



Sinergias

Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas
FLACSO - Argentina

www.prigepp.org
www.catunescomujer.org

Las juventudes ante las desigualdades de género: experiencias desde Argentina, Brasil y Uruguay

Esta publicación forma parte de la serie Sinergias – Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas de FLACSO Argentina.

Directora del Área: Gloria Bonder
Coordinación editorial: Pedro DiPietro
Asistente de edición: Alexa Cotignola

Para citar utilizar la siguiente referencia bibliográfica:
Área Género Sociedad y Políticas (comp.) (2020): Las juventudes ante las desigualdades de género: experiencias desde Argentina, Brasil y Uruguay.. Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO Argentina, Serie de Tesis de Maestría. Vol. 7. [en línea]

Edita: Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO, Argentina
Diciembre 2020
Buenos Aires, Argentina



Las juventudes ante las desigualdades de género: experiencias desde Argentina, Brasil y Uruguay

ÍNDICE

Prefacio a dos voces

Prólogo

Por Gloria Bonder con la colaboración de Anabella Benedetti

BIBLIOGRAFÍA 11

PREJUICIOS, TRAYECTORIAS ESCOLARES Y EMBARAZOS ADOLESCENTES EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Marisol Bembibre

1. Mitos en torno a las adolescencias, embarazos, maternidades y paternidades. 14

2. Maternidades en la escuela 16

3. Prejuicios en torno a las maternidades adolescentes 16

4. Maternidades y paternidades por elección 20

5. Abusos sexuales y maternidades forzadas 22

6. Historias únicas 24

7. Reflexiones finales 25

Bibliografía 27

PERCEPÇÕES E RESISTÊNCIAS SOBRE DESIGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA NA TRAJETÓRIA LABORAL E ESCOLAR DAS MULHERES JOVENS DA PERIFERIA DO DISTRITO FEDERAL

Ismália Afonso da Silva

Introdução 29

Situação das Jovens Mulheres no DF 29

Percurso metodológico	30
Apresentação dos Resultados	31
Estratégias para contornar a sobrecarga de trabalho doméstico	31
Discussão do conceito jovem “nem-nem”	32
Os impactos da violência	34
Necessidades práticas e interesses estratégicos de gênero	37
Racismo	40
Considerações Finais	42
Referências	45

**LOS RIESGOS DE SER O PARECER EN LA ESCUELA: BULLYING HOMOFÓBICO EN ENSEÑANZA MEDIA EN MONTEVIDEO (URUGUAY).
Gonzalo Gelpi**

Introducción	52
Surgimiento y significado del concepto bullying	53
Algunas particularidades sobre el bullying homofóbico	55
El bullying en Uruguay. Avances, desafíos y pendientes	56
Discusión de los principales resultados	58
Consideraciones finales	67
Referencias bibliográficas	69

Prefacio a dos voces

Con este ejemplar continuamos la serie de trabajos monográficos de SinerGias, la publicación online del Área de Género, Sociedad y Políticas de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Argentina.

Fundada en el 2001, el Área ha desarrollado una intensa labor de formación de posgrado, investigación e incidencia en la planificación, gestión y evaluación de políticas públicas en la Región a través de dos programas centrales: PRIGEPP (Diplomado y Maestría en Género, Sociedad y Políticas) y la Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina.

Durante estos años nuestros docentes, investigadores/as, conferencistas y estudiantes provenientes de muy diversos países, instituciones y disciplinas, han generado conocimientos novedosos y atentos a las transformaciones socio-económicas, políticas y culturales del contexto nacional y regional; aportando a la interpretación de temas significativos en el plano teórico, metodológico y de formulación de políticas de igualdad/equidad de género.

SinerGias pone en valor este trabajo creativo inaugurando un canal para compartirlo con personas, grupos e instituciones interesados/as en enriquecer un campo de conocimientos y prácticas que se caracteriza por su apertura a una multiplicidad de enfoques y la constante problematización, innovación y experimentación de cara a comprender y transformar las desigualdades de género.

Gloria Bonder
Directora del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas - PRIGEPP
Área Género Sociedad y Políticas
FLACSO Argentina

Los trabajos monográficos que se combinan en SinerGias resultan de una constelación de diálogos que caracteriza el “modo de ser y hacer” de PRIGEPP. En ese marco, la tarea de coordinación editorial requiere seguir los trazos que vinculan a cada pieza dentro de esta sinergia. El desafío compartido con los/as autores fue doble: por un lado, retratar con la mayor fidelidad las claves más fructíferas de las conversaciones que mantuvimos para enriquecer sus producciones y, por otro, editar un volumen que expresa una mixtura de aportes de un equipo editor.

La serie de trabajos monográficos de SinerGias está signada por un espíritu renovador, no sólo en lo referente a poner en circulación un pensamiento crítico en el tema en cuestión sino también a pensar en su traducción geopolítica. Si bien la tarea de edición implicó realizar cortes disciplinares o temáticos, lo que prima en los fundamentos de este proyecto es una intencionalidad dialógica.

Parte de la misión de PRIGEPP consiste en imaginar y poner en circulación un proceso formativo innovador por sus contenidos y pedagogía, lo que se complementa con el valor dado a la reconfiguración de voces que, en su entrecruzamiento, expanden los registros de la conversación, de lo local e interpersonal hasta lo regional y transnacional.

En este número se entretrejen las experiencias, saberes y posicionalidades de egresados/as de PRIGEPP que continúan creando conocimiento y transformación desde diversos roles y adscripciones (activistas, profesionales del mundo académico, consultores/as, y miembros de organizaciones de la sociedad civil y de comunidades de base). Sus voces se han ido modulando en una malla extensa de solidaridades epistémicas y políticas, cultivando de ese modo una práctica que distingue a la comunidad PRIGEPP.

SinerGias es también una invitación a que sus sucesivos números resuenen en sus lectores y den lugar a nuevas y siempre inacabadas conversaciones que mantienen viva nuestra conciencia crítica sobre el orden de género, sus diversas manifestaciones, y los horizontes políticos y epistémicos que orientan su transformación.

Pedro DiPietro
Responsable de Coordinación Editorial
Profesore del Departamento de Estudios de las Mujeres y de Género, Syracuse
University
Responsable de Coordinación Académica - Área Género, Sociedad y Políticas /
PRIGEPP-FLACSO

Prólogo

Por Gloria Bonder

con la colaboración de Anabella Benedetti

Los tres artículos que forman parte de este nuevo número de Sinergias comparten análisis, reflexiones y propuestas sobre problemáticas críticas en las juventudes: maternidad/paternidad adolescente, la incidencia de las desigualdades de género y raza en las trayectorias escolares y laborales de las jóvenes y el bullying homofóbico y su incidencia en el malestar psicológico y en la interrupción de la escolaridad secundaria.

Están basados en investigaciones de campo, desde un enfoque situado que valoriza la escucha de los y las jóvenes para, entre otros propósitos, evitar abordajes adultocéntricos y homogeneizantes de las experiencias juveniles.

Asimismo, demuestran un interés particular por cuestionar concepciones frecuentes en el análisis de las juventudes, iluminar problemáticas poco estudiadas y proponer una revisión crítica de los planes y políticas existentes con el fin de profundizar su pertinencia y efectividad.

El artículo de Marisol Bembibre nos propone una nueva mirada sobre un tema que es objeto de políticas y programas en Argentina y en toda la región latinoamericana: la incidencia de los embarazos adolescentes en la trayectoria y deserción escolar de las jóvenes madres. Su análisis se concentra en el programa “Retención de alumnas madres, padres y embarazadas” (Ley N° 709, 2001) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). La autora afirma:

(...) no creo que exista una ecuación lineal que determine que un embarazo adolescente implique el abandono escolar y, con ello, la anulación de oportunidades laborales que se traduce en pobreza. Por el contrario, creo que se relaciona con una urdimbre de factores cincelados por condiciones de desigualdad y violencias de género y de clase.

Cuestiona las miradas simplistas y deterministas sobre el embarazo adolescente y su incidencia en los proyectos de vida de las jóvenes y plantea la existencia de factores interrelacionados que entran en juego en el programa antes mencionado. Entre otros, la pobreza estructural, las representaciones e interacciones que prevalecen en la escuela secundaria y los prejuicios que persisten en este ámbito y a nivel social en relación con el embarazo adolescente.

A partir de entrevistas realizadas a jóvenes que forman parte del programa analizado, profundiza este enfoque e indaga también las representaciones que prevalecen en los espacios digitales, en particular en las redes sociales, como las expresiones “mamá luchona” y “papá garrón”, que se reiteran en los testimonios de las entrevistadas y dan cuenta de la estigmatización persistentes en entornos supuestamente “horizontales” y juveniles.

Otro factor destacado en el artículo y que no suele formar parte de la literatura sobre el embarazo adolescente es la maternidad/paternidad por elección. Su mirada plantea la necesidad de abandonar la caracterización de este tema como problemática social. Brinda orientaciones para fortalecer iniciativas como la del programa analizado y crear estrategias que dejen de lado los prejuicios y estereotipos de género en el abordaje de los embarazos adolescentes.

El segundo artículo, elaborado por Ismália Afonso da Silva, analiza, desde una perspectiva interseccional, las desigualdades de género que afectan las trayectorias escolares y laborales de las jóvenes negras brasileñas que residen en tres ciudades periféricas del Distrito Federal (Ceilândia, Cidade Estrutural y Planaltina). Presenta los principales resultados de una investigación con jóvenes de 18 a 29 años que no estudian y tampoco trabajan. El principal objetivo fue conocer sus percepciones acerca de las desigualdades de género y de raza en sus trayectos formativos y laborales y, al mismo tiempo, analizar de qué manera las enfrentan.

También, indaga cómo las políticas públicas que ubican a las jóvenes como principales destinatarias abordan sus necesidades prácticas e intereses estratégicos de género.

Desde el inicio, el artículo objeta con argumentos sólidos el concepto “jóvenes ni-ni”, destaca su carácter androcéntrico que solo toma en cuenta las actividades remuneradas y demuestra que en el diseño e implementación de políticas esta nominación ha sido incorporada desde una mirada acrítica, sin considerar los sesgos en la división sexual del trabajo. Presenta distintas propuestas teóricas que comparten este cuestionamiento. También, pone el foco en las situaciones de violencia de género que ellas enfrentaron durante sus vidas y de qué manera influyeron a nivel educativo y laboral.

Un aporte especialmente interesante es la incorporación de las demandas de las jóvenes desde el enfoque que contempla las necesidades prácticas e intereses estratégicos por género.

Otro eje central de este artículo es el énfasis en la intersección entre las desigualdades de género y las de raza como fundamento para el diseño e implementación de políticas

públicas que analicen la vida de las jóvenes negras y sus expectativas y demandas a futuro a nivel educativo y laboral.

El último artículo, elaborado por Gonzalo Gelpi, se concentra en un tema que concita especial atención: la homofobia y su relación con la exclusión escolar. Presenta los resultados de una investigación realizada entre 2016 y 2018 en Montevideo (Uruguay) con varones adolescentes de entre 12 y 19 años, “que fueron discriminados y/o acosados por motivos de orientación sexual y/o expresión de género en instituciones públicas o privadas del Ciclo Básico de Enseñanza Media y que presentaron una interrupción temporal o definitiva en sus trayectorias escolares a partir del malestar psíquico que les produjo la experiencia”.

El autor hace un recorrido conceptual sobre la noción de bullying para luego concentrarse en aquellos motivados por la homofobia. Destaca que el género, en tanto categoría analítica y relacional, ofrece importantes claves para indagar este fenómeno y la pone en práctica.

Asimismo, contextualiza la manera en que esta problemática se expresa en Uruguay a través de estadísticas obtenidas mediante encuestas de alcance nacional, investigaciones de corte cualitativo que, por ejemplo, demuestran el rol y modos de intervención de las instituciones ante estos casos y los avances en el plano normativo para prevenirlos.

A medida que presenta los principales resultados de la investigación, deconstruye la noción de “normalidad” y demuestra su influencia en las vivencias relatadas por los jóvenes. También, describe pormenorizadamente cómo ciertas representaciones que suelen recaer sobre las mujeres terminan afectando a los varones homosexuales y bisexuales, por ejemplo, la de mujer-víctima. Destaca la incidencia de las culturas y prácticas de las instituciones escolares y, en especial, las diferentes modalidades de violencia que se expresan en ellas.

Este artículo no solo sobresale por indagar una problemática que concita cada vez más interés, sino también por sus aportes para crear políticas que apunten a un abordaje integral del fenómeno del bullying homofóbico y atiendan a las necesidades, intereses y demandas de los distintos géneros y orientaciones sexuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Interamericana de Mujeres. (CIM). (2020). COVID-19 en la vida de las mujeres: Emergencia global de los cuidados. Recuperado de <https://eurosocial.eu/wp-content/uploads/2020/08/CuidadosCOVID19-ES-1.pdf>
- Fraser, N. (2016). El capital y los cuidados. *New Left Review* 100:Segunda época, septiembre – octubre, 111-132.
- Pautassi, L. (2018). El cuidado: de cuestión problematizada a derecho. Un recorrido estratégico, una agenda en construcción. En *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas*. (pp. 175-188). Ciudad de México: ONU Mujeres, Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. Ciudad de México, pp. 166-174.
- Rodriguez Enriquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado: Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Revista Nueva Sociedad*, 256. 30-44

PREJUICIOS, TRAYECTORIAS ESCOLARES Y EMBARAZOS ADOLESCENTES EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES¹

Marisol Bembibre

El fenómeno de los embarazos adolescentes pareciera ser un “problema” de la región latinoamericana. Las desigualdades sociales, los estereotipos de género, las débiles economías tercermundistas, y las violencias estructurales que cimientan modos de construcciones políticas conforman un entramado que posibilita que las cifras sean altas. El 15,7% del total de nacimientos en la República Argentina corresponde a madres niñas y adolescentes de 10 a 19 años. Esta cifra es un promedio entre jurisdicciones con una baja tasa (tal como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 6,8%) con aquellas con una tasa alta (tal como Chaco con el 24,4%). De estos datos se desprende que “la tasa de fecundidad adolescente de 15 a 19 años ubica al país por debajo de la tasa promedio de América Latina, pero por encima de la de Chile y Uruguay y del promedio mundial” (UNICEF, 2017, p.4).

1 Este artículo es un resumen de mi tesis de Maestría en Género, Sociedad y Política, titulada “Maternidades adolescentes y trayectorias escolares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Programa de Retención de Alumnas madres, padres y embarazadas”. Utilicé en mi investigación una metodología cualitativa. Para la recolección de datos se eligieron las entrevistas y observaciones. Cabe destacar que están pensadas para las dos escuelas donde trabajé como docente y donde desarrollé mi labor como referente institucional del Programa de Retención de Estudiantes Madres, Padres y Embarazadas. Por lo tanto, ya hay una aproximación, familiaridad y confianza con las personas entrevistadas. En cuanto a las observaciones, las mismas son del orden de las “observaciones participantes.” Es decir, instancias donde además de registrar lo que está sucediendo, estoy realizando otras funciones. En cuanto a las entrevistas, se eligió un enfoque no directivo ya que el principal interés es vislumbrar cómo estas y estos adolescentes conciben sus maternidades/paternidades en el contexto de la escuela. La búsqueda está orientada hacia conceptos experienciales “que permitan dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y asignan contenido a un término o una situación; en esto reside, precisamente la significatividad y confiabilidad de la información” (Guber, 2001, p.81). En cuanto a los/las participantes de las entrevistas, todas y todos son alumnas y alumnos de los colegios donde trabajaba. Las entrevistas se realizaron durante recreos u horas libres en aulas que estuvieran disponibles. Son estudiantes con un alto grado de cercanía y con quienes ya mantenía un espacio de escucha. Se les pregunta, primero, si quieren participar y, luego, se resguarda su nombre e identidad.

Entre este tejido de desigualdades sale a la luz que aquellas/os adolescentes que tienen auestas una responsabilidad de parentalidad quedan excluidas/os del sistema educativo y, por lo tanto, toda la estructura que apuntala los trayectos de vidas dentro de un horizonte de expectativas deseables para una sociedad parece desmoronarse. Por eso, existe en la Ciudad de Buenos Aires un programa de "Retención de alumnas madres, padres y embarazadas" (Ley N° 709, 2001) (en adelante, el programa) para garantizar el derecho de estas y estos estudiantes a continuar con sus estudios secundarios.

Este programa ofrece un acompañamiento a las y los estudiantes mediante el dispositivo del "referente institucional", que son docentes de la misma institución en contacto con una red de profesionales de la salud, equipos técnicos-pedagógicos y miembros de la comunidad educativa. Estas y estos referentes son capacitados continuamente mediante encuentros, talleres y un seguimiento con psicólogos, abogados y asistentes sociales. También se proporciona todo un marco legal con elaboración de normativas a fin de garantizar la inclusión de las y los estudiantes del programa. Por último, se acompaña a las salas de primera infancia destinadas a las/los hijas/os de las y los estudiantes que funcionan dentro de las escuelas con equipos de docentes de nivel inicial capacitados para esta tarea. Es decir, que los trayectos educativos de las y los estudiantes son acompañados diariamente por las/los profesores referentes que tienen un vínculo fluido y que generan estrategias pedagógicas para que puedan seguir con sus estudios.

Creo que no existe un único tipo de adolescencia hegemónica. Al contrario, existen adolescencias en plural. Por eso mismo, no considero que el embarazo

adolescente sea un problema porque no corresponde a la edad que le está culturalmente asignada. Tampoco censuro la vida sexual adolescente (es decir, que tengan relaciones sexuales consensuadas entre pares) ni deduzco que los embarazos sean una simple consecuencia de una ausencia de información sobre los cuidados en las relaciones sexuales. Reconozco, en cambio, que hay una variedad de historias únicas tras estas parentalidades. En mi trabajo como docente pude deconstruir el ideal del adolescente que termina sus estudios y, luego, piensa en armar una familia, ya que entendí que es una lógica clasista que a mí me atravesó por tener ciertos privilegios sociales pero no tiene por qué ser la norma.

Hay una trama que le da coherencia a estas historias y es la violencia de género. Muchos de los embarazos son producto de un abuso sexual (violencia sexual). A la vez, hay un gran abandono por parte de los progenitores varones quienes además no cumplen con la manutención económica (violencia económica) o nos encontramos con adolescentes mujeres que deben convivir diariamente con prejuicios sobre "ser buena madre" que las atraviesan e interpelean (violencia simbólica).

Por eso, considero que una de las grandes fortalezas del programa es que va más allá de la flexibilización de los sistemas de asistencias o la elaboración de alternativas de evaluación curricular. Excede la simple garantía de la protección de los derechos de las/los estudiantes, extendiendo el acompañamiento diario de apoyo, contención y libre espacio de escucha. El Programa de retención de alumnas madres, embarazadas y padres cuestiona cómo se construye la escuela, cuáles son las funciones y alcance que tiene el docente, quiénes son las adolescencias que asisten

al colegio, y cuál es la finalidad de asistir a la escuela. Es decir, representa un cambio en cómo se concibe a la educación pública y el rol político que tiene la escuela en la transformación social.

1. MITOS EN TORNO A LAS ADOLESCENCIAS, EMBARAZOS, MATERNIDADES Y PATERNIDADES.

Un punto de partida necesario para el recorrido de esta investigación es deconstruir los distintos ángulos desde donde se abordan los embarazos en las adolescencias. Para ello, me interesa desterrar algunos mitos que durante las últimas décadas han asignado un unívoco mote de “problema social” a los embarazos adolescentes, y que ganaron mucha fuerza en la contienda discursiva actual de la Argentina.

Siguiendo a Stern (1997) los argumentos que se esgrimen para definir al embarazo como problema social en México son: una estrepitosa cantidad de casos, un incremento acelerado de la población que conlleva a acrecentar zonas de marginalidad, las consideraciones de riesgos de salud para las gestantes, y los mecanismos que contribuyen a la marginalización de la pobreza tales como la cantidad de monomarentalidades² y la falta de acceso a completar la educación formal, lo que limita las posibilidades de empleo.

A partir de este desglose de argumentos, el autor concluye que ninguna de estas variables da cuenta por sí misma de

² “Monomarentalidad” es un término que refiere a las familias compuestas por madres y sus hijos por ausencia o abandono del progenitor.

la dimensión ante la que estamos presentes: se achaca el mote de “problema” para tapar la censura de la vida sexual adolescente y la falta de oportunidades para las mujeres de sectores socio-vulnerables:

La unión y la maternidad temprana aún constituyen una parte indisoluble de formas de vida femeninas ante las cuales existen pocas opciones reales. Para las mujeres de estos sectores, la extensión de la escolarización y la apertura de opciones de vida distintas a la maternidad, sólo se irán produciendo conforme se vayan modificando las estructuras sociales y culturales que ahora las limitan (...) No existe ni la motivación para postergar la maternidad, ni las condiciones para hacerlo. (Stern, 1997, p. 139)

Mutatis mutandis, en el contexto argentino, esta heteróclita lista es más que pertinente y podría seguir ampliándose: hay muchos discursos que sostienen que la Asignación Universal por Hijo³ ha actuado directamente como catalizador en el aumento de embarazos adolescentes. Por otra parte, en medio de la polarización que se ha despertado en los medios masivos de comunicación a partir de la lucha por la ley del aborto legal, seguro y gratuito, han circulado discursos de alto tinte moralizante donde se condena a la voluntad de las mujeres a tomar decisiones sobre sus cuerpos. De la misma manera, muchos sectores

³ La Asignación Universal por Hijo es una política de seguro social argentina brindada por el ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social). Básicamente, se trata de una asignación mensual de dinero para padres o madres que sean trabajadores informales, desocupados/as, monotributistas, trabajadores de servicio doméstico. El monto percibido es apenas un 22,26% del salario mínimo vital y móvil. Por lo tanto, afirmar que hay mayor cantidad de embarazos debido a esta asignación carece de sustento argumentativo.

asocian la cantidad de embarazos adolescentes con el fracaso en implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), entendiendo a esta ley integral como un mero conjunto de recetas de cuidados sexuales.

