

# La experiencia educativa trans:

## Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria

Autor:

Baez, Jesica

Tutor:

Morgade, Graciela

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

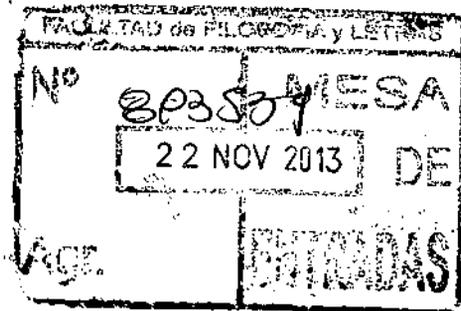
Posgrado

Tesis  
19.2.12

TESS 19-2-12



Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras



---

# La experiencia educativa “trans”

Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes  
en la escuela secundaria

---

TESIS DE DOCTORADO – NOVIEMBRE DE 2013

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas

Tesista: Lic. Jesica Baez

Directora: Dra. Graciela Morgade

Codirectora: Dra. Ana Padawer

Consejera de Estudios: Dra. Graciela Morgade

# Agradecimientos

Antes de empezar, y porque empezar este trabajo fue posible solo porque otros, otras, otrxs estuvieron a mi lado interpelando, mediando y motorizando la reflexión, quisiera detenerme en agradecer. Esta tesis es producto de muchas voces, cruces e interlocuciones y la posibilidad de contar con una beca doctoral de la Comisión Nacional de Ciencia y Técnica de 2009 a 2014.

Agradezco profundamente a Graciela Morgade y Ana Padawer, directora y codirectora de esta tesis. A Graciela por haber encendido en mí el deseo de interrogación feminista, por empoderarme cotidianamente, alentarme críticamente a pensar un mundo "con mil flores" y hacer del humor una herramienta poderosa. A Ana por su lectura meticulosa y comprometida, por seguirme en cada punto y coma, por estar presente cada vez que la necesite y principalmente, por haberme enseñado la responsabilidad amorosa de acompañar a otro.

Al "Equipo Ubacyt" que hizo que este trabajo nunca fuera en soledad, por nuestras reuniones de los viernes, los encendidos debates al calor de las risas y las facturas. Agradezco muy especialmente a Susana Zattara, Paula Fainsod, Gabi Díaz Villa, Cecilia Roman, Cecilia Ortmann, Catalina González del Cerro y Andrés Malizia. Los aprendizajes compartidos fueron un motor necesario para el desarrollo de este trabajo.

A Mónica Melo y Marta Busca que a diario con sus prácticas militantes como docentes invitaron reflexiones que esta tesis recoge y a renovar mis ganas de continuar trabajando en la escuela secundaria.

A la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que me formó y me cruzó con docentes entrañables. Agradezco las clases de Pablo Pineau, Gabriela Diker, Andrea Fernández, Laura Basabe, Pablo Ben y Mónica Tarducci. A "Filo" mi lugar de trabajo donde cada cuatrimestre continué aprendiendo la tarea de enseñar e investigar.

Al Área de Tecnologías de Género del Centro Cultural Ricardo Rojas, muy especialmente Paula Viturro. Muchas de las lecturas que componen esta tesis vinieron de sus manos.

Al grupo de Investigadores/as en formación del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, a Tono Castorina y Victoria Orce que hicieron posibles el armado de instancias interesantes donde compartir con colegas borradores de esta tesis. A Soffa Thisted cuyos comentarios del primer boceto de este trabajo fueron fundamentales.

A María Teresa Sirvent - y todo su equipo- que acompañaron mis primeros pasos en la investigación educativa.

A María De Cristoforís que fue parte de mis primeros pasos como licenciada en Ciencias de la Educación.

A la "seño" Estela y a la "profe" Bocardo.

A María Bermolen que me acompañó durante el trabajo de campo. Nuestras charlas diarias, motorizaron esta escritura habilitando la interrogación y la incertidumbre.

A Alba Rueda que ha leído cuidadosamente borradores de esta escritura. Sus aportes han sido sumamente importantes para el desarrollo del Capítulo VII y un aliento tierno para la reflexión.

A Luciana Lavigne y Juan Pechín por su generosidad en compartir textos, comentarios, ideas y reflexiones.

A Gabi Kantarovich por estar en los detalles y alentarme cariñosamente; a Carolina Entin por las charlas mañaneras, por escucharme incansablemente y sostenerme en los momentos difíciles.

A mis compañeras de Junta Departamental: Inés Cappelacci, Esther Levy, Paula Dávila, Fernanda Saforcada, Ariadna Abritta que me bancaron, escucharon y acompañaron. A Alejandro Vassiliades por sus lecturas detalladas de borradores, por los favores cotidianos que allanaron las partes más burocráticas de la tesis.

A los estudiantes, docentes, directivos que compartieron su cotidianidad, sus tiempos y posibilitaron una estancia alegre durante el trabajo de campo.

A Yanina Carpentieri y Cecilia Gofman, colegas, amigas y socias de aventuras que nutrieron este trabajo con consejos y abrazos.

A Julia Cabrejas por su mirada meticulosa, acompañarme con las tareas engorrosas de la escritura y principalmente, por su cariño sin condiciones.

A Noelia, Alejandra y Rocío, mis hermanas elegidas, con quienes crecí y crezco.

A mi mamá, Beatriz, y mi papá, Rodolfo, por su confianza y amor cotidiano. A mis hermanas: Belen, Luciana y Lourdes; a mi hermano, Nacho; a mi abuela Angélica por el aliento incondicional.

A Pedro Núñez, mi cómplice cotidiano, por sus detalladas lecturas y nuestras frondosas discusiones; por su mirada amorosa y nuestras pasiones que hicieron de esta escritura, una escritura feliz; y sobretodo, por su estar codo a codo y nuestros mundos compartidos que llenan la vida de placenteras provocaciones.

# Índice

INTRODUCCIÓN	7
Nuevos escenarios, nuevas preguntas: educación, sexualidades y jóvenes.....	7
Objetivos y organización de la tesis.....	13
CAPÍTULO I	
Investigar la experiencia educativa trans: desafíos, límites y posibilidades	19
1. Focalizar, sexuar, experimentar.....	20
1.1. Del objeto de estudio y su focalización.....	20
1.2 Acerca desexuar.....	25
1.2.1. Investigaciones contemporáneas.....	42
1.3 En torno a las experiencias.....	47
2. Acerca de la estrategia metodológica.....	58
2.1 Algunas definiciones.....	59
2.2 La etnografía escolar: la escuela, lo educativo.....	64
2.3 La etnografía y "sus técnicas".....	65
2.4 Ver y categorizar. Formas de análisis.....	72
2.5 "El otro", "los jóvenes".....	74
CAPÍTULO II	
Corte y confección: lxs cuerpos sexuados en el formato escolar de la secundaria	80
1. Sin guardapolvos, con gorritas. El uniforme como vector de análisis de la construcción sexuada del cuerpo.....	83
1.1 Las formas de vestir en la escuela hoy.....	84
1.2 Las formas del vestir en la escuela del ayer.....	95
1.2.1 Igualar, diferenciar.....	96
1.2.2 Estudiantes del ayer.....	98
1.3 Formas de vestir con la llegada de la democracia.....	115

2. Entrega de la corbata: jóvenes, distinciones, expectativas sexuadas.....	119
2.1 ¿Una corbata?.....	122
2.2 Sentidos.....	124

### CAPÍTULO III

Leyes “y algo más”: el aprendizaje de una ciudadanía sexual	129
---	-----

1. De redistribuciones y reconocimientos, de ciudadanía: esquemas de análisis.....	132
2. Leyes, derechos, sujetos.....	139
2.1 Ley de Educación Sexual Integral.....	141
2.2 Ley de Matrimonio Igualitario.....	149
3. De la ley escrita a las leyes vividas en la escuela.....	152
3.1 “Sentar posición”.....	154
3.2 “Salida(s) de los closet(s) de los/as adultos/as de la escuela”.....	157
3.3 “Inscripciones singulares”.....	160
4. Educación sexual: de razonar y sentir.....	163
4.1 Conocer leyes, sentir derechos.....	164
4.2 Aprender a sentir.....	167

### CAPÍTULO IV:

Nombrar, normar, violentar: los cuerpos sexuados en el espacio escolar	172
--	-----

1. Nombrar, normar, violentar.....	174
2. Sexualidades, cuerpos y “la escuela”.....	177
2.1 “Puto”. Max.....	177
2.1.1 Bromas pasajeras, bromas pesadas.....	179
2.2 “Mister Músculo”. Beto.....	185
2.3 “Putas”, las otras.....	194
2.4 “Las buenas amigas”.....	197
2.3.1 Ser amiga. Wanda, Mai y Ximena.....	197
2.3.2 Ser bonitas, ser queridas.....	200
2.3.3 Estar en el aula.....	203
2.5 “Las buenas madres”, Mariana.....	204

### CAPÍTULO V

“Andar juntos”: Lxs jóvenes y sus formas de estar desde la escuela	211
--	-----

1. Voz, algunas definiciones.....	212
2. Voces femeninas, voces masculinas.....	216
3. Creando voces propias.....	223
3.1 “En una relación con...”.....	225
3.2 Domingo 15 hs. Puente de la Mujer.....	236
3.2.1 “El Puente de la Mujer”.....	238
3.2.2 Cerca de la escuela”.....	241

## CAPÍTULO VI

“Los raritos, por suerte ya no vienen”	
Lxs jóvenes, las miradas y los avatares en la escuela.	246
1. “Todos podemos ser Carlos”.....	247
2. Miradas adultas.....	255
3. Tamara y Jesús .....	262
3.1 Presentaciones.....	262
3.2 Provocativas provocaciones: de “Hacerse las lesbianas” a reclamos colectivos.....	266

## CAPÍTULO VII

“No hay” Los límites de la escuela secundaria: las nuevas inclusiones desde proyectos escolares “especiales”	270
1. Acerca de la categoría “trans”.....	274
2. ¿Estudiantes?.....	286
3. Formas de incluir.....	295
3.1 Nombre propio, una forma de interpelar el formato común.....	296
3.2 Programa de Inclusión de Personas Travestis y Transexuales: el PIT.....	302
3.3 Proyecto educativo alternativo: el BPT.....	305

## CONCLUSIONES

Las desigualdades sexuadas	314
----------------------------	-----

## BIBLIOGRAFIA

323
-----

# Introducción

*Antes de comenzar el recorrido de esta Tesis, quisiera hacer algunos señalamientos. En el desarrollo de este trabajo, la escritura se encuentra interpelada por los usos apropiados del género gramatical ya que la regla estándar establece la generalización en masculino. Esta normativa, que ha sido fuertemente discutida desde los Feminismos y estudios académicos, ha sido modificada en la pragmática del lenguaje mediante el uso del masculino y el femenino en cada oportunidad (por ejemplo, "los/las"). En el marco de esta investigación el uso de esa forma resulta estrecho dado que intención de esta Tesis es describir e interpretar las experiencias de jóvenes que cuestionan/transgreden las formas inteligibles de ser varón o mujer. Por esta razón, en el desarrollo de la Tesis la escritura oscilará entre el uso del "los/as" y la inclusión de la "x", que utilizaré para referirme a los/as/xs jóvenes trans. La intención final de esta decisión es que, aun entorpeciendo la lectura con sonidos poco reproducibles, podamos deshabitar las comodidades para dar lugar a una nueva producción de escucha, análisis e intervención. Los/as/xs invito a ser parte del emprendimiento.*

## ***Nuevos escenarios, nuevas preguntas: educación, sexualidades y jóvenes***

La invención de la "píldora", la explosión "arco iris" y el giro en las leyes -que ahora- promueve el cuidado de la salud sexual y reproductiva, denuncia la trata de personas, habilita nuevos casamientos, permite el cambio de datos registrales y posibilita el ingreso de la educación sexual a las aulas nos ubican en un renovado escenario en el que la sexualidad tiene cabida bajo parámetros más amplios, más democráticos y más justos.

Sin embargo, también advertimos la persistencia de las violencias de género, las dificultades para materializar una ley que legalice el aborto o vemos cómo aún perduran condiciones de vida desiguales para los sujetos según las formas de vivir los géneros y las sexualidades.

La sexualidad se ha convertido en objeto de múltiples debates, contradicciones y paradojas en las últimas décadas. Durante este período no solo continuaron solidificándose posturas en torno a su condición "inmutable", "natural" y "esencial", sino que también se constituyeron miradas tendientes a dar cuenta de los procesos sociales, históricos y culturales que *dan forma* a los modos en que la vivimos.

*Dar forma* a las distintas modalidades de vivir la sexualidad fue arena de discusión, al menos en un sentido amplio, del campo educativo: ¿Cómo aprenden las personas su sexualidad? ¿Su género? La escuela adquirió un lugar destacado en la formulación de respuestas para estas preguntas. En el ensayo de estas explicaciones, la institución pedagógica 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, 1977:40). De este modo, la pregunta por *las formas de sexuar o generizar* en las escuelas fue conquistando relevancia. Asimismo, las demandas sobre cómo debería acontecer esto también se fueron haciendo presentes y las leyes de educación sexual podrían ser interpretadas en ese sentido.

La existencia de un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que tiende a legitimar "una" femineidad y "una" masculinidad -es decir subjetividades sexuales diferenciadas- propicia la producción de grillas que hacen que algunas personas sean inteligibles y otras no. En otras palabras, las posibilidades de vivir "un género" no son ingenuas en la medida que se configura un discurso sobre la sexualidad sostenido por una regulación sexista y heteronormativa sobre los cuerpos de quienes por allí transitan. Si bien toda educación es sexual así como todos/as/xs los/as/xs que recorreremos el espacio escolar nos formamos en tanto cuerpos sexuados, niños, niñas y jóvenes han sido un objeto de tematización más profundo.

A continuación, quisiera detenerme en una serie de imágenes en las que se anudan sentidos entre "juventud y sexualidad" y que de algún modo ha interpelado a la escuela.

Imagen 1: Woodstock - 1969



Fuente: Museo Woodstock

La primera de las imágenes representa “la juventud hippie”, y muestra a una joven con su torso desnudo sosteniendo un cigarrillo en un Festival de música y arte: Woodstock 1969 –Nueva York, Estados Unidos-. El cuerpo joven es convocado desde nuevas consignas: “amor libre”, “no a la guerra”, “liberación femenina”. En este sentido, la “liberación sexual” de los '70 ha quedado íntimamente ligada a la visibilización de jóvenes norteamericanos que denunciaban los crímenes de la Guerra de Vietnam.

Imagen 2: Gilles Dusein and Gotscho – 1992-1993 (Nro.7)

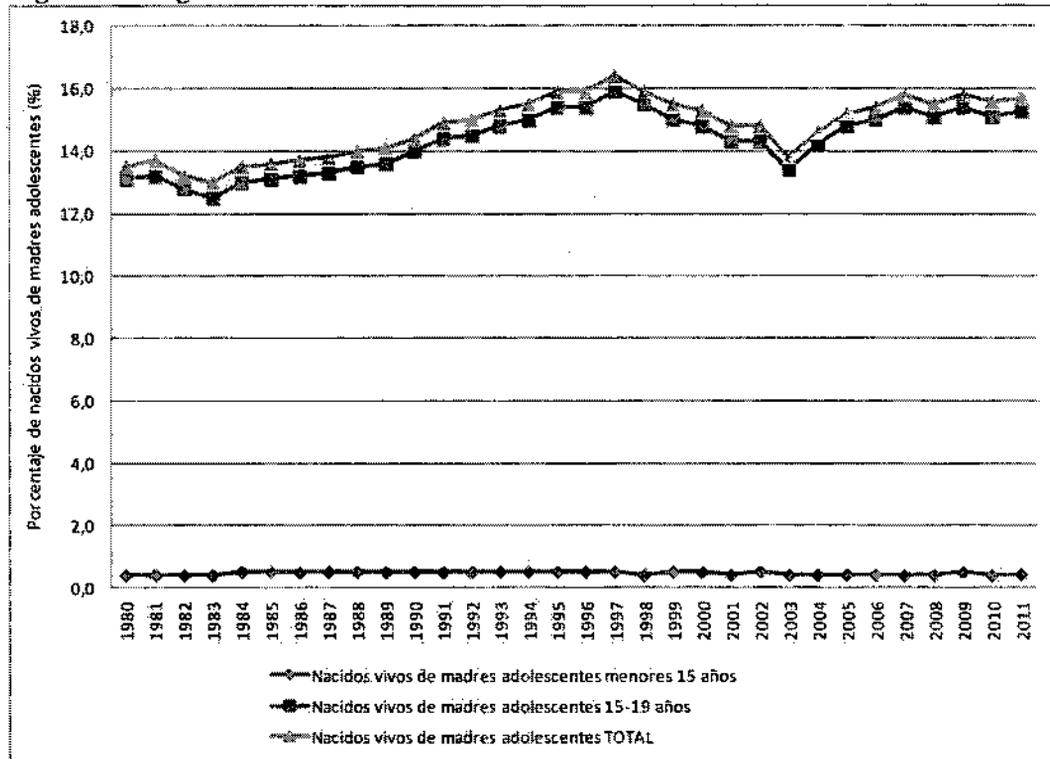


Fuente: Nan Goldin (autora)

La segunda imagen muestra a Gotscho despidiéndose de Giles, que muere de “SIDA” en un hospital de Francia en 1993. Nan Goldin es quien toma la fotografía que es parte de una secuencia que narra la vida de esta pareja hasta el deceso de Giles. Esta fotógrafa estadounidense ha basado gran parte de su trabajo en retratar la escena afectiva y sexual de las décadas del '80 y '90 en Nueva York y otras ciudades. La fotografía nos

retrotrae a las primeras muertes y a sus vidas. Varones homosexuales que padecían de aquella enfermedad que aun no tenía un nombre claro a inicios de los '80. Peste rosa, epidemia gay y el grupo H fueron las primeras denominaciones de esta enfermedad hasta que se la se conoció clínicamente como Síndrome de Inmune Deficiencia Adquirida (SIDA) que, luego, se distinguió del Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH).

Imagen 3. Evolución del porcentaje de nacidos vivos de madres adolescentes según año. Argentina 1980-2011



Fuente: Dirección de Estadísticas e Información en Salud del Ministerio de Salud de la Nación

Por último, la tercera imagen, no se trata de una fotografía sino de un gráfico de la evolución del porcentaje de nacidos vivos de madres adolescentes desde 1980 hasta el 2011 elaborado por el Ministerio de Salud Nacional. No me interesa aquí analizar los porcentajes, sino la construcción de la necesidad de contabilizar a las jóvenes madres. El gráfico da cuenta de la creciente preocupación por la edad de esas madres y nos anticipa un "problema" a resolver: "la maternidad de niñas".

Cada una de estas imágenes narra una escena profusa en la que se cargan sentidos, estereotipos y discursos. Si en la primera aparece la posibilidad de la "liberación sexual", las otras dos refuerzan lo perjudicial de dicha liberación y la necesidad de "combatir"/"castigar" sus efectos negativos: las enfermedades de transmisión sexual y el

“embarazo adolescente”. La escuela tendrá allí organizada una demanda. Estas imágenes no muestran a otros/as/xs jóvenes. Jóvenes que van a la guerra, jóvenes consumidores/as, jóvenes en ciudades, jóvenes pobres, jóvenes negras, jóvenes mujeres con VIH, jóvenes feministas, jóvenes heterosexuales, jóvenes que abortan, jóvenes varones padres, jóvenes que desaparecen en dictaduras, jóvenes que no están en la escuela, jóvenes trabajadores, jóvenes desocupados, jóvenes trans son solo algunas de las posibilidades de la lista de lo no visto en cada una de las imágenes propuestas que también organizan la escena escolar. ¿Quiénes son *esos jóvenes sexuados*? ¿Qué lugar tienen en el espacio simbólico y material escolar?

La propuesta de esta Tesis recoge, en parte, este interrogante. El propósito general de este trabajo doctoral es problematizar el cruce entre sexualidad, construcción subjetiva y educación focalizando la mirada en **las experiencias educativas de los/as/xs jóvenes “trans”**. Para ello, he optado por una estrategia metodológica de corte cualitativo recuperando principalmente los aportes de la etnografía educativa (Rockwell, 1987).

Tanto la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral en el año 2006 como el conjunto de leyes que regulan la sexualidad (Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable -2002-, Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes -2006-, Ley Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento -2007-, Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas -2008-, Ley Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres -2009-, Ley de Matrimonio Igualitario -2010- y Ley de Identidad de Género -2012-) y la Ley de Educación Nacional en la que se destaca la extensión de la obligatoriedad hasta la escuela secundaria, invitan a la reflexión respecto de las maneras en que la sexualidad constituye lo educativo y el lugar que allí ocupan los/as jóvenes. La interrogación por ellos/ellas, sus recorridos, vivencias y sentires se impregna, además, con la llegada al ámbito de la escuela de sectores históricamente excluidos y/o invisibilizados.

Sin desconocer la significatividad de otros espacios formativos de los sujetos, la escuela se constituyó en una referencia obligada. En esta investigación he privilegiado a la **escuela pública común** como espacio de referencia, y esta decisión inicial se consolidó durante el desarrollo del trabajo de campo en el que se realizaron múltiples adscripciones sobre la escuela como espacio significativo cotidiano.

