VI Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
10, 11 y 12 de noviembre de 2011

Jesica Baez
CONICET/ FFyL-UBA
j.m.baez@hotmail.com

Eje 7: Políticas del cuerpo

Injusticias de género, tolerancias sobre la diversidad: lo "trans" en la experiencia educativa.

RESUMEN

La presente ponencia se enmarca en el proyecto doctoral titulado: La experiencia educativa "trans": acerca de los modos de habitar el cuerpo sexuado de los y las jóvenes en su paso por el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. El mismo parte de problematizar los vínculos entre la educación formal, la construcción de la subjetividad y las relaciones de sexo/género desde la etnografía visual donde se problematiza, así mismo, los modos "tradicionales" de construir el conocimiento en las ciencias sociales. Se intenta, entonces, recuperar lo sensorial, lo sensitivo, la emoción que el conocimiento moderno ha escindido.

¿Cómo es ir a la escuela cuando el cuerpo no responde a los cánones esperados? ¿Cuándo no se ajusta? ¿Qué lecturas fenomenológicas de ellos y ellas se despliegan? ¿Qué se categoriza de ese cuerpo? ¿Qué se mira? ¿Qué pasa inadvertido? ¿Cómo es la experiencia educativa de estos chicos y chicas cuyos cuerpos sexuados no se enmarcan en las "formas esperadas"? Son las preguntas en las que focalizaré a partir del trabajo de campo realizado desde el 2010 hasta la actualidad en dos escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Complementariamente, trabajaré con registros de otras experiencias escolares en conurbano bonarense así como también, legislación vigente.

Punto de partida: acerca del plan de investigación

Múltiples son las maneras de habitar el cuerpo, y con ello diversos son los modos de expresar las relaciones sexo/género/deseo. El cuerpo, lejos de ser un espacio dado, es un territorio en plena construcción: donde los otrxs, las instituciones, las situaciones organizan la propia experiencia corporal a partir de imágenes, representaciones y prácticas diversas. El proyecto[1] del cual emergen las reflexiones que en este artículo se presento surgen de la indagación sobre estos modos de habitar/vivir el cuerpo. Este habitar exige reponer desde lo metodológico herramientas audiovisuales que reconstruyan en imágenes y en su dimensión de movimiento tal experiencia.

Se trata de problematizar el habitar del cuerpo de chicos y chicas en el espacio escolar. Partiendo que fue la institución pedagógica quién más que impulsar el silencio sobre el sexo "multiplicó las formas del discurso sobre el tema; le estableció puntos de implicación diferentes; cifró los contenidos y calificó los locutores" (Foucault, 1976:40), y que en esta apertura se consolidó un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que aspira a legitimar "una" femineidad y "una" masculinidad. En otras palabras, subjetividades sexuales diferenciadas a partir de la identificación de "la" diferencia sexual entendida como "natural y normal".

En este sentido, "La embestida más profunda, con todo, la embestida de base de la escolarización se dirigía a discernir y decidir cuando cada niño o niña, cada adolescente y joven se estaba aproximando o apartando de la norma deseada. Por eso posiblemente, las marcas más permanentes que atribuimos a las escuelas no se refieren a los contenidos pragmáticos que ellos pueden habernos presentado, pero si se refieren al día a día, a las experiencias comunes o extraordinarias que vivimos en su interior, con compañeros, con profesores, con profesoras" (Lopes Louro, 1999:5). Ya sea desde el decir del silencio, o bien diciendo se configuran discursos sobre la sexualidad comprendiéndola en tanto censura "como espacio de subjetivación y de placer y sosteniendo una regulación sexista y heteronormativa sobre los cuerpos biologizados y medicalizados." (Morgade, 2006: 36)[2]

[1] Proyecto Doctoral (Beca CONICET tipo I) "La experiencia educativa trans: acerca de los modos de habitar el cuerpo sexuado de los-as jóvenes de escuela media de la Ciudad de Buenos Aires". Dir. Dra. Graciela Morgade Codir. Dra. Ana Padawer.

[2] Cf. Morgade, Graciela, (2006) "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media" en Revista IICE, en prensa; Ramos, Gabriela y Román, Cecilia (2005) "Educación sexual en la escuela" en Revista Novedades Educativas, No.178. y Baez, Jesica y Díaz Villa, Gabriela (2006). "En la escuela no tenemos la confianza": ¿qué esperan los-as jóvenes de la educación sexual escolar en el nivel medio?.