Es decir, en estas observaciones de índole cultural en las contiendas discursivas del país, se observa la fuerte impronta religiosa que opera detrás de estas construcciones. Por un lado, hay que tener en cuenta que no hay una separación formal entre Iglesia y Estado y que, ante la ausencia del Estado en sectores socio-vulnerables, las iglesias (católicas o evangélicas) cobran protagonismo, ya que se convierten en garantes de condiciones sociales y búsqueda de bienestar de los barrios o comunidades.

Siguiendo con la lista de condicionantes, un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (Näslund-Hadley y Binstock, 2010) proporciona algunas claves para entender el mismo fenómeno en Perú y Paraguay. Entre ellas, figura también el deseo de los padres de las adolescentes por controlar y postergar el debut sexual, cuando no sujetarles a la abstinencia especialmente a las adolescentes mujeres. Por otra parte, también se señalan las condiciones materiales de vivienda de estas jóvenes: muchas de ellas viven en espacios pequeños compartidos con otros miembros más o menos cercanos de la familia, con lo cual la posibilidad de la maternidad abre una hipotética vía de escape de esos lugares reducidos y muchas veces conflictivos. Sin embargo, a pesar de ello, no hay cohabitación de los adolescentes gestantes. A esto también se le suma la falta de educación sexual en las escuelas, la poca asistencia a prácticas ginecológicas y la falta de empoderamiento de las adolescentes mujeres para hacer valer sus derechos sexuales (Näslund-Hadley y Binstock, 2010).

Uno de los puntos claves de este artículo que compara Perú y Paraguay es la notable desigualdad con la que se maneja la escolaridad de las alumnas madres: "En ambos países la mayoría de las adolescentes gestantes que asisten al colegio abandonan sus estudios inmediatamente después de descubrir que están embarazadas; incluso si la escuela no las expulsa formalmente" (Näslund-Hadley y Binstock, 2010, p. 14). Luego del nacimiento, las jóvenes se sienten aisladas, juzgadas y autoexcluidas; por eso, deciden abandonar. Esta deserción no es acompañada de políticas públicas que ofrezcan las oportunidades materiales para que efectivamente puedan continuar sus estudios (guarderías, tutorías, flexibilidad de cronogramas escolares, etc.).

En este sentido, se puede afirmar que el Programa de Retención de Alumnas Madres, Padres y Embarazadas en la Ciudad de Buenos Aires amortiza estos efectos de abandono de estudios. Sin embargo, vale aclarar que tal como he apuntado con la bibliografía mencionada no creo que exista una ecuación lineal que determine que un embarazo adolescente implique el abandono escolar y, con ello, la anulación de oportunidades laborales que se traduce en pobreza. Por el contrario, creo que se relaciona con una urdimbre de factores cincelados por condiciones de desigualdad y violencias de género y de clase. Por ejemplo, razones para el abandono de la escuela son también la pobreza estructural que atraviesa a las poblaciones con la que se trabajó en la tesis de la que parte este artículo, el yugo de las tareas domésticas en la organización familiar, las violencias institucionales que están a la orden del día y que conllevan a la invisibilización de injusticias sociales.

Siguiendo a Faisond (2006), considero que muchos de los mitos que sustentan la

idea de que un embarazo en la adolescencia “no debería ocurrir” tienen una dimensión política, es decir, implican delimitar una adolescencia singular y hegemónica como modelo y ocultar aquellas adolescencias que no se ajustan a ese canon. Por lo tanto, lo que propone con atino la autora es “tornar visibles rasgos de construcción de las subjetividades adolescentes en el contexto escolar, en sus atravesamientos con condicionantes estructurales de la pobreza” (2006, p. 42).

2. MATERNIDADES EN LA ESCUELA

Las jóvenes madres en la escuela media deben luchar por varios frentes. En primer lugar, son jóvenes en un sistema tecnocrático que devalúa el título de la escuela media. Tal como afirma Bonder (1999, p. 11):

Todo ello se resume en la dolorosa constatación de que mientras que en el pasado la educación fue el “trampolín” para acceder a mejores condiciones de vida, en la actual crisis se ha transformado en el “paracaídas” que aminora el descenso social, o directamente posterga la exclusión de un sector importante de la población. (...) La realidad de la demanda laboral muestra que cada vez se exigen más años de escolaridad para puestos precarios y mal pagos.

En segundo lugar, hay una triple opresión en las estudiantes madres que asisten a la escuela. Muchas veces estas jóvenes que se encuentran ejerciendo la maternidad al tiempo que estudian y trabajan, conforman familias monoparentales por abandono del progenitor. En estos casos,

los condicionantes de género son, como podemos vislumbrar aquí, de una matriz cultural. A esto se le suman condicionantes de carácter económico, ya que hay una tarea no remunerada que insume la fuerza de trabajo de estas mujeres y que no es reconocida, a la que se le sobreimprime una dimensión política. Es decir, este lugar está atravesado por legitimaciones dentro de las políticas estatales.

Finalmente, en tercer lugar, deambulan tanto dentro como fuera de la escuela ciertos estereotipos de maternidad que interpelan específicamente a las madres jóvenes. Se las tilda de irresponsables por no haberse sabido cuidar y que por ese descuido deben pagar cumpliendo con sus tareas y ser “buenas madres”, pero al mismo tiempo se acentúa su incapacidad de poder hacerlo. Y entre este tironeo moral, se escuchan frases como “mamá luchona” que estigmatizan a las jóvenes madres, culpándolas por ser madres jóvenes y juzgando sus maternidades. Estos estereotipos están cimentados en mitos en torno a las maternidades jóvenes que deambulan en la sociedad y que se hacen eco en las redes sociales y en las escuelas.

3. PREJUICIOS EN TORNO A LAS MATERNIDADES ADOLESCENTES

Cuando se habla de “maternidades adolescentes” se les achaca el mote de problema unívocamente. Esto se debe a que existe un prejuicio de que esos embarazos son producto de la desinformación sobre los cuidados en las relaciones sexuales, irresponsabilidad, actividad sexual precoz. Sea por tintes religiosos, moralizantes y/o burgueses, se desdibujan dentro de todo un

mar de diversidad dos grandes grupos que se han podido visualizar en las entrevistas que realicé en el marco de la escritura de mi tesis: adolescentes madres sobrevivientes de abusos sexuales y adolescentes madres por elección.

Estos son apenas algunos de los tantos motivos que se vislumbran cuando se abre el abanico de posibilidades que emerge si se le quita la placa de “problema” al embarazo, cuando se piensa fuera de las murallas de lo que es ser una “buena madre” y de la adolescencia en singular, unidimensional, sin perspectiva de clase y género. Sin embargo, el discurso de los medios masivos de información alarma a la sociedad mostrando imágenes de adolescentes embarazadas en extrema pobreza. Se culpa a la escuela que “no enseña la ESI”, o a los excesos en el comportamiento sexual de los adolescentes, o a la idea de que los adolescentes no están capacitados para tomar cuidados sexuales. Y en este entramado de prejuicios que deambulan en los medios masivos de comunicación se perciben los hilos del discurso adultocéntrico, clasista y patriarcal.

Dentro de la esfera de lo cotidiano está fuera del sentido común preguntarle a una mujer embarazada de 30 años si se descuidó en sus relaciones sexuales o, incluso, esa pregunta se ahogaría en el silencio mental. Por lo contrario, a una mujer sin hijos de la misma edad, la pregunta insidiosa rondaría en el “por qué no” o en el “para cuándo”. Esto se debe a que dentro del horizonte de expectativas impuesto, una mujer adulta debe de ser madre.

Tal como sostiene Cristina Palomar Vereá, la función de la reproducción social se asume como responsabilidad de las mujeres y este fenómeno de la maternidad es una práctica social estructurada sobre

una serie de sobreentendidos (2004, p.13). En esta lista de sobreentendidos, me gustaría remarcar:

- La obligatoriedad: hay ecuaciones directas que declaran la equivalencia entre madre y mujer. Hay un “deber ser madre” que impera fuerte en la cultura.
- La edad adecuada: hay discursos adultocéntricos que desdeñan a las juventudes y los considera incapaces de poder ejercer un trabajo marental.
- La clase social: hay discursos que operan sobre un vúmetro que se mueve intermitentemente entre “si la pobreza es producto de tener muchos hijos” o “tienen muchos hijos porque son pobres”.
- No ser “madre soltera”: se culpabiliza socialmente a las propias mujeres por el abandono del progenitor.

Estos son los prejuicios que estructuran el fenómeno de la maternidad. Es decir, no sólo hay un imperativo de ser madre, sino que también se vigila y castiga el cómo, con quién y cuándo.

Ya vimos qué sucede en los discursos de medios de información masivos, en el discurso de las prácticas sociales y ahora me gustaría adentrarme en un discurso nuevo que opera y tiene mucha fuerza en las escuelas: los discursos de las redes sociales. En forma de memes y hashtags surge un arquetipo que es el de “la mamá luchona”. No difiere mucho de los estereotipos sociales impuestos que recién hemos mencionado, pero sólo que pierde su tinte de alarma para convertirse en un “chiste”.

En las entrevistas realizadas con las estudiantes, muchas de ellas reconocieron la frase “mamá luchona” y hacen referencia

a que la escuchan habitualmente para referirse a ellas. Viven en carne propia ese estigma social de “la mamá luchona” y su “bendición”. Este término es explícitamente utilizado para hablar de madre jóvenes, cuyo progenitor hizo abandono y/o no está presente. La “bendición” hace referencia al bebé cuya gestación no ha sido planificada.

Estas son las definiciones que surgieron en las entrevistas del término “mamá luchona”:

- “Cuando es una chica joven, que tiene un hijo y que no tiene el apoyo de nadie”. (D., comunicación personal).
- “Para mí eso lo dicen para una mamá adolescente”. (Y., comunicación personal).
- “Una mamá que está sola y sale adelante como puede”. (M, comunicación personal).
- “Una madre que cría a sus hijos sola y que los saca ella sola. Por lo general se lo ve como algo malo. Es lo que opinan otras personas, no es lo que opino yo”. (P., comunicación personal).

Estas definiciones están manchadas de prejuicios de cómo se debe ser madre o sobreentendidos que decretan que ser madre joven es sinónimo de ser una mala madre. Todas las estudiantes madres entrevistadas escucharon y sintieron esta frase. Sus respuestas fueron las siguientes:

1. “Yo no doy bola cuando me dicen así. Me cago de risa. A veces sí me hace enojar porque uno no sabe lo que le está pasando a los demás y hablan así. (...) Ahora como que se empezó a usar en todos lados y la gente lo dice y no tiene idea de lo que pasa. A veces dicen ‘mamá luchona’ porque salís a tomar una coca. Dicen que

queda mal salir a tomar una coca con tus amigos porque tenés un bebé”. (Z., comunicación personal).

2. “‘Mamá luchona’ es de cuando dejan a los hijos solos de noche, no les dan atención, los dejan con sus abuelas, les gritan, algunas veces los maltratan”. (A, comunicación personal).

3. “También lo dicen en chiste o para burlarse. A mí no me lo dijeron. Lo único que me dijeron es “ah, quedaste embarazada y no vas a seguir el colegio, cómo vas a hacer, cómo vas a seguir” y la verdad que re bien, re tranquila, normal. (...) No sé, esa frase lo dicen en chiste, en joda o para molestar. A mí no me gusta, me parece cualquiera. Lo toman igual para criticar como para decir ‘mirá’”. (M, comunicación personal).

4. “‘Mamá luchona’ me ofende totalmente. Me lo dijeron el año pasado en 1ero 3era y casi me levanto y le pego una buena trompada a la mina que me lo dijo. Porque ella no sabe lo que es tener hijos y no sabe por qué yo tengo hijos (...) Yo creo que esa frase la usa la gente ignorante que no saben el por qué y ni siquiera deben saber el significado de la palabra ‘mamá luchona’”. (K, comunicación personal).

Por otro lado, surge como contracara del abandono del progenitor, la figura del “papá garrón”. Es la forma peyorativa de referirse a un padre no biológico. Sin embargo, en este prejuicio opera el biologicismo, lo que se critica es que no sea biológicamente de esa persona. También es una palabra que se usa más en barrios de condiciones socio-vulnerables.

1. “Y ‘papá garrón’ es un chico, yo digo que ese chico tiene los huevos que el papá del bebé no tuvo, se hizo cargo y por

eso le ponen ese apodo". (A, comunicación personal).

2. "Y lo de 'papá garrón' yo supongo que es por el papá, que es papá de un hijo que no es de él". (K., comunicación personal).

3. "Se lo ve como a un boludo cuidando el hijo de otra persona. Se lo ve también de mala manera". (P. Comunicación personal).

4. "Cuando un hombre sale con una mujer que tiene un hijo con otro". (M., Comunicación personal).

Lo que se puede concluir es que hay prejuicios contra las madres jóvenes y también contra los padres no biológicos que cumplen un rol de padre. Es decir, se estigmatiza a las adolescentes que han sido abandonadas por el progenitor de su hijo y, al mismo tiempo, se exige que no salgan con otros hombres. Pues de no ser así, se denigra a ese hombre. Sin embargo, en todo este círculo de etiquetas para lo único que no hay nombre peyorativo es para el progenitor que hace abandono de su hijo. Es decir, este lugar vacío, este lugar del abandono, está muy naturalizado y tanto es así que ni siquiera es nombrado. Cuenta con un blindaje de protección cultural.

La escuela no es una isla, por lo tanto, estos discursos conviven y permean el día a día. No todo el plantel docente tiene en consideración estas maternidades, y la vinculación de esta falta de consideraciones con los prejuicios anteriormente mencionados no es pura coincidencia. Esto afecta directamente los trayectos escolares de las estudiantes madres. Y con este ejemplo podemos ver cómo la escuela pública, como cualquier otra institución del Estado, no está libre de violencias.

Una de las grandes discusiones del sistema escolar es el tema de las asistencias. En estos últimos años se han tomado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires algunas medidas para poder contemplar este fenómeno. Se implementó una resolución a nivel ministerial para el "Seguimiento de Asistencias Institucional". En dicha resolución, se añade un inciso fundamental para evaluar casos especiales: "La autoridad escolar debe agotar todas las instancias posibles para retener a los alumnos dentro del sistema escuela -por ello, en virtud de las facultades conferidas al Rector/Director podrá considerar casos especiales" (Res. N°4181/2014). Es decir, depende de los equipos de conducción considerar las faltas de las/los estudiantes madres/padres. Los tiempos de organización, la logística de tomar un transporte público con un bebé, las citas con pediatras o atenciones especiales, hacen que su asistencia al colegio no esté en el mismo plano de posibilidades de aquellas/os estudiantes sin hijos. Sin embargo, muchos preceptores, tutores, profesores y equipos de conducción, no contemplan estos casos y sostienen el "hay que tratar a todos los estudiantes de la misma manera". Esta mirada decimonónica de la educación como un agente homogeneizador es claramente una ideología política de la exclusión.

Esto así también lo ven las docentes de la sala de primera infancia que trabajan día a día con estas alumnas madres. Al preguntarle a una de ellas cuáles eran las dificultades que tenían las/los estudiantes madres/padres dentro de la institución, plantea que:

Uno de los temas es las faltas. Ellos faltan porque les cuesta levantarse a la mañana. Bueno, eso es una dificultad. El trato con los rectores o vicerrectores que a veces no tienen esa mirada más

contemplativa. Y después no todos los profesores nos acompañan en esto porque acá todavía está la mirada de algunos profesores de que "no, este es igual al otro que no tiene hijos". La realidad es que hay una gran diferencia, los tiempos son otros y la edad de los padres es corta. (Gabriela, comunicación personal).

De la misma manera ocurre con la organización de los estudios. Las estudiantes expresaron en una conversación que cuando están embarazadas muchos/muchas docentes son más contemplativos y, luego, al parir y volver a la escuela, esas/os mismos docentes dejan de tener esas contemplaciones.

Y.: En el embarazo te ayudan, ahora los profes te ven así....

N.: Es como que los profes te ven así que estás sola y no... Tengo un pibe que ya no está dentro de la panza pero sigue siendo difícil estudiar, difícil hacer las cosas.

G.: Aparte cuando nace es otra tarea, más difícil. Adaptarte a esa persona que la tuviste en la panza y ahora la tenés afuera.

P.: Claro, cuando nace ya no es lo mismo. Como te ven sola es como que ya fue. (Comunicación personal, 23/11/2018)

Estos prejuicios a los que se refieren las entrevistas operan tanto en equipos directivos como en docentes, siendo un lugar de poder en donde con sus acciones pueden incluir o excluir a estas estudiantes. Uno de los roles del profesor/a referente de este programa, explicado en el capítulo anterior, es mediar en estos casos de conflictos

intrainstitucionales para garantizar los derechos de las y los estudiantes de permanecer en la escuela.

Algunas de las frases frecuentes que se escuchan en sala de profesores son "a mí no me regalaron nada", "antes a la escuela se venía a estudiar y el que tenía un hijo, derecho a trabajar", "lo hubieran pensado mejor antes de abrir las piernas", "es que los chicos de ahora vienen rápidos". Estos discursos, por más que queden en el anonimato de la sala de profesores, se hace notar. Se sienten. Las trayectorias escolares de estas/os estudiantes se chocan contra estos prejuicios

4. MATERNIDADES Y PATERNIDADES POR ELECCIÓN

Como hemos visto "el descuido", "el accidente", son formas recurrentes de socavar los prejuicios estandarizados sobre las maternidades adolescentes. Sin embargo, hay maternidades adolescentes que son planeadas. Dentro de las entrevistas realizadas, M. tenía 15 años cuando se enteró que estaba embarazada y estaba en pareja con un chico de 18 años desde hacía unos años. Cuando se le pregunta por el momento en que entera de su embarazo contesta:

En realidad, para nosotros fue una re emoción porque nosotros lo estábamos buscando pero era más complicado porque yo tenía que pensar en el estudio y pensar cómo iba a hacer para poder venir a la escuela y cómo íbamos a seguir con la escuela y todo eso. Pero lo fui dejando llevar. (M., comunicación personal).

El hijo ya tiene dos años y asiste junto a ella a la escuela. Mientras M. va a su aula, su hijo va a la sala de primera infancia integrada en la escuela. El padre no pudo terminar sus estudios secundarios y tiene un empleo formal. Los tres viven juntos en la casa de los padres de ella.

Cuando se le pregunta, con respecto a los prejuicios, responde:

Antes era re normal que una chica esté embarazada y no vaya a la escuela. Se sentían tristes porque en la escuela les podían decir cosas de “cómo sos tan chica y tener hijos”. Las hacían sentir mal. Sigue habiendo prejuicios hoy, más que nada con las personas mayores, que son las que más dicen esas cosas. (M., comunicación personal).

Como se puede ver en su respuesta, los prejuicios son adultocentristas. Es decir, ella considera que por el hecho de ser madres y jóvenes se pueden escuchar comentarios maliciosos y sobre todo desde los adultos.

Otro de los casos es D., quien es madre de una hija no biológica. Está dentro del Programa de Retención de Alumnas Madres y lucha por construir su maternidad. Lucha no sólo contra el prejuicio de ser madre adolescente sino también del de ser madre adoptiva. Ella es madre de la hija biológica de una amiga quien, en la desesperación, abandona a su bebé en su casa.

Yo la conocía hace poco. La había conocido cuando yo me vine para acá. La chica había venido a casa. Siempre se quedaba en la casa. Y una noche salió diciendo que se iba a quedar en casa. Hizo lo que hizo. Volvió llorando a casa diciendo que no le bajaba. Después les contó a los padres que estaba embarazada. Los padres la echaron de la casa.

Me llamó llorando diciendo qué iba a hacer porque el papá tampoco se quería hacer cargo. Ella tenía 18. Y bueno, yo le dije que se viniera para casa, que en mi casa nadie le iba a decir nada. Bueno, se quedó en casa, estuvo 9 meses ahí con la panza. La atendimos bien, hasta tuvo una pieza para ella. Le acomodamos todo para que viniera la bebé, se iba a quedar con nosotros. Nació la bebé, estuvo todo lo más bien. A los meses de la bebé, una noche desapareció. Lo que pasa es que en mi casa se cierran todas las puertas y ya no escuchás nada. Desapareció. La llamamos. También llamamos a los padres que no querían saber nada. Pero, para mí, ella volvió con los padres. Porque los padres tendrían que estar preocupados si ella desapareció. (...) La bebé ahora está con nosotros. Mi mamá se está moviendo para tener la tenencia. Ella tiene ahora la custodia provisoria. Pero se está moviendo para que la nena ya pueda estar fijo con nosotros. La bebé tiene un año y medio ahora y es de nuestra familia. A mi mamá, le dice tía. A mi abuela, le dice mamá. A mí, me dice Ani. Y yo le dije a mi mamá que cuando cumpla los 18 y termine a la escuela, yo quiero hacerme cargo. Porque yo traje a esa chica. Y cuando yo pueda y termine la escuela yo me quiero ir con la bebé. Es mía. (D., comunicación personal)

Estos son apenas dos casos como para dar una pincelada de lo sesgado que es el discurso mediático o el discurso adultocentrista. Tal como sostiene Adaszko: “el problema del embarazo adolescente está fuertemente atado a la o las formas en que pensamos la propia adolescencia y juventud” (2005, p.33). Es decir, por general, medimos las adolescencias con nuestra propia vara que está construida por privilegios. A veces son prejuicios sesgados por el “después de la educación media vienen

los estudios universitarios". En realidad, para las chicas y chicos de situaciones de socio-vulnerabilidad estar cursando sus estudios secundarios es un derecho ganado. Y es más, después de la ley N° 26.206 (2006), que proclama la obligatoriedad de la escuela secundaria, nos encontramos ante muchas primeras generaciones de egresados de la escuela media.

