleza capilar a “mujeres”, mientas los de mecánica automotriz, carpintería, electricidad y otros son ofertados a “varones”. Por otra parte, se plantean otros tipos de talleres que “incluyen” a ambos sexos: gastronomía, deporte, audiovisual, música, entre otros.

Estas lógicas se ponen en funcionamiento en algunos espacios de talleres, donde los docentes se convierten en portavoz, actuando en consecuencia, de lo que se espera de esos adolescentes. A tal punto se cuestiona la formación que han elegido adolescentes y jóvenes porque no condice con su sexo, lo cual conlleva malestar y muchas veces esos estudiantes al encontrarse en situación de vulnerabilidad o no contar con las herramientas o apoyo necesario, se autoexcluyen de estos espacios, viéndose sus trayectorias educativas interrumpidas. De esta forma no se garantiza la inclusión educativa que se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

Podemos considerar que se produce la denominada *“violencia invisible”*, tal como nos plantea Ana María Fernández (2009), actos que se producen casi naturalizados y han sido invisibilizados, no cuestionados, ocasionando discriminación, fragilidad y procesos de inferioridad sobre quienes la padecen. Ejemplo de ello son aquellas situaciones en donde algunos docentes justifican su accionar planteando que el nombre “legal” es el que esta en la cédula de identidad del estudiante y no con el que se siente identificado conforme a su identidad sexual.

Para que se generen cambios reales es necesario pensar en modificaciones que conlleven un tránsito desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad y el aprovechamiento de esta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y optimizar el desarrollo personal y social.

Por otra parte, debemos comprender que el derecho a la educación es considerado como puerta de entrada al ejercicio de otros derechos, ya que opera como multiplicador y permite el acceso también al mundo laboral, a la seguridad social y a la representación política.

**Enseñar e incluir en la diversidad**

En consonancia con Frigerio entendemos que educar no es cualquier trabajo:

(...) el adulto que está ahí hace un trabajo, lo hace porque es su trabajo y, a la vez, ese adulto hace lo que hace también porque el otro (el niño, el pequeño, el alumno) le importa y entonces pone en juego un excedente, un plus, que entra solo en una contabilidad subjetiva en la que no hay ganancia, sino don. Gratitud del plus que permite a un pequeño, a un niño, [a un adolescente] a un alumno, confiar en que él cuenta para el grande (2010, p. 37).

Es por ende que las vivencias y problemáticas de los estudiantes no se agotan en el conocimiento que adquieren dentro de la institución desde el punto de vista académico. Más aún si concebimos al espacio educativo como un reflejo de la sociedad.

CETP-UTU ha propuesto abordar en los últimos años abordar el tema de la diversidad sexual y romper con algunos modelos heteronormativos, trabajando en las aulas desde la perspectiva de género. Si bien en principio existe una asignatura en Ciclo Básico que aborda la temática, estos docentes son demandados por otros cursos para trabajar con el resto de la población estudiantil.

A su vez para garantizar al abordaje desde el punto de vista educativo de temas que comienzan a ser evidenciados a nivel socio-cultural y dar marco a la puesta en prácticas de una serie de acciones, diseña y establece la Resolución 3066/17: *“Propuestas de Acciones Afirmativas hacia la población afrodescendiente y personas trans.”* Buscando problematizar esta y otras temáticas con el resto de la comunidad educativa: equipos de dirección, docentes, entre otros, ha generado espacios de formación y reflexión en modalidad de taller tendientes a sensibilizar y concientizar sobre la realidad de estos jóvenes, también generó una campaña gráfica y audiovisual para ello.

Este abordaje comprendemos que va en la línea que proponen algunos autores como Bruner (1997) haciendo referencia a que lo que enseña el docente a sus estudiantes, la forma de pensamiento y el registro verbal que transmite no queda aislado de la cotidianeidad de sus estudiantes, por ende el centro educativo no puede ser entendido desde una mirada social y cultural independiente del contexto de los mismos, así como tampoco el “currículum” que allí se enseñe.

**A modo de conclusión**

La mirada psicoanalítica para comprender estos hechos es de suma relevancia. Aportar a los procesos de subjetividad desde una perspectiva de género en consonancia con la diversidad y por ende en las elecciones que realizan los estudiantes, nos permite como psicoanalistas adoptar un posicionamiento ético y político ante estas nuevas formas de sufrimientos que acontecen.

El abordaje a nivel de las instituciones educativas por ende implica un entrecruzamiento de líneas complejas, que conllevan tener en cuenta a toda la comunidad educativa como se ha mencionado anteriormente, para que se produzcan transformaciones reales y no quedar en un mero accionar discursivo. A su vez, se entiende que estos procesos son lentos en relación a las necesidades de los sujetos que padecen diferentes formas de violencias dentro de la institución educativa, repercutiendo en la subjetividad de los mismos.