Reconstruir la experiencia, implica no solo un abordaje audiovisual, sino también de corte colaborativo. Entendiendo la experiencia como expresión íntima, producto de un tiempo, un espacio, y los otros/as, su reconstrucción implica no sólo la voz de los/as jóvenes sino también otros actores involucrados-as: profesores/as, tutores/as, directivos, preceptores/as, otros/as. Sostendré entonces una propuesta metodológica tendiente a generar la multiplicación de voces, entre ellas la voz de quien investiga.

Focalicé en la experiencia educativa durante el nivel medio de los-as jóvenes que en sus modos de habitar su cuerpo expresan relaciones de sexo/género/deseo incoherentes o discontinua. ¿Qué características tienen tales experiencias? ¿Qué limitaciones, posibilidades y expectativas son propias de tales experiencias? ¿Cómo se relacionan tales experiencias educativas y la permanencia/abandono de las instituciones escolares?[3]

Para abordar tales problemas, partí de una estrategia metodológica etnográfica. Una definición posible de etnografía es aquella que la reconoce como un proceso y producción de investigaciones sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción de su particularidad (etnos, en el sentido de otredad). Por medio de esta estrategia, interpretar y describir una cultura y hacerla inteligible a quienes no pertenecen a ella.

Centre la mirada en la experiencia educativa de los-as jóvenes focalizando en las relaciones sociales y con ella, los juegos de poder, y en cómo estos la construyan. La etnografía, como conjunto de herramientas teórico metodológicas, permite vincular teoría e investigación, teoría y campo, favoreciendo nuevos descubrimientos, en tanto no se parte de teorías y categorías preestablecidas, sino que se construye conocimiento de lo que piensan, dicen, sienten, muestran, hacen los/as sujetos que son parte de este proceso. La etnografía no establece una serie de “métodos y técnicas” previamente definidos: no hay un recetario de técnicas a desplegar pero sí una serie de estrategias y procedimientos a desarrollar. En este caso, se partió de la observación de clases escolares, recreos y otros acontecimientos escolares, y la entrevista en profundad de actores involucrados/as.

Asimismo, y dado la particularidad del objeto-problema construido opte por incluir los aportes metodológicos de la antropología visual. Siguiendo a Ruby “Una antropología de la comunicación visual es permitida sobre el supuesto de ver los mundos visibles y gráficos como procesos sociales, en donde los objetos y las acciones son producidos en la intención de comunicar algo a alguien, lo que otorga una perspectiva ausente en otras teorías. Es una investigación de todo lo que los humanos hacen para que sea visto –sus expresiones faciales,

trajes, los usos simbólicos del espacio, sus residencias y el diseño de los espacios que habitan, así como la completa gama de artefactos pictóricos que producen, desde los grabados de roca hasta los hológrafos" (2007:8). Esta dimensión del objeto-problema requirió volver a formular las técnicas y estrategias a construir y utilizar. Introducir el registro audiovisual, no intentó complementar el registro escrito o los déficit de la escritura antropológica (Guigou:2001), sino profundizar la indagación que este proyecto se propone. Aun así esta incorporación no parte de una concepción de la imagen en tanto transparencia de "la realidad", sino como producto del recorte particular que realiza el investigador/a, recorte que se sustenta en interacción dinámica con el marco teórico. El ingreso de la cámara de video como instrumento para la elaboración de registros audiovisuales intenta profundizar la dimensión corporal que este proyecto.

El trabajo de campo realizado hasta el momento se centra en dos (Escuela N y Escuela C) instituciones de nivel medio público de la Ciudad de Buenos Aires. Llegue a ellas a partir de compartir otros proyectos. A la *Escuela N* he llegado tras el trabajo en el marco de la investigación "Cuerpos sexuados en la escuela media: curricula, experiencias y silencios"[4]. Allí el acercamiento a una docente que incorpora contenidos de Educación Sexual Integral a su asignatura me abrió "las puertas" para el ingreso a la institución. Su sensibilidad respecto a estas temáticas habilitó la confianza para la emergencia de una serie de conversaciones informales que aportaron datos que se constituyeron como "pistas sugerentes" para seleccionar esta escuela. *"Acá cada tanto la vestimenta es un problema o es vivido por la institución como un problema. Vino L (un alumno) vestido con pollera negra y se armó!", "si dos chicas se besan seguramente se comenta más que si es una chica con un chico. Ya paso."*. Estas como otras afirmaciones se transformaron en señuelos convocantes. La escuela N está situada en el barrio de Palermo en la zona conocida desde hace unos años como "Palermo Hollywood". Se trata de una institución que cuenta con dos turnos (mañana y tarde) y 4 secciones por año. Posee además, Proyecto 13. Lo que ha permitido cierta consolidación de la planta funcional al cambiar "las horas de docente" por "cargos para docentes".[5]