En consonancia con lo expresado por la estudiante "M", los prejuicios contra las jóvenes madres están más en la cancha de los adultos. Esto expresa un problema cuando son estos adultos quienes tienen un poder jerárquico y quienes, con sus acciones, pueden generar turbulencias en los trayectos académicos de estas estudiantes. Por eso, el rol de referente, como hemos visto, es de gran relevancia a la hora de ser garante de los derechos de estas alumnas y alumnos y mediar con los profesores quienes son, a su vez, sus compañeros de trabajo. Los referentes se aseguran de que tengan su franquicia para amamantar y que se flexibilice el sistema de faltas cuando es necesario por razones de trabajo marental/parental,

Quien actúa como referente no sólo abre los espacios de escucha sino que también es el nexo entre estudiantes y el resto de la comunidad educativa. La escuela, como cualquier otra institución, no está libre de violencias. Además de la fuerza que estas mismas estudiantes madres demuestran para venir a la escuela, los otros motores que hacen que estas estudiantes puedan seguir en la escuela son el sostén tanto físico (como las guarderías), académico (apoyo y seguimientos de las diferentes asignaturas), social (con lazos en programas sociales según las necesidades de las estudiantes), judicial (conectando con guardia de abogados, fiscalías, Consejo de Derechos de niñas, niños y adolescente) e

incluso afectivo que la institución puede darles.

5. ABUSOS SEXUALES Y MATERNIDADES FORZADAS

Otro de los casos que no se contemplan ni se mencionan cuando los medios de comunicación alarman con "olas de embarazos adolescentes" son las maternidades producto de abusos sexuales. El cuerpo de una niña/adolescente violada, pobre y madre, es un éxito del patriarcado. Y este crimen es ejecutado, perpetuado y legitimado por un sistema patriarcal que tiene varios cómplices: jueces, juristas, médicos, equipos de salud, opinión mediática, y los discursos religiosos.

Ya sabemos que los cuerpos están atravesados por relaciones de poder y dominación y que "el cuerpo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y sometido" (Foucault, 2002, p.26). De ahí se desprende una mecánica del poder donde mediante la disciplina se aumenta la utilidad económica de ese cuerpo al mismo tiempo que con esa disciplina se logra una obediencia política. Por eso, los verdugos de este crimen exigen a viva voz que los cuerpos violados de estas niñas deben devenir en madres; porque es un cuerpo que es sumiso al mismo tiempo que productivo. Y este éxito patriarcal se ensancha aún más cuando se anula el autoconocimiento de la sumisión inyectándolas de culpas y discursos estigmatizantes. "Yo también fui responsable" o "la maternidad siempre es una bendición" son los catalizadores de una doctrina disciplinante de los cuerpos que somete a muchas niñas y adolescentes. Se las obliga a silenciar los

abusos sexuales sufridos, se les impone el “no sos nadie”, se las hace prisioneras de su propio cuerpo.

Una de las alumnas entrevistadas quedó embarazada a los 13 años producto de una violación de un padrastro. La madre decidió no hacer la denuncia. Pero sí, en plena consciencia del derecho a la Interrupción Legal del Embarazo en caso de abuso sexual, le dice a su hija que tenía la opción de abortar: “A mí me decían que la tenía que abortar porque era muy chica, yo no quería abortar. Me decían que aborte, aborte y yo no quería” (N., comunicación personal). Es decir, si bien en Argentina su caso está contemplado y que en Ciudad Autónoma de Buenos Aires existía el protocolo y funcionaba en varios hospitales como el Hospital Elizade, ella decide continuar el embarazo.

A N. le cuesta hablar, es muy introvertida. Sin embargo, en la escuela y más precisamente en la Sala de Primera Infancia de la escuela, junto a otras alumnas madres es donde más puede expresarse. En los recreos, generalmente, muchas de las estudiantes madres van a ver a sus hijos, comparten consejos y reciben la ayuda de las docentes de primera infancia. De esta manera, a partir de compartir experiencias de maternidades, las estudiantes se dan fuerzas entre ellas y generan su propia red de contención, además de estar acompañadas por las/los referentes del Programa. Cuando se le pregunta a N. qué quiere hacer después de la escuela, ella dice que quiere “seguir estudiando para ser alguien en la vida”. Le contesto que ella ya es alguien en la vida. Se ríe incómodamente y le cuesta creerlo.

K. es alumna del Colegio 2. Tiene 17 años y dos hijos. Vive en un hogar convivencial para niñas y adolescentes madres y embarazadas junto a otras 14 chicas y 11

niños. En ese colegio hay otras 3 estudiantes madres que viven en el mismo hogar y que viven situaciones similares.

Vivo en un hogar. Vivo con 14 chicas más, con 11 chicos. Me llevo bastante bien. Hay que saber llevar la vida en el hogar. Porque somos todas mujeres, madres adolescentes, con chicos que se pelean y te enojás porque llegás cansada y están todas y tus cosas están revueltas y ahí hay que tranquilizarse y tener paciencia. (K., comunicación personal).

Desde los 8 hasta los 15 años, K. sufrió sistemáticamente las violaciones de su padre. A los 14 años quedó embarazada de su primera hija. Vivió junto al abusador un tiempo hasta que murió y, quedando huérfana, ya que su mamá ya había fallecido, la justicia decide enviarla al hogar donde está hoy en día. Luego, tiene otro embarazo, pero esta vez con un hombre 11 años mayor que ella. Este hombre desapareció de su vida y de la de su hijo. Además, no sólo no hace sus aportes económicos, sino que cobra una Asignación Universal por Hijo, situación que K. desconocía hasta hace poco.

A este hombre, K. no lo nombra como “abusador”. Si bien ella tenía 16 y él 27, y aunque hizo abandono, ejerce violencia económica y ejerció violencia psicológica y física, K. no puede nombrarlo así. Y aún más, se autorresponsabiliza anteponiendo su “responsabilidad” de adolescente de 16 años a la de un hombre de 27 años.

K: Con mi nene ya estaba un poco más informada y le pregunté al padre qué íbamos a hacer y me dijo si yo lo quería tener o no. Y bueno... fue mi decisión. Yo me hago responsable y me hice responsable en ese momento, con 16 años de que ya tenía un hijo y que tenía que hacerme responsable de ellos dos.

Yo: ¿Pero por qué querías o por qué no quedaba otra?

K.: Lo que pasa es que la criatura no tiene la culpa. No lo quiero decir así pero, la macana, nos la mandamos los dos. No nos cuidamos ninguno de los dos. (K., comunicación personal).

Poder hablar con chicas que digan “sí, fui abusada” es muy difícil. Muchas no son conscientes, no pueden verbalizarlo y, al ser madres, les genera mucha culpa. Hay pedazos de relatos que faltan porque están construyéndose. El silenciamiento es una de las herramientas patriarcales para el sometimiento político, económico y simbólico. Poder darse cuenta, expresarlo, narrarlo es un acto de rebeldía a este sistema opresor. Y tener un/a referente, dentro de la escuela a quién poder contárselo, narrárselo y actuar en consecuencia, es el primer paso para poder reconstruir su identidad, sus trayectos, y su vida.

6. HISTORIAS ÚNICAS

Expuse brevemente algunos casos que contrarrestan la falacia de que “son madres porque no se cuidan”, pero la lista es larga y hay casos muy particulares que poco tienen que ver con un simple “no sabía”. En una de las escuelas donde se tomaron estas entrevistas hay un fuerte trabajo de Educación Sexual Integral en las currículas de todas las materias con fuerza y empuje por parte del equipo docente, centro de estudiantes y familias. Es decir, que se cuenta con la información sobre cómo cuidarse y la cuestión va más allá de eso. También es remarcable que la mayoría de quienes participan de este programa son adolescentes

mujeres. Esto es porque casi todas estuvieron en relaciones que se transforman en abandonos por parte de los progenitores y/o abusadores.

Las estudiantes de este programa se enfrentan a prejuicios sociales y violencias institucionales dentro de la escuela. El arquetipo de la “mamá luchona” no se agota en la espacialidad virtual de las redes sociales sino que deambula también en la sala de profesores e impacta en la manera de concebir la educación. Aferrados a la idea de que “se tienen que hacer cargo de su descuido”, muchos profesores deciden agotar los recursos pedagógicos para garantizar el derecho a la educación que tienen estas jóvenes.

En resumen, el rol de los referentes para poder deconstruir estos prejuicios dentro de la escuela es fundamental, sobre todo cuando hay que lidiar con prejuicios de funciones jerárquicas como equipos de conducción (rectores y vicerrectores) y de profesores. Y en la mano de esos roles jerárquicos está el abandono o expulsión de las chicas del colegio. Dentro del marco legal que hemos mencionado anteriormente, sería ilegal expulsar del sistema educativo a una estudiante por estar embarazada o ser madre, pero existen, sin embargo, mecanismos internos de expulsión que están legitimados dentro de las instituciones tales como el hacer caso omiso de sus necesidades, negarles contención, no tener en cuenta el doble trabajo de estas alumnas, o no poder correrse de los prejuicios. Todo ello también constituye expulsión.

7. REFLEXIONES FINALES

El Programa lleva a replantearse cómo se trabaja con las adolescencias en las escuelas, a deconstruir esa matriz disciplinante, a revisar las jerarquías, distribuciones, evaluaciones y otros mecanismos decimonónicos. Esto produce al interior de la institución una puja discursiva en donde mientras una parte del plantel docente todavía se amarra a este imaginario del “todos los alumnos son iguales”, otra parte entiende que la educación pública es un dispositivo de transformación social.

En relación a esto, todavía existen en las escuelas prejuicios en torno a las maternidades/paternidades adolescentes. A partir del trabajo de Stern (1997), este artículo intentó desmontar el mote de “problema social” arguyendo que no es un problema en cuanto a la cantidad de casos, incrementos de la población o porque active mecanismos de pobreza como no poder continuar estudios, sino que es un problema social en tanto censura la vida sexual adolescente y porque hay una notable falta de oportunidades para las mujeres. A esta lista, se le añade la gran cantidad de abusos sexuales que hay tras estos embarazos adolescentes. La gran cantidad de embarazos adolescentes es ante todo un problema de violencia de género, como concluyo a continuación en razón de que:

1. Los abusos son silenciados o incluso no son percibidos por las propias adolescentes. También porque son intencionalmente invisibilizados por actores de la escuela. Estamos, entonces, frente a adolescentes forzosamente madres que ejercen un trabajo monomarental también forzado. La vulnerabilidad de estas adolescentes hace que su transitar en la escuela no sea el mismo que otras/otros

estudiantes. Por eso, el programa cuenta con un equipo de profesoras/profesores referentes para acompañar y actuar frente a estas situaciones.

2. La censura de la vida sexual recae con más fuerza sobre las mujeres adolescentes. La figura de “mamá luchona” está focalizada en las mujeres y, cuando ellas deciden formar una en pareja con otro hombre que no sea el progenitor, también se le achacan nombres peyorativos a éste último como “papá garrón”. Todas las estudiantes entrevistadas escucharon este término e, incluso, fueron caratuladas con el mismo. Ahí radica la fuerte necesidad de trabajar interdisciplinariamente con Educación Sexual Integral para visibilizar que son patrones de género que deben ser deconstruidos.

3. Estas madres adolescentes tienen que transformar fundamentalmente su vida cotidiana para el ejercicio del trabajo marental, la organización de sus estudio y, además, del trabajo del hogar. Por eso, es tan importante el espacio de sala de primera infancia integrada a la escuela. No sólo es la posibilidad material de poder seguir asistiendo a la escuela, ya que muchas de ellas no tienen a quién más recurrir para cuidar a sus hijas/hijos, sino que también es un espacio de sostén afectivo donde sociabilizan con otras estudiantes madres y están en permanente contacto con los y las referentes del programa.

Como se demostró, las estructuras de género son ineludibles a la hora de sopesar este fenómeno de violencia que subyace al embarazo adolescente. Siguiendo a Adaszko: “En contextos fuertemente marcados por desigualdades de género la maternidad se presenta no sólo como destino sino como fuente de reconocimiento” (2005, p.62). Tal como vimos en

las biografías de K. (una historia de abusos sexuales) o de M. (una historia de un embarazo planeado), en la maternidad hay una reafirmación de su identidad y una mayor autonomía. Por eso, al quitar los prejuicios adultocentristas y clasistas se puede tener otras perspectivas de las maternidades adolescentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Adaszko, A. (2005). Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud, y el embarazo. En M. Gogna (Ed.), Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas (pp.33-67). Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Bonder, G. (1999). La equidad de género en las políticas educativas: lecciones de la experiencia. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios de la Mujer.
- Faisond, P. (2006). Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Bogotá, Colombia: Norma.
- Ley N°709. Inasistencia escolar de alumnas embarazadas. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. 29 de noviembre de 2001.
- Ley N°26.206. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, Argentina. 14 de diciembre de 2006.
- Näslund-Hadley, E. y Binstock, G. (2010). The miseducation of Latin American girls: poor schooling makes pregnancy a rational choice. Washington DC, USA: Inter-American Development Bank.
- Palomar Vereá, C. (2004). Malas madres: la construcción social de la maternidad, en Debate Feminista, 30 (15), 12-34.
- Resolución N°4181/2014. Modificación Reglamento Escolar Ausentismo Nivel Medio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 10 de diciembre de 2014.
- Stern, C (1997). El embarazo en la adolescencia como problema público: una visión crítica. Salud Pública de México (39. 2), pp. 137-143
- UNICEF (2017). Embarazos y maternidad en adolescentes menores de 15 años. Hallazgos y desafíos para las políticas públicas. Buenos Aires: Autor. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/spanish/SALUD-maternidadAdolescenteFinal.pdf>

PERCEPÇÕES E RESISTÊNCIAS SOBRE DESIGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA NA TRAJETÓRIA LABORAL E ESCOLAR DAS MULHERES JOVENS DA PERIFERIA DO DISTRITO FEDERAL⁴

Ismália Afonso da Silva⁵

Resumo: Este artigo – parte da pesquisa de mestrado, apresentada à Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), sede acadêmica Argentina – discute a desigualdade de gênero e raça na trajetória escolar e laboral de mulheres jovens moradoras da periferia do Distrito Federal (DF), no Brasil. Reflete sobre dados demográficos que indicam que mulheres jovens têm mais dificuldade de entrar e permanecer na educação formal e no mundo do trabalho produtivo que homens na mesma faixa etária e que jovens negras vivenciam situações piores que não negras. Com base nos resultados de três grupos de discussão realizados em 2016 com mulheres de 18 a 29 anos moradoras da periferia do DF, analisamos os aspectos mais importantes dessa desigualdade. A divisão sexual do trabalho durante a juventude é um desses elementos. Outros fatores são também responsáveis por forjar a exclusão dessas mulheres desde a infância. Ora é a escola, que não acolhe alunas que escapam do padrão de comportamento e aprendizado, ora é a violência doméstica, que amedronta, oprime e restringe as mulheres ao ambiente doméstico. Esses aspectos da desigualdade atuam para dificultar a permanência na educação formal. Com atraso escolar, as jovens entram em desvantagem na disputa doméstica sobre quem contribui com o

4 Este artigo é fruto da dissertação de mesmo título apresentada ao Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas para obtenção do título de mestra em Género, Sociedad y Políticas pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires - Argentina. Em novembro de 2018, o texto foi adaptado para o formato livro e editado pela Appris Editora sob o título *Nem trabalha nem estuda? Desigualdade de gênero e raça na trajetória das jovens da periferia de Brasília*.

5 Mestra em Género, Sociedad y Políticas pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires- Argentina. A pesquisa também esteve inserida no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis), da Universidade de Brasília (UnB), ao qual agradeço pelo acolhimento, pelas leituras e pelas contribuições à pesquisa. La edición del presente artículo en portugués ha sido realizada por Arianna Calderón de Duarte.

trabalho remunerado e quem contribui com o trabalho de reprodução social.

Palavras-chave: Mulheres. Juventude. Raça. Periferia. Educação. Trabalho. Violência.

INTRODUÇÃO

Esta exposição é parte da pesquisa de mestrado, elaborada sob a orientação da Professora Silvia Cristina Yannoulas, e aprovada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), sede acadêmica Argentina em 2017. A pesquisa discute desigualdade de gênero e raça na trajetória escolar e laboral de mulheres jovens moradoras da periferia do Distrito Federal (DF). Para abordar a questão, este artigo se estrutura da seguinte maneira: primeiramente apresentaremos e dimensionaremos com dados estatísticos nosso objeto de pesquisa. Na sequência, explicitamos o percurso metodológico realizado para então discutir os resultados mais relevantes captados ao longo da pesquisa.

SITUAÇÃO DAS JOVENS MULHERES NO DF

Analisar temas relacionados à vida das mulheres jovens é desafiador. O grupo populacional que reúne atualmente mais de 25 milhões de pessoas no Brasil conforma um vazio entre os estudos de gênero e os de juventude. Os dados demográficos da década de 2010 impuseram a urgência de melhorar a compreensão dos fenômenos

relacionados com essa parcela da população em todo o mundo. Este é o período da história da humanidade em que temos mais jovens no planeta. No Brasil, não é diferente. Em 2010, o país tinha 51.339.473 pessoas entre 15 e 29 anos, das quais 25.689.383 (50,0%) eram mulheres (Censo 2010). Alguns dados populacionais divulgados, no início da década, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) já anunciavam que as condições das mulheres jovens mereciam análises mais aprofundadas. Elas respondem pelo maior percentual (70,3%) das pessoas que estão fora da educação formal e do mercado de trabalho. Entre elas, as mulheres com filhos são ainda mais representadas (58,4% do 70,3%).

A Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), com base nos dados de 2013 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizou estudo que apresenta o perfil da juventude da unidade da federação cuja capital é Brasília (Codeplan, 2014). O estudo traz uma análise detalhada dos jovens “nem-nem”⁶ e revela a influência dos aspectos gênero, raça/cor e renda sobre essa parcela da população.

O Distrito Federal tinha, em 2013, 116.685 jovens de 15 a 29 anos fora da escola e do mercado de trabalho, formal ou informal, o que representa 16,6% das pessoas nessa faixa etária. Dado que se encontra em três pontos percentuais abaixo do índice do Brasil. No Distrito Federal, 64,9% dos jovens “nem-nem” eram mulheres. Em relação ao critério raça/cor, 59,7% eram negros. Entre mulheres, 63,2% das “nem-nem” são

6 No Brasil, conceito “nem-nem” leva em conta se as pessoas realizaram algum trabalho durante semana de referência da realização da coleta de dados das pesquisas e se estão formalmente matriculadas na educação regular.

negras e 36,8% não negras. Entre homens, 53,3% dos “nem-nem” são negros e 46,7% não negros. Além disso, 71,7% das “nem-nem” negras moram em domicílios com renda per capita de até um salário mínimo. O cruzamento desses aspectos revelou a necessidade de observar a dinâmica de interação entre gênero, raça e classe.

Esses jovens têm escolaridade e renda mais baixas. Além disso, são as mulheres negras que vivenciam as piores condições. Elas aparecem em maior proporção entre os que nem trabalham nem estudam, com os maiores percentuais entre as mulheres com filhos e as que dedicam mais tempo ao trabalho doméstico não remunerado. Mesmo em um grupo de jovens que compartilha um mesmo fator de vulnerabilidade, por estar fora do mercado de trabalho e fora das instituições de educação formal, as características de cor, gênero e classe potencializam as dificuldades enfrentadas.

A partir do detalhamento dos dados demográficos sobre essa população é possível considerar a hipótese de que as desigualdades entre homens e mulheres decorram das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, e das relações de poder que se estabelecem a partir delas (Scott, 1988). Uma das formas de expressão dessa desigualdade – segundo Hirata e Kergoat (2007) – é a divisão sexual do trabalho, que designa os homens à esfera produtiva e as mulheres à reprodutiva. Além da naturalização desses papéis sociais e de sua interseccionalidade com a opressão racial, a ausência de políticas públicas adequadas seriam outro obstáculo para a entrada e/ou o retorno dessas mulheres ao sistema educacional e ao mercado de trabalho. A existência de equipamentos públicos poderia aliviá-las da sobrecarga de trabalho doméstico,

deixando-as com tempo livre para dedicar a outras atividades.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por um estudo qualitativo junto a mulheres jovens moradoras de três cidades do Distrito Federal; Ceilândia, Cidade Estrutural e Planaltina. Estas cidades foram escolhidas a partir dos critérios de renda familiar, representatividade de jovens na população e de quantidade de negros dentro da população jovem. O objetivo geral foi captar a percepção de jovens moradoras da periferia do Distrito Federal que nem trabalham nem estudam sobre se a desigualdade de gênero e raça têm impactos em sua trajetória educacional e laboral e compreender como elas resistem à essa realidade. Neste artigo, será dado destaque a dois dos três objetivos específicos da pesquisa que são; identificar se as jovens “nem-nem” se veem em posição de desvantagem em relação aos homens jovens sistematizando as explicações das jovens para essa realidade, e, verificar se as jovens “nem-nem” percebem o aspecto racial como um fator determinante de desigualdade entre elas.