Asimismo, opté trabajar con "jóvenes" e indagar sus recorridos, sus vivencias educativas *desde y en* la escuela secundaria común. Particularmente, dirigí la mirada sobre aquellos/as/xs jóvenes que en sus modos de vivir desafían aquellas formas hegemónicas de ser mujer y varón joven en un contexto social e histórico particular: el de la Ciudad de Buenos Aires en la actualidad. En este sentido, la presente investigación se propuso analizar los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs estudiantes secundarios prestando atención a los/as/xs jóvenes que transgreden/cuestionan/discuten la grilla de inteligibilidad establecida y su experiencia educativa.

En su paso por las escuelas secundarias comunes de la Ciudad de Buenos Aires, los/as/xs jóvenes trans tensionan al formato escolar hegemónico. Flavia Terigi (2006) define el **formato escolar** como las marcas que organizan y producen las formas de hacer en la escuela que contribuyen fuertemente a determinar el significado de la experiencia de quienes por allí transitan. Estas sedimentaciones organizan también una forma de ser mujer y ser varón "normal". De este modo, los recorridos de jóvenes trans, en la medida que discuten aquellos parámetros de "lo normal", tienden a desafiar el formato dando cuenta de los límites de la inclusión. Por otra parte, esas mismas experiencias los construyen como "jóvenes trans". La escuela se constituye entonces en un dispositivo de sexualización de los cuerpos (y de sus prácticas) y, simultáneamente, esa misma sexualización interpela el formato de lo escolar.

De forma inestable y fluctuante, estos/as/xs jóvenes transitan el espacio escolar de diversas maneras resituando la escuela como lugar de referencia desde donde hallar anclajes para posicionarse. En este sentido, sostengo que si bien la escuela no es el único dispositivo de socialización y ni siquiera resulta posible afirmar que se trate "del más importante", como institución resulta ser una referencia *desde y en* la cual estos/as/xs jóvenes encuentran un hito del cual sujetarse: ya sea porque habilitó la propia narración, ya sea porque, por ejemplo, lo ha expulsado/a/x.

Es en tensión, diálogo o disputa con la escuela secundaria que estos/as/xs estudiantes *experimentan* la cotidianidad *desde y en* donde acontece la posibilidad "trans" en torno a un espacio público. El término trans se sitúa como una categoría identitaria que *aúna a todos/as/xs los sujetos para los que vivir implica, en ocasiones de manera fija y habitualmente solo por momentos, cuestionar los parámetros de lo socialmente aceptado, deseado y esperado para varones y mujeres en la sociedad actual.*

## *Objetivos y organización de la tesis*

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, esta Tesis se presenta como una contribución a la problematización y ampliación de la significación de los "derechos de la juventud" en el mundo escolar. Se propone profundizar, conceptual y empíricamente, las dimensiones del respeto y se posiciona a favor de la eliminación de la discriminación por sexo, la significación de género y la orientación sexual, entre otras. Particularmente focaliza en la conceptualización de la "discriminación educativa", y de la construcción de modos alternativos alineados a la inclusión en vistas a la profundización de los derechos humanos en el sistema educativo. Al mismo tiempo, en este trabajo se reconocen las experiencias los/as/xs jóvenes y sus prácticas en aras de extender sus horizontes culturales, económicos y políticos.

El presente trabajo de investigación procura indagar **la experiencia educativa trans**, concibiendo las experiencias como producto histórico, social y cultural. Recupera particularmente los aportes de Joan Scott (2001) quien afirma que es por medio de la experiencia que el sujeto se construye. Desde esta perspectiva teórica, la experiencia es resultado de un complejo entramado de representaciones propias, representaciones que los otros/as hacen de uno/a, representaciones sociales que circulan en la sociedad y la cultura. En consecuencia, su estudio exige dirigir la atención sobre los procesos históricos que posicionan a los sujetos y producen sus experiencias.

En el desarrollo de la Tesis se indagarán distintas cuestiones. En primer lugar, propongo un acercamiento a las experiencias educativas trans como resultante situado social, histórica y culturalmente, ya que para comprender la emergencia de estas experiencias educativas en el paso por la escuela secundaria resulta necesario indagar la inscripción histórica de las mismas junto con las regulaciones normativas. Esta aproximación permitirá observar los vínculos entre la masificación de un formato escolar y la instalación de parámetros, protocolos y estrategias regulatorias de los cuerpos sexuados que por allí transitan fijándolos a formas de vivir hegemónicas de "ser mujer" y "ser varón".

Cabe destacar que estas formas de tránsito se cristalizan en etiquetas que nombran normalizando y performando los cuerpos y con ello sus trayectorias educativas. En estas experiencias la (re)invisibilización, la discriminación, la marginalización y el

hostigamiento constituyen marcas en aquellos que transitan la escuela con cuerpos que desafían lo aceptado, deseado y esperado. En este marco, también se considerará la "tolerancia del otro", en tanto discurso hegemónico de la escuela actual. Esta idea habilita la posibilidad de encorsetar la criticidad pedagógica y sus modos de trabajo con aquellos que son signados como "diferentes" y, al mismo tiempo, reubica en el plano de la naturalidad la diferencia y disuelve su potencial político en tanto elemento disruptivo. Sin embargo, como contracara, el acontecer de "lo trans" desafía la forma escolar, abre vínculos inesperados, habilita la sorpresa y las posibilidades de la enunciación de la voz propia.

Teniendo presente estas anticipaciones, la experiencia educativa de los/as/xs jóvenes trans se constituye por formas particulares de acceso, permanencia y continuidad de los estudios que dan lugar a desigualdades educativas. Desigualdad que lejos de ser uniforme y única se direcciona en diferentes sentidos:

- a. en relación con los contenidos que se enseñan de modo explícito.
- b. en relación con los aprendizajes ocultos sobre qué es ser "ciudadano".
- c. en relación con el estatus mismo de "sujeto persona" y el derecho a la educación.

De todos modos, no hay que perder de vista que, dentro del conjunto de jóvenes trans, tampoco se pueden anticipar respuestas homogéneas. "*Estar siendo trans*" remite a sentidos, significados y prácticas disímiles para los/as/xs sujetos que son parte de esta investigación. En otras palabras, estos/as/xs jóvenes dan cuenta de una variedad de opciones que, sin embargo, están acotadas por aquel repertorio de lo posible y sus márgenes. Asimismo, se pueden entrever algunas diferencias regulares, como por ejemplo la posibilidad de contar con un "armario" (Sedgwick, 1990). Transcurrir sin ser reconocido -aun cuando se pudieran señalar los detrimentos subjetivos de tal acción- marca una diferencia con aquellos/as/xs que para vivir han de exponer en la escena escolar el "desafío".

El desarrollo de esta Tesis se organiza siete capítulos donde se realiza una aproximación al objeto de estudio a partir de la combinación del corpus teórico con el empírico, los que están precedidos por un capítulo donde se presenta la construcción del objeto, el marco conceptual general y la aproximación metodológica. La Tesis cierra con una serie de conclusiones y futuras líneas de investigación que surgen a partir de este

trabajo. El énfasis con que se recorre la trama teórica-empírica en cada parte es diferente y, en cierto modo, se aleja de formatos “más tradicionales” que replican una organización especular de la escritura ligada a los componentes de un proyecto; he procurado no obstante que estos desarrollos conceptuales y empíricos conservaran una unidad argumental que anticipo al presentar la construcción del objeto de investigación.

Cada capítulo se inicia con una viñeta del trabajo de campo. La elección de las mismas estuvo guiada por la condensación de sentidos y su capacidad de abrir el análisis y reflexión, dado que exponen los interrogantes que se abordarán en el desarrollo de los distintos capítulos. El trabajo de campo de esta Tesis se organizó, principalmente, a partir de la estancia en una escuela secundaria comercial pública de la zona sureste de la Ciudad de Buenos Aires –Escuela P- que se prolongó desde el Abril de 2010 hasta Diciembre de 2012. Al finalizar cada capítulo se presenta una relectura de la viñeta inicial a la luz de lo recorrido en él.

Los dos primeros capítulos cuestionan el *contexto de producción* de las experiencias. Por un lado, refieren a la inscripción de la Tesis dentro de un dispositivo de investigación particular y por el otro sitúan las experiencias en su trama histórica. En este sentido el **primer capítulo** de la tesis se aboca a presentar un esquema general del dispositivo de investigación dando cuenta de su emergencia en un contexto social y la propia subjetividad de quien investiga en tanto “la experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación” (Scott: 2001: 48).

El primer capítulo es una reflexión en torno a cuáles, cómo y desde dónde los sujetos interpretan el mundo social incorporando la voz de quién investiga. Se podrán en juego tres elementos: el proyecto de investigación, el recorrido de su puesta en acto y las notas de campo referidas al trabajo propio, las que permitirán dar cuenta de las decisiones epistemológicas, metodológicas y técnicas. De este modo, brindaré un relato sobre la focalización del objeto-problema y se sentará un encuadre teórico conceptual desde y con el cual dialogar, narrando algunas paradojas de la experiencia de investigar para poder pensar el campo de posibilidades que esta Tesis ofrece, el conjunto de limitaciones a las que se acerca y los desafíos para futuras investigaciones que abre.

El **segundo capítulo** presenta una primera ubicación de las experiencias a indagar en una trama histórica. La premisa de este capítulo está relacionada con que el objeto de

investigación está conformado por las experiencias que toman por foco “lo educativo”. Con las salvedades antedichas respecto de la distinción entre educación y escolaridad (Levinson y Holland, 1996; Padawer, 2012), estas experiencias se mirarán desde y en la escuela, reparando en que “lo trans” resulta siempre en relación a un momento histórico y a una sociedad en particular.

Reponer la trama histórica implica brindar una primera respuesta a la pregunta de investigación que esta Tesis presenta: ¿cómo son las experiencias educativas trans en la actualidad? En este capítulo también propondré el paso por algunos hitos desde donde analizar la constitución de la escuela secundaria como reguladora de los cuerpos sexuados de los/as/xs jóvenes. Por medio de dos vectores del trabajo de campo: el uso del uniforme escolar y “la fiesta de la corbata”, marcaré trazos desde donde situar la emergencia de la experiencia educativa trans contemporánea.

En los siguientes cinco capítulos de la Tesis se profundiza sobre el carácter constitutivo de las experiencias para los sujetos. Siguiendo los aportes de Teresa de Lauretis (1989) que afirma que la experiencia es el proceso por el cual se subjetivan los seres sociales y se los ubica en la realidad social –postura que enfatiza lo que Scott ya anticipara-, introduzco un nuevo nivel de análisis: *las regulaciones de la norma de la experiencia educativa trans*.

Este tema es abordado en dos capítulos (Capítulo III y IV). En el **tercer capítulo** se analizarán los efectos de las leyes nacionales y jurisdiccionales de la Ciudad de Buenos Aires que regulan las sexualidades en el espacio escolar. Particularmente, se hará hincapié en la ley de Educación Sexual Integral (2006) y en la ley de Matrimonio Igualitario (2010). En este capítulo también avanzaré, específicamente, sobre los modos en que dichas leyes transitaron el espacio escolar y cómo “llegaron” a los/as/xs estudiantes. En este marco indagaré sobre la regulación de los cuerpos sexuados y sobre sus experiencias educativas proponiendo la categoría de ciudadanía sexual como horizonte de ampliación de los derechos sexuales. Para ello me remitiré al trabajo de campo realizado, analizando entrevistas a estudiantes, observaciones de jornadas escolares y entrevistas grupales –principalmente-.

El **cuarto capítulo**, por su parte, propone analizar las normas sociales a través de los actos de nombrar los cuerpos sexuados en el espacio de la escuela. Tomando el

concepto de "etiquetas sociales" (Becker; 2012) propondré una serie de denominaciones que refieren a los cuerpos de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires de hoy. Para ello apelaré a los registros de observación de clase, entrevistas a estudiantes, entrevistas a adultos/as/xs de la escuela (directivos, asesoras, preceptoras, otros/as/xs) y grupos focales para avanzar sobre las relaciones entre nominar, normalizar y regular los cuerpos a favor del sistema binario y jerárquico de sexo-género heteronormado. Asimismo, en este capítulo se propondrá una nueva inscripción para poder pensar las experiencias educativas trans en relación a la normatización y sus resistencias en la emergencia de un currículum oculto.

Tal como expone Joan Scott siguiendo a Gary Spivak, se trata de "*hacer visibles las asignaciones de posiciones-sujeto*, no en el sentido de capturar la realidad de los objetos vistos, sino de tratar de entender las operaciones de los complejos y cambiantes procesos discursivos por los cuales las identidades se adscriben, resisten o aceptan, procesos mismos que no son señalados, y que de hecho consiguen su efecto porque pasan desapercibidos" (Scott: 2001:25). Por eso los siguientes tres capítulos (Capítulo V, VI y VII) están abocados centralmente a la *construcción de la(s) experiencia(s) educativa(s) de los sujetos trans* desde sus propias voces; respondiendo a las normatividades.

El **capítulo quinto** aborda las formas de permanecer de los/as/xs jóvenes trans en la escuela y las posibilidades de enunciación de la voz propia en ese espacio. Asimismo, se analizarán las estrategias de visibilización, invisibilización y invisibilización deseadas que los/as/xs jóvenes ponen en juego. Las dobles y triples vidas serán un nudo de sentido desde donde resituar la vida cotidiana de estas/os/xs estudiantes en la escuela y desde ella se abrirá la interrogación sobre aquello que la escuela posibilita o no para estos/as/xs estudiantes. En esta dirección se avanza en dos espacios que ponen en discusión qué se entiende como espacio escolar: las redes sociales -Facebook- y la creación del grupo "gayfriendly".

El **sexto capítulo** presenta los recorridos y avatares en relación al desempeño escolar de los/as/xs jóvenes trans. Transitando la mirada de "los otros" y con ello las formas de procesar la diferencia, este capítulo procurará describir los efectos de la discriminación en relación con marcas vinculadas al desempeño, donde las marcas reclamadas devienen estigmatizaciones.

Por último, en el **séptimo capítulo** se abordan los límites del formato escolar hegemónico en torno a la inclusión “de ciertos” cuerpos sexuados. Particularmente se dará cuenta de los/as/xs jóvenes que “carecen de armarios” y cómo la escuela puede o no incluirlos/as/xs. Se presentarán los casos del Bachillerato Popular Trans y el Programa de Inclusión de Alumnas Travestis de la Provincia de Buenos Aires. Estos tres capítulos conciben a los sujetos sujetados a condiciones definidas de existencia, condiciones de dotación de agentes y condiciones de su ejercicio, de allí que la lectura necesariamente debe hacerse en juego con los capítulos anteriores de la Tesis.

Finalmente, se presentará un capítulo destinado a las conclusiones. Allí retomaré los núcleos principales desarrollados en cada capítulo y avanzaré sobre futuras líneas de investigación que se podrían desplegar.

# Investigar la experiencia educativa trans: desafíos, límites y posibilidades

## CAPÍTULO I

¿Quiénes son *estos* jóvenes? Fue una pregunta que a diario me hice y que muchos otros investigadores/as me hacían...

¿Cómo llegar a jóvenes trans? ¿gays, lesbianas?

(Notas personales, Septiembre, 2009)

### **Viñeta 1**

En este primer capítulo presentaré el dispositivo de investigación que dio lugar a esta Tesis. Tomaré como punto de partida la “Viñeta 1” y otras “Notas personales de campo”. El orden de presentación del presente capítulo, que se estructura en dos apartados que dialogan entre sí, no sigue rigurosamente los tiempos cronológicos del armado de este trabajo. Esto se debe a que, en gran medida, cada uno de ellos resultó simultáneo.

En el primer apartado indagaré en torno a las decisiones que permitieron la focalización del objeto de estudio que esta Tesis propone, brindando además un primer mapa teórico desde donde he construido las argumentaciones centrales. En el segundo

apartado me abocaré a presentar la estrategia metodológica general, inscribiendo allí las etapas principales de trabajo de campo, las formas de análisis que esta Tesis propone y la reflexión sobre los vínculos entre “investigador” -investigadora en este caso- y sus interlocutores.

## 1. *Focalizar, sexuar, experimentar*

### 1.1. *Del objeto de estudio y su focalización*

El proceso de focalización del objeto de estudio acontece en una trama desplegada entre la construcción del problema social del cual la investigación parte y la caracterización de la situación problemática (Rojas Soriano: 1990; Sirvent: 2005:2003; Batallán: 2004) en la que se inscribe. Una serie de hitos en los que se combinaron emergentes sociales y recorridos particulares académicos me han permitido construir el objeto de esta investigación.

Dos hitos situaron este camino: mi ingreso en el 2005 a proyectos de investigación vinculados a la temática de las sexualidades en la escuela<sup>1</sup> y la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral. Este recorrido resultó fundamental para esta Tesis, ya que los sucesivos equipos constituyeron la posibilidad de gesta y, posteriormente, un espacio para la puesta en discusión de “los avances” entre colegas.

El primer proyecto<sup>2</sup> del que fui parte se llevó adelante entre los años 2004 y 2007. El mismo se abocó a describir las visiones de autoridades y profesores/as de escuela media acerca de la posibilidades y límites de la tematización escolar de las sexualidades juveniles, a la identificación de contenidos y enfoques acerca de la sexualidad femenina y masculina presentes en la enseñanza en la escuela media y a delinear los procesos informales de circulación de saberes sobre la relaciones de género y las sexualidades entre jóvenes estudiantes en la Ciudad de Buenos Aires.

---

<sup>1</sup> Proyectos de investigación dirigidos por Graciela Morgade, actualmente son miembros del equipo: Susana Zattara, Paula Fainsod, Gabi Díaz Villa, Cecilia Ortmann, Catalina Gonzalez del Cerro y Cecilia Roman.

<sup>2</sup> “Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los/las jóvenes en la escuela media” Proyecto de investigación con sede en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2004-2007.

Uno de los resultados más significativos de este proyecto fue que permitió reconocer un modelo hegemónico de abordaje de la sexualidad (Modelo Biomédico), y la presencia de otros como el Modelo Moralizante, el Modelo Judicializante, el Modelo de la Sexología y el Modelo con Perspectiva de Género, entre otros<sup>3</sup>. Desde entonces, una serie de preguntas comenzaron a prefigurarse. Primero, y de manera general, surgió la pregunta acerca de qué es lo que estos abordajes les permiten a los/as jóvenes que transitan por esas escuelas.

Si el modelo hegemónico, tal como se constató, circunscribe las sexualidades a la genitalidad heterosexual promoviendo la prevención biomédica de los efectos “no deseados” (embarazo y enfermedades de transmisión sexual), la pregunta que surge es qué lugar puede albergar la escuela como espacio donde lxs *distintos* cuerpos sexuados puedan acontecer. La interpelación por las diferencias, las diversidades, las alteridades emergió frente a la presentación de un formato escolar que -en principio- *parecía* extremadamente rígido en sus modos de producción subjetiva.

Este proyecto no solo me acercó la posibilidad de indagar sobre los discursos juveniles respecto del amor, el “gustar” y la sexualidad, sino también me permitió ampliar los sentidos que ellos/as/xs le atribuyen a la sexualidad. Este acercamiento con los/as/xs estudiantes me aproximó a sus modos de apropiación de la cotidianeidad escolar y, particularmente, de las formas de transitar entre mensajes, aprendizajes, vivencias y discursos sobre la sexualidad en el ámbito de la escuela.

Como ya se señaló, el segundo hito estuvo vinculado a la sanción de la Ley de Educación Sexual Nacional (Nro. 26.150). La puesta en debate sobre las responsabilidades en torno a las sexualidades y su educación en la sociedad en general, y en el ámbito de las escuelas en particular, abrió nuevas aristas a las preocupaciones emergentes de la investigación llevada adelante desde la Universidad. Los proyectos de ley ponían sobre el tapete, concretamente, quién era el responsable de brindar esta educación: Estado/Escuela/Familia. Asimismo, estos proyectos habrían interrogantes que se vinculaban con las formas y contenidos que la escuela asumiría en esta ley.

Estos debates abrieron nuevos interrogantes al trabajo de campo que llevábamos adelante como equipo. Los mismos nos permitieron encontrar experiencias previas de

---

<sup>3</sup> Cada uno de estos modelos parte de concebir de manera diferencial la sexualidad, y en función de ello delimita las estrategias y contenidos a ser enseñados en el ámbito de la escuela. Más adelante se presentarán sus características.

tematización explícita de la sexualidad en las escuelas y con ello modelos hegemónicos de abordaje. En este marco, la pregunta que surgió fue cómo estas tematizaciones previas dialogarían con la llegada de una ley. Tras la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, un segundo proyecto<sup>4</sup> se focalizó en identificar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado presentes en la enseñanza; reconstruir las visiones de los/as docentes, tutores/as y equipos directivos respecto de los modos juveniles de habitar el cuerpo sexuado; describir los procesos de circulación de saberes, experiencias y expectativas en la construcción del cuerpo sexuado entre jóvenes estudiantes según su apropiación particular de las significaciones de género hegemónicas y no hegemónicas y reconstruir experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en tres áreas curriculares del secundario (Formación Ética y Ciudadana, Historia y Biología/Educación para la Salud).