Asisten 800 estudiantes aproximadamente que en el consenso de los-as docentes y directivos provienen de *"familias de clase media, acomodada (…) pero cada vez son los*

[4] UBACyT 063, 2008-2010. Dir. Dra. Graciela Morgade

[5] La ley 19512 (y sus posteriores modificatorias) establece desde 1972 un nuevo régimen laboral para docentes del nivel medio a partir de diferentes cargos donde no solo se contempla las horas frente a clase, sino también horas extra-clase. Su implementación no abarcó todas las instituciones de la Ciudad de Buenos Aires.

menos". En contrapunto, se señala "*cada vez tenemos más de los otros*". El uso de la gorrita por ejemplo, se vincula desde los/as docentes con "estos otros".

La *escuela C*, en cambio, está ubicada en el barrio de San Telmo. Cuenta con un solo turno por la tarde, asistiendo unos 900 estudiantes. Según el equipo directivo, la mayor parte del estudiantado proviene de los barrios de "bajos recursos" de Constitución y Barracas siendo muchos de ellos hijos-as de inmigrantes de la comunidad peruana y boliviana. Llegó a constituirse en un *lugar etnográfico* (Wright: 2005), tras un año de trabajo en el marco de un proyecto de Voluntariado Universitario. El proyecto se proponía la formación de líderes comunitarios/as en temas vinculados a educación sexual. Para ello se trabajó con los 4tos años durante el lapso de un año en talleres semanales en los que participé como docente tallerista. El contacto cotidiano me permitió ir conociendo al estudiantado. Los chistes en torno a "quién es puto" fueron unos de los hechos que más llamaron mi atención.

La experiencia educativa..¿trans?

La investigación en curso tal como se anticipa en el apartado anterior centra su mirada en la experiencia educativa "trans", ahora bien qué se entiende por ello se torna en principio una de las primeras necesidades metodológicas. El trabajo de campo en conjunto con las lecturas académicas y la participación de los debates políticos en torno a "las cuestiones de género" confluyeron en moldear progresivamente esta categoría.

Hasta mediados del siglo XX la sexualidad como objeto científico fue indagado desde las ciencias médicas - psiquiátricas. La concepción hegemónica de ese entonces definía la sexualidad como un aspecto biológico y natural, inherente a la esencia humana diferencial del hombre y la mujer (Krafft-Ebing, 1939). El mismo concepto de género tiene raigambre en tal campo, el psiquiatra Money en 1955 define el termino rol de género "para significar todas aquellas cosas que la persona dice o hace para mostrarse a sí misma que tiene el estado de muchacho u hombre, niña o mujer, respectivamente"[6]. A determinado sexo, determinado rol de género.

Tal cadena - que aun se mantiene vigente - comenzó a ser discutida desde otras áreas de las ciencias, en la que fueron de gran importancia los trabajos de Mead sobre el interaccionismo simbólico, la teoría del etiquetamiento de Becker y Lemert y la etnometodología de Garfinkel. Estos aportes dieron lugar a un enfoque de corte construccionista en el abordaje de la sexualidad. Así mismo la introducción del concepto de

[6] Citado de: http://www.kinsey.com.ar/noticia.php?id=344

género en manos de las feministas abrevo en cuestionar y politizar la naturalización. En términos generales, el género se definió como la construcción sociocultural que se efectuaba "sobre" el sexo biológico. Tal formulación, como anticpan autores como Cabral y Butler reconocerán en ese camino los efectos performativos que la propia categoría de género ha generado *generizando* los cuerpos-sexos de manera binaria, asimétrica y jerárquica.