A operacionalização da pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, com base na Teoria Fundamentada (Strauss e Corbin, 1997) utilizando como técnica grupos de discussão (Weller, 2006). Foram coletados dados sobre a percepção das jovens “nem-nem” em relação à desigualdade de gênero e à sua intersecção com aspectos de raça, e sobre como as políticas têm atendido às suas necessidades práticas e aos interesses estratégicos

de gênero⁷. As discussões foram transcritas e então analisadas utilizando o método da análise de conteúdo com uso do programa de computador Iramuteq.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Ao longo das próximas páginas, os resultados encontrados nos três grupos de discussão realizados serão analisados de forma comparada. Apresentam-se os aspectos convergentes e divergentes entre os grupos, e, o que é específico de cada um deles. Assim, as temáticas abordadas são: (1) as principais estratégias adotadas pelas jovens para contornar a sobrecarga de trabalho doméstico; (2) o conceito jovem “nem-nem”; (3) os impactos da violência na vida das mulheres jovens da periferia do Distrito Federal; (4) as necessidades práticas e os interesses estratégicos mais reivindicados; e (5) as percepções sobre racismo como fator estruturante da vida das jovens negras.

⁷ As categorias de necessidades práticas e interesses estratégicos foram desenvolvidas e trabalhadas em planejamento de políticas públicas inicialmente por Molyneaux (2008) e Moser (1992) que, ao longo dos anos, sofreram críticas e aperfeiçoamentos analíticos. Necessidades práticas, conforme Moser, seriam as identificadas pelas próprias mulheres, cuja satisfação não desafiaria a posição de subordinação dessas mulheres e nem a divisão sexual do trabalho. Machado (1997) destaca que elas são uma resposta imediata a uma necessidade identificada em um contexto específico e estão relacionadas com inadequações das condições de vida. Já, os interesses estratégicos dizem respeito à posição subordinada das mulheres. Machado (1997) as remete a questões relacionadas com a divisão do trabalho, poder e controle que podem incluir questões legais, violência doméstica e direitos reprodutivos. “A satisfação dessas necessidades pode ajudar as mulheres a desfrutarem de maior equidade, o que levaria a uma sociedade mais justa” (Machado, 1997, p. 11)

ESTRATÉGIAS PARA CONTORNAR A SOBRECARGA DE TRABALHO DOMÉSTICO

O primeiro ponto para o qual se deve lançar olhos é a própria hipótese da pesquisa. De acordo com ela, as mulheres jovens das três cidades da periferia do Distrito Federal estão fora da educação formal e do trabalho produtivo por causa da desigualdade de gênero, expressada na divisão sexual do trabalho. Conforme estudos já indicam, as mulheres jovens realizam a maior parte do trabalho doméstico não remunerado, principalmente aquelas que têm irmãos menores ou filhos próprios. A partir do trabalho de campo, foi possível ver que os grupos analisados no Distrito Federal têm consciência da importância dos afazeres domésticos pelos quais estão responsáveis para garantir, inclusive, que outros integrantes do núcleo familiar tenham um trabalho remunerado. Esse aspecto apresentou convergência entre os três grupos de discussão. As diferenças das percepções entre os grupos ou entre as participantes relacionam-se mais à posição que ocupam nas famílias do que à cidade onde moram.

Na Cidade Estrutural, onde as jovens que estavam no grupo são mães, dedicam-se ao cuidado da casa, dos filhos e dos companheiros. Ao passo que, aquelas participantes que vivem com os pais e outros familiares adultos contribuem com os afazeres domésticos e no cuidado com os mais velhos e irmãos. A ausência de equipamentos públicos relatada por elas – conforme será discutido mais adiante – obriga as famílias a se organizarem desta maneira na busca de soluções para as necessidades práticas. Aqui, o conceito de família se amplia para além da formação tradicional de pais, mães e filhos. É possível recorrer aos estudos

sobre famílias pobres elaborados por Sarti (1994, p. 48) para compreender como se dá essa rede de ajuda e de compartilhamento de responsabilidades. Conforme a autora, o conceito de família vai além dos limites da casa, estende-se à rede de parentesco mais ampla:

As dificuldades enfrentadas para realização dos papéis familiares no núcleo conjugal, diante de uniões instáveis e empregos incertos, levam a se desencadear arranjos que envolvem a rede de parentesco como um todo, para viabilizar a existência da família, tal como a concebem.

Ramos (1984), a partir de pesquisa desenvolvida em setores populares de Buenos Aires, destaca também a importância das trocas realizadas entre famílias vizinhas. Ela avalia que essas relações de reciprocidade no contexto de pobreza tornam-se recursos alternativos chave para a solução das carências que enfrentam as famílias. Para Ramos (1984, p. 6-7):

Por conta da insegurança econômica crônica e da frágil vinculação socioinstitucional características da pobreza, as relações informais funcionam como um sistema de segurança social ao qual as famílias/sujeitos recorrem com o objetivo de conseguir organizar seus recursos escassos de tal maneira que certa margem de estabilidade lhes permita estruturar sua vida cotidiana e seus projetos de mais longo prazo. A incerteza em meio a qual as famílias pobres necessariamente devem organizar suas vidas é de algum modo compensada por relações interpessoais estáveis nas quais a previsibilidade de ajuda efetiva do outro constitui um recurso organizador da vida e estratégia da família.

É no apoio familiar, principalmente de outras mulheres (mães, irmãs, primas, cunhadas e filhas mais velhas), que constroem as soluções para suas demandas. Nesse movimento de ajuda mútua, é possível destacar os tipos de trabalhos de cuidados realizados pelas jovens mulheres, segundo relatos nos grupos de discussão. As jovens são as principais responsáveis pelo cuidado com os filhos, companheiros e funcionamento de suas casas; são responsáveis pelo cuidado dos irmãos mais novos, enquanto pais e mães trabalham ou estão impossibilitados de assumir a criação (ocupação diária com trabalho remunerado, abuso de drogas, cumprimento de pena). Também apoiam as mães no cuidado dos avós e na organização da casa.

Com base nesses relatos, fica claro a enorme carga de trabalho reprodutivo que as mulheres jovens assumem. Na faixa etária desta pesquisa – dos 18 aos 29 anos – conseguem oferecer cuidados a quatro gerações: filhos, irmãos e companheiros, pais e mães, avós e avós.

DISCUSSÃO DO CONCEITO JOVEM “NEM-NEM”

Dessa realidade, decorre outro ponto fundamental para discutir esta pesquisa. Trata-se do questionamento do conceito “nem trabalha, nem estuda”, cunhado a partir de um referencial androcêntrico que considera como trabalho apenas as atividades remuneradas. A noção de trabalho, a partir desse padrão patriarcal, é alimentada tanto culturalmente, como também na formulação das políticas públicas. Mais do que isso, as políticas como estão colocadas hoje exploram economicamente o trabalho

dessas mulheres na medida que negam às famílias qualquer apoio que, por força legal, deveriam garantir ao cuidado das famílias.

Yannoulas (1993) faz um apanhado histórico sobre a interpretação da divisão sexual do trabalho nas sociedades ocidentais, a partir do marco teórico do marxismo. Ao confrontar discursos e fatos, a autora identifica três eixos de causalidade da divisão sexual do trabalho como se conhece: econômico, social e cultural. O aspecto econômico da dinâmica da reprodução social – ressalta Yannoulas – não foi analisada especificamente por Marx. Já Durkheim e Simmel interessaram-se fundamentalmente pelos aspectos sociais e culturais da divisão sexual do trabalho.

Essa invisibilidade do valor do trabalho doméstico é discutida em pesquisa sobre o trabalho de mulheres na América Latina desde a década de 1970. Wainerman e Moreno (1986) ponderam que os levantamentos censitários, na forma como são realizados, contribuem para a baixa qualidade da mensuração da mão de obra feminina. As autoras identificam alguns problemas das pesquisas nas quais se baseiam os desenhos de políticas públicas. Além da definição de um modelo masculino de trabalho e pautado nas economias desenvolvidas, elas apontam baixa capacidade de leitura sobre o trabalho das mulheres por parte dos pesquisadores, e o curto período utilizado como referência para os levantamentos.

A crítica que a economia feminista faz a essa perspectiva androcêntrica da análise do valor do trabalho é que ela falha ao não incorporar dimensões de discriminação próprias das relações sociais, como as de gênero, que permeiam também as relações econômicas. Dessa forma, como destaca Enríquez (2010), optar por uma

representação irreal do mundo transforma em irrelevante ou até contraproducente qualquer ação de política pública. “Ou pior ainda, traz uma representação equivocada do mundo, que leva a sugerir ações erradas que podem, inclusive, aprofundar os problemas que trata de resolver” (2010, p. 144).

Três questionamentos fundamentais são trazidos pela autora sobre a divisão tradicional do trabalho por gênero dentro e fora do lar e, por isso, ajudam na discussão da realidade das mulheres jovens que não têm um trabalho remunerado e também estão fora da educação formal. O primeiro trata de uma pretensa racionalidade de escolhas no ambiente familiar sobre quem trabalha fora e quem assume que tipos de responsabilidades domésticas. O segundo coloca em xeque a suposição de que os lares são unidades harmônicas, e não espaços de conflito e negociação. De acordo com ela, as decisões e a divisão de recursos, tempo e trabalho entre os membros da família são afetadas pelas relações de poder e concepções subjetivas sobre o que a família necessita e aquilo com o que cada um contribui. Por fim, Enríquez ressalta que acreditar que o salário representa a produtividade marginal das pessoas também é negar a discriminação dentro do mercado de trabalho, que impõe às mulheres remunerações mais baixas.

Com base nisso, a economia feminista propõe um fluxo circular ampliado da renda que destaca a massa de trabalho de reprodução não remunerado e relaciona-o com os agentes econômicos e com o sistema de produção. Para Enríquez (2010, p. 144):

Quando se integra desta forma o trabalho de cuidado não remunerado na análise das relações capitalistas de produção, pode-se compreender que existe uma transferência desde o âmbito

doméstico até a acumulação de capital. Brevemente poderia ser dito que o trabalho de cuidado não remunerado que se realiza no interior dos lares (realizados, principalmente, pelas mulheres) constitui um subsídio para a margem de lucros e a acumulação do capital.

A partir desse olhar, os trabalhos de cuidados – colocados sob responsabilidades das jovens nas disputas e negociações das famílias – ganham outra dimensão econômica, o que faz definitivamente cair por terra o termo “nem trabalha”.

Para além dessa crítica que se faz ao termo “nem trabalha nem estuda” para referir-se às mulheres jovens, a definição adotada no Brasil ignora a complexidade do estar fora do mercado de trabalho. De acordo com informações do IBGE, na PNAD são levantadas apenas informações sobre se a pessoa realizou algum trabalho formal ou informal na semana de referência.

Os relatos das participantes dos grupos de discussão revelam atividades esporádicas com trabalhos remunerados realizados, principalmente, de forma autônoma, como os que vão desde faxineira, manicure, catadora de materiais recicláveis até apresentações culturais. A compreensão de como essa população se comporta em relação ao trabalho remunerado é fundamental para o desenho de políticas públicas efetivas. Em seus estudos sobre jovens em Portugal, Pais (2005, p. 61) ressalta que as vertentes educacional, profissional e conjugal da juventude aproximam-se metaforicamente de uma trajetória ioiô, dada a reversibilidade desses processos. As fronteiras tradicionais para a vida adulta – de acordo com ele – são manifestamente reversíveis:

As posições estudante/não estudante, ativo/inativa, celibatário/casado encontram-se ultrapassadas por uma multiplicidade de estatutos intermédios e reversíveis, mais ou menos transitórios ou precários. As próprias sequências desses umbrais de passagem não são lineares ou uniformes: o abandono da família de origem nem sempre coincide com o fim da escolaridade ou com o casamento; a obtenção de uma experiência profissional pode ocorrer na fase de estudante; a coabitação pode ser anterior à obtenção de emprego estável. Enfim, os processos de transição são francamente heterogêneos e marcados por apreciáveis descontinuidades e rupturas. (Pais, 2005, p.61).

Essa heterogeneidade ressaltada por Pais ganha contornos mais fortes em diferentes contextos e classes sociais. Os dados da pesquisa de campo revelam que a retomada da trajetória escolar faz parte dos planos de todas as jovens moradoras das duas cidades onde se registram os melhores índices socioeconômicos – Ceilândia e Planaltina. Entre as participantes da Cidade Estrutural, ao contrário, o retorno à educação formal foi referido como possibilidade remota para poucas participantes. As que têm o maior número de filhos dizem esperar melhorias do sistema educacional para garantir o direito de seus filhos, não o delas mesmas.

OS IMPACTOS DA VIOLÊNCIA

Além do aprofundamento sobre a realidade atual das jovens mulheres moradoras da periferia do Distrito Federal, a pesquisa de campo propiciou a compreensão de como os fatos de suas infâncias e adolescências contribuíram para que, atualmente, elas estivessem mais dedicadas aos

afazeres domésticos do que à educação ou ao trabalho remunerado.

Os dados revelaram que a desigualdade de gênero se manifesta como divisão sexual do trabalho, e, também em outros aspectos. De acordo com os relatos das jovens, a violência faz-se presente desde a infância até a vida adulta. Elas se reconhecem, fundamentalmente, como vítimas diretas da violência doméstica e indiretas da violência urbana. Estudos sobre a violência doméstica no Brasil mostram estatisticamente como esse tipo de agressão é direcionado prioritariamente às mulheres em todas as faixas etárias. Os estudos de gênero, por sua vez, detêm-se a explicar a violência como componente da relação entre homens e mulheres.

O impacto dessa violência sobre as vidas delas (como um obstáculo para a saída da esfera doméstica) foi, certamente, um dos principais achados da pesquisa de campo. Entre os grupos das três cidades, houve convergência sobre o fato de que a violência dificulta principalmente a permanência na escola. Com baixa escolaridade, elas não conseguem alcançar postos de trabalho de melhor qualidade, e, assim, na disputa familiar pela definição de quem deve contribuir com o trabalho assalariado e quem deve se dedicar aos afazeres domésticos, elas perdem poder de barganha.

O grupo de discussão realizado na Cidade Estrutural foi o que mais se aprofundou nessa temática. Os relatos pessoais de algumas participantes colocam a violência doméstica como uma espécie de linha condutora da vida dessas jovens. Conforme vão crescendo, tentam escapar de pais e mães agressores, e, com frequência, aproximam-se de companheiros também agressores.

O Mapa da Violência 2015, que destacou a questão dos feminicídios no país, apresentou também índices de atendimentos em saúde para vítimas da violência doméstica, sexual e/ou outras violências. Utilizando dados do Sistema de Notificações de Agravos em Saúde (Sinan), que registra os atendimentos no Sistema Único de Saúde (SUS), a pesquisa revela que, em 2014, foram atendidas 223.796 vítimas.

Duas em cada três dessas vítimas de violência (147.691) foram mulheres que precisaram de atenção médica por violências domésticas, sexuais e/ou outras. Isto é: a cada dia de 2014, 405 mulheres demandaram atendimento em uma unidade de saúde, por alguma violência sofrida. (Waiselfisz, 2015, p. 42).

Os cônjuges são os principais agressores de mulheres nas faixas etárias acima de 18 anos. Na infância e adolescência, mães, pais e padrastos lideram a lista. Importante destacar que, ainda na adolescência, durante a fase dos 12 aos 17 anos, os cônjuges já são responsáveis por 8,4% das agressões que geraram atendimento no SUS. No que se refere ao Distrito Federal, 91,4% dos atendimentos de vítimas de violência foram para mulheres.

A relação entre agressões contra as mulheres e poder é um dos pontos debatidos na obra de Lagarde (2005). Ela nos dá algumas pistas sobre seu papel nas relações entre homens e mulheres. De acordo com a autora, a violência contra mulheres tem um caráter moral e, nesse aspecto, é um elemento definidor da identidade feminina. Além disso, esse aspecto moral as define a partir de uma contradição que, ao mesmo tempo reconhece a individualidade e integridade das mulheres e representa-as como objetos eróticos para

serem apropriados pela violência. A partir dessa análise, é possível reconhecer a dificuldade que as jovens enfrentam para romper os ciclos de violência a que estão submetidas pela família e, mais tarde, pelos companheiros.

A leitura de Lagarde (2005) também ajuda aprofundar o debate sobre como o poder patriarcal alia-se ao contexto de classe social para tornar ainda mais difícil a realidade das mulheres jovens da periferia. Ela destaca que quanto mais antidemocrática é a sociedade, desenvolve-se em maior medida o totalitarismo na família. Conforme a sociedade se democratiza, o núcleo familiar deixa de ser um feudo, fechado, onde todos estão submetidos ao poder patriarcal, acolhendo para si direitos que foram estendidos para a sociedade.

Saffioti (1987, p. 22) vai além na explicação dessa tensão entre homens e mulheres da periferia. Para ela, nas camadas trabalhadoras da sociedade, em que a luta pela sobrevivência é brutal, a construção da solidariedade entre homens e mulheres é ainda mais incipiente do que entre os ricos. "(...) as classes dominantes não perdem sequer uma oportunidade de meter nele suas cunhas. Através da ideologia machista, que legitima a dominação da mulher pelo homem, as camadas patronais impedem, ou pelo menos dificultam, a união entre trabalhadores e trabalhadoras".

Também no campo da cultura, Segato (2003) localiza a violência de gênero como um aspecto de todas as sociedades, que se manifesta no tratamento diferente que se dá a homens e mulheres e também na mistificação do feminino, como feminino sagrado e virginal. Para a pesquisadora, a violência é um correlato indissociável desse último aspecto, a outra face da mesma moeda. Nesse sentido, as bases elementais da

violência aproximam os maus tratos da domesticidade das mulheres, uma vez que:

A estrutura dos rituais de iniciação masculina e os mitos de criação falam universalmente desta economia de poder baseada na conquista do status masculino mediante a expurgação e a contenção da mulher no estreito espaço que a moral tradicional lhe destina, e o exorcismo do feminino da vida política do grupo e de dentro da psique masculina 8 (Segato, 2003, p. 145).

A violência urbana, apesar de vitimizar mais homens do que mulheres, também coloca as jovens de periferia em situações de vulnerabilidade, dificultando sua saída do ambiente doméstico. Aqui, os relatos das participantes da pesquisa indicam, com frequência, que pais, irmãos e companheiros sofreram violência (como assassinatos ou tentativas de), ou, que os ambientes em que já viveram, inclusive a escola, são inseguros. Nesse caso, Ceilândia e Planaltina dão maior ênfase à experiência com a violência urbana do que à violência doméstica.

Pesquisa realizada no Rio de Janeiro (RJ) colabora na compreensão do impacto da violência urbana sofrida por familiares na vida das jovens brasileiras. Soares, Miranda e Borges (2006) identificam as pessoas que perderam amigos ou familiares de forma violenta como vítimas secundárias ou ocultas. Muitas desenvolvem Desordem de Estresse Pós-Trauma (DEPT),

8 Tradução livre de: "La estructura de los rituales de iniciación masculina y los mitos de creación hablan universalmente de esta economía de poder basada en la conquista del status masculino mediante el expurgación de la mujer, su contención en el nicho restringido de la posición que la moral tradicional le destina y el exorcismo del femenino en la vida política del grupo y dentro mismo da psique de los hombres" (Segato, 2003, p. 145).

como uma resposta a um acontecimento “inesperado, irreversível e traumático”. Os autores destacam ainda o fato de que não apenas parentes e amigos dos mortos tornam-se vítimas ocultas, mas também quem testemunha o que aconteceu.

Entre as características desse tipo de desordem, os autores listam o medo intenso, a hiper vigilância e a sensação de impotência e de horror. Além disso, as vítimas procuram evitar contato com estímulos associados ao trauma, como atividades, lugares ou pessoas. Na pesquisa de campo, emergiram os relatos sobre mudanças repentinas de cidade quando tios e irmãos foram mortos, por medo de que outros parentes fossem vítimas. Nesse caso, as crianças e seus compromissos escolares eram colocados em detrimento das decisões dos adultos.

Na Cidade Estrutural, uma jovem reconheceu ter abandonado a escola quando o então companheiro foi baleado na cabeça. Grávida e com ele no hospital, não conseguiu terminar os estudos daquele ano. No grupo de Ceilândia, uma jovem, cujo irmão foi assassinado por um policial, revelou não conseguir ter contato com a polícia. Um dos alertas feitos pelos autores da pesquisa com vítimas ocultas da violência no Rio de Janeiro é a falta de dados epidemiológicos de acontecimentos traumáticos no Brasil. A invisibilidade desse problema nas vidas dos familiares traz um ônus para moradores das periferias das cidades. Para efeitos desta pesquisa, coloca em evidência como o aspecto de classe social é um dos determinantes para aumentar as chances das mulheres jovens permanecerem restritas à sensação de segurança do ambiente doméstico.

NECESSIDADES PRÁTICAS E INTERESSES ESTRATÉGICOS DE GÊNERO

No terceiro objetivo específico da pesquisa, procurou-se identificar as principais reivindicações das jovens para modificar sua trajetória educacional e laboral, e, como elas se organizam para solucionar essas demandas. O binômio necessidades práticas e interesses estratégicos das mulheres oferece as duas categorias para a discussão dos resultados. As necessidades práticas estão enquadradas como respostas imediatas para o contexto específico das mulheres, estando portanto, relacionadas com inadequações de suas condições de vida. Já, os interesses estratégicos decorrem da análise da subordinação das mulheres e, a partir disso, a formulação de um conjunto de disposições mais satisfatórias e alternativas às atuais.

Nos três grupos de discussão realizados no trabalho de campo, as reivindicações das mulheres se concentraram nas necessidades práticas, além disso, pouco discutem possibilidades de romper a subordinação de gênero a que, segundo a percepção delas mesmas, estão submetidas. Um dos achados importantes da pesquisa é a descrença que as jovens nutrem em relação ao Estado. Essa percepção de que as instituições públicas não estão interessadas em suas demandas se constrói a partir da dificuldade de acessar direitos nos sistemas de saúde, de assistência social e de justiça.