Por ello es necesario hacer visible, lo invisible, desnaturalizar aquellos procesos y estereotipos que se han mantenidos por año, casi inmóviles e incuestionables dentro del ámbito educativo, en particular del CETP-UTU, como hace a la elección en la formación de adolescentes y jóvenes de acuerdo a su deseo y vocación, que implicará el modificar el currículo en muchos casos y trabajar también sobre el currículo oculto que circula en las aulas.

**Bibliografía**

ARDAO, A. (1971). Etapas de la inteligencia uruguaya. Montevideo: Universidad de la República.

BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor. BRUNER, J. &

HASTE, H. (1990). La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ, A.M. (2013) La diferencia desquiciada. Géneros y diversidad sexual. Buenos Aires: Biblos.

FERNÁNDEZ, A.M. (2009) Las lógicas sexuales: Amor, política y violencias. Buenos Aires: Nueva Visión.

FREUD, S. (1913) Tótem y Tabú. Buenos Aires: Amorrortu.

FREUD, S. (1930) El Malestar en la Cultura. Buenos Aires: Amorrortu.

FRIGERIO, G. & DIKER, G (Comps.) (2010). Educar: saberes alterados. Buenos Aires: Del Estante- Clacso.

FRIGERIO, G. & POGGI, M. (1992). Actores, instituciones, conflictos. En: Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión (pp. 56-70). Buenos Aires: TROQVEL

HEUGUEROT, M. (2002). El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay (1879-1916). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

KÄES, R., CORREALE, A., DIET, E., DUEZ, B., KERNBERG, O. & PINEL J. P. (1998). Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Buenos Aires: Paidós.

LOURAU, R. (1988). El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu.

NUÑEZ, V. (2003) El vínculo educativo. En: TIZIO, H. (Coord). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. (pp. 19- 49). Barcelona: Gedisa.

VIÑAR, M. (2009). Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio. Montevideo: Ediciones Trilce.

**Título: “*Violência heteronormativa no âmbito educativo”***

*Claudia Rodríguez Maristán, Mestre em psicologia e educação*

Soriano 1673, Montevidéu, Uruguai

Cel. (598) 99 724 260

**Introdução**

Nas instituições educativas produzem-se processos de ensino-aprendizagem a partir do vínculo educativo estabelecido entre estudantes e docentes, mediados pelos conhecimentos. O vínculo nos últimos anos foi atravessado por uma série de temáticas da vida cotidiana que necessitam ser abordadas para gerar um bom clima de convivência. Nesse processo, os preconceitos persistem, desencadeando diferentes níveis de violência e agressão nos centros educativos. O diferente é sentido como perigoso. Algumas dessas temáticas se relacionam com a identidade sexual dos adolescentes, tema incômodo para adultos que não possuem as ferramentas para entender as modificações e os processos que essa etapa implica. A bordo disso, chega a violência heteronormativa baseada em pautas sociais que impossibilitam pensar no outro para além da divisão por seu sexo biologico e que levam a que se caia em uma visão reducionista e a agir em consequência disso.

**Origem e persistência de sentidos**

As instituições, nas palavras de Frigerio e Poggi (1992), são portadoras de um contrato fundacional que especifica o mandato social que cada uma delas deverá cumprir. Ele se baseia, fundamentalmente, na origem histórica que tiveram, algo que tinge as mudanças e adaptações que a instituição educativa vai tendo ao longo dos anos e que, consequentemente, deverá ser considerado para compreender o pano de fundo e o imaginário social que as abriga.

Essa referência nos leva a abordar as origens do Conselho de Educação Técnico-Profissional da Universidade do Trabalho do Uruguai (CETP-UTU daqui para a frente) e os sentidos relacionados aos seus inícios, e como eles se sustentam em termos sociais. Incidem ainda hoje nos discursos que circulam dentro da instituição e causam impacto, simbolicamente, nas formas de ser e fazer como estudantes e docentes, assim como em seus corpos.

Foi assim como, desde seu começo e durante vários anos, só recebeu e formou jovens do sexo masculino en seus cursos (1874 - Oficinas de Mestrança, Quartel de Morales, Parque Nacional; 1878 - Escola Nacional de Artes e Ofícios, que dependia do Ministério da Guerra; 1887 - Escola Nacional de Artes e Oficios, vinculada ao Ministério de Justiça, Culto e Instrução Pública; 1889 - a escola passa à órbita da Comissão de Caridade e Beneficência Pública). Esses rapazes saíam dos seus lares, derivados pelo Exército, pela polícia ou pelos abrigos, órfãos, abandonados, de estratos sociais baixos, para serem “regenerados” e formados para a vida prática em sociedade.