La obra "Historia de la sexualidad" de Foucault (1977) marca un hito en la conceptualización de la sexualidad, definiéndola como un dispositivo histórico; es decir, una invención social, que se construye en el tiempo a partir de múltiples y heterogéneos discursos, instituciones, arquitecturas, reglas, enunciados, proposiciones, dichas y no dichas sobre el sexo. Por momentos desprovisto de reparos en torno al género, la obra de Focault avanza habilitando el cuestionamiento sobre el "sexo natural".

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Butler (2002) profundiza afirmando que el sexo / la sexualidad no existe ontológicamente sino que existen en tanto son actuados. En otras palabras, las normas regulatorias del sexo trabajan de una forma performativa para constituir la materialidad de los cuerpos, específicamente, "materializando" un sexo, una diferencia sexual que se consolida al servicio del imperativo heterosexual. Tales normas constituyen la condición de inteligibidilidad cultural que otorgan el reconocimiento del status de persona; establecen relaciones de causalidad entre el sexo anatómico –que se construye como biológico, y por ende, natural y presocial-, la identidad o expresión de género –masculina o femenina- y la orientación del deseo –que se considera obligatoriamente heterosexual-[7]. Los cuerpo ininteligibles, por expresar relaciones incoherentes entre sexo/genero/deseo serán lo abyecto: disciplinados y normalizados, patologizándolos, persiguiéndolos, y, en última instancia, eliminándolos (Butlher: 1990; 2002). Hay machos, hembras/masculinidades, feminidades/ heterosexualidad, homosexualidad: los cruces entre unos y otros son inciertos y múltiples. Aun más, entre cada uno de estos pares que nos resultan inteligibles coexisten todo un rango no inteligible. ¿Todos nacemos machos **o** hembras?, por ejemplo. ¿Qué sucede con los niñxs intersexs? ¿Qué principio de inteligebilidad materializa ese cuerpo?

Retomando la tesis foucaultiana del poder como productivo, sostiene Butler: "Los géneros "inteligibles" son aquellos que en algún sentido instituyen y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo. En otras palabras, los fantasmas de discontinuidad e incoherencia, concebibles solo en relación con las normas

existentes de continuidad y coherencia, son prohibidos y producidos constantemente por las mismas leyes que intentan establecer líneas de conexión causales o expresivas entre sexo biológico, géneros culturalmente constituidos y la "expresión" o "efecto" de ambos en la manifestación del deseo sexual a través de la práctica sexual" (1990:50).

De manera tal que, al igual que sucede en términos de otras determinaciones sociales estudiadas por la sociología de la educación (etnia, clase, capacidad física, entre otras) la escuela legitima determinadas identidades y prácticas sexuales como "normales" o como "modelos" y reprime y margina otras. Es en el marco de la cultura y la historia donde se construyen las identidades sociales (identidad de género, sexual, etnia, nacionalidad, clase, etc.). Con un carácter fragmentado, plural más de las veces transitorias y contingentes, las identidades, se anclan en un cuerpo no ya interpretado como evidencia inequívoca/ sustrato presocial sino como constructo que adquiere materialidad en el mismo proceso de anclar. En este sentido el cuerpo sexuado pueden concebirse como "archivo orgánico de la historia de la humanidad" (Preciado: 2002) y con ello heredero de tramas desiguales e injustas que tienden a reproducirse en las sociedades capitalistas occidentales. También, desde la mirada de la disrupción, el cuerpo sexuado es un "campo abierto a diversas posibilidades interpretativas" (Fernández: 2000).

La crítica a la versión "género proceso social, sexo evidencia biológica" habilitó entonces nuevas palabras para dar cuenta de los rangos no inteligibles, desmontando el contrato de abyección (Cabral: 2007) y en consecuencia desmontando la reducción óptica impuesta. En tal sentido, la transgeneridad se propone. Definida como "un conjunto de discursos, practicas, categorías identitarias y, en general, formas de vida reunidas bajo (…) un rechazo compartido a la diferencia sexual como matriz natural y necesaria de subjetivación." (Cabral: 2007) lo trans intenta *hacer proliferar* lo que hasta allí permanecía invisible, ampliando la capacidad de percepción y recepción.

El uso del término "trans", así mismo, no es univoco. En el campo social y político su acepción más reconocida es aquella que engloba a "travestis, transexuales, transgenero". A esta variante, le corresponderían similares críticas a las ya realizadas al "genero" en tanto instituye un posible ideal regulativo de "trans" sobre aquellxs que se definen como "travestis, transexuales y transgenero".