Os relatos mais antigos a respeito disso vêm, em geral, ainda da infância, com a dificuldade de se manter na escola. Interessante notar uma ambiguidade no discurso das jovens que abandonaram a educação formal antes do fim, ao menos, do

ensino médio. A maior parte delas responsabiliza a si mesma pela decisão de sair da escola, atribuída à falta de interesse e sentido nos estudos, principalmente quando já haviam encontrado um companheiro. Ao longo da discussão, porém, revelam que a escola nunca foi um ambiente acolhedor para quem fugia dos padrões de aprendizado e de disciplina.

Apenas o grupo de Ceilândia destacou o racismo institucional e o machismo como um obstáculo para a permanência de crianças e adolescentes nas escolas. Na Cidade Estrutural e em Planaltina, apresentam a percepção que o abandono escolar é uma decisão individual de quem não consegue acompanhar os estudos, perde o interesse ou simplesmente não quer seguir a trajetória da educação.

Essa interpretação das necessidades em relação ao direito de estudar remete às ponderações de Fraser (1999) sobre a política de interpretação das necessidades e o discurso social. A autora propõe a análise dos meios socioculturais de interpretação e comunicação, que seriam os recursos discursivos disponíveis em uma coletividade social, confrontados com suas reivindicações. Fraser alerta ainda para o fato de que sociedades de capitalismo tardio, como é o caso do Brasil, são estratificadas, diferenciadas em grupos de status social desiguais, com diferente poder e atravessadas por eixos penetrantes de desigualdade de classe, raça, etnicidade e idade. E disso decorre a percepção do que é político, do que é econômico e do que é doméstico.

Segundo ela, nas sociedades capitalistas, dominadas pelo masculino, o que é “político” contrasta com o que é “econômico”, e, com o que é “doméstico” ou “pessoal”. Sendo as próprias instituições domésticas

(as famílias nucleares) e econômicas (o mercado, os mecanismos de crédito) que agem para esvaziar o conteúdo político do que é privado e público. Fraser (1999, p. 116) alerta que:

As instituições domésticas despolitizam certas questões ao torná-las pessoais ou familiares; projetam estes temas como privados ou domésticos, ou como assuntos pessoais ou familiares, em clara distinção com os temas públicos e políticos. Por outro lado, as instituições econômicas oficiais do sistema capitalista despolitizam determinados temas ao torná-los econômicos; os temas em questão se apresentam como imperativos impessoais do mercado, como prerrogativa da propriedade privada ou como problemas técnicos para os gerentes ou os planejadores, tudo isso em contraste com os temas políticos. Em ambos os casos, o resultado é uma redução de cadeias nas relações causais da interpretação das necessidades pessoais. As cadeias interpretativas são truncadas e se espera que não ultrapassem os limites que separam o “doméstico” e o “econômico” do “político”.

Um desdobramento do esvaziamento do conteúdo político das necessidades, nos grupos da Cidade Estrutural e de Planaltina, é o reforço do discurso da meritocracia. A percepção sobre outras jovens em situação semelhante a que elas vivenciam, mas, que conseguiram manter-se dentro da escola, é a de que o fizeram por mérito próprio, ou, no máximo, por mérito de seu núcleo familiar. Os argumentos para isso são construídos em torno ao apoio garantido por outros membros da família ou por melhores condições financeiras.

No que se refere à educação, a única necessidade claramente reivindicada pelas jovens de Cidade Estrutural e Planaltina é a garantia de vagas em escolas próximas aos locais de moradia. As jovens mães principalmente manifestam interesse muito mais para as matrículas dos filhos do que para elas mesmas. Nesse caso, as análises de Fraser ajudam a compreender as razões dessa realidade. Para ela, as necessidades práticas menos controversas – como ter uma vaga para estudar – são mais facilmente identificadas.

Além das vagas nas escolas, as mulheres também percebem os serviços de creche e pré-escola para as crianças antes dos seis anos (início da idade escolar) como uma necessidade prática clara. Sorj (2004) ressalta que esses serviços são eficazes para facilitar a conciliação entre demandas do trabalho e da família. Na época de seu estudo, Sorj revela que apenas 39% das famílias brasileiras com crianças nessa faixa etária contavam com esse tipo de serviço. Elas registraram aumento de cerca de 50% nos ganhos per capita. As mulheres com filhos em creches têm maior participação no mercado de trabalho. Além disso, conseguem trabalhar uma hora e meia a mais do que as com filhos em casa, recebendo salários 55% maiores.

Em Ceilândia e em Planaltina, as discussões sobre as necessidades práticas das mulheres trataram também dos aspectos de classe social. Tem se a percepção que morar na periferia torna a vida escassa de oportunidades. Aqui, elas referem à ausência de políticas públicas de trabalho e renda, de mobilidade urbana, de assistência social, de educação para jovens e adultos, com foco maior no acesso à educação superior. Além de tecer uma série de sugestões de aperfeiçoamento das políticas sociais,

como o Bolsa Família, e, reorganização da cidade.

Apesar de reconhecerem que poderiam melhorar suas vidas com a modificação dessas políticas, as jovens dizem desconhecer como devem apresentar suas demandas ao poder público. Aqui, aprofunda-se a percepção de descaso do Estado com a população, desta vez protagonizado pela classe política. Na visão das jovens, os representantes se interessam pela realidade em que elas vivem apenas no período eleitoral. Os mecanismos de participação social fogem ao seu repertório.

Como discutido acima, as necessidades práticas identificadas pelas jovens mulheres têm, na maioria dos casos, seu conteúdo político esvaziado. Isso tem desdobramento também nas discussões sobre os interesses estratégicos de gênero, que trazem em si algum conteúdo político. Quando incentivadas a falar sobre o que poderia mudar sua condição de subordinação ao padrão masculino, as jovens tinham mais dificuldade de apontar possibilidades – o que pode ser observado nos três grupos.

Na Cidade Estrutural, as jovens dizem que é necessário oferecer mais oportunidades de educação e de trabalho para as mulheres. A aposta delas é que a autonomia financeira garanta essa mudança. Em Ceilândia, as jovens referem a melhoria das políticas públicas e a inclusão do tema da desigualdade de gênero no cotidiano da educação formal, e, nos espaços não formais de educação.

Em Planaltina, a discussão sobre os interesses estratégicos de gênero mostrou argumentos ainda mais esvaziados de conteúdo político do que a discussão sobre as necessidades práticas. No debate sobre

o que poderia romper as opressões as quais as mulheres estão submetidas, as jovens destacaram não apenas que deveria haver mais oportunidades de educação e trabalho, mas fundamentalmente, que as mulheres jovens são as responsáveis por fazer as escolhas corretas.

RACISMO

O último ponto da pesquisa a ser discutido trata da percepção das jovens sobre a condição das mulheres negras. Diferentemente da opressão de gênero, tema que as participantes dos grupos têm análises mais claras, reconhecendo sua condição de desvantagem em relação aos homens, a desigualdade racial é lida, em alguns casos, de forma ambígua. O racismo, como fator estruturante das relações sociais, é percebido pelos grupos a partir da dificuldade de crianças e jovens negros se manterem na escola, da violência policial contra jovens negros, e, da maior dificuldade de mulheres negras conseguirem trabalho remunerado. Já, as manifestações individuais do racismo, principalmente aquelas simbólicas, não são percebidas como um problema. A quem sofre o racismo individualmente, caberia também individualmente superá-lo.

Na Cidade Estrutural, por exemplo, as jovens afirmam que as mulheres negras têm mais dificuldade de encontrar trabalho e que muitas são obrigadas a alisar o cabelo, aproximando-se do padrão estético branco. Entre as integrantes do grupo, a de tez mais escura, afirmou ter sido vítima de ataques racistas em casa, pelo pai, e na escola colocando a aparência física como

o ponto mais vulnerável para essas manifestações racistas.

Entre os três grupos, o de Ceilândia foi o que mais aprofundou os debates sobre racismo. Uma participante negra disse que se via em vantagem em relação às mulheres brancas por ter a pele mais bonita, com aparência mais saudável e que permitia a ela se expor ao sol sem medo. Outra complementou dizendo que muitas mulheres negras são beneficiadas na hora de conseguir um trabalho doméstico, por exemplo. De acordo com ela, as mulheres negras aprendem a trabalhar desde cedo, com mãe e pai, que, por sua vez aprenderam com os avós, e assim seguiu de geração em geração até chegar a antepassados escravizados.

As vantagens apontadas por essas duas integrantes do grupo, foi rapidamente contestada por uma terceira jovem. Sua leitura é a de que as possíveis vantagens das mulheres negras são e foram historicamente exploradas, como é o caso do trabalho doméstico sem proteção social. O debate continuou com duas integrantes do grupo lembrando das dificuldades de serem alunas negras e de conseguirem trabalho. As duas relataram já ter sido preteridas em seleções de emprego por conta do cabelo rastafari.

As análises elaboradas por Gomes (2003) ajudam a compreender os argumentos apresentados nos debates de Cidade Estrutural e Ceilândia. A autora afirma que a construção das identidades sociais, entre elas a raça, pressupõe responder afirmativamente a interpelações cotidianas e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Para a identidade negra, especificamente, Gomes (2003, p. 171) reconhece que essa construção é mais difícil: "Construir uma identidade negra

positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros". Sobre os espaços institucionalizados de educação, Gomes afirma que a escola pode oferecer oportunidades de valorização de identidades e diferenças, ou, de estigma, discriminação, segregação e até mesmo negação. A experiência educacional das jovens mulheres pesquisadas aponta para uma trajetória majoritariamente negativa.

As estratégias de enfrentamento diante das agressões racistas adotadas pelas jovens são diversas e vão desde a aproximação com o padrão estético branco até a resistência pela valorização da sua negritude. Os cuidados com o cabelo para deixá-lo liso são relatados com conforto, ora sobre a amiga que, para se manter no emprego, "o cabelo está sempre na progressiva" ora sobre si mesma, fazendo chacota sobre o "cabelo bandido" que; "está preso ou está armado". Importante lembrar que essa alternativa à branquitude não é forjada isoladamente pelos indivíduos e, por mais confortável que pareça no primeiro momento, tem papel central no racismo brasileiro. Nascimento (1978, p. 93) enumera uma série de estratégias oficiais e não oficiais de branqueamento da população, por meio das quais o Brasil tem construído, ao longo dos séculos, uma "monstruosa máquina ironicamente designada 'democracia racial' que só concede aos negros um único 'privilégio': aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora". Para o autor, esse branqueamento é parte do "antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro".

Com base nos argumentos do autor, é possível afirmar que as jovens da periferia do Distrito Federal vivenciam esse

genocídio de duas formas: a simbólica, ao serem cooptadas pelo discurso do branqueamento, e através do extermínio de jovens negros. Como já destacado no tópico sobre violência, as jovens são vítimas indiretas da violência urbana cometida contra pais, irmãos, companheiros. Na periferia do Distrito Federal, essa violência tem forte componente racista. O estudo Jovens Negros e Não Negros: Mortalidade por causas externas, na Área Metropolitana de Brasília, de 2000 a 2012 mostrou, no último ano de análise, que a maioria (90,8%) dos 511 óbitos por homicídios foi de pessoas negras. Ainda segundo a pesquisa, no triênio 2010-2012, o risco de uma pessoa negra na faixa de idade de 15 a 29 anos no Distrito Federal ser assassinada foi 2,8 vezes maior que uma não-negra.

Apesar do contexto social que atrai a juventude negra para o embranqueamento, há quem decida pela resistência cultural. Uma das participantes negras relatou que, mesmo com curso de graduação concluída, só conseguiu seu primeiro trabalho fixo, com todos os direitos sociais assegurados, aos 27 anos de idade. Sua situação reflete a realidade apontada em pesquisas sobre as desigualdades do mercado de trabalho, que revelam que a combinação dos atributos de raça e gênero colocam as mulheres negras nas piores condições laborais. De acordo com Lima, Rios e França (2013, p. 59):

Apesar de ter ocorrido diminuição das desigualdades de oportunidades no que concerne à instrução, há uma disparidade no tipo de instrução recebida e no perfil das carreiras cursadas para aqueles que acessam o ensino superior. Complementarmente, permanecem muito altas as diferenças dos retornos advindos da formação educacional, medidas pelo acesso ao emprego, trajetória ocupacional e pela renda.

A comparação entre os rendimentos de homens brancos com os das mulheres negras – segundo o documento – sofreu impacto positivo do crescimento econômico. Entre 1999 e 2002, as mulheres negras recebiam cerca de um terço da renda dos homens brancos e, a partir de 2003, passaram a ganhar pouco mais de 40% da renda deles. No que se refere à percepção das vantagens das mulheres negras no trabalho doméstico, as análises também são reveladoras. As mulheres negras, entre todos os trabalhadores domésticos, são o grupo mais mal remunerado. Em 2009, elas recebiam 73% dos rendimentos dos homens brancos nesse segmento, enquanto as mulheres brancas e os homens negros recebiam 85%.

Há ainda outra estratégia de enfrentamento às agressões racistas, apresentada tanto pelo grupo da Cidade Estrutural como no de Planaltina. Apesar de reconhecerem a dificuldade de lidar com o preconceito racial em sua manifestação individual, as jovens afirmam que a superação deve ser dada no nível individual, na não aceitação do racismo. Em Planaltina, por exemplo, apesar de reconhecerem a existência e o crescimento de ataques racistas, inclusive nas redes sociais, as jovens argumentaram que todos são iguais não apenas para a lei, mas também para Deus. Assim, não faz sentido existir racismo. O debate seguiu com uma jovem negra afirmando que “o preconceito, em primeiro lugar, às vezes, é a ligança (sic), né? Se a pessoa falar e você se atingir, vai continuar falando”. Houve ainda outras afirmações sobre discriminação contra mães sem companheiros ou mulheres com muitos filhos, de forma que o aspecto racial foi considerado uma razão entre outras da condição das mulheres negras.

Sobre como enfrentar o racismo, a discussão retoma os argumentos da desigualdade

de gênero, atribuindo individualmente a cada pessoa a responsabilidade pela superação. Uma das participantes do grupo sugeriu: “o preconceito pra acabar, só basta igual ela falou. Ah, você é assim, do jeito que tão te chamando? Não, não sou. Então, eu não aceito pra mim o que eu não sou” (sic).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada confirmou as desigualdades de gênero e raça como estruturantes da vida das mulheres jovens da periferia do Distrito Federal. A divisão sexual do trabalho é um elemento importante que dificulta a permanência das mulheres na educação formal e sua entrada e permanência no mercado de trabalho, conforme a hipótese da pesquisa, elaborada a partir da revisão da literatura. Os resultados da pesquisa foram além e mostraram que a desigualdade de gênero – também em outras manifestações – são responsáveis por forjar a situação de exclusão dessas mulheres desde sua infância. Ora é a escola, que não acolhe alunas que escapam do padrão de comportamento e aprendizado, ora é a violência doméstica, que amedronta, oprime e restringe as mulheres ao ambiente doméstico.

Esses aspectos da desigualdade atuam para dificultar a permanência na educação formal. Com atraso escolar, as jovens entram em desvantagem na disputa doméstica sobre quem contribui com o trabalho remunerado e quem contribui com o trabalho de reprodução social. De acordo com relatos sobre histórias próprias, e, de outras mulheres, essa é a realidade mais comum encontrada no trabalho de campo.

A presença de filhos – como já indicado por outras pesquisas – não estabelece uma relação de causalidade com o abandono escolar. Todavia, para as mulheres que já são mães, o retorno aos estudos é mais difícil. Ganha destaque também o aspecto racial. Conforme as estatísticas de violência urbana já revelam, é em seus núcleos familiares em que ocorre a maioria (90,8%) dos homicídios na periferia do Distrito Federal. As jovens negras também são as que dedicam mais horas semanais ao trabalho doméstico. Nesse sentido, o que chama a atenção em relação ao grupo populacional analisado nesta pesquisa é a complexidade de sua realidade.

A dissertação - da qual decorre este artigo - integrou também um esforço de pesquisa sobre o alcance das categorias necessidades práticas e interesses estratégicos de gênero para a análise de políticas sociais no atual contexto capitalista. O trabalho de campo junto a mulheres jovens que estão fora do mercado de trabalho e da educação formal confirma a potência de tais categorias para essa avaliação. Na medida em que a conquista de direitos das populações excluídas passa necessariamente pela reivindicação junto ao poder público, discutir com as jovens a partir dessas duas categorias ajudou na elaboração e formulação coletiva dos discursos sobre sua realidade. Nesse sentido, ganha destaque o alerta feito por Anderson (1992) quando afirma que os esforços de planejamento devem voltar seu foco mais para os problemas das mulheres do que para as duas categorias em si. Necessidades práticas e interesses estratégicos de gênero foram importantes ferramentas para a pesquisa mais por ajudarem organizar os discursos das mulheres jovens do que para separar seus diferentes tipos de reivindicações.

Do ponto de vista da contribuição para produção de conhecimento sobre o tema da desigualdade de gênero e raça na juventude, como já destacado em estudos da economia feminista, análises que não levam em conta todos os aspectos de desigualdade a que estão submetidas as mulheres jovens, além de não responder às suas necessidades, podem reforçar sua situação de exclusão. Daí a importância, mais uma vez, de aproximar os dados estatísticos de pesquisas qualitativas.

A análise das percepções e resistências das jovens sobre desigualdades de gênero e de raça apontaram a clareza que elas têm sobre as maiores dificuldades das mulheres negras. As principais saídas para mudar essa situação, na visão das participantes da pesquisa, estão na educação formal ou informal, que são, segundo elas mesmas, fundamentalmente coletivas. Por outro lado, quando se fala nas opressões raciais, elas afirmam que esse problema deve ser enfrentado individualmente. Essa diferença de percepções merece ser analisada com mais profundidade, já que a elaboração das políticas públicas passa inevitavelmente pela reivindicação das necessidades. Sem recorte racial adequado, as ações terão dificuldade para chegar às jovens negras, que estão em situação ainda mais vulnerável.

À luz do que foi discutido durante a pesquisa, é possível levantar algumas novas hipóteses para explicar essa diferença. A primeira delas é que a experiência do racismo é percebida como mais dolorosa e explícita que a da opressão de gênero. Enquanto nessa, as jovens mulheres conseguem trocas positivas (são sobrecarregadas com o trabalho doméstico, mas, elas satisfazem necessidades das famílias e obtêm algum reconhecimento familiar e o amor dos filhos), no racismo não há qualquer ganho ou necessidade

básica satisfeita. Dessa forma, a resposta mais fácil e rápida encontrada por elas para enfrentar a situação seria escamoteá-la, sem que isso se constitua expressamente uma estratégia.

A outra nova hipótese, que também remete à primeira, é a de que as políticas de embranquecimento da população brasileira, conforme Nascimento (1978), dificultaram que a população negra desenvolvesse estratégias de enfrentamento ao racismo. E assim, as mulheres jovens não criaram ainda um repertório de respostas para esse tipo de opressão. Para a maior parte das jovens participantes da pesquisa, a violência do racismo tem sido paralisante. Aqui, os movimentos sociais de mulheres negras e as ações comunitárias surgem como espaços fundamentais para a construção dessa resistência.

Se nas fases iniciais deste estudo, já se alertava sobre a necessidade de aproximação entre os estudos de gênero, raça e os de juventude, a conclusão da pesquisa mostrou que isso é urgente. Nos próximos dez anos, o grupo de homens e mulheres com até 30 anos de idade será foco das políticas públicas porque nele está a aposta para o país crescer economicamente e preparar-se para o envelhecimento da população. Fazer frente ao discurso das políticas universalistas, cegas ao gênero, raça e classe, constitui um desafio para essas áreas de conhecimento bem como para a reformulação e avaliação das ações públicas em curso.

politicas_sociais/Os_Jovens_no_Distrito_Federal_um_olhar_sobre_suas_condicoes_de_estudo_e_ocupacao.pddf> Acesso em: 17 de outubro de 2015.

- (---). Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal (Codeplan). (2014). Síntese de Informações Socioeconômicas e Geográficas do Distrito Federal. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/df_em_sintese/Sintese_de_Informacoes_Socioeconomicas_2014.pdf Acesso em: 15 de novembro de 2015.
- (---). Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal (Codeplan). (2014). Jovens Negros e Não Negros: Mortalidade por causas externas, na Área Metropolitana de Brasília, de 2000 a 2012. Disponível em: < http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Demografia_em_Foco_8-Jovens_Negros_e_N%C3%A3o_Negros-Mortalidade_por_causas_externas_na_AMB-2000-2012.pdf> Acesso em: 15 de outubro de 2015.
- (---). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2013). Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasil, Impresso.
- (---). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010). Sinopse do Censo Demográfico 2010. População residente, por sexo e grupos de idade, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php> >. Acesso em: 15 de outubro de 2015
- Cardoso, A. (2013). Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. *Cadernos CRH*, 26 (68), 293-314, maio/ago. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792013000200006> Acesso em: 15 de outubro de 2015.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: Autor.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para encontro de especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão, v. 10, n. 1, p.171-188. Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo.
- Elizalde, S. (2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. *Última década*, 25, 91-110.
- Enríquez, C. R. (2012). Análise econômica para a igualdade: as contribuições da economia feminista. In: *Orçamentos sensíveis a gênero: conceitos e experiências* (pp. 133-157), Brasília: ONU Mulheres.