Este segundo proyecto profundizó la línea de trabajo de la investigación anterior, incorporando el concepto de cuerpo sexuado y su vinculación con la circulación de saberes, vivencias y expectativas. Estos ejes conceptuales resituaron mis propias preocupaciones: *¿Qué contribuciones hace la escuela a la construcción del cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes? ¿Qué vivencias escolares marcan al cuerpo de los/as/xs estudiantes? ¿Qué interpelaciones proponen los/as/xs estudiantes?*

Estos recorridos resultaron centrales para la formulación del objeto-problema de esta Tesis. Compartiendo que "toda educación es sexual" (Morgade, 2011) o en palabras de Guacira Lopez Louro (1999) que la enseñanza más profunda que la escuela deja a cada niño, niña, adolescente recorre el día a día de las aulas señalando cuánto se acerca o no a la norma deseada<sup>5</sup>, comencé a preguntarme respecto de la experiencia de los sujetos. Específicamente focalice en **la experiencia educativa en relación a la secundaria de los/as/xs jóvenes que, en los modos de vivir el cuerpo sexuado, expresarán**

---

4 "Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios". Directora: Graciela Morgade - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras. UBA 2008-2011

5 En palabras de la autora: La embestida más profunda, con todo, la embestida de base de la escolarización se dirigía a discernir y decidir cuándo 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" (Lopez Louro, 1999:5).

**disconformidad con las formas tradicionales (hegemónicas) de “ser mujer” y “ser varón”.**

El trabajo de campo se organizó frente al interrogante de cómo son esas experiencias. Dada la especificidad del objeto y la necesidad de un trabajo de campo intenso, opté por trabajar en el mismo “tipo de institución” de los otros proyectos en que había participado: escuelas secundarias comunes públicas. El trabajo fue realizado en el marco de una Beca Doctoral otorgada por el CONICET durante el período 2009-2014. Este período estuvo atravesado por la sanción de nuevas leyes, como la de Matrimonio Igualitario (Nro. 26.618), que imprimieron desafíos y nuevas preguntas para esta Tesis.

Esta problematización requirió una serie de nuevas delimitaciones. Por un lado, la revisión del concepto de *experiencia* y, por otro, las significaciones teóricas de la afirmación “*disconformidad con las formas tradicionales (hegemónicas) de ser mujer y ser varón*”. Asimismo, se hizo necesario establecer criterios para definir quiénes serían mis interlocutores: ¿qué jóvenes? Comenzaré con esto último.

La viñeta con que inicié el capítulo da cuenta de la insistencia de la pregunta sobre los modos de definición del “sujeto a investigar”: ¿qué jóvenes? La respuesta no se colmaba con la delimitación espacial y temporal que proponía. Esta respuesta me interpelaba sobre los modos en que identificaría a *estos jóvenes*. ¿Qué observables me permitirían identificar a jóvenes disconformes con las formas hegemónicas sexo-género? Esta definición, a primera vista, técnica encerraba una discusión propia e importante del campo teórico político de los Estudios de Género, Estudios *Queer* y Pedagogía Crítica -o más rigurosamente de la crítica de la Pedagogía Crítica (Pechín, 2012)- que podría sintetizarse en las siguientes preguntas coloquiales: ¿quién dice qué de quién?, ¿quién puede decir quién es? y ¿quién se es?

En términos académicos, la interrogación aparece en torno a los debates críticos respecto del “otro” y a la revisión crítica de la Crítica del Otro como forma -también normativa- de la otredad. Sobre esta premisa avanzaré más adelante, anticipando aquí que esos debates fundamentaron la convicción de trabajar con jóvenes que se auto-reconocieran como “gays”, “lesbianas”, “travestis”, “transexuales”, o con alguna otra opción que diera cuenta de la disconformidad con las formas hegemónicas. Particularmente esta última adscripción respondía a dos preocupaciones. La primera era dar cuenta de

procesos que no necesariamente tienen “un nombre definido” para los sujetos, que además transitan un momento etario socialmente significado como “despertar sexual”, “definición de la orientación sexual”<sup>6</sup>. La segunda preocupación radicaba en el interés de incluir a jóvenes que nombrándose “heterosexuales” no compartían y discutían la “heteronormatividad sexista”.

De esta manera, la búsqueda se orientó hacia aquellos/as/xs jóvenes “incómodos” con las formas hegemónicas sexo-genéricas, que pronto se espejaron en los esfuerzos de la escritura en el uso del “as/os” o de los impronunciables “x” que esta Tesis presenta. Tal como anticipaba en el inicio de la Introducción, la flexión de género en “x” apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal. No es la mera inclusión -políticamente correcta- de “ellos y ellas”, sino una crítica al sentido distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs. La incomodidad que genera la “x” en la lectura y la pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que sienten aquellxs que no se sienten -parcial o totalmente- representadxs/interpeladxs ni por el “ellos” ni por el “ellas”. Esta incomodidad me permitió saber a quiénes buscaba: busco a lxs incómodxs, aquellxs que dentro del formato escolar sufren/proponen/viven la incomodidad sexuada.

La focalización en los procesos vinculados al “sexuar”, como acción que está en continuo transcurrir en los cuerpos de los sujetos, se arraigó en una trama teórico conceptual que fui inscribiendo<sup>7</sup> en las tradiciones originadas por los Estudios de Género: incluyendo a los distintos feminismos occidentales contemporáneos formalizados al llegar a las universidades como “Estudios de la Mujer” y que actualmente incluyen los debates de los Estudios *Queer*, Teoría Trans y Feminismos Posestructuralistas. El recorrido que presentaré podrá resultar a la lectura un tanto caprichoso pues se presentan autores/as que desde diversas disciplinas aportan a los Estudios de Género –en todas sus versiones- y, al mismo tiempo, abren también el debate hacia el campo disciplinar de referencia. El foco por el que he optado es el primero; es decir, recuperar aportes, debates y autores/as/xs que han permitido construir el campo de lo que inicialmente se denominó

---

6 En el desarrollo de esta tesis se pondrán en discusión tales afirmaciones. Aquí las retomo como significaciones sociales emergentes.

7 Esta inscripción teórica lejos de ser lineal trató de ser un recorrido personal y colectivo basado en lecturas diversas, participación en grupos, asistencia a reuniones científicas y un nutrido trabajo de campo que me invitaba a la relectura y a la búsqueda bibliográfica. El orden de presentación poco refleja la sinuosidad del camino realizado y las “idas y vueltas” entre teoría y empiria.

Estudios de la Mujer o Women's Studies (en Inglaterra y Estados Unidos) o Estudios Feministas (en Francia). Finalmente, presentaré cómo estos debates acontecieron en el campo pedagógico y más particularmente, en una serie de investigaciones actuales. En este camino, importantes desarrollos de corte disciplinar no fueron incorporados bajo la lógica de reconstrucción disciplinar. Sin embargo, sí se trabajarán conceptos y categorías que organizaron el campo de indagación de los Estudios de Género en los cuales se conservan múltiples tendencias, presupuestos teóricos y visiones múltiples (Bellucci, 1992).

A continuación presentaré el recorrido que me ha permitido construir el objeto de estudio. En primer lugar desplegaré algunas notas respecto del "sexuar" y, posteriormente, algunas reflexiones en torno a la experiencia.

## *1.2. Acerca del sexuar*

La sexualidad, a mediados del siglo XIX, fue un objeto científico indagado principalmente desde las ciencias médicas y 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)

Tal concepción -que aun se mantiene vigente- comenzó a ser discutida desde otras áreas de las ciencias sociales como la antropología y la sociología, que durante la primera mitad del siglo XX habilitaron nuevas lecturas de la sexualidad como constructo social. En este sentido y en el contexto norteamericano fueron de gran importancia los trabajos de Margaret Mead y la corriente de cultura y personalidad, el interaccionismo simbólico y, dentro de él, la teoría del etiquetamiento de Becker y la etnometodología de Garfinkel.

Asimismo, las lecturas provenientes del Feminismo colocaron el género como categoría social de lucha. En esta Tesis se definirá Feminismo en los términos de Ana de Miguel. En términos de la autora, "trataremos los distintos momentos históricos en que las mujeres han llegado a articular, tanto en la teoría como en la práctica, un conjunto coherente de reivindicaciones y se han organizado para conseguir las" (de Miguel, 2007: s/p). En esta misma dirección, Nancy Fraser (2006) afirma que el feminismo podría ser

definido como el movimiento social de mujeres que ha luchado y lucha en pos de ampliar la justicia en general, y la justicia de género en particular.<sup>8</sup>

Sin intención de marcar un "punto de partida", propongo revisar algunos aportes desde el feminismo para construir la categoría género como soporte cultural, social e histórico sobre la base de un sexo biológico. El movimiento sufragista de las primeras décadas del siglo XX, que consistió en una serie de organizaciones de mujeres que se pronunciaron a favor de lograr el voto femenino, visibilizó las desigualdades en el plano político y con ello el estatus diferencial construido en la Ciudadanía Moderna. El aporte realizado por estas mujeres permitió pensar a **la mujer** como sujeto político, económico y social que debía luchar por alcanzar las promesas modernas de las que habían sido excluidas (Amorós, 1990; De Miguel, 2007; Bellucci y Rapisardi, 2001).

La década del '60, enmarcada por las luchas por los derechos civiles y por la paz, traerá nuevos matices a la categoría de género. La Segunda Ola del Feminismo, que surge después de la Segunda Guerra Mundial y frente a un discurso conservador que intentaba que las mujeres "volviesen" a los hogares después de ocuparse del sostén de las sociedades en guerra, denunciará con fuerza la desigualdad que, en todos los sectores sociales, venían sufriendo las mujeres. También denunciará la naturalización de la diferenciación entre el mundo "femenino" como lo maternal y doméstico y el "masculino" como el de poder o dominio en todos los campos.

Este movimiento estuvo orientado por diferentes tradiciones políticas (liberalismo, socialismo, etc.), pero coincidió en la necesidad de subrayar el carácter "social" de la condición "femenina". La consigna "mujer no se nace, se hace", enunciada por Simone de Beauvoir (1949) en "El segundo sexo", será una insignia para estas mujeres. El concepto de "género" fue de gran utilidad en ese objetivo simultáneo de descripción y de crítica. Nancy Fraser caracterizará este momento del movimiento feminista -en Estados Unidos- como aquel abocado a "no dismantelar el estado de bienestar sino de transformarlo en una fuerza que contribuyera a compensar la dominación masculina" (Fraser, 2006:4).

---

<sup>8</sup> Lejos de realizar un exhaustivo recorrido histórico, presentaré algunos hitos que han marcado al feminismo tal como lo hemos definido anteriormente.

En términos generales el movimiento feminista de la posguerra focalizó su lucha en cuestionar el profundo androcentrismo de la sociedad capitalista, extendiendo la lucha de la igualdad de la redistribución socioeconómica hacia planos que hasta ese momento eran considerados como "privados", por ejemplo, el trabajo de la ama de casa. Estas mujeres reclamaban un plano de igualdad con el varón, ya no solo a nivel político y civil sino también en la micro-política de la vida cotidiana. El varón se constituía como el parámetro desde donde definir las posibilidades del estatus de igualdad.

En el marco de estas luchas, muchas fueron las mujeres que lograron ingresar a los niveles educativos superiores, como la universidad. Este proceso trajo aparejada la creación en las universidades de departamentos de "Estudios de la mujer". Gloria Bonder (1985) retoma los aportes de Marcia Westkott y señala que estos estudios se centraron en la crítica al concepto de ser humano como proyección del modelo masculino y la crítica al contenido de los conocimientos que invisibilizan a la mujer.

Avanzados los años '70, "nuevos femeninos" comienzan a configurarse. Mientras las mujeres de los '60 indagaban estrategias en pos de la igualdad, algunos de los nuevos grupos comenzarán a afianzarse en torno a la diferencia. Este movimiento será reconocido como el "Feminismo de la diferencia". Nancy Fraser (2009) partirá de la hipótesis de un giro dentro del movimiento feminista en el que "el reconocimiento se convirtió en la principal gramática de las demandas". Otras autoras como Ana de Miguel (2007) incluso hablarán de un giro desde una mirada constructivista del género a una mirada esencialista. En este cambio, la mujer ya no aparece en comparación con el varón y se pasa de un sujeto único "la mujer" a la búsqueda de "las mujeres".

Las feministas francesas, estadounidenses e italianas fueron pioneras en torno a estos planteos. Las primeras, de la mano del psicoanálisis, avanzarán en las reflexiones sobre los medios para reconstruir una identidad propia y exclusivamente feminista. En una entrevista realizada por Juan de Avila, Lucy Irigaray, una de las principales figuras del movimiento feminista francés, afirma que su labor se centró en "la crítica de una cultura de sujeto único, el masculino; la definición de parámetros que permitan la constitución de una subjetividad femenina autónoma, y la búsqueda de condiciones de posibilidad - filosóficas, lingüísticas, políticas- de una cultura de dos sujetos no sometidos uno al otro." (Irigaray, de Avila, 1999: s/p)

En una dirección, más pragmática, las feministas estadounidenses constituyeron grupos de autoconciencia. Herederas del feminismo radical, esta estrategia tenía por objeto "despertar" la conciencia dormida de las mujeres con la finalidad de poder reinterpretar políticamente la propia vida. Los grupos de autoconciencia habilitaban la voz de las mujeres y la posibilidad de compartir con otras la propia experiencia. Por último, las feministas italianas dejarán el legado conceptual en torno al "*affidamento*"<sup>9</sup>. En la obra "No creas tener derechos" (AAVV, en su traducción al español, 1991), quedarán plasmados los debates más importantes que estas mujeres llevaron adelante. El *affidamento* aparece allí como relación estratégica para la conformación de la identidad femenina:

"La política de las reivindicaciones, por más justas que sean, por más sentidas que sean, es una política subordinada y de las subordinaciones, porque se apoya en lo que resulta justo según una realidad proyectada y sostenida por otros, y porque adopta lógicamente sus formas políticas. Una política de liberación, como hemos llamado al feminismo, debe dar fundamento a la libertad femenina. La relación social de *affidamento* entre mujeres es a la vez un contenido y un instrumento de esta lucha más esencial." (AAVV, 1991: 47)

*Affidare* supone un vínculo entre mujeres en el que la confianza entre ellas invita a narrar el mundo femenino. En este sentido, la relación remite a una dimensión individual y también a una inscripción histórica que "forma a una genealogía de mujeres, o sea un venir al mundo de mujeres legitimadas por la referencia a su origen femenino" (AAVV, 1991: 80). En sus lecturas más conservadoras, esta genealogía remite a la búsqueda de una esencia de "lo femenino". Sin embargo, el concepto, sobre el que se avanzará más adelante, resulta fructífero para resituar la experiencia sexuada de los sujetos que esta Tesis retoma.

Estos aportes en su conjunto permitieron comenzar a construir un nuevo sujeto político: ya no será "la mujer" sino "las mujeres". Este giro desarmará la naturalización de un sujeto único e uniforme, en pos de vislumbrar las múltiples diferencias dentro del mismo colectivo: mujeres negras, mujeres blancas, mujeres pobres, mujeres de clases acomodadas, mujeres indígenas, mujeres jóvenes, mujeres mayores, mujeres heterosexuales, mujeres homosexuales.

---

<sup>9</sup> Este concepto carece de traducción al español. Por lo tanto, tal como se verá en el desarrollo de la tesis, hace referencia al vínculo que se puede establecer entre dos mujeres donde una introduce en el mundo femenino a la otra.

El movimiento hippie, la llegada de las pastillas anticonceptivas junto con "la liberación sexual" y los disturbios de Stonewall<sup>10</sup> serán algunos hitos que darán lugar al movimiento socio-sexual de gays y lesbianas. Centrados en la lucha por sus derechos, gays y lesbianas señalan con fuerza que la masculinidad dominante y la femineidad relacionada con esa masculinidad son "heteronormativas". En otros términos, la masculinidad y la femineidad dominantes están orientadas por una imposición de la "heterosexualidad" como "normalidad" mientras que otras orientaciones sexuales son pensadas como "desviaciones". La visibilización creciente en tanto movimiento tuvo su correlato posteriormente en el mundo académico con el desarrollo de los Estudios de la Masculinidad y Estudios *Queer*.

En una mirada política, este proceso de pluralización en pos de celebrar las diversidades culturales y con ello la explosión de las identidades no ha reparado en las desigualdades de clase (Belucci y Rapisardi, 2001). En este mismo sentido, Fraser (2006) señala que "las feministas recurrieron cada vez más a la gramática del reconocimiento para presionar por sus reclamos. Imposibilitadas de avanzar para revertir injusticias económicas y políticas, prefirieron apuntar a los prejuicios generados por los patrones androcéntricos de valor cultural o de las jerarquías de status" (Fraser, 2006:4). Hecho "desafortunado" que "sin querer" armará alianza en un contexto de liberalismo ascendente. Este breve e incompleto recorrido histórico nos permite reflexionar sobre "quiénes" han podido constituirse como sujetos políticos y, al mismo tiempo, amplifica el concepto "género".

Me detendré unos párrafos más en presentar los aportes de los Estudios de Masculinidad y, posteriormente, los Estudios *Queer* y Teoría Trans. Los/as investigadores/as norteamericanos/as fueron pioneros en problematizar la Teoría Feminista incluyendo a los varones y visibilizando los procesos de construcción socio-histórica de la masculinidad (con ello habilitando la posibilidad de reflexionar sobre las masculinidades). Recién en la década de los '90 estos estudios ingresan al campo académico:

---

10 En la madrugada del 28 de junio de 1969, se produce una redada policial en el pub conocido como el Stonewall Inn al que asistía una gran mayoría de varones gays. En este pub, ubicado en el barrio neoyorquino de Greenwich Village, se originan una serie de manifestaciones espontáneas y violentas. Este hecho resultó un hito para la posterior lucha por los derechos sexuales del Movimiento GLTBI.

“Su desarrollo implicó girar los ejes de reflexión desde la situación de las mujeres hacia la comprensión de las relaciones de género. Partiendo del concepto de género como una categoría relacional que alude a la forma cómo hombres y mujeres se construyen y se relacionan social y culturalmente a partir de sus diferencias “biológicas” (lo que más tarde será cuestionado por la teoría *queer*), restringir el análisis a la situación de las mujeres deja de lado el aspecto dinámico y explicativo de la construcción de las identidades genéricas, de la feminidad y masculinidad como productos históricos.” (Díaz Villa, 2011: s/p).

Estos aportes permitieron desnaturalizar el vínculo lineal establecido entre “género” y “mujer”, así como también, problematizar la norma heterosexual. Por ejemplo, trabajos como el llevado adelante por Vicent Marqués (1997), sociólogo español, han posibilitado comprender la construcción de la masculinidad en sociedades modernas donde el varón es quien ocupa el “lugar importante”. El varón debe asumir -de modo flexible- ser el proveedor, ser exitoso en el espacio público, dominar las relaciones eróticas, mostrar una sexualidad irrefrenable, entre otros. Esto conduce, por otra parte, a amputar o reprimir la afectividad y el interés por lo íntimo y doméstico. El autor destaca cómo el varón internaliza plenamente el mensaje patriarcal relacionándose solo con varones, en lo que llamará vínculo homosocial.

En el campo educativo, Robert Connell (2001), en Australia, ha indagado cómo la escuela “educa a los muchachos”. En su análisis tiene presente dos dimensiones: la escuela como un *agente institucional* de tal proceso y, por otra parte, el *agenciamiento de los estudiantes*. En este sentido, las escuelas como agentes de construcción de las masculinidades ponen en juego un *régimen de género* que evidencia cuatro tipos de relaciones: 1) relaciones de poder en las que queda expuesta la vinculación entre varones y figuras de autoridad en el sistema escolar, 2) una división de trabajo en la que las profesoras quedan a cargo de ciertas materias como literatura, artes y economía doméstica, 3) patrones de emoción regulados por el sexo y 4) una simbolización particular en torno a los uniformes, códigos del lenguaje y conocimiento generizados.

Connell enfatizará que “No hay ningún misterio sobre el porqué algunas escuelas construyen masculinidades: fueron creadas para eso (Connell, 2001: 161)”. Las *prácticas masculinizantes* son parte de la institución y se traslucen en el deporte, la disciplina, las materias “para muchachos”. Los estudiantes, por otra parte, se apropian de este régimen de manera diferencial. La escuela es para ellos y ellas un escenario donde el intercambio entre pares cobra gran relevancia y en el que se juega un patrón de romance heterosexual. En palabras del autor:

"El patrón de romance crea una definición general de la masculinidad, por medio de la dicotomía masculino - femenino, pero también permite el acceso a la jerarquía de masculinidades, pues el éxito heterosexual es una fuente formidable de prestigio en un grupo de pares (Connell, 2001: 166)

Por otra parte, la escuela brinda una oportunidad para aquellos jóvenes que, careciendo de otras formas, pueden acceder a una masculinidad valorada "transgrediendo" normas en el espacio escolar. En simultáneo con estos estudios comenzaron a consolidarse los trabajos que focalizaban la mirada en las trayectorias de gays y lesbianas<sup>11</sup>, que junto con el activismo social denunciaron la invisibilización de sus vidas. En la academia esto se tradujo en la apertura de departamentos de investigación denominados Gays and Lesbian Study en Estados Unidos, principalmente. Estos aportes complejizaron los Estudios de Género, donde primaban procesos de jerarquización y asimetría, ya que redimensionaron la categoría género como relacional. Sin embargo, pronto se evidenció la permanencia de un análisis binario que dejaba al "sexo" bajo el estatus natural e inamovible.

Autoras como la italiana Teresa de Lauretis, que en 1991 publica el término *teoría queer* como crítica a los supuestos epistemológicos de los *Gays and Lesbian Study* vaticinando un nuevo momento en la categoría de género, inauguran una serie de debates donde el concepto **identidad** entrará en jaque al definir que los sentidos modernos del mundo *estallaron*. La crítica de Teresa de Lauretis se centró en señalar cómo la categoría de género mantenía aun cierta confianza a la identidad entendida como estable.