Descartando esta versión restrictiva, a partir del trabajo de campo construí una noción más amplia. Adoptando una **conceptualización de "trans" como todas aquellas subjetividades que *de alguna manera* discuten los parámetros de la heternormatividad sexista, aun cuando tal tensión solo se manifieste por momentos y en espacios**

determinados. Arribar a tal definición habilitó la construcción de una mirada amplia que recupere los intersticios y las multiplicidades por sobre la pretendida "*homogeneidad estable de la identidad*".

Homogeneidad escolar: juventudes particulares

Múltiples investigaciones han dado cuenta de la matriz homogeneizadora y homogenizante que tiene el sistema educativo moderno (Pineau, 1996). Ahora bien, ¿qué grillas de inteligibilidad organiza la percepción de los cuerpos que transitan tal matriz?

La escuela enseña, disciplina, mide, evalúa, examina, aprueba (o no), categoriza, marca los cuerpos que pasan por ella, equilibrando por un lado, el incentivo de una sexualidad normal (heterosexual), y por el otro, la contención de la misma. De manera tal que, al igual que sucede en términos de otras determinaciones sociales estudiadas por la sociología de la educación (etnia, clase, capacidad física, entre otras) la escuela legitima determinadas identidades y prácticas sexuales como "normales" o como "modelos" mientras que reprime y margina otras. En este sentido tiende a la homogenización y uniformización de los cuerpos que pasan por ella. Cuerpos de niñas, cuerpos de niños, con el correlato de una manera particular de habitarlos. "Lloran como niñas", "Las niñas no corren" son simples sentencias que se pueden escuchar en un recreo por ejemplo.

Las regulaciones en torno a la vestimenta, son otra muestra de ellos. En palabras de Dussel, la escuela moderna creó su propio régimen de apariencias, y entre ellas una esteticidad de la vestimenta de sus estudiantes. El uso de guardapolvo blanco producto, según esta autora de la articulación entre igualitarismo, higienismo escolar y una noción de cuerpo consignó la uniformidad bajo el mismo atuendo como manera de suspender relativamente las desigualdades de origen, de género, de clase, entre otras. Este paréntesis momentáneo sin embargo al tiempo que pretendió la uniformidad y con ello, el auspicio de *pertenencia* también produjo la diferencia. Distintas calidades de tela, diferencia de modelos no solo traslucen la particularidad de quién lo porta, sino más bien lo producen en esa distinción. El guardapolvo "clásico de niña" con sus botones en la espalda más similar a un vestido deja a quien lo porta "en manos" de otro/a que asista para ser puesto. Los debates en torno al guardapolvo y su uso no han perdido vigencia en la Ciudad de Buenos Aires. El código de vestimenta –instrumento institucional que regula cómo se debe ir vestido a la escuela- resulta una interesante grieta por donde relevar marcas del cuerpo sexuado.

El uso de la gorrita, se ha tornado en un eje de tensión en las escuelas N y C, siendo marcada por los/as adultos de las instituciones –en su versión hegemónica- como sello de las *masculinidades pobres* que ingresan. Quienes las portan son los varones de sectores de bajos recursos.

Desde aquello que enseña explícito pero también y principalmente, desde todo aquello que se aprende desde el curriculum oculto, la escuela produce una feminidad y masculinidad hegemónicas signadas desde la **heteronormatividad** y el **sexismo**. Ahora bien, ¿qué sucede con quienes se resiste a lo homogéneo? ¿qué sucede con los y las jóvenes trans?. En términos más acotados, por ejemplo qué sucede con esos estudiantes que aun frente a las reiteradas "amenazas de sanción" continúan ingresando a la escuela con sus gorritas. Muy recientemente una de las escuelas (C) incorporó al código de vestimenta el permiso para su uso en la escuela frente a la indignación de algunos/as docentes, asesoras pedagógicas.