- Fainsod, P. Y. (2010). "Embarazos y maternidades adolescentes en las escuelas. Alcances y desafíos frente a las diversidades". En Seminario PRIGEPP Educación. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Fernández, A. M. (1994). *La invención de la niña*. Buenos Aires: Unicef.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Fontoura, N.; Pinheiro, L.; Galiza, M. & Vasconcelos, M. (2010). Pesquisas de uso do tempo no Brasil: contribuições para a formulação de políticas de conciliação entre trabalho, família e vida pessoal. *Revista Econômica*, Rio de Janeiro, 12 (1), 1-46, jun.
- Fraser, N. (1999). A luta pelas necessidades: Esboço de uma teoria crítica socialista-feminista da cultura política do capitalismo tardio. *Debate Feminista*, México, 105-141.
- (—). (2006). Da redistribuição ao reconhecimento. Dilemas da justiça numa era pós-socialista. *Cadernos de campo*, (14.15), 231-239.
- Furlong, A. (2006). Not a very Neet solution: representing problematic labour market transitions among early school-leavers. *Work, employment and society*, 20(3), 553-569.
- Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 167-182, jan./jun.
- Guedes, M. C. (2009). Na medida do (im)possível: família e trabalho entre as mulheres do nível universitário. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280650/1/Guedes_MoemadeCastro_D.pdf> Acesso em: 15 de novembro de 2015.
- Hirata, H. (2002). A divisão sexual do trabalho: o estado das artes. In: *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade* (pp. 273-289), São Paulo: Boitempo Editorial.
- (—). (2014). Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 26(1), 61-73.
- Hirata, H. & Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 596-609, set./dez.
- International Labour Office (ILO). What does Neets mean and why is the concept so easily misinterpreted? (2015). Genebra. Disponível em: <<http://www.ilo.org/>>

employment/areas/youth-employment/work-for-youth/publications/technical-briefs/WCMS_343153/lang--en/index.htm> Acesso em: 15 de outubro de 2015.

Kergoat, D. (2010). Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos Estudos Cebrap*, 86, 93-103.

Lagarde y de los Ríos, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Coordinación General de Estudios de Posgrado, Unam.

Lima, M.; Rios, F. & França, D. (2013). Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: *Dossiê Mulheres Negras. Retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: IPEA.

Madsen, N. (2008). *A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)*. Universidade de Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5127/1/2008_NinaMadsen.pdf Acesso em: 10 de setembro de 2015.

Marcondes, M. M. (2013). O cuidado na perspectiva da divisão sexual do trabalho: contribuições para os estudos sobre a feminização do mundo do trabalho. In: *Trabalhadoras Análise da Feminização das Profissões e Ocupações* (pp. 251-279). Brasília: Editorial Abaré.

Melo, H. P., Considera, C. M. & Di Sabbato, A. (2007). Os afazeres domésticos contam. *Economia e Sociedade*, 16, n. 3 (31), 435-454, dez.

Molyneux, M. (2008). *Justicia de Género, ciudadanía y diferencia em América Latina*. In: M. Prieto (Ed.). *Mujeres y escenarios ciudadanos*. Quito, Ecuador: Flacso y Ministerio de Cultura.

Morgade, G. (2009). *Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas em América Latina*. Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Rio de Janeiro, Brasil, del 11 al 14 de junio de 2009.

Moser, C. O. N. (1992). *La planificación de género em el Tercer Mundo: Enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género*. In: V. Guzmán et al. (comps). *Una nueva lectura: género em el desarrollo* (pp. 55-123). Lima: Entre Mujeres, Flora Tristán.

Nascimento, A. (1978). *O genocídio do negro brasileiro. Um processo de racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Ogido, R. (2011). *Adolescência, maternidade e mercado de trabalho: uma relação em construção*. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp>

- br/teses/disponiveis/6/6136/tde-13042011-115056/pt-br.php>. Acesso em: 15 de novembro de 2015.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto, Portugal: Ambar.
- Pinto, C. M. (2012). A Teoria Fundamentada como método de pesquisa. Anais do XII Seminário Internacional de letras. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4415.pdf>>. Acesso em: 15 de novembro de 2015.
- Ramos, S. (1984). *Las relaciones de parentesco y ayuda mutua em los sectores populares urbanos: un estudio de caso*. Buenos Aires, Argentina: Estudios Cedes.
- Rodrigues, C. (2013). A atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Anais Eletrônicos, Florianópolis. ISSN 2179-510X.
- Saffioti, H. (2001). *O Poder do Macho*. São Paulo: Moderna.
- Salvador, E. & Yannoulas, S. (2013). Orçamento e financiamento de políticas públicas: Questões de Gênero e Raça. *Revista Feminismos*, Salvador, 1(2), maio/ago. Disponível em: <<http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/19/52>>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.
- Sarti, C. A. (1994). Família como ordem moral. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (91), 46-53.
- Schwarz, P. K. N. (2012). Acerca de la noción de género en tanto abordaje y sus devenires y potencialidades epistemológicas y políticas en los estudios sobre juventudes. In: *Juventudes y género*, 15-30, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Scott, J. (1988). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Feminist Studies*, 14 (1), 87-107.
- (—). (1995). Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99, jul./dez.
- Segato, R. L. (2003). Las estructuras elementales de la violencia: contratos y estatus en la etiología de la violencia. In: *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos* (pp. 131-148), Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Smeha, L. N. (2009). Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. *Revista de Psicologia da IMED*, 1(2), 260-268.

- Soares, G. A. D., Miranda, D. & Borges, D. (2006). *As vítimas ocultas da violência na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Sorj, B. (2004). *Reconciling work and family; issues and policies in Brazil*. Genebra, Suíça: International Labour Office (ILO).
- (---). (2007). Percepções sobre esferas separadas de gênero. In: *Gênero, Família e Trabalho no Brasil* (pp. 79-88). Rio de Janeiro: FGV.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1997). *Metodologia da Teoria Fundamentada*. Traduzido por Frederico José Andries Lopes. In: *A Strauss & J. Corbin Metodologia da Teoria Fundamentada*.
- Veloz, M. C. T.; Nascimento-Schulze, C. M. & Camargo, B. V. (1999). Representações sociais do envelhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 479-501. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200015>> Acesso em: 15 de abril de 2016.
- Wainerman, C. & Moreno, M. (1987). *Hacia el reconocimiento censal de las mujeres trabajadoras*. In: *Mujer y Sociedad. Perspectivas metodológicas* (pp. 53-103). Lima, Peru: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf> Acesso em: 15 de abril de 2016.
- Weller, W. (2005). A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Estudos feministas*, 13(1), 107-126, jan./abr. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a08v13n1.pdf>> Acesso em: 15 de outubro de 2015.
- (---). (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 241-260, maio/ago.
- Yannoulas, S. C. (1993). *Trabalho feminino: discursos e realidades*. In: *Marx morreu: Viva Marx!* (pp. 147-167), Campinas, Brasil: Papirus.
- (---). (2011). Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, 2, 271-292. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368/1583>> Acesso em: 22 de outubro de 2015.
- (---). (2013). *Trabalhadoras Análise da Feminização das Profissões e Ocupações*. Brasília: Abaré. Disponível em: <http://tedis.unb.br/images/pdf>
- YannoulasLivreTrabalhadorasFinalCompleto.pdf Acesso em: 23 de outubro de 2015.

Young, K. (1992). Reflexiones sobre cómo enfrentar las necesidades de las mujeres. In: V. Guzmán; P. Portocarrero & V. Vargas (comps). Una nueva lectura: género en el desarrollo. (pp.15-54). Lima, Perú: Ed. Entre Mujeres, Flora Tristán.

LOS RIESGOS DE SER O PARECER EN LA ESCUELA: BULLYING HOMOFÓBICO EN ENSEÑANZA MEDIA EN MONTEVIDEO (URUGUAY).

Gonzalo Gelpi⁹

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge en base a los principales resultados obtenidos en el marco de la tesis titulada “Homofobia y exclusión escolar en Ciclo Básico: Indagando en las experiencias de bullying homofóbico de varones adolescentes de liceos públicos y privados de la ciudad de Montevideo”. La investigación¹⁰ antes mencionada se ejecutó con el objetivo de visibilizar un problema poco explorado a nivel nacional y me permitió alcanzar la titulación de Magíster en Género, Sociedad y Políticas en el Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Buenos Aires, Argentina). Se trató de un diseño metodológico cualitativo de tipo exploratorio que empleó el método de la Teoría Fundamentada. El alcance del estudio fue descriptivo. La muestra estuvo compuesta por varones adolescentes de entre 12 y 19 años, residentes en Montevideo, que fueron discriminados y/o acosados por motivos de orientación sexual y/o expresión de género en instituciones públicas o privadas del Ciclo Básico de Enseñanza Media y que presentaron

9 Docente e investigador. Programa Género, Sexualidad y Salud Reproductiva, Facultad de Psicología, Universidad de la República (Uruguay). Tutor Docente. Programa de Posgrado en Género, Sociedad y Políticas. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Email de contacto: ggelpi@psico.edu.uy

10 La investigación “Bullying homofóbico y exclusión escolar en Ciclo Básico: Indagando en las experiencias de varones adolescentes de liceos públicos y privados de la ciudad de Montevideo” se realizó entre el 2016-2018 con la financiación del Programa Iniciación a la Investigación llamado 2015 de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (UdelaR). Finalmente, la tesis fue presentada y aprobada en abril de 2019.

una interrupción temporal o definitiva en sus trayectorias escolares a partir del malestar psíquico que les produjo la experiencia. La muestra fue intencional teórica (no probabilística). Se realizaron 20 entrevistas en profundidad hasta alcanzar el principio de saturación teórica. El análisis se realizó mediante el método inductivo. Se resalta que se cumplió con todas las consideraciones éticas inherentes a tareas investigativas con seres humanos en Uruguay.

SURGIMIENTO Y SIGNIFICADO DEL CONCEPTO BULLYING

Las discriminaciones, maltratos y abusos en el espacio escolar tienen un amplio historial. Sin embargo, los primeros estudios sobre bullying (categoría creada para observar al fenómeno) se produjeron en los países escandinavos en la década de los '70 (Olweus, 1993). La palabra bullying es un anglicismo que se podría traducir como "matonismo" y se usa correctamente cuando la situación implica exclusivamente un acoso entre pares y en contexto escolar. En la academia no existe unanimidad para definir la problemática y, por tanto, hay varios enfoques teóricos. Se pueden encontrar documentos que la titulan como acoso escolar, maltrato escolar, agresión entre iguales, victimización entre pares, exclusión entre pares, entre otras denominaciones posibles. Es importante diferenciar lo que es una situación puntual de violencia escolar de un caso de bullying. Para afirmar que un sujeto está padeciendo bullying se deben presentar una serie de características. Para Olweus (1993), las tres más importantes son: a) recibir conductas con intencionalidad de causar daño sin motivo aparente (burlas, amenazas, insultos,

intimidaciones, agresiones físicas, agresiones sexuales, aislamiento sistemático, ruptura de materiales y robos); b) que se prolonguen en el tiempo siendo ataques sistemáticos (a pesar de que no hay unanimidad sobre el período de tiempo mínimo); c) que supongan un abuso de poder basado en relaciones asimétricas.

Olweus (1993) nos ofrece pensar el fenómeno desde la lógica del triángulo del bullying. Desde la perspectiva del autor, dicho triángulo es conformado por la víctima, el/los agresor/es y los espectadores. Se destaca que puede haber espectadores tanto activos como pasivos. Los activos se caracterizan por reforzar la conducta del/los agresor/es mediante comentarios, aplausos, filmaciones, entre otras acciones. Por otro lado, los pasivos, suelen quedar al margen de la escena de acoso, pero pese a no estar de acuerdo con las agresiones, silencian lo que ocurre, lo que coopera a reproducir las violencias (Domínguez, 2011). Es interesante interrogarse en este esquema por el papel y la responsabilidad de las instituciones educativas, ya que la mayoría de las acciones se cometen dentro de los edificios escolares y, con este abordaje, se invisibiliza a la escuela. En ese sentido, la dinámica del bullying suele ser más amplia, cuenta con la convivencia de otros actores del sistema (particularmente de los docentes, quienes son los referentes adultos más directos del estudiantado dentro de las escuelas) (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2011). Los profesores pueden ser poderosos agentes de cambio si se encuentran especialmente capacitados y sensibilizados para actuar al respecto. Piñuel y Oñate (2006) señalan varios fenómenos típicos de la dinámica del bullying a nivel institucional: 1) síndrome de negación de la institución (banalización y trivialización de la violencia); 2) error básico de atribución (la víctima es responsable de

lo que ocurre); 3) proceso de victimización secundaria del acosado, introyección de la culpa (indefensión aprendida); 4) pacto de silencio y pacto de mutua indiferencia.

El bullying se puede aplicar de un modo directo y/o indirecto. El directo es cuando la víctima sufre agresiones físicas, verbales y/o sexuales, mientras que el indirecto se caracteriza por la presencia de rumores, chismes, exclusiones, rotura de materiales, robo de pertenencias, extorsiones económicas, entre otros (Olweus, 1993). Las situaciones suelen implicar múltiples violencias, las más frecuentes son: la física, verbal, social, patrimonial y/o sexual (Gómez et al., 2007). En todas ellas, la violencia psicológica está presente y es importante señalar que los tipos de violencias dialogan y se retroalimentan entre sí. Olweus (1993) destaca que se debe prestar especial atención al bullying de tipo indirecto porque es menos visible y sus efectos son progresivos.

Estudios internacionales señalan que no existen diferencias acentuadas por el nivel socioeconómico; con frecuencia se presentan casos tanto en el ámbito educativo público como privado. La franja etaria de mayor riesgo para padecer bullying es la comprendida entre los 11 y 14 años (Domínguez, 2011). La literatura académica históricamente se ha centrado más en trazar perfiles de acuerdo con las características de personalidad de las víctimas (en una mirada revictimizante) que en identificar a los grupos blancos de las agresiones (Olweus, 2004). Por otro lado, el bullying, también puede ser entendido como un dispositivo de normalización porque marca un deber ser y un límite con relación a la capacidad performativa del género¹¹ y

de la sexualidad de los adolescentes, al menos, a la interna del edificio escolar. Las violencias se ejercen contra los cuerpos que están fuera de la norma, se marcan porque la socialización tradicional promueve la discriminación hacia ciertos cuerpos, y porque convivimos en un orden social que señala la diferencia entre estos (Diniz, 2011). En esta línea, Ruiz (2009) enumera una serie de condicionantes para padecer bullying, por ejemplo, ser un estudiante con sobrepeso, identificarse como LGBT+, estar en una situación de discapacidad o pertenecer a una minoría étnico/racial o religiosa. El bullying afecta a todos los actores de la comunidad educativa, sus variables y expresiones (desde las atrocemente virulentas a las más simbólicas) son violatorias de los derechos humanos y de principios como la igualdad y no discriminación. Además, obstruye los procesos de enseñanza-aprendizaje y produce efectos negativos en la esfera de lo bio-psico-social de los implicados, especialmente en las víctimas. Los efectos más registrados por la literatura en las víctimas son los siguientes: estrés postraumático, ansiedad, depresión, disminución de la autoestima, trastornos

efecto retroactivo de la repetición ritualizada de performances de actos, de habla y de todo un repertorio de gestos corporales que obedecen a un estilo relacionado con uno de los géneros culturalmente construidos. Todo esto produce la ilusión de una sustancia, de una esencia en cuanto al género. Es pertinente aclarar que, la capacidad performativa, es social más que del género. La realidad del género puede ser performativa, pero en algunas teorías el género puede entenderse como el producto de un acto performativo en sí mismo, su realización. Según Pedro Di Pietro en ocasiones se generan importantes confusiones teóricas entre performar y ser parte de actos performativos. La literatura distingue esa confusión al agrupar, por un lado, aquellos enfoques que se concentran en el Quién de la actuación de género y, por el otro, aquellos que se concentran en el Qué, que invoca o interpela una realidad o subjetividad que no se asume como ya existente. El marco de la performatividad se alinea con los segundos enfoques.

¹¹ Desde una perspectiva queer, el género, no tiene estatuto ontológico fuera de los actos que lo constituyen. En esta lectura, el género sería el

del sueño, abuso de sustancias, merma del rendimiento académico, dificultades para concentrarse y mantener la atención, comportamientos sexuales de riesgo que afectan la salud sexual, interrupciones en las trayectorias escolares, exclusión social, intentos de autoeliminación y suicidios consumados (UNESCO, 2013; Cáceres, 2011; Huebner, 2004; Avilés, 2003; Meyer 2003; Olweus, 1993).

ALGUNAS PARTICULARIDADES SOBRE EL BULLYING HOMOFÓBICO

Los estudios sobre bullying homofóbico son aún más recientes, los primeros registros se ubican en la década de los '90. Los países referentes son Gran Bretaña, Estados Unidos y, en habla hispana, destaca España (Generelo, 2012). A nivel regional el país con mayor acumulado es Brasil. De hecho, en ese país se ha popularizado la denominación bullying LGBTfóbico para no invisibilizar a ningún sujeto ni identidad. Este tipo de bullying también es universal, aunque la legitimación de estos actos depende de factores sociales, culturales, políticos y subjetivos. En países donde la homosexualidad se considera un delito, las violencias son más impiadosas y el aparato estatal, desde su estructura heteronormativa y altamente homofóbica, legitima conductas violatorias de los derechos humanos porque los homosexuales son perseguidos con normas restrictivas al ser considerados ciudadanos de segunda categoría (Forrisi y Gelpi, 2015). "El bullying homofóbico tiene su origen en los valores de la 'masculinidad' y 'feminidad' que se dan por supuestos en nuestra sociedad, se ataca a aquellos sujetos que transgreden

las normas socialmente pautadas de comportamiento para hombres y mujeres" (Ruiz, 2009, p. 93). Según Jennett (2004) "el bullying homofóbico puede presentarse en diferentes formas incluyendo burlas, insultos y ridiculización, rumores, intimidación, empujones, golpes, robos o destrucción de pertenencias, marginación social, acoso cibernético, agresión física o sexual y amenazas de muerte" (p.20).

Este tipo de acoso se sustenta en la orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género de los estudiantes. Frecuentemente lo suelen padecer estudiantes autoidentificados como gays, bisexuales, lesbianas o trans; estudiantes a los cuales se les asigna una orientación no heterosexual por mantener comportamientos alejados de las normas de género vigentes en una sociedad en determinado contexto socio-histórico; estudiantes que son integrantes de una familia homoparental; y amigos/as de la víctima mediante lo que se conoce como "transferencia del estigma"¹². La franja etaria de mayor riesgo para padecer bullying homofóbico es la comprendida entre los 12 y 15 años (Generelo, 2012).

En tanto categoría analítica y relacional, el género ofrece importantes claves para

¹² Según Goffman (1963) el estigma hace referencia a un atributo del sujeto, el cual es profundamente rechazado en las interacciones sociales. En este caso el atributo sería ser LGBT+. La compleja operación mediante la cual el estigma se transfiere en parte escapa a la consciencia. En esta oportunidad, significa que, si una persona se junta o es amiga de alguien gay, lesbiana, bisexual o trans debe ser porque es tan gay, lesbiana, bisexual o trans como la persona con la que se relaciona, porque de lo contrario no podría explicarse racionalmente que quiera mantener vínculo con alguien estigmatizado socialmente y por eso no sólo se le transfiere el estigma sino que también sufre las consecuencias negativas inherentes a la condición de estigmatizado.

comprender el fenómeno. El mismo no afecta por igual a varones y a mujeres, ni a todos los varones y mujeres de la misma manera. En cuanto a los efectos en las víctimas, se puede señalar que son los mismos que por cualquier otra causa de bullying, aunque también se registra como algo específico el incremento de la homofobia internalizada (Ruiz, 2009).

EL BULLYING EN URUGUAY. AVANCES, DESAFÍOS Y PENDIENTES

Desde su surgimiento hasta la actualidad, el bullying ha sido objeto de estudio de varias disciplinas y mediante diversas metodologías en todas las culturas. Hay evidencia empírica de que el fenómeno ocurre en todo el mundo. Los estudios cuantitativos concentran un volumen significativo del total de producción científica. Las tres áreas que reúnen el mayor acumulado son: sociales, salud y educación, siendo las disciplinas que más han producido conocimiento: la psicología, la psiquiatría y la sociología. Los antecedentes existentes mayoritariamente se han ocupado de indagar la fenomenología del bullying, las relaciones con otros fenómenos sociales, la vinculación con ciertas patologías, el impacto psicológico y emocional en los distintos actores involucrados -especialmente en las víctimas- y la efectividad de las prácticas antibullying. Recientemente, surgió un nuevo problema a atender, el cyberbullying, fenómeno que se retroalimenta con el bullying tradicional.

Se debe destacar que en las últimas tres décadas se produjo a nivel global una expansión del uso del concepto bullying. Este

campo de estudios se consolidó y paulatinamente se fueron diseñando dispositivos de prevención e intervención, distintas políticas públicas antibullying (Olweus, 2004). Algunos países como Suecia, Finlandia y Gran Bretaña tienen una gran tradición en el diseño de estrategias antibullying y varios de sus programas se han exportado y aplicado en el exterior. Uno de los más conocidos quizá sea el Programa finlandés KiVa (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Sin embargo, el concepto bullying no es nativo y la adopción y popularización de este no quita que se trate de un concepto adaptado a una realidad social diferente. Asimismo, el término se caracteriza por ser inespecífico, lo que le puede restar capacidad operativa por no permitir distinguir entre fenómenos diversos que se agrupan bajo el mismo paraguas terminológico (Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, 2011). Usado en un sentido clásico, sólo se centra en las violencias entre pares, e invisibiliza cuestiones relativas a la homofobia, sexismo, racismo y xenofobia, además de restarle responsabilidad a las instituciones. De todos modos es un concepto ampliamente utilizado en el mundo y ha dominado los discursos sobre las violencias en el ámbito educativo. En sus orígenes cooperó para desnaturalizar prácticas cotidianas del currículo informal de las instituciones educativas y puso en debate que en ocasiones las escuelas no son lugares seguros para los estudiantes (Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, 2011). A su vez, integra la agenda de los organismos internacionales, por lo que, entre otros motivos, se vuelve objeto de políticas públicas.