A partir de 1908, incluem-se mulheres na formação e o conselho passa a depender do Ministério de Indústria, Trabalho e Instrução Pública.

Em 1910 Pedro Figari integra o Conselho de Administração da escola e apresenta o projeto de “Escola de Artes e Ofícios”. Tenta gerar uma renovação de orientação artística e autóctona em nível educativo. Chega a assumir como diretor interino de 1915 a 1917. Nesse período, acontecem mudanças em termos de organização, o internato desaparece, incluem-se as mulheres, tem início a formação em arte, indústria e ciência, tendo como objetivo a formação de “artesãos industriais”. Em 1916 nasce a Escola Industrial, composta de escolas industriais primárias com três anos de duração, tanto para estudantes do sexo masculino como feminino. Além disso, nascem as escolas industriais superiores, onde se ministravam cursos para a formação de docentes. No ano de 1942, por lei, passa a se chamar Universidade do Trabalho (UTU).

Hoje em dia, a formação técnico-profissional é dada em todo o território nacional e abarca desde os níveis de educação média básica até os superiores de caráter terciário.

**Entre muros**

O que foi apresentado anteriormente nos permite tratar de algumas vicissitudes com que se lidam no dia a dia dentro de classes e workshops. Apesar de se buscar a garantia do direito à educação dos estudantes, a partir da não discriminação, como indica a *Lei Geral de Educação Nº 18.437 de 2008, no Artigo 18 (Da igualdade de oportunidades ou equidade)*:

O Estado fornecerá os apoios específicos necessários para pessoas e setores em especial situação de vulnerabilidade, e agirá de forma a incluir pessoas e setores discriminados cultural, econômica ou socialmente, com os efeitos de que alcancem uma real igualdade de oportunidades para o acesso, a permanência e a concretização das aprendizagens.

Também estimulará a transformação dos estereótipos discriminatórios por motivos de idade, gênero, raça, etnia ou orientação sexual.

Em alguns casos, persiste um olhar estereotipado que tende a estabelecer quais são as carreiras para homens e mulheres, sem levar em consideração o desejo dos estudantes quanto à sua formação ou vocação, o que ocasiona diferentes níveis de exclusão e discriminação no âmbito educativo.

Essas situações acontecem desde o momento da inscrição e inclusive na hora de concretizar a ida às aulas, onde se realiza uma oferta vinculada ao sexo biológico. Assim o que se configura é uma lógica binária. Um exemplo disso é quando são sugeridos workshops de beleza capilar a “mulheres”, ao passo que os de mecânica automotriz, carpintaria, eletricidade e outros são oferecidos aos “homens”. Por outro lado, se apresentam outros tipos de cursos, que “incluem” ambos sexos: gastronomia, esportes, audiovisual, música, entre outros.

Essas lógicas operam em alguns espaços dos cursos, onde os docentes se convertem em porta-vozes e agem em consequência disso, do que é esperado desses adolescentes. A tal ponto é questionada a formação escolhida por jovens e adolescentes porque não condiz com seu sexo, que leva a mal-estares e muitas vezes esses estudantes, ao encontrar-se em situação de vulnerabilidade ou por não contar com ferramentas ou apoio necessário, se autoexcluem desses espaços e veem suas trajetórias educativas interrompidas. Dessa forma, não se garante a inclusão educativa relacionada com o acesso, a participação e as conquistas de todos os estudantes, especialmente aqueles que correm o risco de ser excluídos ou marginalizados.

Podemos considerar que se produz a denominada *“violência invisível”*, tal como nos propõe Ana María Fernández (2009), atos que se produzem de forma quase naturalizada e que foram invisibilizados, não questionados, que ocasionam discriminação, fragilidade e processos de inferioridade sobre quem os padece. Um exemplo são situações em que alguns docentes justificam sua forma de agir argumentando que o nome “legal” é o que figura na cédula de identidade do estudante, e não aquele com que se sente identificado segundo sua identidade sexual.

Para que haja mudanças reais, é necessário pensar em modificações que impliquem um trânsito de uma pedagogia da homogeneidade a uma pedagogia da diversidade e seu aproveitamento como oportunidade para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, e otimizar o desenvolvimento pessoal e social.

Por outro lado, devemos compreender que o direito à educação é considerado porta de entrada ao exercício de outros direitos, já que funciona como multiplicador e permite o acesso também ao mundo do trabalho, da seguridade social e da representação política.