Entre los múltiples debates, destaco dos nociones que para esta Tesis han resultado particularmente fructíferas: *sujetos nómades* de Rosi Braidotti (2000) y *sujeto excéntrico* de Teresa de Lauretis (1991). La primera formulación recupera la categoría "nómade" en clara tensión con los parámetros de estabilidad propios de la modernidad. Braidotti le adjudica al constructo diversos sentidos:

- I. Nómade es su punto de vista analítico interpretativo.
- II. Nómade es una ficción política que permite analizar las categorías establecidas e indagar sus fronteras
- III. Nómade es un tipo de conciencia crítica que se resiste a lo socialmente codificado.

---

<sup>11</sup> Retomo estas categorías identitarias de la propia nominación que utilizan estos estudios y que luego fueron tematizados por los Gays and Lesbian Study.

Finalmente, en sus propias palabras:

“la identidad nómada es un mapa de los lugares en los cuales él/ella ya ha estado; siempre puede reconstruirlos a posteriori, como una serie de pasos de un itinerario. Pero no hay una triunfante cogito supervisando la contingencia del yo; el nómada es un inventario de huellas” (Braidotti, 2000:45)

En esta dirección, la identidad resulta un *efecto* del “día después” y nunca la anticipación de un ayer por sobre el futuro. La localización también es clave. Ser nómada es viajar entre categorías y en resistencia a las visiones hegemónicas y excluyentes de la subjetividad. El nomadismo es un punto de intersección entre la teoría feminista y las filosofías posestructuralistas desde el cual se pueden analizar los cruces entre identidad, subjetividad y poder. Es por ello que Braidotti afirmará que “El feminismo nómada posmoderno sostiene que para ser político, para hacer elecciones deliberadas o para tomar decisiones críticas uno no debe establecer una visión sustantiva del sujeto” (Braidotti, 2000:78). En desacuerdo con las lecturas críticas de Nancy Fraser (1997) respecto de la eclosión identitaria y la pérdida de acción política, la autora enfatiza la necesidad de un registro político que parta de la conciencia fracturada del sujeto<sup>12</sup>.

Teresa de Lauretis, por su parte, conceptualizará este nuevo momento de la teoría feminista a partir de cuatro características:

“(1) una reconceptualización del sujeto como una entidad cambiante, que se multiplica a lo largo de diversos ejes de diferencias; (2) una reflexión sobre la relación entre las formas de opresión y las formas de comprensión formal o de construcción de la teoría; (3) una emergente redefinición de la marginalidad como una ubicación, de su identidad como una desidentificación y (4) la hipótesis del autodesplazamiento que expresa al movimiento simultáneo social, subjetivo, interno y externo, que es en realidad un movimiento político y personal.” (de Lauretis, 1991:2)

Teresa de Lauretis recupera aportes de la lingüística y el psicoanálisis, me concentraré particularmente en las dos primeras características. Compartiendo el supuesto de inestabilidad que luego planteará Braidotti, de Lauretis presenta la noción de sujeto excéntrico. Se trata de un sujeto móvil tanto en el sentido político como personal, que ocupa posiciones múltiples e incluso contradictorias. Es un sujeto no externo al género pero sí con posibilidad de auto-crítica y distanciamiento. Discutiendo el estatus de la identidad moderna en la que el género es “la oposición de la mujer al hombre en tanto la opresión de la diferencia sexual” (de Lauretis, 1991:15), la autora crítica la complicidad ideológica que la misma teoría detenta al tiempo que enfatiza la lectura binaria de dos posiciones: femenina y masculina.

---

<sup>12</sup> Las autoras citadas parten desde miradas distintas, mientras Fraser brinda una lectura que aun confía en las promesas modernas, Braidotti avanzará en una posición posestructuralista.

Sin embargo, la propuesta de de Laurentis (1991) destacará la organización multiplicada de diversos ejes de diferencias complejas en un escenario donde el heterosexismo, junto con otros sistemas de opresión (capitalismo, racismo y colonialismo, entre otros) se entraman. En esta dirección propone el uso del término *queer* como una posición crítica a las categorías hegemónicas, monolíticas y naturalizantes de sexo-género en pos de visibilizar las fallas y los silencios que se generan en la "identidad gay" respecto de las lesbianas, o los silencios que se generan respecto de las personas de color o transexuales.<sup>13</sup>

En un principio, el término *queer* era un adjetivo utilizado en la lengua anglosajona para caracterizar lo bizarro o extraño. En el transcurrir del siglo XIX irá adquiriendo una connotación sexual para denominar a "los amanerados", a "los raritos" o a "las tortilleras". Diversos/as teóricos/cas, así como activistas, se apropiaron de esta palabra recuperando su positividad y reponiendo una postura crítica respecto de la categorización de las identidades y su efecto normalizador. De esta manera, se pasa de un sentido injurioso a un motivo de estudio e incluso de orgullo.

Una serie de obras y autores/as adquirieron en este contexto un auge renovado. La obra "Historia de la sexualidad" publicada por Michelle Foucault en 1977 marca un hito en la conceptualización de la sexualidad en el campo de las ciencias sociales entendiéndola como dispositivo histórico. En otros términos, la sexualidad es una invención social que se construye en el tiempo a partir de múltiples y heterogéneos discursos, instituciones, arquitecturas, reglas, enunciados y proposiciones dichas y no dichas. En este mismo camino, se encuentran los escritos de Jeffrey Weeks (1989) que indagará las formas de construcción social de la sexualidad. Sexo y sociedad se convertirán en campos unidos, en los que se evidenciará la variabilidad cultural de las formas, creencias, ideologías y conductas sexuales negociadas, luchadas y actuadas. Foucault hará una fuerte crítica de los enfoques "esencialistas" y definirá la sexualidad como:

"una construcción histórica, que reúne una multitud de distintas posibilidades biológicas y mentales –identidades genéricas, diferencias corporales, capacidades reproductivas necesidades, deseos y fantasías- que no necesariamente deben estar vinculadas, y que en otras culturas no lo han estado" (Foucault, 1977: 20)

---

<sup>13</sup> La autora con esta categoría identitaria refiere a aquellos/as personas que viven un género diferente al asignado al nacer.

Cada cultura, afirmará el autor, construye una serie de reglamentaciones formales e informales, legales y extralegales bajo el amparo de normas abstractas o guías prácticas o bien leyes que regulan las sexualidades y la vida erótica de las personas. Recuperando la definición positiva del poder, el autor destaca, tres ejes para comprender la mecánica de subordinación, negociación y resistencias en torno a las sexualidades: "la clase, el género y la raza".

Teniendo como referencia a estos autores, Gayle Rubin incorporará en sus trabajos la noción de jerarquía sexual. Al analizar las sociedades occidentales modernas, la autora analiza cómo se evalúan los actos sexuales según un sistema jerárquico de valoración sexual en la que se ubica en la cima a los varones heterosexuales reproductores casados y en su parte inferior "las castas sexuales despreciadas (que) incluyen normalmente a los transexuales, travestís, fetichistas, sadomasoquistas, trabajadores del sexo (...) aquellos cuyo erotismo transgrede las fronteras generacionales" (Rubin, 1984:18).

Esta estratificación sexual se ampara en un aparato legal sobre el sexo, pero también del control cotidiano "extra legal" donde "se imponen sanciones sociales menos formales pero muy efectivas, a los miembros de poblaciones sexuales "inferiores"" (Rubin, 1984:33). La revisión de estas jerarquizaciones le permite a la autora explorar los límites que la sociedad construye en torno al sexo, ampliando las ya analizadas por el feminismo "clásico" que ha criticado: I. las restricciones impuestas a las mujeres a una sexualidad activa, II. la liberación sexual como mera extensión de los privilegios masculinos, y III. la pornografía como forma opresiva.

Rubin señala la necesidad de una teoría radical del sexo como parte de la teoría feminista que podría recaer en un discurso sobre la moralidad sexual muy conservadora al organizar sanciones sobre la variabilidad de conductas sexuales de los sujetos. Para esta autora al "igual que el género, la sexualidad es política. Esta organizada en sistemas de poder que alimentan y recompensan a algunos individuos y actividades, mientras que castigan y suprimen a otros y otras" (Rubin, 1984:56). Esta mirada habilita una lectura crítica de la producción de categorías y, a su vez, instala con fuerza los efectos del poder en el marco de las sexualidades.

Estos aportes son antecedentes fundamentales en la comprensión del término *queer*. Retrospectivamente, dos obras son señaladas como hitos en la teoría *queer*:

"Epistemología del closet" (*Epistemology of the Closet*, 1990), de Eve Kosofsky Sedgwick, y "El género en disputa" (*Gender Trouble*, 1990), de Judith Butler. Ambas publicaciones constituyen para esta Tesis pilares desde donde hipotetizar sobre la experiencia de los/as/xs jóvenes trans. Sedgwick propondrá el concepto de closet (armario, en español) como analizador fundamental de la vida social de las personas gays en tanto estructura opresiva. Estar obligado a "salir del armario", o bien "permanecer dentro de él" encierra una metáfora en la que:

"Junto con estos binomios (secreto/revelación, privado/público) de carga epistemológica, y a veces a través de los mismos, condensados en las figuras del "armario" y el "salir del armario", la crisis específica de definición de la homo/heterosexualidad luego ha marcado de forma imborrable otras oposiciones binarias tan fundamentales para la organización cultural moderna como masculino/femenino, mayoría/minoría, inocencia/iniciación, natural/artificial, nuevo/viejo, progreso/décadencia, urbano/provinciano, salud/enfermedad, igual/diferente, cognición/paranoia, arte/kitsch, sinceridad/sentimentalismo y voluntad/adicción" (Sedgwick, 1990:97)

A partir de esta metáfora, la autora busca dar cuenta de la multiplicidad de sentidos en pos de problematizar la *lógica estable* "heterosexual/homosexual" y la presunta *identidad estable* "gay" o "lesbiana". En palabras de la autora: "Vivir dentro del armario y, por lo tanto, salir de él nunca son cuestiones puramente herméticas; por el contrario, las geografías personales y políticas a considerar aquí son las más imponderables y convulsivas del "secreto a voces" (Sedgwick, 1990: 96). En esta dirección, la autora anticipa la complejidad del concepto "armario/closet" y como la visibilización de quién se es se encuentra mediada por el silencio, el secreto y el mundo público. La expresión "salir del closet" ilustra solo en parte la posibilidad de los sujetos de definirse a sí mismos.

Butler, por su parte, propondrá como premisa que el sexo / la sexualidad no existen 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<sup>14</sup>, una diferencia sexual que se consolida al servicio del imperativo heterosexual.

---

<sup>14</sup> Diversos casos motorizaron el estudio de la sexualidad. Por ejemplo, el caso Agnes, marcó un hito en las conceptualizaciones. En 1958 una joven se presenta en el Departamento de Psiquiatría de la Universidad de California en Los Ángeles. La reciben los doctores Stoller, Garfinkel y Rosen, un equipo integrado por un psiquiatra, un sociólogo y un psicólogo que investigan el caso. En el informe se agrega: "Tiene un aspecto femenino convincente. Es alta, fina y de formas femeninas [...] Tiene genitales

Tal como lo demuestra Monique Wittig, la heterosexualidad se vuelve obligatoria en la medida que “nos niegan toda posibilidad de hablar si no es en sus propios términos.” (Wittig, 1992:49) La sociedad heterosexual se piensa así misma como universal y se funda en la necesidad de otro que es capturado bajo su lógica. La categoría mujer es por ejemplo un “otro” por lo cual dirá la autora: “Si nosotros, las lesbianas y gays, continuamos diciéndonos, concibiéndonos como mujeres, como hombres, contribuimos al mantenimiento de la heterosexualidad” (Wittig, 1992:54)<sup>15</sup>.

Los aportes de Wittig le permiten a Butler afirmar que son las normas sexo/género las que constituyen la condición de inteligibilidad 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. Los cuerpos ininteligibles, por expresar relaciones incoherentes entre sexo/género/deseo, serán lo abyecto: disciplinados y normalizados, patologizándolos, persiguiéndolos y, en última instancia, eliminándolos (Butler, 1990; 2002).

Esta Tesis se enmarca dentro de esta tradición teórica y parte de definir los géneros “inteligibles” como:

“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

---

masculinos y un pene de desarrollo normal, así como caracteres secundarios del sexo femenino: busto mediano; no desarrolló vello en el rostro ni en el cuerpo.” Sin embargo, si la joven parece colmar las expectativas taxonómicas de los tres hombres, es ante todo porque no presenta signos de “desviación sexual”, de travestismo o de homosexualidad: “No tiene nada que pueda diferenciarla de una joven de su edad. Tiene un tono de voz agudo, no usa la vestimenta exhibicionista y de mal gusto que caracteriza a travestis y hombres con problemas de identificación sexual.”. Finalmente el diagnóstico será de “hemafroditismo verdadero”, la resolución médica: una vaginoplastia terapéutica. Años más tarde, Agnes escribirá su propia experiencia. Autoras como Butler recuperando el historial completo analizarán las prácticas performativas de la joven. Un análisis exhaustivo puede verse en el blog de Beatriz Preciado (2010)

15 Otros dos aportes fundamentales para la comprensión de esta nueva etapa del pensamiento feminista son el concepto de “Heterosexualidad obligatoria”, acuñado por Adrienne Reich, y el concepto de heteronormatividad de Michael Warner. El primero de ellos permite visibilizar la exclusión de las mujeres en general, y de las lesbianas en particular, de poder “existir” de otra forma que no sea bajo la grilla heterosexual. El segundo hace referencia: “al conjunto de las relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura y las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano”. Ambos aportes permiten dislocar las continuidades “sexo/género/deseo”.

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" (Butler, 1990:72).

En una obra posterior, "Cuerpos que importan", la autora profundizará en el concepto de performatividad que le permite explicar la construcción de la materialidad de los cuerpos. Allí la autora expone que "ningún termino ni declaración puede funcionar performativamente sin la historicidad acumulada y disimulada de su fuerza" (Butler, 2002:319). En este sentido, la performatividad puede comprenderse como una tecnología productiva del sexo. Al tiempo que se nombra, ese poder reiterativo del discurso tiene la fuerza para producir los fenómenos que enuncia.

En este sentido, las identidades se construyen en un cuerpo ya no interpretado como evidencia inequívoca sino como constructo social: "archivo orgánico de la historia de la humanidad" (Preciado, 2002) pero también, "campo abierto a diversas posibilidades interpretativas" (Fernández, 2000).

Beatriz Preciado (2002) en "Manifiesto Contrasexual" condensa parte de estas posiciones y presenta la noción de "contrasexualidad" que propone un análisis crítico de la diferencia de género y de sexo y sustituye el contrato social que denominamos Naturaleza por un contrato contra sexual. El concepto de "contrasexualidad" se define a partir de cuerpos que se reconocen a sí mismo y a los otros como cuerpos parlantes y no como hombres y mujeres. Este reconocimiento implica que "renuncien no solo a una identidad sexual cerrada y determinada naturalmente, sino también a los beneficios que podrían obtener de una naturalización de los efectos sociales, económicos y jurídicos de sus prácticas significantes" (Preciado, 2002: 19). La autora con esta noción propone una nueva forma de contratar socialmente las sexualidades. Asimismo, la "contrasexualidad" es una teoría del cuerpo que se sitúa fuera de las oposiciones y en el marco de la misma "se identifica el dildo como el suplemento que produce aquello que supuestamente debe completar". Por otra parte, la autora sostiene que "La contrasexualidad afirma que el deseo, la excitación sexual y el orgasmo no son sino, los productos retrospectivos de cierta tecnología sexual que identifica los órganos sexuales, en detrimento de una sexualización de la totalidad del cuerpo" (Preciado, 2002: 20)

El concepto de "contrasexualidad", que tiene por objeto de estudio las transformaciones tecnológicas de los cuerpos sexuados y generizados, amplía la noción de

tecnología y se constituye, desde la perspectiva de la autora, como una propuesta social. En estos términos, una sociedad contrasexual es aquella que desconstruye las prácticas sexistas y heteronormativas para proclamar la equidad entre los cuerpos (y no la igualdad liberal). La autora propone el término de sujetos parlantes para referirse a quienes participan de esta nueva sociedad. Se enfatiza, entonces, la capacidad corporal de hablar, sentir, interpretar y desear. En ese marco, la autora invita a construir un cuerpo dildo, en otras palabras, un cuerpo totalmente erotizado que trascienda la *hetero-partición* que obliga "a reducir la superficie erótica en los órganos sexuales reproductivos y privilegian el pene como único centro mecánico de producción del impulso sexual" (Preciado, 2002:22). La contrasexualidad avanza en una performatividad de los errores, fallos o desviaciones y procura una citación descontextualizada. En otras palabras, se trata de organizar un discurso que cite al placer en otros lugares y el deseo en geografías distintas.

La emergencia del movimiento "trans"<sup>16</sup> e "intersex"<sup>17</sup> abrevará en una profundización de los debates que estas autoras/es proponen. La visibilización del colectivo de travestis, transgénero y transexuales irrumpe en la escena social y política<sup>18</sup>, y con ello una serie de teorizaciones problematiza la noción de cuerpo sexuado construido desde los supuestos de la psiquiatría y medicina. Iniciaba el apartado señalando cómo la sexualidad fue objeto de disputa entre la medicina/psiquiatría y las ciencias sociales y humanas, la visibilización del movimiento trans e intersex volvió a reanimar la discusión entre una postura tendiente a la adjudicación de una clasificación patológica de la diferencia y otra tendiente al análisis de la diferencia desde el entramado de las relaciones de poder. La emergencia de estos movimientos junto con estudios del campo social permitieron cuestionar el diagnóstico "disforia de género" que hasta entonces hegemonizaba la explicación de la existencia de "estos sujetos". Estas como otras, en Estados Unidos, dirá Sandy Stone (2004) son luchas académicas y médicas que se encuentran muy lejos de la experiencia de los/as/xs sujetos. Dirá la autora:

---

<sup>16</sup> Aquí retomo la categoría "movimientos trans" para englobar las distintas organizaciones sociales que lucharon por los derechos de quienes se reconocen como travestis, transexuales y transgénero. Más allá de la clasificación biomédica y psiquiátrica, aquí se presentan como categorías identitarias que utilizan los sujetos para describir su identidad. Un punto común entre quienes se inscriben dentro de estas categorías es la lucha por el reconocimiento de la identidad que viven en la cotidianidad por sobre aquella adjudicada al nacer.

<sup>17</sup> Aquí retomo la noción "movimiento intersex" para agrupar a las distintas organizaciones sociales que lucharon por los derechos de quienes se reconocen como intersex. Se trata de personas que al nacer fueron diagnosticadas con alguna "indefinición del sexo". Esta puede ser anatómica, fisiológica, cromosómica u hormonal. Históricamente se refería a esto con el término "hermafrodita". Véase la entrevista: Mauro Cabral y Gabriel Benzur (2005)

<sup>18</sup> Reconstruiré con mayor detalle estos debates en el desarrollo del Capítulo VII.

“En el caso del/la transexual, las variedades de género performativo, percibido en contraste con un cuerpo generizado culturalmente inteligible – el cual es, en sí mismo violencia textual medicamente constituida- genera nuevas e impredecibles disonancias, en las que entran en juego enteros espectros del deseo.” (Stone, 2004: 30)

La transexualidad propone entonces pensar el cuerpo con una mirada nueva y sorprendente que poco se ajusta a la Tesis del “nacer en un cuerpo equivocado” que imposibilita las intertextualidades del cuerpo transexual y que obliga a los/as transexuales a *pases* exitosos que eliminen cualquier ambigüedad. Concretamente, la autora hace referencia a cómo partir del “cuerpo equivocado” implica a la persona actuar, vivir, sentir y desear un cuerpo estereotípicamente femenino o masculino sin permitir ninguna disrupción.

En el ámbito local, estas líneas de trabajo desarrolladas principalmente por autoras anglosajonas han tenido un auspicioso impulso. Las reflexiones de Josefina Fernández, Lohana Berkins o Marlene Wayer han ampliado las discusiones. Fernández, por ejemplo, explora tres hipótesis para pensar el travestimos: I. como expresión de un tercer género, II. como reforzamiento de una identidades genéricas, y III. como género performativo. La autora retoma la tercer postura para definir el travestismo como cuestionador “de los principios de clasificación y reconocimiento de identidades de género legitimadas socialmente” (Fernández, 2004:16).