En la última década el concepto ha permeado la realidad local y los propios adolescentes de todos los contextos lo han adoptado para su uso cotidiano. La mediación del concepto en ocasiones cooperó

para desvirtuarlo y banalizarlo: cuando todo es bullying, nada lo es, y se corre el riesgo del vaciamiento de la categoría. En Uruguay, aunque los antecedentes de investigación son escasos debido a que la problemática ingresó a la agenda de investigación recientemente, los pocos estudios realizados indican que la prevalencia del bullying en Enseñanza Media se encuentra en torno a un 12,1 % (UNICEF-CES, 2013). Un estudio coordinado por Aristimuño y Noya (2015) concluye que, en Ciclo Básico, la prevalencia es de un 10%. A su vez, la Cuarta Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (MIDES, 2019) indagó sobre los niveles de discriminación y los resultados señalan que un 30% afirma haberse sentido discriminado alguna vez en su vida, mientras que el ámbito donde mayoritariamente se han sentido discriminados es el centro de estudios (63,8%). Un 81,6 % de las víctimas no hizo nada al respecto. También se planteó una pregunta específica que relevó el haber sido víctima de bullying, maltrato y/o acoso: el 63,2% de los participantes la contestaron afirmativamente, existiendo 4 puntos porcentuales de diferencia a favor de las mujeres y casi 17 puntos porcentuales de diferencia entre el quintil de ingresos más alto y el más bajo.

Por otro lado, aunque es difícil medir la prevalencia del bullying homofóbico porque no todas las personas que lo sufren son LGBT+, ni todas las personas auto-identificadas como LGBT+ lo padecen ni lo informan, Ovejas Negras y GLSEN (2016) coordinaron una Encuesta Nacional de Clima Escolar para estudiantes LGBT+, lo que permite aproximarse a las experiencias de este colectivo. Del estudio participaron 423 adolescentes provenientes de todos los departamentos del país y que, al momento de la Encuesta, tenían entre 13 y 20 años. Los resultados más importantes son que: el 80,9% reportó sentirse inseguro en el centro

educativo por alguna característica personal, de donde se desprende que el 38,3% se sienten inseguros por su orientación sexual y el 33,1% se sienten inseguros debido a su expresión de género. El 61,3% de encuestados evita espacios en el centro educativo por sentirse incómodos, siendo los más frecuentes la clase de educación física, los baños y los patios de recreo. El 30,4% del total había faltado entre uno y seis días en el último mes por sentirse inseguro o incómodo. El 54,1% escucha siempre o casi siempre comentarios de tipo homofóbico, mientras que el 30% lo hace a veces. El 42,6% de los adolescentes afirma que nunca o casi nunca interviene el personal escolar cuando escuchan comentarios homofóbicos. El 45,9% afirma que nunca o casi nunca intervienen otros estudiantes cuando se escuchan comentarios homofóbicos. El 42,0% reporta escuchar siempre o casi siempre comentarios acerca de personas que no actúan de manera suficientemente "masculina", en cambio el porcentaje referente a la expresión femenina es de 32,7%. El 69,4% reporta que la mayoría o algunos estudiantes hacen comentarios acerca de la expresión de género. El 49,0% reporta haber sido acosado verbalmente por su orientación sexual y el 63,8% por su expresión de género.

Un estudio anterior de tipo cualitativo coordinado por Rocha (2014) concluye que, cuando hay una intervención institucional, la misma suele ir en dos sentidos: o revictimiza a la víctima o interviene a favor de esta, pero de un modo sancionatorio hacia el/los agresor/es que no problematiza las causas de las violencias. En los últimos años, los diferentes organismos internacionales le han insistido a los Estados para que refuercen el compromiso en el combate contra el bullying (homofóbico) porque viola derechos humanos fundamentales y produce efectos muy nocivos

en la comunidad educativa (UNESCO, 2018; CIDH, 2015; UNESCO, 2015; CEPAL, 2013; UNESCO, 2013; UNICEF, 2011; ONU, 2006). Pese a las recomendaciones antes expuestas y a los avances legales y socioculturales que tuvo Uruguay en materia de género y diversidad sexo-genérica entre los años 2005-2015, en la actualidad aún no existe ningún instrumento para prevenir, detectar e intervenir ante situaciones de bullying por cualquier motivo, incluyendo el basado en la homofobia. Por distintas razones, el diseño de mecanismos efectivos en la lucha contra la homofobia fue el gran pendiente de un período marcado por logros para el colectivo LGBT+ (Sempol, 2013). Este estado de situación produce que, para resolver casos de discriminación y acoso escolar, a veces los padres acudan el ámbito de la justicia penal, aunque solo suelen considerarse las situaciones que implican lesiones graves. En el año 2016, fue aprobado un proyecto de Ley promovido por la Comisión de Educación y Cultura sobre normas para la prevención del acoso, hostigamiento o bullying en instituciones de enseñanza. En el escrito se define a la problemática y a los lineamientos para prevenir e intervenir ante estas situaciones, pero se hace referencia solo una vez a la orientación sexual como causal de bullying, y no se mencionan como condicionantes a la identidad de género ni a la expresión de género. Además, en dicho escrito, se indica que el bullying no guarda relación alguna con el género, lo que permite cuestionarse desde qué marcos cognitivos fue pensado el proyecto (Repartido Nro. 522, 2016). Igualmente, en los últimos años, los cambios legales propiciaron de marco habilitante para introducir la diversidad sexo-genérica en los centros educativos bajo la legitimación que le confería el ser objeto de estudio, de legislación y estar en la agenda pública. En el marco del Programa de Educación Sexual (aunque no exclusivamente) se han realizado varias

actividades en materia de diversidad dirigidas a estudiantes y a docentes (Schenck, 2014). Se espera que todas estas experiencias cooperen en el corto y mediano plazo en el diseño de nuevas políticas educativas. Como un punto a tener en cuenta, en los últimos años el movimiento contra la "ideología de género" ha puesto oposición a algunas propuestas sobre educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo. Además, el giro ideológico en el gobierno no es muy auspicioso, dado que han resurgido discursos políticos de odio hacia la comunidad LGBT+.

DISCUSIÓN DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS

De los relatos de los adolescentes se desprende que en la vida cotidiana invierten mucha energía psíquica en producir y en reforzar la "normalidad". Les preocupa estar dentro del grupo de los "normales" y ser aceptados por sus pares porque ser asignados al grupo de los "diferentes" les genera consecuencias negativas dentro y fuera de la escuela. Los entrevistados naturalizan la existencia de los "normales", no cuestionan ni problematizan que en verdad no se trata de personas "normales" sino más bien "normalizadas" a partir del sometimiento a diversos dispositivos efectivos durante el proceso de socialización que confirman, una vez más, la existencia y persistencia de una sociedad disciplinaria que deviene normalizante. Se percibe una tensión subjetiva entre la construcción social de normalidad y los parámetros de normalidad de cada entrevistado. Esto guarda sentido con la perspectiva foucaultiana, según la cual la norma también tiene un funcionamiento político al describir el poder

de normalización como otra modalidad moderna de ejercicio de poder (Foucault, 2002). Es esperable el conflicto interno porque la norma representa conflicto, es un valor que se enfrenta a un antivalor, el cual no tiene porqué ser necesariamente su polo contrario (Hernández, 2013). “La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población que se pretende regularizar” (Foucault, 2002, p.228).

Los entrevistados plantean que durante la adolescencia temprana intentaron con mayor o menor éxito intervenir y modificar sus expresiones de género con el objetivo de que estuvieran en sintonía con las normas de género vigentes en nuestra cultura. En función de los consensos sociales vinculados a la “normalidad” dentro del campo del género y la sexualidad, ellos interiorizaron determinados parámetros, violentaron sus propios cuerpos, aplicaron un autodisciplinamiento normalizador, lo cual marca la ansiedad y la presión social que genera sentirse “diferente”. El arduo intento performativo de estos adolescentes reafirma la idea de que cuando una norma no puede ser pensada en su estatuto de norma se confunde con una ley natural, se le atribuye necesidad natural, se la considera como la única forma posible para manifestarse; en este caso, de expresar el género (Hernández, 2013).

De todas las normas, las relativas al género son algunas de las más importantes, al menos así están significadas para estos adolescentes. La noción de normalidad -en tanto estructurante del psiquismo- les produjo malestar psíquico. Dicha noción representa una especie de ley interna, tiene una función reguladora del mundo de las emociones y de los comportamientos, por lo que también se puede pensar que se caracteriza por tener elementos superyoicos

asociados a la puesta en funcionamiento de diferentes modalidades de represión (Foucault, 1998). Durante la socialización primaria y secundaria, los adolescentes estuvieron expuestos a mensajes sobre género y sexualidad que reforzaban la heterosexualidad obligatoria como parte del contrato social. Esa cualidad normativa es constitutiva de una forma específica de dominación llamada heterosexismo, que se define como la creencia en la existencia de una jerarquía de las sexualidades dentro de la cual la heterosexualidad ocupa la posición superior (Junqueira, 2013). En una sociedad aún heteronormativa, los mensajes negativos que circulan sobre el colectivo de personas LGBTQ+ fueron interiorizados por los entrevistados. En sus relatos, demostraron tener introyectada a la heterosexualidad como lo “normal” y a la homosexualidad como una desviación de lo esperado socialmente. Este aspecto condiciona la producción de subjetividad de los propios estudiantes autoidentificados como LGBTQ+.

Algunos adolescentes sabiendo que por sus orientaciones sexuales y expresiones de género podrían sufrir discriminación y otras consecuencias negativas en el cotidiano escolar, procuraron controlar otras variables y/o características personales para evitar un mayor estigma. En la instancia de entrevista varios demostraron tener mucho miedo de sumar otras identidades sociales devaluadas, por ejemplo, ser gordos. Algunos entrevistados experimentaron privilegios por ser de raza blanca y cumplir con algunos parámetros estéticos hegemónicos, mientras que entrevistados con otras características fueron atravesados de lleno por las desigualdades y se generó una exposición muy significativa a la discriminación y exclusión. Este punto sirve para comprender desde una mirada

interseccional la interrelación entre el género, la sexualidad y la raza.

La noción de normalidad también se hace presente en el cotidiano escolar y afecta los relacionamientos de los adolescentes porque limita las posibilidades reales de vincularse con determinados sujetos, cuerpos e identidades. Pareciera que los grupos de pares se conforman por iguales y cualquier célula identificada como "diferente" es vivenciada como una amenaza a los parámetros de normalidad de cada grupo de pares y, por ende, se encargan de que ciertos sujetos con otros atributos, comportamientos, valores, corporalidades e identidades se mantengan alejados. Esto afecta los modos de vestirse, los cortes de cabello, los peinados, las formas de expresarse propias del mundo adolescente, la música que se escucha, los accesorios que se escogen y las marcas que se consumen. Toda esa información que se brinda en la presentación de la persona en la vida cotidiana es interpretada por el entorno en general y por el escolar en particular, haciéndose asignaciones en nombre de ella y generándose efectos en la vida de los otros. Para asignarle a alguien una orientación sexual homosexual es necesario que coincidan las representaciones de homosexualidad que los sujetos tienen interiorizadas con la información que se les presenta a los sentidos, es decir: cómo habla, cómo viste, cómo camina, qué cosas le gusta y hace esa persona X, y corroborar esa información con cómo creen que habla un homosexual, cómo viste, cómo camina y qué cosas les gusta o hace generalmente uno. Este modo de procedimiento deja especialmente expuestas a aquellas personas LGBT+ que más se aproximan a los estereotipos construidos como propios de tal colectivo, es decir, las personas que más desafían a las normas de género y que tienen expresiones de género disidentes estarán en

una situación más desventajosa que quienes gozan de las ventajas de ser invisibles porque reproducen la heteronormatividad.

Los adolescentes de todos los contextos socioeconómicos afirmaron que existe discriminación en los centros educativos y que se dirige contra las personas que se alejan de la "norma", quienes son "diferentes". Consideran que el grupo de los "normales" es integrado por las personas heterosexuales, con expresiones de género en sintonía con las normas de género vigentes, de raza blanca, delgadas y que no son "nerds". La existencia de un "nosotros normales" no depende solo de la existencia de una "alteridad no normal" sino que también resulta indispensable naturalizar la condición de marginalizado vivida por el "otro" para afirmar, confirmar y profundizar la grieta entre los "normales" y los "diferentes". Se puede explicar como un proceso social que delimita un "nosotros" en una polaridad, y un "otros" en la otra. Este último polo, es pensado desde la alteridad, como extranjería e inferioridad (Louro, 2000). Generalmente, esas etiquetas atribuidas a los "diferentes" reducen la biografía de esas personas a una mera categoría marginal. "La normalidad del sistema es una normalidad violenta, que depende de la desmoralización cotidiana de los minorizados" (Segato, 2003, p.121). Deconstruir la noción de normalidad y los efectos que esta produce es una tarea mucho más compleja de lo que se cree, porque la misma tiene una función social muy concreta y porque se inscribe en el inconsciente. Esto implica que no se tiene un dominio absolutamente racional sobre ella, y condiciona así nuestra propia existencia y los modos de producción de subjetividad. Es pertinente hacer visible que las fronteras de la normalidad no son iguales en varones y mujeres: el género incide en el delineamiento de esa frontera simbólica que impacta en la materialidad. Como

apunta Lamas (2002), el género marca la percepción que los humanos tenemos de lo social, lo político, lo religioso y lo cotidiano.

Los pares de los adolescentes entrevistados les asignaban deseos, expresiones y prácticas (sexuales) asociadas a lo desviado de la "norma", lo cual impactó en su socialización (sexual) y en la del resto de integrantes del aula. Por lo general, sus pares, que se identifican como varones cisgénero heterosexuales, en sus procesos de construcción de la identidad masculina y el cumplimiento de sus mandatos, no querían tener ningún tipo de contacto con ellos por temor a que se produjera una transferencia de estigma. Por ese motivo, entre otros, la amplia mayoría de los entrevistados tenía un grupo de pares conformados exclusivamente por mujeres y desconocía algunos códigos de la masculinidad. Estas (no) relaciones entre los adolescentes refuerzan la idea que desde la perspectiva de esos varones, los entrevistados de este estudio no pasan de ser una mera representación de lo "femenino" que amenaza sus propias masculinidades. Por lo general, la identidad sexual gay todavía sigue siendo en algunos contextos mayoritariamente una "identidad de resistencia" producida por sujetos en condiciones muchas veces estigmatizadas por la lógica de dominación masculina y que en varios contextos implica un trabajo de reivindicación de una identidad que se enseña a despreciar desde edades tempranas. Afortunadamente, cuando se trata de cuestiones de deseo, de amor y de afectividad, la identidad es capaz de sorprenderse a sí misma, de crear formas que desvinculen el yo de los discursos dominantes de la biología, de la naturaleza y de la normalidad.

Las experiencias de los adolescentes relativas al bullying homofóbico fueron significadas como negativas. Los entrevistados presentaron dificultades para

transmitir y compartir lo que les ocurrió. Según Viñar (2009), el horror y el dolor extremo no generan experiencia sino espanto, no generan representaciones y relato sino vacío representacional y, por consiguiente, lo ocurrido es difícilmente transmisible y compartible. Tras escuchar los relatos, se puede concluir que aún hay horrores impronunciados y que solo se accedió a lo que estaban en condiciones de dar a conocer. Por estos motivos, la metáfora de la punta del iceberg es válida para explicar el fenómeno del bullying por cualquier causa.

Es posible identificar una franja etaria de riesgo también a nivel local. Todos los casos se produjeron en el nivel de Ciclo Básico de Enseñanza Media, o sea, aproximadamente entre los 11 y los 15 años. Este dato coincide con la literatura internacional. Al parecer, el bullying homofóbico suele presentarse mayoritariamente en la adolescencia temprana y media. Desde sus perspectivas, fueron víctimas de bullying homofóbico por ser homosexuales o por no cumplir con las normas de género vigentes, es decir, porque sus expresiones de género eran discordantes con lo que se espera socialmente de un varón. Un conjunto de entrevistados actualmente aún se cuestionaba qué habían hecho para recibir las agresiones, no entendían el trato desigual que recibieron de sus compañeros e intentan justificarlos apelando a racionalizaciones. Ellos no terminan de comprender lo que sucedió. La asimilación e integración de estas experiencias, por momentos, es de modo parcial. Esta situación también les producía tristeza, cansancio, rabia, ira, desazón y soledad.

En todos los casos, los agresores eran varones con similares características, atributos asociados a la masculinidad hegemónica. Dichos agresores asumen consciente y/o inconscientemente una

función social, son guardianes de las normas de género, son la cara visible de los elementos más destructivos de la masculinidad hegemónica y toman al bullying como una potente arma normalizadora. Por otro lado, los espectadores pasivos eran predominantemente mujeres, y los espectadores activos solían ser varones. El hecho de que los hombres son los que predominan a lo largo de todo el espectro de la violencia no es una novedad, y el acoso escolar no es una excepción. Además, la homosocialidad propia de las relaciones intragenéricas masculinas suelen naturalizar el uso de la violencia como un modo válido de relacionarse (De Stéfano, 2017). El mismo autor hace referencia a la normalización del bullying y a la relativización de los efectos psicológicos que este produce por parte de los adolescentes varones. Suele haber más agresores y más víctimas entre los varones, ya que estos suelen ser agredidos sólo por otros varones que aplican el bullying directo, y los casos que implican varones generalmente son los más graves. Por estos motivos es posible afirmar que la problemática se encuentra en la base de las desigualdades de género y afecta diferencialmente a varones y mujeres. Incluso, existen diferencias que se traducen en desigualdades entre los propios varones y las propias mujeres. Al parecer, ellos y ellas suelen ejercer la violencia en sintonía con los mandatos de género y los modelos hegemónicos de feminidad y masculinidad. Dependiendo de sus acciones, es si tal identidad resulta fortalecida o cuestionada. Podría afirmarse que, en ocasiones, el bullying homofóbico surge a partir de una amenaza subjetiva que vivencian ciertos varones en lo que refiere a la fragilización de sus identidades de género. El temor a lo femenino y a la homosexualidad es un núcleo constitutivo de la identidad masculina y alcanza su punto máximo durante la adolescencia, aunque especialmente en

dicha etapa ese temor convive con elementos altamente homoeróticos (Burin y Meler, 2009). El gran mandato es: defiéndete (atacando) del otro distinto. En este escenario la diversidad y los matices no existen. Se trata de una lógica dicotómica del uno u otro, del todo o nada: por ende, los agresores de estos adolescentes le hacen honor a ese modo de encarnar y expresar la masculinidad.

La mayoría de los adolescentes sufrió mayormente el bullying directo. En ocasiones se alternaba con episodios típicos del bullying indirecto. Dentro de la tipología de las violencias, la más mencionada fue la verbal. Sin embargo, en menor medida los entrevistados también informaron haber sufrido agresiones físicas, patrimoniales, y en dos casos inclusive violencia sexual. Los insultos utilizados más frecuentemente hacen referencia a la orientación sexual homosexual, a prácticas sexuales de tipo homosexual y específicamente a la pasividad en tanto rol sexual. Los insultos además de ser dinámicos varían dependiendo de la clase social. Lo que es considerado un insulto para determinado grupo o sector de la población puede no serlo para otro; lo que se considera un insulto hoy puede dejar de serlo mañana e incluso la generación es un factor a tener en cuenta. Otro componente a considerar es la dimensión subjetiva. La misma se manifiesta en los significados que se les otorgan a determinadas palabras, los contextos en los cuales se emplean, hacia quienes se dirigen, quienes la dirigen, etc.

Es fundamental entender en qué momento del ciclo de vida irrumpe el bullying homofóbico en la vida de los estudiantes y cómo puede alterar el desarrollo psicológico en esa etapa. Durante la adolescencia, el grupo de pares adquiere un rol preponderante en el marco del proceso adolescente

y de la construcción de la identidad de los estudiantes. En el mejor de los escenarios, la desidealización de las figuras parentales se comienza a gestar de la mano de la confrontación generacional. Coincide con la canalización de mucha energía a los pares al surgir con fuerza la necesidad de ser parte de un grupo, de ser reconocido, de estar incluido, de obtener cierto estatus: en fin, de tener un grupo de pertenencia y referencia. Sin embargo, en estos casos el ser víctima de bullying homofóbico genera una situación de soledad y aislamiento, es decir, cuando más precisan de esos pares, éstos están ausentes o, aún peor, se muestran sumamente hostiles con ellos. En los primeros años de la adolescencia, se necesita especialmente de los pares del mismo sexo. En el caso de los varones, son quienes colocan pruebas de demostración de virilidad, con quienes tienen ritos de iniciación en conjunto, con quienes intercambian información relativa a los comportamientos sexuales, con quienes construyen los scripts sexuales y los ponen en práctica. Estas experiencias del orden de lo traumático impactan en la psique con tal magnitud que condicionan el modo de ser y estar de la víctima no solo en el presente sino también en el futuro porque se produce una baja de autoestima, pero también se rigidizan los estándares para confiar en otro y para denominar a otro como amigo. Se presenta una especie de desencanto con lo humano y todas sus representaciones.

En pasajes de entrevistas, algunos adolescentes manifestaron sentirse culpables de lo que les había sucedido. En estos casos, había una interiorización del discurso de los agresores ya que se posicionaban desde un paradigma culpabilizador para analizar y narrar sus propias experiencias. Dichos relatos se relacionaban con mayores niveles de homofobia internalizada. En ocasiones, ese discurso culpógeno,

se vinculaba con los efectos negativos producidos por la primera intervención institucional tras la denuncia del caso.