 **Ensinar e incluir na diversidade**

Em sintonia com Frigerio, entendemos que educar não é qualquer trabalho:

(...) o adulto que está aí faz um trabalho, o faz porque é seu trabalho e, ao mesmo tempo, esse adulto faz o que faz também porque o outro (a criança, o pequeno, o aluno) lhe importa e então coloca em jogo um excedente, um plus, que entra só em uma contabilidade subjetiva em que não há ganhos materiais, mas sim dom. Gratidão do plus que permite a um pequeno, a uma criança [a um adolescente], a um aluno, confiar em que ele é importante para o grande (2010, p. 37).

Daí que as vivências e problemáticas dos estudantes não se esgotam no conhecimento adquirido dentro da instituição, do ponto de vista acadêmico. Ainda mais se concebemos o espaço educativo como um reflexo da sociedade.

O CETP-UTU propôs abordar nos últimos anos o tema da diversidade sexual e romper alguns modelos heteronormativos, trabalhando, em sala de aula, a partir da perspectiva de gênero. Apesar de, no Ciclo Básico, existir uma disciplina que trata do tema, esses docentes são requeridos por outros cursos para trabalhar com o restante da população estudantil.

Por sua vez, para garantir a abordagem do ponto de vista educativo de temas que começam a ser evidenciados em nível sóciocultural e estabelecer um marco para a realização de uma série de ações, elabora e estabelece a Resolução 3066/17: *“Propostas de Ações Afirmativas para a População Afrodescendente e Pessoas Trans”.* Busca problematizar essa e outras temáticas junto ao restante da comunidade educativa: equipes de direção, docentes, entre outros, geraram espaços de formação e reflexão em modalidade de oficinas para sensibilizar e conscientizar sobre a realidade desses jovens. Também foi criada uma campanha gráfica e audiovisual para isso.

Compreendemos que essa abordagem vai na linha proposta por alguns autores como Bruner (1997), ao fazer referência ao fato de que o que o docente ensina aos seus alunos, a forma de pensamento e o registro verbal que transmite, não está isolado do dia a dia dos seus estudantes. Consequentemente, o centro educativo não pode ser entendido a partir de um olhar social e cultural independente do contexto desses locais, bem como o “currículo” que seja ensinado ali.

**Como conclusão**

O olhar psicanalítico para compreender esses fatos é de suma relevância. Contribuir para os processos de subjetividade a partir de uma perspecitiva de gênero, em sintonia com a diversidade e, consequentemente, com as escolhas realizadas pelos estudantes, nos permite como psicanalistas adotar um posicionamento ético e político frente a essas novas formas de sofrimento que acontecem.

A abordagem, em termos de instituições educativas, implica, portanto, um intercâmbio de linhas complexas, que levam a considerar toda a comunidade educativa, como foi mencionado anteriormente, para a produção de transformações reais, e não ficar em una mera ação discursiva. Por sua vez, entende-se que esses processos são lentos em relação às necessidades dos sujeitos que padecem diferentes formas de violência dentro da instituição educativa, que repercutem na sua subjetividade.

Por isso é necessário tornar visível o invisível, desnaturalizar processos e estereótipos mantidos, durante anos, quase imóveis e inquestionáveis dentro do âmbito educativo, em particular o do CETP-UTU, proporcionar a escolha da formação de adolescentes e jovens de acordo com seu desejo e vocação, o que implicará modificar o currículo em muitos casos e trabalhar também no currículo oculto que circula nas salas de aula.

**Bibliografia**

ARDAO, A. (1971). Etapas de la inteligencia uruguaya. Montevidéu: Universidad de la República.

BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madri: Visor.

BRUNER, J. & HASTE, H. (1990). La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ, A.M. (2013) La diferencia desquiciada. Géneros y diversidad sexual. Buenos Aires: Biblos.

FERNÁNDEZ, A.M. (2009) Las lógicas sexuales: Amor, política y violencias. Buenos Aires: Nueva Visión.

FREUD, S. (1913) Tótem y tabú. Buenos Aires: Amorrortu.

FREUD, S. (1930) El malestar en la cultura. Buenos Aires: Amorrortu.

FRIGERIO, G. & DIKER, G (Comps.) (2010). Educar: saberes alterados. Buenos Aires: Del Estante-Clacso.

FRIGERIO, G. & POGGI, M. (1992). Actores, instituciones, conflictos. In Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión (pp. 56-70). Buenos Aires: TROQVEL.

HEUGUEROT, M. (2002). El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay (1879-1916). Montevidéu: Ediciones de la Banda Oriental.

KÄES, R., CORREALE, A., DIET, E., DUEZ, B., KERNBERG, O. & PINEL J. P. (1998). Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Buenos Aires: Paidós.

LOURAU, R. (1988). El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu.

NUÑEZ, V. (2003) El vínculo educativo. In TIZIO, H. (Coord). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. (pp. 19- 49). Barcelona: Gedisa.

VIÑAR, M. (2009). Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio. Montevidéu: Ediciones Trilce.