Por último, el activismo intersex ha hecho mella sobre la variabilidad de los cuerpos y sus experiencias. Mauro Cabral, define la intersexualidad como “todas aquellas situaciones en las que el cuerpo sexuado de un individuo varía respecto al *estándar* de corporalidad femenina o masculina culturalmente vigente.”(Cabral, 2005:284). Esta variación se remite a cromosomas, gónadas o genitales, aclara el autor. La lucha social llevada adelante desde este movimiento cuestiona no solamente el discurso médico como normalizador de un cuerpo que tiene el imperativo de ser definido con claridad, sino también critica los cimientos del “género como construcción social”. Bajo la confianza de que el género se trataba de un conjunto de prácticas aprendidas socialmente se ha operativizado otro modo de intervención para lxs niñxs intersex. Esto llevó a las intervenciones quirúrgicas tempranas -aun cuando estas no fueran necesarias en términos de supervivencia- y una enseñanza del género conductual. En palabras de Cabral, “cada nacimiento intersex era tratado como una verdadera emergencia médica -a pesar de que

las variaciones corporales asociadas con la intersexualidad rara vez comportan algún riesgo para la salud" (Cabral, 2005:289). Butler (2004), también, ahondará sobre cómo los protocolos de atención se orientan a reforzar una asignación genérica atravesada por un sesgo de género que es misógino y también homofóbico<sup>19</sup>. La maquinaria médica social buscará que ese niño pueda ser reconocido en el futuro como "una mujer normal" o "un varón normal", sin fallas y sin ambigüedades. A su vez, recalca Cabral:

"la facilidad" que tiene la medicina en crear una vagina, y las dificultades en reproducir un pene: el pene aparece como un órgano irreproducible -no imitable, no ironizable, podríamos decir, no parodiable (y toda imitación sería, en definitiva, una parodia). Por el contrario, la femineidad es un hueco." (Cabral, 2005:291)

Con ello, el autor denuncia cómo la medicina ha logrado tener la pericia para poder reconstruir una vagina con mayor facilidad que un pene y cómo esto, finalmente, ha hecho que gran parte de lxs niñxs intersex cuya variabilidad corporal podría haber permitido la opción entre las categorías médicas "varón"/ "mujer" con igual probabilidad, finalmente son intervenidas para ser convertidas en niñas. La puesta en marcha de tal maquinaria, hace de la experiencia intersex -al menos desde el activismo, como señala Cabral- la vivencia de diversos cuerpos: el cuerpo perdido anterior a toda cirugía, el cuerpo intervenido, cocido, recortado por la medicina, el cuerpo que hay que reconstruir desde las historias ocultadas. En torno a estas experiencias, Judith Butler abre la interrogación respecto del género para poder pensar las condiciones de vida de los sujetos:

"dado el orden contemporáneo del ser, ¿qué puedo ser? (...) El criterio mismo mediante el cual juzgamos a una persona como un ser con un género, un criterio que postula la coherencia de género como una presuposición de humanidad, no es sólo el que, con o sin justicia, rige la reconocibilidad de lo humano, sino también el que informa las formas por las que nos reconocemos o no" (Butler, 2004:91)

---

<sup>19</sup>Veáse J. Butler (2004) Hacerle justicia a alguien: la reasignación de sexo y las alegorías de la transexualidad. En: Deshacer el género. España, Paidós. Allí la autora analiza con perspicacia el caso "Joan/John" y la intervención social y médica. Sus palabras toman por análisis el caso de John un niño que a los 8 meses su pene es mutilado en un accidente quirúrgico. Sus padres recurren entonces al prestigioso médico John Money quien recomienda que John sea criado como niña (Joan) dado que el género era una construcción social, una socialización femenina permitiría la vida feliz. La intervención finalmente resulta poco satisfactoria, y Joan en la adolescencia decide ser nuevamente John. La autora analiza entonces cómo se ha utilizado de manera nefasta la expresión: "el género es una construcción social", y cómo detrás de los protocolos de atención primó una mirada misógina y heteronormativa. Estos aportes le permiten reflexionar a la autora sobre la intervención médica y psiquiátrica de niñxs intersex.

Vida y género se conjugan en estas nuevas miradas, donde la pregunta ontológica por el ser queda mediada por la inteligibilidad de lo social. Varios/as teóricos/as reabren la discusión de la capacidad normativa de la categoría género así como la de "gay", "lesbiana" u otras procurando nuevos abordajes. Entre ellas, se encuentra la propuesta de la transgeneridad<sup>20</sup>. Esta categoría, desde esta perspectiva, obtendrá un nuevo significado. Ya no se trata de una forma de agrupar las categorías identitarias: travesti, trasgénero y transexual. Cabral propone entender la transexualidad por un lado, 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: s/p) pero también como *maquinaria de guerra biomédica* frente a la pretensión de una identidad estable que atenta a la comprensión de la contingencia, historicidad e incluso la ironía. La definición que este autor brinda permite, por un lado, una forma de nombrar a los sujetos y, por el otro, una mirada política/analítica de las condiciones de vida de los mismos.

Una serie de posiciones se organizan en la tensión por la lucha del reconocimiento de nuevas identidades y la estrategia contraria (la búsqueda de igualdad desde la no categorización identitaria). En el campo educativo, Guaciera Lopes Louro (2010) se pregunta por las condiciones de producción en una política que no sea cómplice de un sistema binario sexo-género en una institución –la escuela- que históricamente ha pretendido la normalización de los sujetos. Desde una postura *queer* post identitaria, la autora se pregunta:

"Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode se articular com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode 'falar' a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? (...) Como traduzir a teoria *queer* para a prática pedagógica?" (Lopes Louro, 2010:10)

Lopes Louro (2010) recupera a la teoría *queer* como aquella que desnaturaliza la dicotomía heterosexualidad/homosexualidad incorporando la ambigüedad, multiplicada y fluidez de las identidades sexo-género así como también sugiere nuevas formas de poder/saber. En esta dirección, propone que la pedagogía *queer* se embarca en problematizar y discutir la presunta estabilidad inamovible de las identidades dando lugar a una lectura crítica de las posiciones distintas –desiguales- que los sujetos ocupan en una sociedad

---

<sup>20</sup> Para un análisis profundo de la vinculación entre "Perspectiva de género" y "transgeneridad" resulta interesante las argumentaciones desplegadas por Mauro Cabral (2007)

"plural". En este sentido, la autora afirma: "Para uma pedagogia e um currículo *queer* não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados" (Lopes Louro, 2010:10). En síntesis, una práctica pedagógica y un currículum ha de ser "subversivo y provocador".

En términos de Britzman, el desafío es construir una pedagogía transgresora que sitúe el problema de la "normalidad" como eje de discusión. La autora propone: "una pedagogía que se preocupe de las exclusiones inmanentes de la normalidad o, como también se dice ahora, de las pasiones de la normalidad por la ignorancia y que las desestabilice" (Britzman, 2002:200). Este camino reviste una tensión entre las condiciones de inteligibilidad de los sujetos y las posibilidades de proliferación de identificaciones y crítica propia que puedan superar "el concepto de identidad como esencia, explicación, causalidad o trascendencia" (Britzman, 2002:201).

Tal como he anticipado, las discusiones teóricas conceptuales presentadas, se desplegarán en el desarrollo de la Tesis. Cada capítulo recoge y amplía puntos que hasta aquí solo aparecen enunciados. En el próximo apartado, dedicaré algunos párrafos a la presentación de una serie de investigaciones actuales que constituyen para esta Tesis referencias para dialogar. Este conjunto de trabajos resulta de interés pues se han llevado adelante en el lapso de la última década y todos ellos han sido resultado de investigaciones empíricas. Nuevamente, parte de las argumentaciones que sostienen estos/as/xs investigadores/as/xs serán retomadas en el resto de los capítulos.

### *1.2.1. Investigaciones contemporáneas*

Una serie de investigaciones han analizado recientemente distintos aspectos de la emergencia de las sexualidades en la escuela secundaria. En el marco de la Ciudad de Buenos Aires y Buenos Aires, por ejemplo Juan Pechin (2013) analiza cómo el espacio escolar alberga una sociabilidad organizada por el secreto a voces y su ritualización apunta a una normalidad que invisibiliza las diferencias sexo-genéricas brindando una clave de lo socialmente deseable. Avanzando sobre las formas del dispositivo cultural que construye y distribuye valores sexo-genéricos sobre lxs sujetxs, la investigación se focalizó en las prácticas discursivas específicas y ritualizaciones en torno al género que se despliegan en la escolarización dejando planteados interrogantes sobre la experiencia de aquellos/as/xs que rompen con tal ritualización. Siguiendo un camino inverso, Fainsod

(2013) partió del interés por indagar las experiencias sociales y escolares de adolescentes madres que viven en contextos de marginalización urbana. A partir de la experiencia y entendiéndola como la manera en que los actores combinan diversas lógicas de acción que estructuran el mundo social y con ello el escolar, la autora propone la interrogación de los dispositivos que la producen y sus marcas. En diálogo con la noción de experiencia que esta autora presenta, avanzo en su problematización metodológica para esta Tesis. Por último, Luciana Lavigne (2011) analizó las regulaciones sobre las sexualidades juveniles a partir de la gesta e implementación de políticas ligadas a la Ley de Educación Sexual Integral. El abordaje propuesto por esta autora abre horizontes respecto de las múltiples dimensiones que organizan/desorganizan la vida cotidiana de los sujetos.

Otras investigadoras han realizado estudios empíricos en el ámbito de la Ciudad de Córdoba y profundizaron el análisis sobre los vínculos entre construcción de la identidad sexo-genérica y el lugar que ocupa allí la escuela. Molina y Maldonado (2009) trabajan sobre la construcción de identidades sexuales de adolescentes en el marco de las relaciones sociales en la escuela secundaria observando el complejo entramado que hace a la definición identitaria al tiempo que dan cuenta de cómo aquellas sexualidades diferentes interpelan el formato de la escuela poniendo en discusión la norma heterosexual. Por otra parte, Marina Tomasini (2011), también en la Ciudad de Córdoba, analiza cómo los estudiantes de sectores populares de la escuela secundaria utilizan el mecanismo de las "peleas" entre jóvenes como performance donde se "hace género". Proponiendo una línea de trabajo similar, Viviana Seoane indaga sobre las experiencias de mujeres en escuelas secundarias técnicas en la ciudad de La Plata. La investigadora avanza sobre las vinculaciones entre las dinámicas de escolarización en las escuelas técnicas y la matriz que ellas portan, y considera cómo estas modulan las prácticas juveniles dándoles forma a las experiencias de los y las jóvenes.

Este conjunto de trabajos localizados en grandes ciudades del país se constituyen en un andamiaje para esta Tesis, pues ofrecen en su conjunto una argumentación sostenida respecto de la construcción hegemónica de las sexualidades y los géneros en relación con el dispositivo escolar en contextos urbanos dentro del país. Asimismo, brindan claves para pensar las rupturas y contra-hegemonías de los sujetos. Esta Tesis se dirige en tal sentido a indagar las experiencias educativas de lxs sujetxs que "*transgreden*" las formas hegemónicas de ser "un varón" y "una mujer". En otras palabras, me abocaré a

los recorridos, vivencias y sentires de jóvenes que en su modo de vivir el cuerpo sexuado expresan diferencias que discuten las normas heterosexuales y sexistas.

Otro grupo de trabajos a nivel internacional que retoma de forma específica el objeto de investigación que esta Tesis sustenta. Quisiera destacar tres publicaciones que fueron especialmente relevantes. En primer lugar, el estudio llevado adelante por Petrovic y Ballard (2005) en Estados Unidos en el que se preguntan en dónde una estudiante puede ser lesbiana, cuáles son los espacios en los que se puede desplegar aquello que “se es”. Los autores constatan que no todos los espacios escolares son habilitadores para que los/as estudiantes se den a conocer como “quienes son”. Petrovic y Ballard analizan las estrategias de ocultamiento que prevalecen en el espacio escolar, mientras que “el cuarto, internet, la televisión” se organizan para estas estudiantes como espacios privilegiados para expresar su propia narrativa identitaria. Un segundo trabajo es el realizado por Tiago Duque (2012), en San Pablo, Brasil. Este trabajo analiza las experiencias de *travestilidad* en la adolescencia. El autor señala que estas experiencias resultan desafiantes para comprender la identidad como construcción- desconstrucción historizada. Duque indica cómo las marcas de la vergüenza y el estigma conforman en la construcción corporal femenina una nueva forma de dispositivo de “armario” para los y las adolescentes “travestis”. Haciendo énfasis en los tránsitos y sus formas, resulta esclarecedor el modo de abordaje de las identidades que este estudio propone, discutiendo una noción cerrada de trans. Por último, me gustaría destacar el trabajo que Mark McComark (2012) realiza en el sur de Inglaterra. Esta investigación indaga en una escuela privada religiosa la experiencia de estudiantes GLTBI (gays, lesbianas, trans -travestis, transexuales, transgénero, bisexuales, intersexuales). Al encontrar un cambio en las actitudes y estrategias de los/as jóvenes en favor de la no discriminación, el autor propone recorrer dichas experiencias.

Desde una óptica más amplia, las investigaciones llevadas adelante por Gabi Díaz Villa (2012), Graciela Alonso y equipo (2011), Graciela Morgade y equipo (2011-2012) me han permitido complejizar la mirada respecto de las dinámicas escolares y las relaciones de sexo-género en diversos niveles. Gabi Díaz Villa presenta, por ejemplo, una mirada crítica respecto de las estrategias docentes para la implementación de la Educación Sexual Integral. Reponiendo el lugar de lxs docentes como sujeto clave, despliega los vínculos posibles que se desarrollan a la hora de tematizar explícitamente las sexualidades y observar allí, las aperturas de repertorios identitarios que se ofertan a lxs estudiantes. Estos hallazgos se constituirán en aportes fructíferos para contextualizar las experiencias

educativas trans en la medida que permiten pensar los recorridos de lxs estudiantes en una trama de relaciones y vínculos. Tomando también la docencia como objeto a indagar, Graciela Alonso, Gabriela Herczeg y Ruth Zurbrigeen<sup>21</sup> proponen revisar lo que ellas denominan “pedagogía del armario”. Por medio de entrevistas a docentes lesbianas y heterosexuales de Neuquén, las investigadoras marcan cómo la escuela que *produce* silencio, *produce* un armario para sus maestras. El análisis de estas dinámicas ha resultado fecundo para esta Tesis, avanzando en la conceptualización de los vínculos entre “armarios” y desigualdad educativa.

Al considerar un espectro más amplio de trabajos de investigación, se encuentran los trabajos llevados adelante por Adriana Hernández y Carmen Reybet (2008), que han avanzado desde una mirada etnográfica en estudios sobre las prácticas discursivas respecto del género en escuelas primarias de Neuquén visibilizando por ejemplo, cómo el ruido y los murmullos en relación a ciertas expresiones de contenido sexista, homofóbico y patriarcal operan como configuraciones discursivas opresivas que ordenan y regulan las subjetividades de estudiantes. Aisenstein y Scharagosdsky (2006), por otra parte, analizan cómo la práctica escolar de la Educación Física en la Argentina contribuye a la construcción de determinada masculinidad y determinada feminidad. Por medio de entrevistas y observaciones de clases de 9º año de EGB, encontraron tres regularidades de corte sexista y estereotipado. En primer lugar, se constituye un código de género donde lo femenino aparece como refuerzo de lo negativo y lo ridículo, y lo masculino como norma y modelado de lo que hay que hacer. En segundo término, se contribuye a un uso desigual del tiempo y del espacio propiciando comportamientos y actitudes diferentes entre chicos y chicas. Por último, las representaciones de género de los/as docentes participan de la institucionalización de las normas, prácticas, prioridades y expectativas diferenciales respecto de sus estudiantes. Por último, si bien el trabajo de Rafael Blanco: “Universidad, regulaciones sexo genéricas y vida cotidiana. La dimensión sexuada de la experiencia estudiantil” (2012) explora las dinámicas dentro de la universidad (las anteriores investigaciones citadas problematizan el nivel medio en coincidencia con los desarrollos de esta investigación), su indagación abre interrogantes que nutren esta Tesis. El autor explora cómo el espacio de la universidad instala una normatividad sexo genérica que configura umbrales diferenciales de la intimidad pública. Al observar que esta diferenciación no se produce por medio del hostigamiento o la reglamentación explícita, el

---

21 Proyecto de investigación con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Comahue: “Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas”

autor indaga cómo se establecen límites y posibilidades para la expresión de la intimidad y aquello que puede ser público de ellas. Esta noción de intimidad pública, que expone el autor, será un aporte para la construcción de la presente Tesis, ya que complejiza dimensiones de la experiencia. Asimismo, los aportes Blanco en torno a la conceptualización de la experiencia también resultan de gran relevancia para el presente trabajo.

Hasta aquí los trabajos reseñados comparten el interés común por la problematización en torno a la escuela, los sujetos y las relaciones de sexo/género en Argentina. En un relevamiento de investigaciones locales realizado durante el 2007 con Morgade, Ramos y Diaz Villa<sup>22</sup> en el que recogíamos un cuerpo de trabajos nacionales que tematizaran las sexualidades en la escuela, constamos el estado incipiente del campo de trabajos sobre el cruce educación, géneros y sexualidad(es). Seis años después -2013- resulta notorio el auspicioso avance de la temática que en parte esta Tesis también abordará.

Por último, otro conjunto de investigaciones nacionales recientes han tematizado las construcciones subjetivas de género de adolescentes/jóvenes, avanzando la reflexión en los esquemas de apropiación de los mismos fijando la mirada en "lo social". Quisiera destacar de este conjunto algunos de ellos. Las investigaciones llevadas adelante por Silvia Elizalde entre 2006 y 2009 resultan una contribución para complejizar los modos en que las instituciones orientadas a la socialización de los sujetos sostienen y naturalizan ciertas "ideologías prácticas" sobre las identidades y actuaciones del género y las sexualidades. Asimismo, esta autora nos alerta sobre cómo el olvido, el estereotipo y/o la banalización de las diferencias de género son parte del propio campo investigativo actual y participan de la producción de la regulación cultural de las diferencias de género. Daniel Jones (2010) analiza cómo las diversas prácticas (masturbarse, mirar pornografía, besarse, acariciarse, tener relaciones sexuales, tener novio) adquieren diferentes sentidos y valores entre varones y mujeres, entre heterosexuales y homosexuales conformándose jerarquías donde la diferencia puede resultar exclusión/desigualdad.

---

22 Relevamiento solicitado por la Comisión Interdisciplinaria de Especialistas del Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación dirigido a identificar investigaciones en el campo de educación y sexualidad realizadas en la Argentina entre 1990 y 2007 y sistematizar las principales temáticas abordadas y áreas de vacancia más destacables

### *1.3 En torno a las experiencias*

Por último, presentaré la noción de experiencia que resulta central para esta Tesis. El punto de partida de esta investigación fue reconstruir los modos cotidianos de recorrer el espacio escolar y sus contornos, explorando las fronteras institucionales, las formas de apropiación de los sujetos, las vivencias y sentires desde una inscripción singular, pero fundamentalmente social e histórica. A partir de este interés comencé una búsqueda de conceptos con los cuales articular los emergentes del trabajo de campo. Sin embargo, el término experiencia, que ha sido objeto de diversas disputas y ha sido abordado desde tradiciones diferentes, resultó esclarecedor.

Este panorama complejo respecto de una categoría cargada de sentidos es analizado por Martín Jay (2009) en su obra "Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal." Allí el autor realiza un recorrido que abarca desde las posturas filosóficas de la Grecia Antigua hasta la mirada posestructuralista. En su trabajo, revisa los vínculos entre experiencia y epistemología considerando las disputas entre las versiones empiristas e idealistas para avanzar luego en aquellas teorizaciones en la que se apeló a la "experiencia religiosa" o al retorno de "la experiencia estética". Asimismo, analiza el lugar de la política en tal concepción, los desarrollos de la historia y el culto del pragmatismo norteamericano. Presenta la "crisis" desde las voces de Benjamin y Adorno y aborda la mirada posestructuralista de Bataille, Barthes y Foucault. Finalmente, el autor encuentra en esta categoría un juego de tensiones interesantes de sostener: "punto nodal de intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual" ( Jay, 2009:20).

Inscribiéndome en las afirmaciones del autor y tomando como punto de partida el ya instaurado lema feminista "lo personal es político", indagar las experiencias personales implica resituirlas como emergentes de la relaciones de poder. La tensión entre lo privado/lo público, lo exterior/lo interior, lo individual/lo social se ponen en juego allí. Para profundizar conceptualmente la categoría, presento tres ópticas teóricas que conformaron el puntapié para delinear una definición. En primer lugar, propongo recorrer la experiencia desde la conceptualización histórica de la lucha de las mujeres, principalmente abordando las críticas realizadas por Joan Scott. En segundo lugar, retomaré los aportes del feminismo latinoamericanos, particularmente la mirada de Gloria Anzaldúa. Y por último, situaré la experiencia en un contexto: los procesos educativos.

Para ello, recurriré a los planteos de Elsie Rockwell. Además, mostraré un conjunto de investigaciones que hacen foco en esta misma concepción.

Una característica común que los diversos feminismos han procurado visibilizar, desnaturalizar o reconstruir es "La experiencia femenina", "la experiencia de la mujer", "la experiencia de las mujeres" tomadas desde una lectura retrospectiva. La exclusión de las mujeres en el conocimiento o bien como productoras del mismo, la invisibilización social de sus vivencias, la prohibición a la participación plena de la vida social, política y económica, y la naturalización de su posición subjetiva han sido diversos motores de lucha que han puesto, de una u otra manera, la experiencia sobre el tapete. La posibilidad de reconstruir sus relatos, narrar sus vidas, denunciar sus ausencias fueron formas que permitieron demostrar que la experiencia masculina no es universal, y que la experiencia de "las mujeres" tampoco es homogénea<sup>23</sup> (Jay, 2009).

El uso de la categoría experiencia por historiadores<sup>24</sup> o por el Feminismo en general, como he descripto en el párrafo anterior, suscitaron en Joan Scott una serie de señalamientos que son de interés para esta Tesis. La autora aborda aquellas versiones en las que la experiencia aparece con el estatus de evidencia verdadera e incontrovertible, "punto originario de la explicación, como los fundamentos en los que se basa el análisis" (Scott, 2001:47). De este modo, la pregunta sobre la construcción de tal experiencia, del lugar propio y del lugar del sujeto se termina dejando de lado. En esta línea, Scott revisa a los historiadores de la diferencia que se han propuesto documentar la experiencia del diferente teniendo como supuesto que no había registro "más verdadero" que el relato del propio del sujeto.