La mayoría de los relatos coinciden en que el primer semestre de clases fue especialmente duro porque casi todos los días sufrían ataques. Los entrevistados desplegaron diferentes estrategias de afrontamiento para enfrentar al bullying homofóbico dependiendo de sus recursos psíquicos y de sus características de personalidad. Se debe resaltar que en todos los casos hubo un período de tiempo, al inicio de la dinámica del bullying, donde mecanismos psicológicos como la negación y la desmentida estuvieron muy activos. Estos limitaron la capacidad de acción de estos adolescentes, tanto para enfrentar la situación por ellos mismos como para pedirle ayuda a terceros. En algunas historias aún el silencio continuaba ejerciendo su influencia. Muchos hablaron por primera vez sobre lo que les había ocurrido en la entrevista que cedieron para este estudio.

Los pactos de silencio pueden tener varias explicaciones posibles. En esta oportunidad, es preferible centrarse en una explicación vinculada con el género. La identidad masculina por lo general implica no hablar de los problemas, no mostrar los sentimientos, especialmente los más negativos porque es sinónimo de debilidad y vulnerabilidad (Bonino, 2002). Asimismo, la autonomía e independencia son dos atributos fundamentales del modelo hegemónico de masculinidad, lo cual significa que un adolescente varón en problemas puede sentir que debe resolver por sí mismo y que no necesita de los demás (Bonino, 2002). Aunque los entrevistados no adhieran al modelo hegemónico, en alguna medida, incluso inconscientemente, los mandatos y estereotipos que este postula pueden condicionar sus comportamientos porque

la masculinidad trasciende los discursos y las prácticas; hay elementos que no son controlables. Además, se suman ciertas particularidades a atender que pueden cooperar con que el silencio se perpetúe. Por ejemplo, comunicarles la situación de acoso a sus familiares implica, en caso de que no lo hayan hecho previamente, aproximarse a tener que explicitar su orientación sexual. Ser LGBT+ le agrega una dosis de mayor angustia a la cuestión de ser víctima de bullying. Aún comentando la situación de acoso, no se tiene plena seguridad de obtener el apoyo necesario para combatir el problema.

Otro aspecto a no descuidar en el análisis es que históricamente se ha construido la figura de víctima como simbólicamente femenina a través de una asociación directa entre mujer=débil=víctima. Siguiendo esta lógica, a un varón de cualquier orientación sexual le resultará más difícil reconocerse en tanto víctima porque las imágenes mentales de víctima, las representaciones de víctima, suelen relacionarse a figuras femeninas y, además, porque no solo se pone en juego el estar padeciendo violencias y abusos, sino que también se debe asumir, hacer visible, que no cumplieron con los mandatos de género prescritos para los varones.

Los entrevistados pusieron en juego diferentes estrategias para sobrevivir en la institución y no interrumpir definitivamente sus trayectorias escolares. Lo primero fue identificar espacios potencialmente peligrosos para la integridad, por ejemplo: los recreos, el patio, la cantina, los paseos y las clases de gimnasia. En esos sitios ellos se sentían vulnerables, en especial por la falta de control del mundo adulto. El solo hecho de detectar esos lugares como amenazantes y evitarlos ya configura en sí una estrategia de afrontamiento del problema.

A su vez, esta aclaración también es un modo de evitar reducirlos exclusivamente a la figura de "víctima pasiva" y poder reconocerlos como víctimas accionantes.

Al tratarse de situaciones que mayoritariamente implican un abuso de poder o una fuerza desigual real o percibida, los adolescentes manifestaron no sentirse fuertes como para confrontar directamente con sus agresores, lo que les generaba culpa por no poder cumplir con algunos de los mandatos de la masculinidad. Ese sentimiento se podría relacionar consciente e inconscientemente con el ideal masculino desarrollado por Bonino (1997). La masculinidad hegemónica y los valores que promueve están inscriptos en la cultura, y por ende en la subjetividad masculina. Aunque la mayoría de los entrevistados hizo una construcción alternativa de su identidad de género y está en contra de muchos de los mandatos que el modelo hegemónico propone, han interiorizado a partir de los mensajes que se difunden en lo social, lo que se pretende de un "macho verdadero", por lo que la subjetividad masculina de estos varones está tensionada entre lo que son y lo que efectivamente sienten que deberían de ser y/o hacer. En suma, en la mayoría de los entrevistados existe una tensión entre la construcción de la identidad masculina -y los mandatos que ontológicamente exige- y la construcción de una identidad sexual gay -que trasciende las prácticas afectivo-sexuales con personas del mismo sexo-. A pesar de que históricamente se ha construido antagónicamente el ser homosexual y ser un "macho verdadero", la condición de homosexualidad no invalida el género de estos varones y el no poder confrontar a sus agresores les implica una pérdida simbólica de masculinidad o, en su defecto, pueden percibir que confirman la asignación de sus pares varones sobre su aparente condición de "débiles" y "afeminados" (Kimmel, 1994).

Los adolescentes detectaron dos hitos para detener el bullying: agredir físicamente a los agresores y salir del closet. Aquí se refuerza a la violencia como esencia de la virilidad y otra creencia de la matriz de la masculinidad moderna: la de la belicosidad heroica, que valida en este caso el uso de la violencia individual como recurso defensivo de lo propio (Bonino, 2002). Pareciera que los agresores necesitan que hablen su propio lenguaje, un lenguaje en clave masculina, que les permitió a las víctimas ser reconocidas por sus pares como varones, desarticulando la asociación gay-femenino. Algo así como una demanda de demostración de virilidad, una necesidad imperiosa para calmar la angustia que les despierta el enfrentarse a masculinidades subordinadas (Badinter, 1993). En cuanto al otro hito, es curioso que, en la biografía de algunos entrevistados, la asignación "gay" llegó antes de que ellos mismos tomaran contacto con su propio deseo afectivo-sexual. Esa peculiaridad provocó una gran confusión en el marco del proceso adolescente de cada entrevistado y en el proceso de construcción de una identidad sexual gay. Esto se vincula con la falta de autonomía sexual percibida por los entrevistados porque sentían que eran los otros quienes estaban incidiendo y decidiendo por ellos. Sentían que las típicas preguntas adolescentes de ¿quién soy? ¿quién quiero ser? ¿qué quiero ser? ¿qué me gusta?, estaban siendo respondidas por sus pares. Esto era vivenciado como una violentación a sus procesos adolescentes, especialmente porque se demandaban respuestas que aún no estaban en condiciones de dar, lo cual les generaba aún más angustia e incertidumbre.

El bullying se produce dentro de los edificios escolares y la propia estructura del sistema coopera para que el acoso se siga perpetuando. Los discursos y las

prácticas institucionales violatorias de los derechos humanos de algunos grupos, en este caso, de los estudiantes LGBT+, todavía son moneda corriente. En ocasiones esto es naturalizado incluso hasta por los propios actores educativos. Los adolescentes manifestaron que ante situaciones de discriminación y/o acoso basado en la homofobia no suelen buscar apoyo en autoridades institucionales porque desconfían del trato que tendrán del caso y de que se tomen medidas efectivas. Ellos tienen la creencia de que las instituciones generalmente solo sancionan en situaciones que impliquen violencia física grave, lo cual nos conduce a reflexionar sobre los marcos cognitivos e interpretativos desde donde piensan a la violencia. Actualmente, coexisten y conviven en las instituciones distintas subjetividades colectivas que responden a diferentes paradigmas. Hay un conjunto de directores, docentes y estudiantes que defienden los derechos de las personas LGBT+ y piensan que merecen igual trato que sus pares heterosexuales, y otro conjunto que les quita a las personas LGBT+ su condición de sujetos de derechos. Este escenario es preocupante porque la UNESCO (2013) cree que los profesores tienen un rol primordial en la prevención y detención de estos actos violentos por su proximidad con el estudiantado y porque tienen ventajas para transmitir valores sociales. La escuela debería ser un espacio de promoción de igualdad por excelencia, pero la heteronormatividad estructural también afecta a los docentes, especialmente si son de la comunidad. Según los adolescentes, muchas veces tienen docentes en esa condición que evaden preguntas o que no aprovechan la oportunidad para volverse modelos de referencia positivos para ellos. Según lo que informan, existen diferencias significativas entre el sector público y privado, y entre las instituciones laicas y las privadas católicas. Las últimas suelen mostrar niveles de

homo-lesbo-transfobia y de heteronormatividad estructural más elevados que los liceos públicos laicos. Esto sucede debido a dos características de los liceos privados católicos: el alto poder de afectación del componente religioso en las trayectorias escolares y en la psique de sus estudiantes disidentes, y un ambiente escolar muy endogámico que hace que toda diferencia quede visiblemente expuesta dentro de las instituciones.

En el cotidiano escolar no suelen verse expresiones afectivo-sexuales entre estudiantes del mismo sexo, lo que afecta su socialización sexual. Generalmente no tienen modelos institucionales positivos, estos adolescentes construyen su identidad sexual en un ambiente predominantemente homofóbico y sin un espejo que oficie de marco de referencia. Esto impactó en no saber dónde encontrar otros adolescentes LGBT+, desconocer si había otros en su misma condición en el liceo, no tener interiorizados guiones de interacción social específicos sobre cómo mostrar interés, cómo expresar los sentimientos o deseos y con quiénes consultar sus dudas sobre sexualidad. La socialización sexual de este grupo es desigual en comparación con sus pares heterosexuales. En las escuelas, las identidades sexuales disidentes son más perseguidas y silenciadas que la heterosexual. En general, el ejercicio de la sexualidad queda reducido al ámbito privado o a espacios escolares periféricos porque ponen en riesgo el status quo y el orden sexual que se procura reforzar. La institución primero vigila y, al detectar la "anomalía", procede a castigarla. A veces el dispositivo correctivo incluye exponer la sexualidad del adolescente en el círculo íntimo, forzando la "confesión" de éstos ante sus familiares directos. Las dinámicas institucionales atravesadas por la heteronormatividad estructural y la homofobia

institucionalizada producen en parte la exclusión escolar de los adolescentes con una identidad sexual disidente y con expresiones de género que no cumplen con las normas de género vigentes. La exclusión se produce en dos niveles: la propiciada por sus pares y la promovida por la propia institución de la que los pares también son parte, pero no los únicos actores. Se debe visibilizar la exclusión motivada por el propio sistema educativo formal, por su estructura y sus normas. Afortunadamente, las interrupciones en las trayectorias escolares de los entrevistados fueron mayoritariamente momentáneas.

Las experiencias de bullying homofóbico produjeron efectos bio-psico-sociales negativos en diferentes dimensiones de la vida de los entrevistados. Los adolescentes desarrollaron distintas sintomatologías, que perduraron más o menos tiempo. En los relatos se constataron afectaciones en el estado de ánimo, en la autoestima, en los ciclos de sueño, en los hábitos alimenticios, en el rendimiento académico, en los niveles de concentración y atención dentro y fuera de clase. Además, se produjo un debilitamiento de sus redes sociales que desencadenó en situaciones de exclusión escolar. Sus redes sociales se vieron empobrecidas porque al llegar a sus casas no querían salir de sus habitaciones, no mantenían conversaciones prolongadas con sus padres y otros familiares, e inclusive interrumpieron actividades extracurriculares placenteras. Todos los adolescentes describieron situaciones de hipervigilancia, ya que constantemente estaban en un estado de alerta y de amenaza porque sentían que algo malo estaba por suceder inminentemente. Lo antes expuesto permite interrogarse por los impactos del bullying homofóbico en la salud mental y en la salud sexual de las víctimas entrevistadas. Casi todos desarrollaron actitudes fóbicas para

vincularse con varones y prefieren un grupo de pares conformado exclusivamente por mujeres. Sus representaciones sobre los varones y lo “masculino” están cargadas de connotaciones sumamente negativas, lo que resulta una paradoja dado que los varones son su objeto de deseo/amor.

CONSIDERACIONES FINALES

Por lo general el proceso adolescente y el tránsito hacia la adultez de los estudiantes LGBT+ está cargado de mayor angustia que el de sus pares heterosexuales. De por sí existe un consenso social en torno a la adolescencia como una etapa del ciclo de vida plagada de conflictos y caracterizada por una profunda crisis existencial. Sin reproducir la mirada más apocalíptica y pesimista sobre la adolescencia, ya que también es una oportunidad y hay aspectos muy positivos en ella, es importante visibilizar las particularidades, las especificidades, que hacen que la adolescencia de los estudiantes LGBT+ cobre una intensidad especial y que estos enfrenten condiciones de existencia más estresantes que sus pares heterosexuales. Esto se agrava aún más si padecen bullying homofóbico. Con estos postulados se pretende mostrar que pese a todos los avances legales y socio-culturales que se han producido en Uruguay en las últimas décadas, pese a las nuevas configuraciones subjetivas más open mind en algunos contextos (especialmente en las generaciones más jóvenes), a las novedosas modalidades de construcción de masculinidad y feminidad, a los nuevos arreglos familiares, a la mayor presencia en los medios masivos de comunicación de personajes y figuras públicas LGBT+, y pese a que la diversidad sexo-genérica circula

corrientemente por los edificios escolares, aún el orden heteronormativo, a pesar de estar en proceso de deconstrucción, sigue muy vigente. Este hecho irrefutable hace que lamentablemente, por diferentes razones, en la actualidad, muchos jóvenes LGBT+ todavía atraviesen un proceso adolescente plagado de desigualdades con relación a sus pares heterosexuales. Esto se nota especialmente en el plano de las libertades (sexuales). Sus procesos adolescentes, que se caracterizan por un cúmulo de silencios, dudas, incertidumbres, miedos, angustias, soledad, incompreensión y pesimismo sobre su sexualidad, producen subjetividad desde la “diferencia”. A todo esto, se le suman los restantes nudos problemáticos que atraviesan a todos los adolescentes por el simple hecho de serlo. Todavía resta mucho trabajo por hacer para realmente garantizar la igualdad entre los estudiantes heterosexuales y los estudiantes LGBT+, para que sientan efectivamente que pueden ejercer el derecho a ser como desean ser, que sus pares estén educados para reconocer e integrar naturalmente a la diversidad sexo-genérica, que las instituciones educativas estén preparadas para recibir, mantener y garantizar el derecho a una educación libre de violencia a este conjunto de estudiantes. En fin, para que puedan tener un proceso adolescente lo más cercano al deseable posible y no que una orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género condicione contundentemente el tránsito de los estudiantes por el sistema educativo formal. Todavía la evidencia marca que hay barreras de acceso, permanencia y egreso para algunos estudiantes con ciertas características; la lógica del sistema sigue siendo -como desde sus orígenes- una lógica homogeneizadora (Barrán, 1990). Por estos motivos aún la inclusión educativa a veces sigue siendo un pendiente. Igualmente se han producido cambios significativos en los últimos años y muchos

adolescentes se sienten más cómodos en las escuelas. El (des)orden genérico y las identidades sexuales disidentes son más visibles, al menos en ciertos contextos. En el marco de la amplia difusión del paradigma de los derechos humanos, es trascendental pensar nuevas medidas que favorezcan el avance de los derechos de los estudiantes LGBT+ y las correspondientes garantías para el ejercicio de estos. Los entrevistados consideran que las mejores medidas para que las escuelas sean más amigables con los estudiantes LGBT+ serían: garantizar una educación sexual integral que no reproduzca la heteronormatividad, tener más talleres de diversidad sexual incluso coordinados por actores ajenos a la propia institución educativa, y que se ofrezcan cursos de formación docente en la temática para que los profesores cuenten con más y mejores herramientas para intervenir. Asimismo, varios entrevistados hicieron énfasis en que el psicólogo de cada centro debería tener una mayor presencia y que se deberían colocar sanciones ejemplificantes a los agresores.

El diseño e implementación de un protocolo de prevención, detección e intervención es impostergable porque, de lo contrario, se continúa afectando el derecho a la educación, la calidad de vida, la salud mental y la salud sexual de un sinnúmero de estudiantes que padecen bullying por motivos relativos a la sexualidad y por otras causas. Todos estos testimonios abren el debate sobre cuáles serían las medidas más apropiadas para combatir esta problemática en el sistema educativo formal uruguayo, teniendo en consideración que los relatos de estos adolescentes alumbran una zona escasamente explorada por las políticas educativas a nivel nacional y dejan al desnudo una necesidad imperiosa para un número de niños, niñas y adolescentes mucho mayor del que se cree. Incluso si el

fenómeno se aborda desde una mirada integral, se puede hablar de un pendiente para con toda la comunidad educativa. Si se piensa en el contexto actual de la pandemia de COVID-19, que los estudiantes LGBT+ estén tomando sus clases a distancia, podría leerse como un factor protector contra el bullying, pero les expone en algunos casos a una mayor probabilidad de padecer algún tipo de violencia intrafamiliar. Además, se estima que, ante este escenario, existe la posibilidad de que se haya incrementado la prevalencia e intensidad del cyberbullying.

Con el objetivo de seguir acumulando saberes en el plano nacional y que los decisores de políticas educativas y sanitarias cuenten con datos de rigurosidad científica para el diseño de nuevas políticas o para la revisión de las ya existentes, es importante para próximos estudios ampliar los criterios muestrales e indagar en las experiencias de los adolescentes homosexuales y bisexuales del interior del país, incluir las experiencias de mujeres lesbianas y personas trans de Montevideo, considerar las percepciones de los agresores, así como también de los profesores. Todo lo cual, favorece en realizar un abordaje integral del fenómeno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristimuño, A. y Noya, J.C. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria. *Páginas de Educación*, 8(2), 1-29.
- Avilés, J. M. (2003). *Bullying: Intimidación y Maltrato entre el Alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Badinter, E. (1993). *XY: La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barrán, J.P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1869-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bonino, L. (1997). Deconstruyendo la "normalidad" masculina. Apuntes para una "psicopatología" del género masculino. *Actualidad Psicológica*, 23 (253), 1-13.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, 6, 8-35.
- Burin, M. y Meler, I. (2009). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- Cáceres, C. (Coord.). (2011). *Informe Final: Estudio a través de Internet sobre "Acoso", y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes varones entre 18 y 24 años*. Lima: Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano – Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). (2013). *Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo*. Santiago: CEPAL.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2015). *Violencia contra personas LGBTI*. Washington: CIDH.
- De Stéfano, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos pagu*, 50, 1-28.
- Diniz, D. (2011). *Homofobia nas escolas. Apresentação no Seminário Plano Nacional de Educação Mobilização Nacional por uma Educação sem Homofobia*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NgjpEurmKiU>
- Domínguez, F. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Uaricha Revista Psicología (Nueva época)*, 8(17), 19 – 33.

- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia –Consejo de Educación Secundaria (UNICEF y CES). (2013). *Bullying. Experiencias y dimensiones del acoso escolar*. Montevideo: UNICEF.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF.
- Forrisi, F. y Gelpi, G. (2015). Normativas nacionales e internacionales vigentes sobre diversidad sexual. En P. López, F. Forrisi y G. Gelpi (Coord.), *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud*. Montevideo: MSP.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. Volumen I: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista Psicodidáctica*, 19(2), 289-305.
- Generelo, J. (Coord.) (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: FELGTB –COGAM.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Ediciones Amorrortu.
- Gómez, A; Gala, F; Lupiani, M; Bernalte, A; Miret, A; Lupiani, S y Barreto, M. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuad. Méd. Forense*, 13(48), 165-177.
- Hernández, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 81-102.
- Huebner, F. (2004). Experiences of Harassment, Discrimination, and Physical Violence Among Young Gay and Bisexual Men. *American Journal of Public Health*, 94(7), 1200-1203.
- Jennett, M. (2004). *Stand up for us, challenging homophobia in schools*. Londres: Department of Health..
- Junqueira, R. D. (2013). Pedagogia do armário. A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, 7(13), 481-498.
- Kimmel, M. (1994). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (Coords), *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago: FLACSO.

- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. CDMX: Taurus.
- Louro, G. (2000). *Pedagogias da sexualidade. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Meyer, I. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129 (5), 674 - 697.
- Ministerio de Desarrollo Social e Instituto Nacional de la Juventud y Adolescencia (MIDES). (2019). *Informe. Cuarta Encuesta Nacional de Adolescentes y Juventud*. Montevideo: MIDES.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2011). *¿Cómo convivir en la escuela? Una crítica al concepto de bullying. Reflexiones sobre la violencia en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway*. *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, 23, 5-17
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Nueva York: Wiley – Blackwell.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Ensinar respeito por todos: Guia de implementaçao*. Brasilia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Taller de sensibilización para su prevención. Guía de facilitación*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Respuestas del Sector de Educación frente al Bullying Homofóbico*. Publicación de la Serie Buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud. Santiago de Chile: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Principios de Yogyakarta sobre la aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género*. Ginebra: ONU.
- Ovejas Negras y Gay and Lesbian Independent School Teachers Network (GLSEN). (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educativos*. Montevideo: Ovejas Negras.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). AVE. Acoso y violencia escolar. Madrid: TEA Ediciones.

Repartido Nro. 522. (2016). Proyecto de Ley acoso, hostigamiento o “bullying” en instituciones de Enseñanza. Normas para su prevención. Montevideo: IMPO. .

Rocha, C. (2014). Educación y personas trans en Uruguay: insumos para repensar las políticas públicas. En D. Sempol (Coord.), De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual. Montevideo: MIDES.

Ruiz, S. (2009). Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico. Badajoz: Cuadernos Plural.

Schenck, M. (2014). Sacando la violencia heteronormativa del armario: Docentes LGB y discriminación. En D. Sempol (Coord.), De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual. Montevideo: MIDES.

Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Sempol, D. (Coord.) (2013). Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones. Montevideo: MIDES.

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