El trabajo de campo hasta aquí realizado sugiere que la experiencia de los y las jóvenes en su paso por la escuela, cuándo su modo de habitar el cuerpo no se ajusta a las normas hegemónicas de género se producen una serie de fenómenos que se traducen en diversas estrategias: desde la "insistencia" y el logro de algunos cambios hasta la "exclusión", tal como se observa con la emergencia del Programa de Inclusión de Alumnas Travestis. La creación del programa en la provincia de Buenos Aires visibiliza la experiencia de exclusión de estudiantes donde la particularidad identitaria sexo-género deviene en obstáculo para la culminación de los estudios. Estos programas focalizados ponen en evidencia los circuitos excluyentes del propio sistema[8] al tiempo que renuevan las discusiones en torno a la igualdad de oportunidades y la equidad de los sistemas educativos modernos[9]

El programa preve una serie de estrategias tendientes a hacer en la escuela un espacio receptivo. El régimen de apariencias hegemónico es puesto bajo la lupa a partir de la escucha de las voces de estas estudiantes y sus necesidades: tener un nombre acorde a su deseo, ser llamadas por ese nombre, poder ir al baño, ser reconocidas por la identidad que han elegido.

Abrir a la pluralidad de particularidades de los y las jóvenes no solo delinea escenarios donde la exclusión es la mecánica de relación. Otras violencias privativas también son parte

---

[8] Para ampliar dicha tensión es interesante lo planteado por Guillermina Tiramonti en: - TIRAMONTI, G. (2001) *Modernización educativa de los ´90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* FLACSO – Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.

[9] Bolívar, Antonio. (2005) "Equidad educativa y teorías de la justicia" en: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo. Vol. 3. N° 2. Disponible en: URL: (http://www.rinace.net/reice.htm)

del cotidiano. El "dulce hostigamiento" (Baez, 2011) es una de ellas. Se trata del mecanismo donde en particular los varones molestan, burlan a otro varón que no encaja en los estándares de masculinidad. Esta producción incesante que incluye chistes, comentarios, pequeños golpes/juego donde el grupo marca *"el desvío"*. Así mismo estos intercambios que desde la mirada adulta[10] (y académica) redundan en ejemplos de violencia cotidiana, en la vida escolar para estos jóvenes comprende una forma entre otras de vinculación. En este sentido el hostigamiento que priva a estos estudiantes de determinados privilegios propios de la permanencia termina siendo "dulce" en la medida que permite una trama de pertenencia.

Desde las voces de los y las jóvenes, la escuela es también el lugar donde "publicitar la diferencia", particularmente si en ella hay adultos/as "confiables" (Baez; Díaz Villa: 2006). Son confiables aquellos/as adultos/as (docentes, preceptores/as, directivos) que abren un espacio para la escucha sin anticipación de respuestas que marquen lo correcto de lo incorrecto, donde la pregunta se instala como formato de locución y la intimidad es respetada. Así mismo, resulta sugerente el fenómeno que se ha dado, en particular, en la *escuela C* tras la sanción de la ley de Matrimonio Igualitario. Una docente se ha casado con su pareja. Sin que ella explícitamente lo haya comentado, los/as estudiantes se enteraron:

"Si hasta las profes se están casando, ya se puede casar cualquiera" (M, de 5to año)

M repetía esto en un recreo al resto de sus compañeras, una de ellas le replicaba: *"ahora se ven más en la escuela"*. Varias interpretaciones y hasta contradicciones compiten en tales palabras. Por una parte pareciera ser que si hasta "una maestra normal" se casa con otra "maestra normal" ya no hay posibilidades desde los y las estudiantes de percibirlas como "anormales". Ya es "normal", cualquiera se puede casar. El juego de palabras "maestra normal", no es en este caso ingenuo. Se trata de una parodia a los efectos producidos por una corporalidad normalista matriz de la docencia en Argentina. La misma afirmación sin embargo, también podría estar apuntalando esto último: "si estas las maestras normales se casan, cualquier cosa puede pasar". En este caso, la afirmación aludiría más bien a la nostalgia de la moral perdida.

Si tomamos el diálogo en su conjunto en cambio, es interesante observar la relación que estas estudiantes establecen: "si las docentes salen del closet, los/as estudiantes también". El/la docente aparece, entonces como *un modelo* que habilita otras experiencias. Pareciera que

[10] "se la pasan a los golpes"(preceptora, Escuela C), "hay que poner límites, sino la violencia los supera" (profesora de educación física, Escuela C). Son ejemplos de frases que se reiteran en múltiples conversaciones.

conocer determinadas experiencias del cotidiano de sus docentes, posibilita a los/as estudiantes acobijarse para dar curso publico a nuevas narrativas propias.