Para Scott, el efecto de transparencia producido en estas versiones empobrece la posibilidad de cuestionar las condiciones de producción de las experiencias: "No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia" (Scott, 2001: 49). Es por eso que, la sola intención de visibilización de las mismas no implica el análisis de su funcionamiento e historicidad. En torno a esto, la autora explicita cómo los historiadores han tomado la categoría

---

23 Véase por ejemplo la postura de Juliet Mitchell citada en Jay (2009).

24 Para una mayor profundidad del uso de estas categorías en los autores citados, véase: López, Damián (2012)

experiencia como fundamento de autoridad, entre ellos ubica a Raymond Williams. Desde la perspectiva de la autora las diversas definiciones que brinda el autor (“(i) conocimiento recolectado de eventos pasados, ya sea por observación consciente o por consideración y reflexión, y (ii) una clase particular de conciencia, que en algunos contextos se puede distinguir de la razón o el conocimiento” -Williams citado en Scott, 2001:52- ) dan cuenta de una existencia de hecho de los individuos en la que se olvida interrogar por la producción de las concepciones y los sujetos<sup>25</sup>.

A su vez, esta versión también niega la cuestión respecto del punto de vista del historiador (el investigador/a en términos más amplios) su relación con los otros, su postura, sus efectos políticos. En palabras de la autora:

“Y, sin embargo, son precisamente las preguntas excluidas –preguntas acerca del discurso, de la diferencia y de la subjetividad, así como acerca de qué es lo que cuenta como experiencia y quién lo determina– las que nos harían posible darle historicidad a la experiencia y reflexionar críticamente sobre la historia que escribimos sobre ella, en vez de usarla como premisa en la cual basar nuestra historia” (Scott, 2001:64)

Joan Scott propone hacer visibles las asignaciones de posiciones-sujeto para “entender las operaciones de los complejos y cambiantes procesos discursivos por los cuales las identidades se adscriben, resisten o aceptan, procesos mismos que no son señalados, y que de hecho consiguen su efecto porque pasan desapercibidos” (Scott, 2001:52). En tanto los sujetos son constituidos discursivamente (por sistemas discursivos complejos, contradictorios, conflictivos) las condiciones de existencia, de dotación de agencia y de ejercicio se encuentran reguladas por un orden de significados móvil.<sup>26</sup>

La autora resume:

“La respuesta es que lo social y lo personal están imbricados uno en el otro, y que ambos son históricamente variables. Los significados de las categorías de identidad cambian, y con ellas las posibilidades de pensar en el yo” (Scott, 2001:68)

---

25 Concretamente la autora destaca cómo el trabajo de Williams “excluyen el estudio de los procesos de construcción del sujeto, y evitan examinar las relaciones entre el discurso, la cognición y la realidad, la relevancia de la posición o ubicación de los sujetos para el conocimiento que producen los efectos de la diferencia en el conocimiento” (Scott, 2001:54)

26 Algunas lecturas han criticado la prevalencia de la lengua por sobre elementos “pre-lingüísticos” o “pre-discursivos”. Para profundizar, véase por ejemplo, Alcoff, Linda (1999). Allí la autora explora los límites del discurso en la obra de Scott.

En esta dirección, la autora presenta el uso que hace Thompson del término. Para Thompson la experiencia significa "ser social", donde el sujeto experimenta su existencia a través de ideas, razonamientos y formas de sentir. El "sentir" se encuentra "manejado" por la cultura afirmará el autor, y este manejo es cierta manera indescifrable. No obstante, señala Scott, al comprender el autor que esta experiencia emerge de las relaciones de producción, se unifica en una sola posición (la de clase) por cualquier otra forma. Esta experiencia común, para Thompson es la que finalmente permitiría la conciencia de clase. Esto empobrece las posibilidades de interpretación.

Por último, la autora alerta: "La experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación" (Scott, 2001:72). De modo tal que, su comprensión analítica da cuenta de un contenido que siempre está en disputa dentro de un campo móvil, siempre también, político. Luisa Muraro destaca como Scott consigue crear un engarce entre aquello interpretado y lo que se interpretará que permite "una auténtica ruptura de una secuencia de que por si seguiría adelante sin discontinuidad" (Muraro, 2007:45). Destaca Muraro, el intervalo entre lo interpretado y lo que se interpretará es inagotable en la medida que la nueva interpretación se hace desde "un aquí y ahora" y bajo el móvil de una demanda de sentido. Esta posibilidad de nueva interpretación, distinta a la ya realizada habilita la emergencia de un sujeto distinto. Con una fuerte mirada posestructuralista, Scott ofrece una lectura incisiva de los vicios del uso de la categoría. Según Muraro, si bien esta definición no resulta tan vigorosa, brinda pistas.

Murano (2007) reflexiona respecto de la necesidad de encontrar el *punto de detención* justo para que la desconstrucción del término no corra el riesgo de confundirse con su destrucción. En este sentido, la mirada de Gloria Anzaldúa (1987) ofrece un camino desde donde indagar la relación entre experiencia y sujeto. Su propuesta podría ubicarse en el punto de detención que promueve Muraro o en los márgenes discursivos que señala Scott. Asimismo sus desarrollos avanzan sobre las identidades "mestizas"<sup>27</sup>, punto fructífero para la comprensión que esta Tesis se propone. La autora apela a este término como metáfora de los múltiples cruces, intersecciones, dimensiones y combinaciones que

---

<sup>27</sup> La autora utiliza este término como metáfora. No refiere específicamente (o únicamente) a "1. Dicho de una persona: Nacida de padre y madre de raza diferente, en especial de hombre blanco e india, o de indio y mujer blanca. U. t. c. s.2. adj. Dicho de un animal o de un vegetal: que resulta de haberse cruzado dos razas distintas.3. adj. Dicho de la cultura, de los hechos espirituales, etc.: Provenientes de la mezcla de culturas distintas".-Real Academia Española-

se ponen en juego en la construcción identitaria. Partiendo que la misma siempre es inestable y móvil, la autora toma como punto de referencia su propia configuración identitaria.

Anzaldúa, una mexicana residente en Estados Unidos, propone la *frontera* como: recurso analítico para situar la experiencia de los sujetos, posibilidad de escritura y ámbito desde donde pensar la identidad. Su escritura mediada por ambos idiomas (inglés y español) resulta sugerente para ampliar la noción discursiva que Scott realiza. No se trata de dos idiomas puestos en juego, se trata de la exacta combinación de ellos. En palabras de la autora:

"Becuase I, a *mestiza*,  
Continually walk out of one culture  
And into another,  
Because I am in all cultures at the same time,  
*alma entre dos mundos, tres, cuatro,*  
*me zumba la cabeza con lo contradictorio.*  
*Estoy nortada por todas las voces que me hablan*  
*Simultáneamente" (Anzaldúa, 1987: 99)"*

Este punto me invita a la reflexión respecto de la experiencia educativa de los/as/xs jóvenes trans, como experiencias localizadas en las fronteras donde los lenguajes se superponen. El discurso médico, los nuevos soportes legales, la mirada de los medios entre otros, abren la interrogación sobre cómo ellos aparecen en la lengua del propio sujeto. El hecho de ubicarse en la frontera, le permite a la autora la exploración de las múltiples lenguas que dialogan en ella misma. Simultáneos y contradictorios zumban por allí murmullos articulados que organizan *mundos* en su mundo, dirá ella de su propia percepción. En este sentido, la noción de frontera profundiza la construcción discursiva que *hace* a la experiencia y que se produce entre múltiples lenguas en un sentido metafórico. Asimismo, este ensamble que la autora invita a analizar repone el lugar del mestizaje propio latinoamericano, que lejos de tratarse de una combinatoria amable, es resultado de relaciones de poder históricamente situadas. La invitación se dirige a promover los múltiples mestizajes que emergen en las identidades. La visibilización desnaturalizada de estas operatorias apuntaría para Anzaldúa en cierta posibilidad de crear una nueva conciencia colectiva del relato oprimido. En términos del análisis que realiza Luciana Martín de la obra de Anzaldúa:

"La nueva mestiza, como sujeto histórico, plantea no solo otro relato posible de la historia, sino también otra ubicación en la cultura, no solo para los chicanos, sino para todos aquellos que habitan la frontera, es decir, "los atravesados": "the squint-eyed, the perverse, the queer, the troublesome, the mongrel, the mulato, the half-breed, the half dead; in short, those who cross over, pass over, or go through the confines of the "normal" (Anzaldúa,1987: 25)." (2009:138).

Tal vez ambicioso y, desde la perspectiva de Scott, plausible de crítica en la confianza excesiva de producción del cambio a partir del relato de los sujetos, Anzaldúa complejiza la construcción de sentidos en la experiencia de los sujetos, situando la posibilidad del conflicto. En sus palabras: "for this Chicana la guerra de independencia is a contastan" (Anzaldúa, 1987:71). Este recorrido habilita una mirada constructiva de la hibridez, una posibilidad de detención en la desconstrucción de la categoría experiencia: "entre los intersticios, los espacios entre los diferentes mundos que habitan" (Anzaldúa, 1987: 77), Anzaldúa brinda pistas desde donde reconstruir las experiencias de los sujetos. Tomando las palabras de la autora chicana:

"Soy un amasamiento, soy el acto mismo de amasar, de unir y mezclar, que no sólo ha producido una criatura de la luz y una criatura de la obscuridad, sino que también ha engendrado una criatura que cuestiona las definiciones de luz y obscuridad y les da nuevos significados" (Anzaldúa 1987:81, traducción propia) (2004:1)"

Aida Hernández Castillos propone las identidades de fronteras como resultado de un cruce fructífero de una nueva generación de teóricas feministas posestructuralistas. En esta misma línea compara "la nueva mestiza" con los desarrollos de Dona Haraway respecto del Cyborg,<sup>28</sup> aquellas criaturas que cuestionan la esperanza de unidad y totalidad.

Por último, la tercera óptica que propongo para la comprensión del concepto de experiencia proviene, particularmente, del punto de vista de Elsie Rockwell. El concepto de experiencia intersubjetiva cultural presentado por esta autora inscribe la vivencia "personal" en el marco y producción de las relaciones sociales en las que la interpretación y el uso de recursos culturales deja entrever múltiples circuitos y elementos "flojamente acoplados".

---

<sup>28</sup> Particularmente retomaré los desarrollos de esta autora en el capítulo VII. En ambos casos, Haraway y Anzaldúa harán hincapié en identidades fragmentadas y móviles.

Su mirada abre el proceso de socialización proponiendo matices "por una parte (discutiendo) el peso determinante atribuido a la socialización primaria en la formación de identidades y la homogeneización de comportamientos y, por otra, la verticalidad que caracterizaba la concepción original" (Rockwell, 1996: 9) Esta crítica resulta análoga a la realizada por los actuales Estudios del campo del género en los que se relativiza y cuestiona la afirmación: "El género es una construcción social". Tal como señalaba en párrafos anteriores, Butler será una de las autoras que discutirá el género como mera socialización de la identidad, y, en cambio, señalará cómo es el género:

"una forma de hacer, una actividad incesante performada, en parte, sin saberlo y sin la propia voluntad, (que) no implica que sea una actividad automática o mecánica. Por el contrario, es una práctica de improvisación en un escenario constrictivo. Además, el género propio no se "hace" en soledad. Siempre se está "haciendo" con o para otro, aunque el otro sea sólo imaginario" (Butler, 2006:13)

Rockwell recupera el concepto de apropiación de Agnes Heller, marcando "la relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente inmediato" (Rockwell, 1996: 10). Su obra ha habilitado a heterogeneizar "las prácticas y significados que se encuentran en las escuelas, que incluyen formas culturales desfasadas, abigarradas, que reflejan diversos momentos de una historia en la que hubo diversos actores" (Rockwell, 1996: 11) y, con ello, una apertura a la multiplicidad de experiencias escolares diversas que viven los/as/xs estudiantes. Este aporte nos permitiría complejizar la hipótesis que sostiene con firmeza que la escuela es sólo un ámbito totalmente hegemonizado por una socialización heteronormativa y sexista. Sin desconocer la instalación de una forma escolar que propicia una forma particular de "ser varón" y "ser mujer" -cuestión que indagaré en el próximo capítulo- es prioritario para esta investigación poder analizar las fracturas, las otras voces y las otras formas de hacer.

Estos aportes resitúan "las experiencias" en relación a una institución donde la dinámica cultural resulta heterogénea y contradictoria, donde quienes la transitan - estudiantes, docentes y otros- asisten haciendo uso de sus propios recursos culturales y participan del complejos procesos de apropiación, resistencia y supervivencia (Rockwell, 1996). Esta mirada habilita a indagar a la escuela en un diálogo más amplio con otras instituciones y con otras circulaciones en las que la apropiación de lo cultural se pone en

juego. En este sentido, se propicia una lectura no aislada de la escuela y de quienes por allí transitan, lo que resulta central para esta Tesis que se inscribe "*desde la escuela*".

Estos desarrollos teóricos y conceptuales permiten recorrer la categoría experiencia que esta Tesis postula como producción social, cultural e histórica. A continuación presentaré algunos usos particulares que se han hecho en investigaciones recientes y que me han permitido complejizar la lectura de esta categoría.

Rosana Rodríguez (2012) en su análisis sobre la experiencia de mujeres en torno al aborto en Argentina y España, examina con especial detalle el lugar de la palabra y la construcción del testimonio en torno a una vivencia que históricamente ha sido silenciada desde lo social y en ocasiones prohibida desde lo legal. En esta dirección la autora adhiere a una concepción amplia respecto a cómo se trabaja metodológicamente con la noción de experiencia cuando resulta imposible la articulación de la palabra. La autora coincide en que la experiencia excede el discurso lingüístico. Punto que sería polémico en una lectura ortodoxa de la propuesta de Scott o Butler, ya que ambas ubican en el discurso la condición de inteligibilidad de la experiencia. En este marco, Rodríguez se pregunta cómo expresar nuestra experiencia silenciada, omitida, ocultada, confundida, irreconocible, condenada a no existir y a pasar desapercibida por los caminos siempre sinuosos de la historia (2012:179). Rodríguez retoma los trabajos de Patrizia Violi, quien sostiene que "es el mismo lenguaje el que ha borrado la diferencia de la experiencia, aquello que se impone impronunciable por inconveniente es lo que reduce la experiencia de las mujeres a los márgenes de la inexistencia, al olvido, al sigilo y la soledad" (Rodríguez, 2012:181). Estas referencias le permiten concluir a Rodríguez que la única subjetividad posible que se puede hablar, representar y pensar es la masculina y para que las mujeres puedan convertirse en sujetos deben renunciar a su propia singularidad y renunciar a su experiencia singular (Rodríguez, 2012:183). No obstante, la autora se propone revisar el legado del feminismo de la diferencia y la búsqueda de la palabra como recorrido desde donde situar la autoconciencia femenina. Siguiendo a Chiara Zamboni, si las mujeres que sí pudieron decir su experiencia femenina nombraron lo "inaúdito" cómo podría definirse de qué hablan las mujeres se pregunta la autora. Esta pregunta invita a Rodríguez a analizar los vínculos de lo decible y de lo indecible: "Lo indecible aparece, pero siempre bajo los límites de lo pronunciable, de lo que es posible, de lo que viene definido. En las grietas de lo decible se cuelan otros decires, lo impronunciable conflictivo que ocupa, cuando alcanza decibilidad, lugares limítrofes" (Rodríguez, 2012:194) El aborto supone una experiencia

que queda en el borde del lenguaje, fuera de los discursos plenamente articulados, donde cuerpo, palabra y pensamiento se conjugan.

Los apuntes que realiza esta autora permiten profundizar la posibilidad de describir, analizar e interpretar la experiencia educativa de jóvenes trans. Estos/as/xs jóvenes que discuten, con mayor o menor grado de auto-percepción, los parámetros de ser varón y ser mujer “normal”, estos/as/xs jóvenes que se incomodan por un lenguaje que no los representa. ¿Cómo podrían dar cuenta de la *propia experiencia* en y desde la escuela? ¿Cómo nombrar y actuar “lo indecible”? En síntesis, ¿cómo vivir en discusión con las categorías que brindan inteligibilidad a la realidad social y a uno/a/x mismo/a/x? La búsqueda de los emergentes y la búsqueda de aquello que insiste aun desde lo desarticulado y que habita *la frontera* serán caminos que esta Tesis abordará, particularmente en los capítulos V, VI y VII. Allí incorporando elementos de tradiciones semióticas posestructurales, junto con la ampliación de los argumentos del feminismo de la diferencia, indagaré las narraciones y vivencias en primera persona de estos/as/xs jóvenes.

La presente Tesis, también recupera el trabajo de Paula Fainsod. La autora ha analizado las experiencias sociales y escolares de madres adolescentes definiendo tales experiencias como aquellas que “ponen en relación los condicionamientos materiales, los sentidos, expectativas, prácticas y las estrategias que ponen en juego los sujetos conforme a los márgenes de autonomía relativa que caben en la producción de las experiencias” (Fainsod, 2013:75). Desde una óptica nutrida por los aportes –principalmente- de la Sociología de la Educación, la autora propone el concepto de experiencias sociales y escolares como modo de diálogo entre perspectivas subjetivistas y objetivistas, donde la dimensión individual y social desdibujan sus fronteras. Recuperando principalmente los desarrollos de Dubet y Martuccelli, que parten de reconocer a los sujetos como miembros de una sociedad y a su vez como actores autónomos, Fainsod propone comprender las experiencias sociales y escolares como resultado de la “combinación que realiza el sujeto entre diferentes lógicas de acción” (Fainsod, 2013:76). Ni como pura repetición de las condiciones sociales, ni como pura creación, se inscriben los modos en que las adolescentes y las jóvenes captan, componen y articulan sus experiencias en esta Tesis. Visibilizando las condiciones de producción de tales experiencias, la autora señala tres rupturas: 1) Con las perspectivas que demarcan la experiencia adolescencia como un todo

homogéneo, 2) Con las miradas deterministas y esencialistas, y 3) Con los trabajos que ocultan la dimensión política.

Fainsod propone aproximarse a las experiencias de estas jóvenes y adolescentes por medio de las nociones “habitus” y “estrategia” de Pierre Bourdieu. Ambas categorías le permiten sostener que: “Ninguna persona existe a no ser socialmente, pero también es claro que los sujetos pueden cambiar los marcos definidores de lo social. La relación entre las posiciones y las disposiciones no siempre adopta la forma del ajuste casi milagroso” (Fainsod, 2013:81). Este encuadre imprimirá una mirada que se aleja del intento de definir “la experiencia de la maternidad” y que buscará, en cambio, “poder acercarse a las condiciones de producción, a las condiciones en las que estas experiencias tienen lugar y en las que las adolescentes se constituyen como tales” (Fainsod, 2013:82). Por último, la autora anticipa una serie de indagaciones entre experiencia y subjetividad, y experiencia e instituciones. Partiendo de concebir la subjetividad como producción histórica y socialmente situada, el primer eje aborda la noción de *dispositivo* foucaultiano y la *performatividad* desde la perspectiva de Butler; permitiendo la comprensión de la materialización de los cuerpos en un proceso en el que se asumen ciertas identificaciones y se excluyen otras en el marco de una sociedad –moderna y occidental- que desplegó políticas e instituciones de exclusión. En el segundo eje, la autora explora cómo las formas de nombrar -y con ello clasificar- de las instituciones marca la experiencia de los sujetos. Especialmente indaga a las instituciones educativas. Siguiendo a Bourdieu, Fainsod remarca cómo esta capacidad de nombrar contribuye a construir aquello y a quienes nombra. Su interés es “analizar los efectos de la producción social de nominaciones y clasificaciones sobre los sujetos, adjetivaciones tales como “madres solteras” y “maternidades tempranas” que devienen en etiquetamientos sociales” (Fainsod, 2013: 88) y con ello la naturalización y esencialización negándose la condición abierta e incierta de las identidades.

El desarrollo conceptual realizado por esta autora es un aporte para esta Tesis. Particularmente, el análisis de la triada “experiencia – subjetividad – instituciones” que permite resituar la experiencia educativa de los/as/xs jóvenes trans en el juego de la producción de una materialidad corporal en la cual la posibilidad de identificación y exclusión están fuertemente marcadas. Las lecturas que brinda Fainsod respecto del acto de nombrar institucional serán recuperadas en los Capítulos III y IV donde pondré en tensión la experiencia educativa de estos/as/xs jóvenes en los marcos de producción de la

norma, tanto legal como aquella que se instaura socialmente por medio de etiquetas performativas.