Conviven entonces en el espacio escolar, estrategias focalizadas, dulces hostigamientos que mapean la posibilidad de "ser" de los/as jóvenes. Es decir, no en todos los espacios escolares, los/as estudiantes "son" o dan a conocer "quienes son". En cambio sí la pregunta acontece en torno de dónde y con quiénes ¿Dónde y con quiénes los/as estudiantes trans pueden "ser"?

La experiencia escolar no culmina en el "espacio de la escuela". Las fronteras y límites en este sentido se torna borrosos (Mac Laren: 2005), y la referencia y marca de la escuela trascienden en el discurso de los/as jóvenes las paredes de la institución. Un estudiante, que en charlas de recreo me había comentado *"no termino con uno, que ya tengo otros esperándome"* me invita a unas reuniones que realizan desde hace ya un tiempo los domingos por las tardes. Se trata de un encuentro "gay frendly" donde asisten chicos y chicas. Una de sus compañeras –abiertamente heterosexual en ese momento- afirma:*"vení, ahí nos vas a conocer!"*. ¿Qué tendría que conocer "ahí"? ¿Qué posibilidades se abren "ahí"? ¿Qué diferencias se hacen disponibles en ese espacio?. Desde la voz de esta estudiante, ese "ahí" señala un lugar donde el quién es cada uno/a se despliega de una forma "mas conocible" para un tercero y en relación a un "aca" (la escuela)[11].

Chicos gays, chicas lesbianas, chicxs…desde el discurso adulto son tolerados. "Los diversos" acceden al espacio de lo políticamente correcto donde el discurso de los DDHH ha calado, y donde tal diversidad no resulte "evidente". Tal como analizaba en párrafos anteriores resulta interesante observar las posibilidades de lo diversx, las corporalidades permitidas y aquellas que son excluidas o señaladas. Se pone en juego allí los efectos propios de la "heteronormatividad obligatoria" mediatizado por la tolerancia.

En el entretejido cotidiano escolar la heteronormatividad se encarna en los cuerpos de quienes por ella transitan, las resistencias desde las voces juveniles se abren también. Aun así como núcleo cuasi impermeable se mantiene el sexismo como clave de intelegibilidad que a su vez, parecería contribuir al fortalecimiento superficial de lo tolerable. "La zorra", "la puta" estigmatizan a las jóvenes que portan tales etiquetas tanto en escuela C y N y que les hace recordar los desvíos a la "feminidad estándar". Lo femenino aparece también como modo de descalificar a los varones que se alejan de la "masculinidad hegemónica". Sobrenombres

11 Aun es muy insipiente el trabajo de campo realizado en este espacio, por lo que resulta muy inicial los análisis.

feminizados o la simple referencia con el artículo femenino signan la experiencia de algunos varones.

A modo de cierre

Vivir en el closet, "dentro o fuera", asume una inscripción particular en el espacio escolar y en la relación con los otros y las otras. Una desigualdad que puede tornarse invisible para algunos ojos, como son invisibles estxs jóvenes. Así mismo, "ver" a estos jóvenes ha sido un ejercicio continuo de volver sobre la categoría "trans". Primero definida como aquella que agrupa las identidades no heterosexuales, y que con el devenir de la tarea, finalmente conceptualizada como la formas de vivir que se alejan/tensan la heteronormatividad. Desde esta perspectiva, muchos y muchas somos "algo trans".

Poder desplegar "lo trans" tensa las características constitutivas de la matriz escolar. El irrespeto, discriminación y marginación[12] acontencen en el cotidiano de la convivencia escolar. En palabras de Fraser (1997), la carencia de reconocimiento atenta contra el goce y/o ejercicio de los derechos humanos o libertades fundamentales de los individuos. Y consecuentemente quedan desprovistos de redistribución en términos de acceso y permanencia en el sistema educativo. En este sentido, se trata de carencias que remiten a injusticias. "El significado más genérico de justicia descansa en una participación igualitaria (…) la justicia exige alcanzar acuerdos sociales que permitan a todos los miembros de la sociedad participar como iguales en la vida social" (Fraser, 2006:35). El silencio sistemático (Morgade: 2006; Morgade y Alonso: 2008; Baez y Díaz Villa: 2006) que integra el discurso escolar de género tiende a: I) consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino II) y a la vez resulta el contexto de la expresión esporádica, aunque sistemáticamente censurada desde adultos-as y también entre los-as mismos-as jóvenes.

Aun cuando tales injusticias descansan en la sutileza de las coordenadas por donde estas experiencias *transitan* la escuela, las violencias vedadas por regímenes de visibilidad que tornan invisible a lo "trans" constituyen diferencias que podrían devenir en desigualdad,

[12] Tal como se constata en el Primer Informe Trienal basado en una encuesta a filiales presentado en el Tercer Congreso Mundial de la Internacional de Educación en Jontiem, Tailandia (2001) existen agresiones/ violaciones a los DDHH basados en la orientación sexual de docentes, no docentes y estudiantes.

así mientras se construye un discurso tolerante de lo diverso se intensifica el sexismo que redunda luego en un refuerzo heternormativo. Estas injusticias de género viven aun en el closet. De difícil inteligibilidad no sólo para la comunidad educativa, sino también para el campo de la investigación pedagógica persisten en la sutileza, camuflaje que las hace más resistentes.

Bibliografía

Baez, J (2011a) Los “gustos” se aprenden… Lo relativo, lo particular y la justicia En: Graciela Morgade (coord.) “Toda educación es sexual”. Crujía Ediciones. Buenos Aires.

----------(2011b) Los closet de la desigualdad educativa: reflexiones de una misma y de lxs otrxs”. En Actas: II Jornadas de Investigadores en formación en Educación. 29 y 30 de noviembre de 2010. (ed 2011). IICE, FFyL, UBA.

----------(2010) Abismos Injustos. Acerca de la distancia entre chicos-as y adultos-as respecto de cómo abordar la sexualidad en la escuela media En: Patricia Morey y Adriana Boria (comp) "Teoria social y género: polémicas en torno al modelo teórico de Nancy Fraser". Catálogos. Buenos Aires.

Baez, J y Díaz Villa, G (2006). “En la escuela no tenemos la confianza”: ¿qué esperan los-as jóvenes de la educación sexual escolar en el nivel medio?”; en actas VIII Jornadas de Historia de la mujeres y III Congreso Iberoamericano de Género.

Benhabib, S (2005) Los derechos de los otros. Extrajeros, redidentes y ciudadanos. Barcelona. Gedisa

Bolívar, Antonio. (2005) “Equidad educativa y teorías de la justicia” en: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo. Vol. 3. N° 2. Disponible en: URL: (http://www.rinace.net/reice.htm)

Butler, J (2010) Marcos de guerra. Vidas Lloradas: Buenos Aires, Paidós

---------- (2001) El género en disputa: Buenos Aires, Paidós.

---------- (2002) Cuerpos que importan, Barcelona: Paidós.

---------- (2004); Deshacer el género; Buenos Aires: Paidós

Cabral, Mauro (2007) La Paradoja Transgénero. En: www.ciudadaniasexual.org

Fernández, J (2000). Los cuerpos del feminismo, en MAFFÍA, Diana –compiladora- "Sexualidades migrantes. Género y transgénero". Buenos Aires: Ed. Feminaria.

Guigou, N (1989) El ojo, la mirada: Representación e imagen en las trazas de la Antropología Visual. Diverso Revista de Antropología Social, nro. 4, mayo.

Le Breton, D (2002) Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

Lopes Louro, G (organiz, 1999). Trad: Tomaz Tadeu da Silva : O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade. Auténtica: Belo Horizonte.

Mc Laren, P (1995) La escuela como performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos, México: Siglo XXI. Capítulo 3 "La estructura del conformismo".

Morgade, G Y Alonso, G. (2008) Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia. Buenos Aires: Paidós

Morgade, G (2006) "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media" en Revista IICE.

Pinueau, P (1996) La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización En: CUCUZZA, Héctor Rubén (comp), "Historia de la Educación en Debate", Bs. As, Miño y Dávila

Preciado, B (2002); "Manifiesto contra-sexual"; Opera Prima: Madrid.

Ramos, G y Román, C (2005) "Educación sexual en la escuela" en Revista Novedades Educativas, No.178.

Tiramonti, G. (2001) Modernización educativa de los ´90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria? FLACSO – Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.

Wright, P (1998) Cuerpos y espacios plurales. Sobre la razón espacial de la práctica etnográfica. Serie Antropología. Departamento de Antropología. Universidade de Brasilia. Brasilia.