Finalmente, la línea de trabajo desarrolla por Sandra Carli en los últimos años renueva la categoría experiencia en el marco educativo formal: la universidad. Con el objeto de indagar las características que asume la experiencia universitaria de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, la autora presente un acercamiento desde una triple perspectiva: la identificación de diversas representaciones históricas sobre “los estudiantes universitarios”, el análisis sobre los datos de la situación actual del estudiantado y la exploración de relatos de vida de los estudiantes. Esta triple mirada traduce el recorrido conceptual que la misma autora propone de la categoría. En sus propias palabras: “Lejos de cierta resonancia lírica o conservadora de la noción de experiencia, de su exceso de transparencia o de oscuridad, lo que nos interesa es explorar los modos en los que los estudiantes transitan la vida universitaria; buscamos producir un relato histórico atento a la sensibilidad de lo cotidiano y a los modos de apropiación de las instituciones, a los contextos materiales de lo vivido y al lenguaje de la narración retrospectiva” (Carli, 2012:27). La revisión realizada por diversas tradiciones, en las que se destacan los aportes de Williams, Thompson y Scott, le permiten a la autora profundizar el análisis de los contextos históricos, los ámbitos institucionales y los discursos epocales. Su trabajo pone especial cuidado en la articulación de la narración individual de los sujetos y la foto de datos actuales presentes en conjugación con la historicidad de los procesos. En esta dirección Rafael Blanco junto a María Paula Pierilla (2009) en su indagación por las formas de la experiencia universitaria estudiantil en relación a la autoridad, la sexualidad, el cuerpo y las relaciones afectivas proponen una lectura que habilite la comprensión de “lo que hoy pasa” sin por ello dejar de atender las condiciones de historicidad desde las cuales emergen.

Las reflexiones realizadas por Carli y equipo proveen de fundamentos para esta Tesis, especialmente responden a la necesidad de ubicar la dimensión del “presente” de las experiencias educativas de los/as/xs jóvenes trans en su condición histórica de producción. Sus propuestas resultaron un punto de inspiración para la escritura del Capítulo II, en el que indagaré desde las formas de vestir la emergencia y posterior sedimentación de un formato escolar de la escuela secundaria que organizó los cuerpos de los/as/xs jóvenes bajo una matriz heterosexista.

Finalmente, entiendo por experiencia el conjunto de recorridos, sentires y vivencias que los/as/xs sujetos narran/actúan en la cotidianidad de sus vidas. En este sentido, si bien adscribo a los señalamientos que realiza Scott, propongo una lectura amplia de la afirmación en torno a la producción discursiva de los sujetos destacando la doble interpretación -tanto del sujeto objeto de la investigación como de quien investiga-. Reconstruyendo el discurso desde una mirada foucaultiana, incorporo los regímenes de lo dicho y lo no dicho en la palabra como en otros soportes. La metáfora de la frontera que retomo de Anzaldúa intenta justamente problematizar los márgenes de lo enunciable. Por último, la mirada de Rockwell permite una lectura desnaturalizadora respecto de la cultura y los modos de apropiación de los sujetos. De manera tal que la descripción y análisis que propongo realizar respecto de las vivencias, sentires y recorridos vividos como personales e individuales pueden ser interpretados en una trama cultural, social e histórica donde palabra, cuerpo y pensamiento organizan discursos, pero también desde donde emergen intersticios, bordes, desarticulaciones inesperadas.

## 2. *Acerca de la estrategia metodológica*

El abordaje metodológico de este dispositivo de investigación fue fundamentalmente de tipo cualitativo y se nutrió de los aportes de la etnografía<sup>29</sup>. En sentido general, partí de interrogantes abiertos y flexibles que orientaron, por un lado, el ingreso y permanencia en el trabajo de campo y, por otro, el análisis de los emergentes en diálogo con diversas referencias teóricas. En esta ida y vuelta, la presente investigación ha recuperado desarrollos de distintas disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas poniendo especial atención a la contribución en los debates de los Estudios de Género en general y a los Estudios de Géneros en el campo educativo en particular. Esta decisión fue habilitando la posibilidad de múltiples interpretaciones de los emergentes del trabajo de campo y a su vez, estos emergentes invitaron a búsquedas eclécticas de referencias conceptuales. El objetivo final que perseguí fue mediante esta dinámica poder construir esquemas conceptuales que permitieran potenciar la interpretación de otras situaciones.

---

<sup>29</sup> Esta tesis al recuperar algunas de las reflexiones que emergieron específicamente en el campo de la Antropología de la Educación se nutre de una serie de aportes de la etnografía. Sería cuestionable y poco prudente presentar este trabajo como "una etnografía" dado que ello hubiera requerido avanzar en profundizaciones epistemológicas que aquí solo aparecen lateralmente mencionadas.

A continuación presentaré algunas puntualizaciones que organicé en cinco apartados. Partiré por definir la etnografía. En segundo lugar, especificaré algunas precisiones respecto de la etnografía escolar. Luego, trabajaré en torno a las técnicas de construcción de los datos. En cuarto lugar trabajaré sobre las formas de análisis y, finalmente, realizaré algunos señalamientos sobre mis interlocutores: los/as/xs estudiantes.

## 2.1 Algunas definiciones

Los usos y apelaciones del término etnografía han sido, a lo largo del tiempo pero también en la actualidad, objeto de múltiples apelaciones (Rockwell, 2009; Batallán, 1996; Visacovsky, 1995). Lejos de perseguir una inscripción minuciosa de los múltiples recorridos, ensambles y miradas que residen en este concepto, propongo una lectura particular que permita dar cuenta de su elección en esta Tesis. Recuperando las posiciones que en Argentina resultaron de una apropiación de debates en el seno de la disciplina y en particular en el campo de la antropología de la educación. La necesidad de búsqueda de alternativas en la investigación educacional frente a la aceptación de la "crisis de la escuela" permitió la emergencia reconocida a nivel local de la etnografía. En esta dirección, partir de la mirada de los propios actores resultó una contribución central para modificar la perspectiva evaluativa que prevalecía en la normativa pedagógica. (Batalla, 1992; Neufeld, 2000)

Del cúmulo de versiones, trabajos y experiencias etnográficas, Rockwell destaca cinco características comunes que permitirían identificar el trabajo de "un etnógrafo":

1. "lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no-documentado* de la realidad social" (Rockwell, 2009:5). La historia de la etnografía es pensada como una rama de la antropología, que inicialmente remitía a "los otros" que coincidían con los pueblos ágrafos y que, a finales del siglo XX, desde ciertas corrientes se trasladó hacia el "nosotros". En estas sociedades modernas aquello a documentar es lo familiar, lo cotidiano y lo oculto, afirma la autora.
2. el etnógrafo escribe un determinado texto como producto de su trabajo. Se trata de una descripción que recupera las riquezas de las particularidades locales y que orienta la búsqueda de respuestas a las preguntas más generales.

3. el etnógrafo centralmente es un sujeto social y su experiencia prolongada y directa en el "campo" lo habilita a construir la referencia empírica.
4. el etnógrafo atiende a los significados locales, su interpretación no es un momento final del proceso sino un rasgo constante.
5. el etnógrafo construye conocimiento, "Si bien describe realidades sociales particulares, a su vez propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales" (Rockwell, 2009:6)

Visacovsky (1995) define la etnografía como "la invención de una posición" que trasciende las miradas universalistas y singularistas de la razón. Si se constituye como método de investigación, resulta inseparable de la pregunta a indagar, de los procedimientos y de las modalidades textuales que se producen: "La etnografía no puede ser vista aquí como una opción metodológica-técnica, no es un método lo que se inventa, sino una pregunta que permite crear un programa empírico de investigación" (Visacovsky, 1995:13). En este sentido, la posición hace referencia a la manera de posicionarse frente al mundo social-cultural, y con ello a la construcción teórica que permite situar el campo como tal, y no como "reservorio de datos" a "extraer"; noción, esta última, construida desde el positivismo.

La concepción de "campo localizado" (Clifford, 1999) en un mundo exótico requiere una serie de discusiones, en investigaciones donde quién investiga es "parte" del mundo local y por tanto, su involucramiento abre cierta especificidad a las interpretaciones que puede brindar (Padawer, 2008a). En este sentido, la presente investigación, tal como narraba en el inicio de este capítulo acontece vinculada a mi rol de tallerista de educación sexual en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. En tanto licenciada en Ciencias de la Educación, el mundo educativo lejos de construirse como mundo exótico es más bien, un campo de diversa inserción profesional. Durante la producción de esta Tesis, he sido tallerista, capacitadora docente y he participado de diversas consultas respecto a abordajes de la educación sexual en el nivel. Asimismo, como "sujeta escolarizada" también he transitado la escuela "por dentro".

Tal como señala Padawer: "es importante distinguir el campo, construido a partir de relaciones encarnadas en sujetos e instituciones ubicadas en un espacio y tiempo específicos, de un referente empírico entendido como una institución o sociedad en particular" (Padawer, 2008a: 17). Esta Tesis se situó empíricamente en una institución

escolar específica, sin embargo, su campo estuvo constituido por una trama histórica, política y social que organiza la experiencia educativa de los/as/xs jóvenes trans en la Ciudad de Buenos Aires. Sobre esto volveré más adelante.

Diversas críticas se esgrimieron sobre aquellas versiones “clásicas” en las que la etnografía resultaba equiparable a una técnica escindida de cualquier enfoque teórico (Sinisi, Palma, 2004; Batallán, 1992). En este marco, uno de los debates fue respecto de la reflexividad, que, para esta Tesis es central. La etnografía puede definirse como *un proceso* donde se investiga sobre *realidades sociales* delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la *descripción* de su particularidad. Se trata entonces de *estar y describir* en pos de hacer inteligible a ese *otros* o *nosotros* desde una *posición* que habilite la pregunta desde un *encuadre teórico* que dialoga continuamente con los emergentes del campo. La reflexividad acontece en la posibilidad de trabajar en la explicación de los conceptos teóricos y de los del sentido común con los cuales una se acerca al proceso de conocimiento y genera anticipaciones. (Padawer, 2008). En términos de Bourdieu (1992), la oportunidad de objetivar los esquemas prácticos.

La base empírica de este proceso analítico proviene del trabajo de campo. Es en la elaboración del registro de campo donde se inscribe la realidad social no documentada y que integra el “conocimiento local” (Geertz, 1983). Para ello no hay un recetario de técnicas a desplegar, pero sí una serie de estrategias y procedimientos a desarrollar en diálogo con un marco teórico, anticipaciones de sentido y emergentes empíricos.

Esta postura compartida implica una serie de desafíos para la investigación etnográfica contemporánea como ser: dar cuenta de los puntos partida, indicar los supuestos que se sostienen y cambian a lo largo del proceso, describir las formas de interacción con los sujetos con quién se investiga y las formas de analizar (y con ello la particular amalgama entre teoría y empiria) (Padawer, 2008). Este trabajo de Tesis intentará aproximarse a ello en los siguientes apartados, pero principalmente en el transcurrir de los capítulos donde intentaré dar respuesta a la pregunta que guía esta Tesis: ¿cómo son las experiencias educativas de los/as/xs jóvenes trans?

La observación se torna fundamental como forma de acceder al mundo empírico. Lejos de posturas positivistas se trata una técnica que obliga a esforzarse por la construcción de un registro objetivo y neutral. En este trabajo, la observación se concibió

como observación participante (Taylor y Bodgan, 1984). Asimismo, dada la particularidad del objeto-problema propuesto en este proyecto se ha optado por incluir algunos aportes metodológicos de la antropología visual<sup>30</sup>. En su doble faceta, se incluye en esta Tesis un análisis de los fenómenos visuales y se analizan visualmente los fenómenos a partir de la elaboración de registros de video y fotográficos.

Siguiendo a Jay 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" (Ruby, 2007:8). Esta perspectiva ha guiado una mirada particularizada de la vestimenta de los/as/xs estudiantes, así como también, de la producción de grafitis, dibujos, fotos y videos que ellos/as/xs producen en la cotidianidad de la escuela. Por otra parte, se ha incluido el registro fotográfico y de video con una doble finalidad: ampliar los registros de observación que realizaba y, en esa ampliación, invitar a la producción compartida de los mismos a los/as/xs estudiantes.

En este punto, la mirada resulta imprescindible como sentido que permite profundizar sobre las formas de estar y transitar la escuela de estos/as/xs jóvenes. La mirada es el vector táctil de las sociedades modernas: "la mirada es una instancia que da valor o lo quita (...) esta socialmente habilitada para conferir legitimidad y garantizar existencia, [pero] la mirada también, lo está para impugnarla, negarla o suspenderla" (Le Breton, 1999:212) El mirar construye, en este sentido, la corporalidad de otro: quién mira y qué mira impregna de materialidad la experiencia corporal del otro, la otra. Esta dimensión del objeto-problema requiere volver a pensar las técnicas y estrategias a construir y utilizar. Introducir el registro audiovisual no intentará complementar el registro escrito o los déficit de la escritura antropológica (Guigou, 2001), sino profundizar la indagación que se propone. Aun así, esta incorporación no parte de una concepción de la

---

30 La Antropología visual mantiene aun hoy en día un lugar poco reconocido tanto en la formación como en la producción documental. En Argentina, el desarrollo de la antropología visual ha sido creciente y heterogéneo en los últimos veinte años (Guarini, 1991, 2005; Sel, 1995, 1997; Sel y Moya, 2003; Arruti, 1994, 1997; Acuña, 2003, entre otros). Asimismo, la etnografía visual en el campo educativo ha sido muy escasa. En esta dirección, el trabajo de Ana Padawer (2008) es pionero en el campo específico.

imagen en tanto transparencia de "la realidad", sino como producto del recorte productivo particular que realiza el investigador/a, selección que se sustenta en interacción dinámica con el marco teórico.

El ingreso de la cámara de video y de la cámara de fotos renueva los supuestos propios de la percepción visual en general a la hora de elaborar registros. Tal como se advertía, el uso de la cámara no es ingenuo así como tampoco lo es la mirada que construye el investigador/a. Cómo se introduce, cómo se sitúa en el proceso de investigación responde a concepciones que pueden ser muy diversas. Los estilos de filmación etnográfica resultan una excusa para reflexionar en torno a la observación en general y estas reflexiones no son ajenas a la presente investigación.

Esquemáticamente se pueden encuadrar bajo dos modalidades principales: 1. Cine observacional y 2. *Cinéma Verité*. Asimismo, cada uno de estos modos responde a una forma particular de uso de la cámara, una relación particular entre observación y participación, donde claramente subyacen dos posiciones epistemológicas diferenciadas. Tal como afirma Ardevol: "El cine observacional presenta el cine como un medio de representación no problemático, dicho de una forma muy simplificadora: el cine es un registro fiel del acontecimiento filmado. En el *cinéma verité*, por el contrario, se reconoce la distancia entre el acontecimiento filmado y su representación cinematográfica" (Ardevol, 1998: s/p) De este modo, el dato construido es objeto de reflexión - primordialmente- en el segundo cine. Es decir, dado que el cine observacional intenta captar la espontaneidad sin ninguna intervención, el dato que allí se construye es pensado como dato dado por aquella realidad que es filmada (bajo la inspiración positivista de observación científica). En cambio, la tradición enmarcada en el cine-verdad (Jean Rouch, Edgar Morin) replantea el dato como producto de la presencia de un realizador, una cámara y una modalidad. Estas posturas plantean un uso particular de la cámara, desde una posición estática donde se intenta captar la totalidad de la información visual hasta una cámara en movimiento, en la que se evidencia la subjetividad del investigador/a (Ardevol, 1998). Estos planteos permiten inscribir *las formas de ver* que en el proceso de investigación trascurren más allá de la presencia de una cámara en el campo. Retomaré estos análisis más adelante.

## 2.2 La etnografía escolar: la escuela, lo educativo.

La investigación etnográfica de procesos educativos surge en los países anglosajones en la década de los 70, como alternativa a los paradigmas dominantes que hasta entonces hegemonizaban el campo educativo: la psicología experimental y la sociología cuantitativa (Rockwell, 1980). Si bien frecuentemente es entendida en el campo educativo como una técnica "libre de supuestos y ataduras teóricas", una breve revisión histórica pronto muestra propuestas de abordaje etnográficos diferentes y sustentados en supuestos teóricos divergentes.

"Listas de observación", "la nueva etnografía", "micro etnografía", entre otras, han sido las propuestas analizadas por la autora<sup>31</sup>. Del conjunto total de trabajos y por su relevancia a fines de esta Tesis, me interesa recuperar de Rockwell (1980) algunos puntos que resultan problemáticos: 1. Qué se entiende por cultura, ya que generalmente en las investigaciones educativas prevalece aún hoy una noción de cultura como "conflicto cultural"; 2. Cómo se define lo educativo y su relación en el contexto social, habitualmente circunscribiendo lo educativo al edificio escolar y 3. Cómo lograr una descripción de la escuela como institución articulada cabalmente a la estructura de determinada formación social. En esta dirección la autora propone:

"interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas. Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros órdenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país), y por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan. Es decir, no se harían estudios de casos sino estudios en casos." (Rockwell, 1980: 32)

---

31 Rockwell analiza un primer grupo de trabajos conformado por aquellos que utilizan listas de observación, hecho que finalmente culmina en estudios etnográficos donde se describen solo las categorías organizadas en tales listas, sin avanza en relaciones. Una segunda corriente denominada "la nueva etnografía" promovió reconstruir "la visión de los nativos" entendida como "la visión émica", los resultados finales se presentan en taxonomías que constituyen claras gramáticas culturales donde se explicitan reglas que explican la generación de la conducta con un alto grado de sistematicidad. Un tercer cuerpo de estudios se enmarca dentro de la tradición micro etnografía que se ha nutrido principalmente de la sociolingüística norteamericana. Según la autora, este tipo de etnografía ha sido la que más ha contribuido a la ampliación de la comprensión de los códigos o competencias comunicativas en los fenómenos educativos. En el estudio del currículum oculto, las formas de interacción son resultados interesantes que la línea habilitó. Asimismo, la investigación sociolingüística ha influido en dos corrientes de investigación cualitativa sociológica: el interaccionismo simbólico y la etnometodología. Por último, una serie de investigaciones han buscado identificar modelos abstractos de lo educativo.

Desde allí, sostiene la necesidad de construir un “presente histórico en lugar de un presente sistémico” (Rockwell, 1980: 33) donde emerjan las huellas, contradicciones de los procesos históricos por sobre una coherencia acabada de una cultura concebida como monolítica. Desde esta concepción, situar la escuela en “su edificio y lo que ocurre dentro” resultaría una simplificación de los procesos y fenómenos sociales que allí acontecen. La escuela excede el espacio físico y es por eso que esta Tesis se sitúa metodológicamente “desde la escuela”. La intención es dar cuenta de la experiencia educativa de los/as/xs jóvenes desde la escuela, lo que implica analizar las relaciones emergentes en el aula analizando los procesos que se dan en el edificio escolar, en sus veredas, en el barrio así como también indagar en esos procesos la presencia de otras instituciones y allí las sedimentaciones, negociaciones y alternativas construidas históricamente.

El objetivo es describir y analizar las experiencias de lxs jóvenes trans desde la escuela, este objetivo se propone reconocer “el carácter situado y fechado de los procesos que se abordan y mantener una conciencia de que nuestra experiencia da acceso a realidades en constante cambio” (Rockwell, 2009:20). En ese camino, el aporte que pretende construir este trabajo es brindar una lectura compleja respecto de las experiencias educativas de estos/as/xs jóvenes dando cuenta de los procesos, intervenciones, intenciones y tradiciones múltiples que allí intervienen. Tal como sostiene Rockwell “La posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde, lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa” (Rockwell, 2009:13).

### 2.3 La etnografía y “sus técnicas”.

Tal como señalaba en párrafos anteriores, el trabajo de campo es crucial para el enfoque que propone la etnografía. En esta Tesis el mismo ha incluido distintas estrategias y etapas, que presento a continuación organizadas en cuatro momentos significativos:

1. El ingreso y sus estrategias. Esta etapa estuvo signada por la búsqueda de accesos al campo que incluyó tanto la discusión de diferentes estrategias, la habilitación de diferentes lugares como la constitución de un lugar en *lugar etnográfico* (Wright: 2005). A su vez, como señala Corsaro (2005), la entrada al campo y el modo de aceptación de quién investiga no solo permite analizar los cambios que su presencia pudieran producir, sino principalmente, conocer los procesos de ese propio mundo.

Con la pregunta presente en la Viñeta 1 -¿Cómo llegar a jóvenes trans?- que citaba al comenzar este capítulo, organicé dos opciones de ingreso durante el 2009: desde los movimientos socio-sexuales, organizaciones de GLTBI (Gays, Lesbianas, Trans, Bisexuales e Intersexuales), y desde los espacios escolares por los que transitaba ya sea en mi calidad de tallerista de "Educación Sexual" o bien, cómo "observadora/entrevistadora" de un proyecto de investigación (Morgade, 2004, 2008, 2010).

El primer recorrido comenzó en las organizaciones GLTBI que tuvieran un área de trabajo con/de jóvenes. El encuentro con los/as coordinadores/as de una de estas áreas en una de la organizaciones más antiguas en Argentina habilitó nuevos interrogantes y llamados de "atención" que me permitieron reflexionar en torno a la tarea de investigar. El área de jóvenes de esta organización agrupaba principalmente a jóvenes treintañeros/as/xs, en algunos casos universitarios/as. En una de las primeras charlas compartidas aparecieron frases como: *"nosotros aconsejamos no salir a gritar a los cuatro vientos que uno es gay, la cotidianidad es violenta", "mejor esperar a terminar la secundaria. Ya te podés ir de los de tus viejos y hacer tu propia vida", "salir o no salir del closet, a veces la estrategia es quedarse"*.

Las expresiones planteadas por los referentes de la organización GLTBI me resultaron llamativas, ya que, desde distintas ideas, el lugar común era invisibilizarse para sobrevivir. ¿Cómo llegaría entonces a lxs que por incomodidad ahora se tornaban invisibles? El trabajo de campo etnográfico y su consigna de "Documentar lo no documentado" adquiriría una nueva tonalidad: "Documentar lo invisibilizado" y con ello nuevas preguntas: ¿cómo hacerlo? ¿Cómo documentar aquello que por opción de vida había optado por quedarse dentro del "armario"? Si aquellos/as/xs que debía *buscar* eran invitados/as/xs cortésmente a permanecer en el armario, a "no delatarse" frente a la amenaza posible de un contexto social peligroso, ¿cómo se podría producir el encuentro?

Entre las visitas "exploratorias" de este primer momento, me encontré con la Guía "Salí del Closet" realizada por la Comunidad Homosexual Argentina (CHA). Allí se afirma: "Si el bullying no es algo desconocido para vos, deberás medir (como en el resto de los ámbitos) la conveniencia o no de salir del closet en la escuela" (CHA, 2009: 14) Esta advertencia anticipada de acoso, pone sobre el tapete una diferencia en la

experiencia: desde la guía quedaba expuesto cómo visibilizarse como gay o lesbiana dentro de la escuela podía resultar negativo. El recorrido previo por las organizaciones me permitió construir una serie de anticipaciones respecto de aquello que podría acontecer en el ámbito escolar. Por una parte, ampliar la sensibilidad respecto a las formas que podrían adquirir “los armarios” en el ámbito escolar. Por otra parte, me convocó a repensar las formas en que hallaría a estos/as/xs jóvenes. En este punto la posibilidad de trabajar con jóvenes que se autorreconocieran como gays, lesbianas, tranvestis, transexuales o simplemente como discutidores/as/xs del ser “varón normal” o “mujer normal” se torno clave para la gesta del proyecto.

El segundo recorrido, que temporalmente se produjo de forma simultánea al anterior, incluyó dos experiencias: una de investigación y otra de extensión. El trabajo acumulado en la investigación, que describí en el punto 1.1 de este mismo capítulo, me permitió hacer un paneo de instituciones escolares de nivel medio y posibilidades de ingreso. Sin embargo, la sobrecarga de “observadores” que estas instituciones ya tenían hacía difícil mis futuras estadías.

La posibilidad de “observar” se veía totalmente facilitado, en cambio, en una de las instituciones donde llevábamos adelante una experiencia de Extensión Universitaria referida a talleres para la formación de líderes comunitarios/as en temas de sexualidad<sup>32</sup>. La experiencia se llevaba adelante en una escuela perteneciente a la Región Escolar Nro. 1 (que incluye los barrios de Retiro, San Nicolás, Puerto Madero, Monserrat, San Telmo y Constitución de la Ciudad de Buenos Aires) y sus autoridades aceptaron con “alegría” tanto las incursiones vinculadas a la investigación como a la extensión. En los próximos capítulos identificaré esta escuela, como Escuela P.

La institución albergaba unos 500 estudiantes que residen en los barrios mencionados, pero también en Barracas, La Boca y localidades del sur del conurbano de la Provincia de Buenos Aires. Bajo la modalidad “Comercial”, y en el turno tarde, la escuela comparte edificio con otras instituciones: escuelas secundarias en otras franjas horarias, una escuela primaria y una inicial. El interés por parte del personal directivo como de asesoras por el trabajo en la escuela con la Ley de Educación Sexual Integral abrió la puerta, en primer lugar, a la organización de talleres que incluían tales

---

<sup>32</sup> Proyecto Voluntariado: “De jóvenes a jóvenes: formación de líderes comunitarios/as en salud sexual y derechos reproductivos en la escuela media”, Ministerio de Educación Nacional/Facultad de Filosofía y Letras. Directora: Dra. Graciela Morgade. 2009-2011.

temáticas. La estancia prolongada en las aulas, ya sea bajo el rótulo de “observadora”, “la que mira”, “ella ve y anota” o bien, cómo “la profe de sexualidad” me sorprendió con escenas inesperadas.

Conocer a Maximiliano resultó ser una puerta de entrada para conocer a otros/as/xs jóvenes de la institución, en la medida que abrió en mi propia experiencia nuevas maneras de *escuchar, estar y ver*, cuestión que retomaré en próximos apartados. La oportunidad de compartir varias tardes con una asesora de esta institución, por otra parte, fue construyendo un vínculo de confianza. Ella me ponía al tanto “del detrás de escena”, quiénes se habían peleado, quiénes no, pequeños *chusmerios* de la vida institucional. Estos elementos finalmente convirtieron a esta institución en un espacio central *desde* donde iniciar esta investigación.

Como anticipaba en el acápite anterior, el trabajo se realizó *desde* y no solo *en*, con esto quiero enfatizar que la escuela se torno en un espacio a partir del cual avanzar a otros espacios: las veredas, puntos de encuentros entre jóvenes, intercambios por redes sociales y marchas en manifestaciones públicas. La elección de esta escuela también se vinculó con el tipo de institución (común y pública) y el tipo de población que asistía (sectores medios-bajos y populares). Estas decisiones se tomaron a partir de una serie de criterios. En primer lugar, mi interés personal y profesional por trabajar con escuelas secundarias comunes dado que son las que reciben la mayor matrícula. Asimismo, a partir de estas escuelas se configura principalmente la política educativa pública. La elección de analizar prioritariamente escuelas a las que asistiera población de sectores medios-bajos y populares se sostuvo por el interés de producción de conocimiento que permitiera promover una educación sexual que oyera las voces de los/as/xs jóvenes más vulnerables. En segundo lugar, estas opciones estuvieron mediadas por el diálogo que se podía realizar con los otros proyectos de investigación del cual era parte. Estos proyectos trabajaban con escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. En el desarrollo del Capítulo II profundizaré la descripción de esta institución recuperando huellas históricas, tramas legales y normativas que permiten la comprensión del hoy.

Por último, si bien la Escuela P es el foco principal, otras narraciones, vivencias y observaciones conforman el corpus de esta Tesis con el propósito de ampliar la comprensión. Principalmente esta ampliación se produjo en torno a la reflexión de aquellos/as/xs jóvenes trans que no asisten a la escuela común, específicamente me

refiero a aquellxs estudiantes que se auto reconocen como travestis, transexuales y transgénero. Tras una serie de indicios acontecidos en la Escuela P, y con otras referencias empíricas, al encontrar que estxs jóvenes eran sistemáticamente excluidxs, opté por abrir los lugares del trabajo de campo. Incluí entonces una serie de entrevistas realizadas a unx estudiante que asistía una escuela secundaria pública universitaria, y dos propuestas. Se trata del Programa de Inclusión de Alumnas/os Travestis y Trans en la Provincia de Buenos Aires y el Bachillerato Popular Mocha Celis en la Ciudad de Buenos Aires. Con la mirada puesta en la formulación político educativa de los proyectos ambos habilitaron la profundización -desde su singularidad- en la interpelación a las formas de concebir lo educativo y sus sujetos.

2. El "estar" cotidiano. Esta etapa se recoge la experiencia principal del trabajo de campo marcada por la observación participante que se prolongó durante un lapso de 2 años (2010-2011) en la Escuela P, que fue seleccionada como referente empírico principal y donde trabajé particularmente con los/as/xs estudiantes de 4to. y 5to. año.

Esta selección se debió al conocimiento previo que tenía de los chicos/as/xs, dado que eran quienes participaban de los talleres de Extensión. En total, realice 45 registros de observación de jornada completa, donde incluí también conversaciones informales con docentes, preceptoras, asesoras y estudiantes. Asimismo, realicé 12 entrevistas de aproximadamente 2hs con adultos/as de la institución (docentes, asesoras, preceptoras), en las que indagué las visiones respecto de la institución, la presencia de la sexualidad en la escuela y las experiencias de los/as/xs jóvenes al respecto, y 8 entrevistas de 2hs aproximadamente a estudiantes (en 4 casos existió una segunda entrevista).

A su vez, incorporé en el trabajo de campo una serie de videos y fotografías tomadas por los/as estudiantes, un recorrido por redes sociales -particularmente los "Facebook" de los/as/xs estudiantes- y un recorrido por otras experiencias de los/as/xs estudiantes "fuera" de la escuela, pero que han surgido desde ella: "Los Encuentros Gayfriendly", y la asistencia a la Marcha del Orgullo GLTBI 2010 y 2011.

Estas diversas técnicas me han permitido reconstruir:

- Visiones y episodios clave en el recorrido del nivel medio desde la perspectiva de los/as jóvenes y otros actores involucrados/as.

- Relatos de episodios conflictivos en el recorrido en el nivel medio desde la perspectiva de los/as jóvenes.
- Relatos de episodios conflictivos en el ingreso en el nivel medio desde la perspectiva de los/as jóvenes.
- Episodios clave en la escuela, vereda y otros espacios.

3. El compartir: los debates. Esta tercera etapa se caracterizó por la realización de una serie de entrevistas grupales con estudiantes de la escuela con el objeto principal de compartir el proceso de investigación en pos de profundizar el debate sobre los sentidos y significados que hasta ese momento iba construyendo. Esta etapa del trabajo de campo, estuvo signada por el pedido de la institución de una “instancia de devolución”. La negociación permitió la consolidación de estas entrevistas grupales así como la realización de materiales descriptivos para las asesoras/directores. Estos materiales recuperaban las voces de los/as/xs estudiantes en torno a sus intereses en relación a la sexualidad, guardando siempre el anonimato. Posteriormente, estos materiales fueron utilizados por la asesora para fundamentar pedidos a favor de la inclusión de la educación sexual en la escuela.

Esta etapa requirió la revisión del concepto de “devolución”, que con una fuerte matriz positivista en la que “se supone que es posible extraer datos en el campo, evitando mediante recursos técnicos tanto su subjetividad, como las transformaciones que produce la presencia misma del investigador” (Padawer, 2008b:4) se puede “más tarde” devolver a la comunidad estudiada “un saber completo y explicativo de su propia realidad”. La revisión colectiva con directivos y, particularmente, con asesoras respecto de este concepto habilitó, como anticipaba en el párrafo anterior, nuevas instancias de trabajo en conjunto. Las entrevistas grupales, en esta dirección, fueron concebidas como instancias de indagación exploratoria, pero también espacios para propiciar el debate sobre algunos ejes específicos en los que se recuperaban los emergentes del trabajo de campo que ya había realizado.

Las entrevistas grupales consistieron en la presentación de “escenas” del trabajo de campo, o bien noticias periodísticas actuales, con las que se avanzó en el debate. Se sumaron también otras estrategias como la realización de dibujos/historietas o el armado de listas. Todas ellas pensadas como puntapié para abrir el diálogo. Se

organizaron 4 grupos con estudiantes de 5to año (dos encuentros cada uno de ellos), y 4 grupos con estudiantes de 4to año (3 encuentros cada uno de ellos).<sup>33</sup>

Cada entrevista grupal se conformó con la totalidad del curso dado que eran pocos alumnos por sección (10 a 18 estudiantes). Cada una se organizó en torno a un eje y una serie de preguntas y/o actividad disparadora:

- *Entrevista grupal 1: "Cuerpo sexuado y escuela"*

¿Qué es la sexualidad? ¿Qué dimensiones incluye la sexualidad? ¿Qué temas se abordan en la escuela? ¿Qué temas no se abordan? ¿Qué temas consideran los/las/xs jóvenes necesarios de ser abordados en la escuela? ¿Qué acontecimientos vinculados a la sexualidad suceden en la escuela?

Actividad disparadora: "Dibujar escenas donde la sexualidad se observara en la escuela". (Escenas o secuencia de escenas)

- *Entrevista grupal 2: "Discriminación, violencias de género y experiencias juveniles"*

¿Qué experiencias vinculadas a la sexualidad emergen en la escuela? ¿Qué escenas de discriminación, burla o acoso vinculadas a las sexualidades ocurren en la escuela? La orientación sexual como objeto de discriminación. ¿Qué es la violencia de género? ¿Hay vínculos violentos en la escuela? ¿Fuera de ella?

Puntapié: Se extrajeron frases y pequeños fragmentos de observaciones del trabajo de campo y notas periodísticas.

- *Entrevista grupal 3: "Derechos sexuales y reproductivos"*

¿Qué derechos tienen los/las/xs jóvenes?

Actividad disparadora: Juego. Individualmente los alumnos escribían todos los derechos/leyes que conocían sobre sexualidad

Por último, el trabajo de campo incluyó la recopilación y análisis de una serie de documentos: leyes vinculadas a derechos sexuales y reproductivos, y fotografías históricas de estudiantes secundarios.

---

<sup>33</sup> Quiero agradecer especialmente a Cecilia Ortmann y Yanina Carpentieri que colaboraron en la coordinación y registro de estas entrevistas.

## 2.4 Ver y categorizar. Formas de análisis

Ver y categorizar a partir del trabajo de campo ha resultado un desafío en el desarrollo de esta investigación. Rockwell narrando este proceso afirma:

“El análisis es un proceso, un trabajo específico. Abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico. Se inicia de hecho con las primeras decisiones en el proceso de observación (¿qué mirar?, ¿qué registrar?) y no termina sino con las últimas fases de redacción y articulación de la descripción etnográfica” (Rockwell, 1987:10)

Esta característica propia del proceso etnográfico encuentra en esta Tesis una trama compleja, dado que aquello posible de ser visto o no expone el estatus propio de las sexualidades en la modernidad. Judith Butler propone el concepto de “marcos de percepción” para analizar el vínculo que acontece entre “el ver” y la “existencia de los/as/xs sujetos”. Tomando la premisa de la autora que afirma que los marcos operan organizando una experiencia visual y, a su vez, se generan ontologías específicas de los sujetos, me pregunto sobre la posibilidad de emergencia de “lo trans” cuando las normas regulatorias del sexo/género actúan a favor de sostener marcos de percepción sobre aquellos/as reconocidos/as al tiempo que yo misma participo –en algún sentido- de esos marcos. El “ver” implica asignar reconocibilidad a ciertas acciones, formas y características de los sujetos. Aun así, Butler sostiene:

“El marco nunca determinaba del todo eso mismo que nosotros vemos, pensamos, reconocemos y aprehendemos. Algo excede al marco que perturba nuestro sentido de la realidad; o, dicho x con otras palabras, algo ocurre que no se conforma con nuestra establecida comprensión de las cosas (...) el marco no mantiene todo junto en un lugar, sino que él mismo se vuelve una especie de rompimiento perpetuo, sometido a una lógica temporal mediante la cual pasa de un lugar a otro (...) a medida que los marcos rompen consigo mismo para poder instalarse, surgen otras posibilidades de aprehensión” (Butler, 2010:27).

Es posible decir que coexisten entonces marcos con encuadres distintos en espacios compartidos, donde la aprehensión de lo nuevo siempre es posible y, con eso, la posibilidad de cambio y ruptura. En la tradición etnográfica, esta cuestión también ha sido objeto de reflexión. Ana Domínguez Mon señala como “el mirar y escuchar” no son actividades inocentes al género y cómo, por otra parte, desde los postulados de la teoría del punto de vista feminista se observan maneras diferentes de hacer ciencia entre varones o mujeres. La diferencia radicaría en que las etnógrafas han puesto “especial énfasis en la cualidad femenina de escuchar desde los intereses de las mujeres y preguntar

acerca de las cosas "poco importantes". (Domínguez Mon, 2003:7). No se deberían confundir estas palabras con la adscripción "mujer" que posibilita *per se* una visión y escucha diferencial. Se trataría más bien del sostén de una vigilancia epistemológica (Bourdieu, Passeron y Chamboderon, 1999) que permita tensionar las normas ya existentes y su poder de regulación diferencial sexo-genéricas.

Desde la experiencia de campo me pregunto entonces, cómo aquello que veo esta unido a una asignación diferencial de reconocimiento. En este acto diferencial también se constituyen corporalidades diferenciales y se conforman marcos de percepción congruentes. Así, por ejemplo, "el puto", "la torta", "el Pastelito", "la zorra" son formas de nominar y hacer visibles a algunos/as/xs jóvenes, al tiempo que estos mismos nombres performan la existencia de estos jóvenes: organizan la materialidad del cuerpo con un sexo y los hace reconocibles para sí y para los/as otros/as.

La vida de estos/as/xs jóvenes –como la vida de cualquiera- están en algún sentido en manos de otro: nuestras condiciones de existencia dependen de las relaciones sociales. La precariedad, en cambio, designa esa condición políticamente inducida y que, por ende, está diferencialmente más expuesta a los daños y la violencia. "El Pastelito" se hace inteligible para los otros y las otras, un estudiante lo encarna y materializa. Se inscribe en una norma que lo incluye en las relaciones sociales y al mismo tiempo, lo expone a sutiles burlas, chistes y "jodas" así como situaciones de violencia física.

El paso por el trabajo de campo trajo consigo la revisión constante de los marcos de referencia. Parte de los cambios se debió a lo que Rosana Guber (2004) narra como la búsqueda de marcos que den cuenta de la lógica de los actores y que a su vez, habiliten la emergencia de los datos, los hechos y las descripciones. Pureza en los datos, descripciones neutras o ateóricas de los hechos (Rockwell: 2009) no existen en la etnografía. En este sentido, "La descripción de lo particular es, así, consecuencia de la elaboración teórica y no solamente de la observación empírica" (Rockwell, 2009:7). El uso, apropiación y construcción de categorías es central en este proceso, en palabras de Rockwell:

"Retomar las categorías sociales no es simplemente un "ver desde los ojos del nativo", ni tampoco es asumir las categorías locales como propias sin mayor reflexión. Al realizar el continuo ir y venir entre varias maneras de mirar un proceso social, se crea una tensión cuya única salida es una transformación en los marcos de interpretación y análisis que usamos. Por eso, la experiencia etnográfica modifica profundamente las miradas y, desde ahí, aporta al continuo diálogo que marca el avance del conocimiento". (Rockwell, 2009:30)

Por último, a la tarea de describir se suma la tarea de narrar. La construcción narrativa resume la responsabilidad de cómo contar a lo que se llegó "para contribuir a la tarea pendiente de imaginar cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo" (Rockwell, 2009:34). A continuación presentaré la forma que asumí la escritura en esta Tesis para ello, en primer lugar, revisaré las formas de presentar a "ese otro" sujeto de esta investigación.

## 2.5 "El otro", "los jóvenes"

En esta sección avanzaré en presentar algunas notas respecto de los vínculos entre quién investiga y sus interlocutores/as/xs, particularmente en las formas de concebir y relacionarme con ese "otro", en este caso los "jóvenes". Estos párrafos no agotan las discusiones, sólo presenta parte de ellas. A su vez, en el desarrollo de la Tesis se retoman estas notas que se ampliarán la forma narrativa.

En este sentido propongo la necesidad –como otros/as investigadores/as del campo de la antropología lo han señalado (Cutuli, 2011; Kulick y Willson, 1995)- de reconocerse como un cuerpo sexuado desde el cual se tejen las relaciones interpersonales y sociales con los/as/xs otros/as/xs. En esta dirección Soledad Cutuli advierte la necesidad de no caer en la dicotomía obstáculo/facilidad en el "acceso" al campo. En este entramado se inscriben las tensiones respecto de cómo nombrar al otro/a/x: los/as/xs jóvenes. En otras palabras, desde que marcos conceptuales situar la juventud en tanto constructo teórico-metodológico. Sin la intención de hacer un repaso exhaustivo de las tradiciones, presentaré en cambio tres "advertencias" que se fueron configurando a lo largo de la realización de este trabajo.

La primera advertencia se sitúa en torno a "La cuestión cultural". Me refiero específicamente al debate entre las miradas esencialistas y culturales de los procesos vitales, en este caso sobre "los jóvenes". En este sentido, los estudios culturalistas en antropología permitieron cuestionar la universalidad de la adolescencia "como período turbulento vinculado a la transición a la adultez y la adquisición de la capacidad reproductiva" (Padawer, 2004:4). En sintonía con las propuestas posteriores del Feminismo respecto de los géneros, esta Tesis parte de una mirada "desencializante" de los procesos vitales. Sin embargo, esta primera advertencia llevó también a analizar cómo desde esta mirada cultural se han nominado a los/as jóvenes, en ocasiones volviendo determinante la cultura y con ello, re-esencializando otra vez las explicaciones. Estas

críticas permitieron al culturalismo proponer que en una misma sociedad existen diferentes juventudes según la posición que ocupan allí los sujetos. Sin embargo, tal como afirma Padawer: "Este avance en la teoría social culturalista ha llevado, no obstante, a una teorización errónea que nuevamente objetiviza y esencializa las categorías de jóvenes de acuerdo a diferencias de clase, género o raza a las que se atribuiría ciertas características o problemas" (Padawer, 2004:9).

Una segunda advertencia la denominé: "Las metáforas" y se configura en torno a los modos conceptuales que investigadores/as han realizado en pos de dar cuenta del carácter cultural, social e histórico. Por ejemplo, Padawer señala cómo la psicología y la antropología de finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX desde una mirada *evolucionista* "abordaron a la adolescencia desde la teoría de la recapitulación, que implicaba el establecimiento de analogías entre el desarrollo humano y cultural, donde la ontogenia recuerda a la filogenia: el desarrollo de cada individuo recrea el de la especie humana (y la raza). Las tres categorías de alteridad: la mujer, el nativo y el niño-joven, se encontraban en relación con el hombre blanco, de clase media de los países" (Padawer, 2004:5). Por otra parte, la autora rastrea los usos de las categorías "bandas juveniles", "tribus" y "culturas juveniles" iniciados en la tradición de la Escuela Sociológica de Chicago, advirtiendo cómo se ha sobredimensionado la esfera simbólica o expresiva y alimentado una tendencia homogenizante al interior de cada grupo y una visión de la cultura uniforme (que aun en los estudios que han problematizado la cultura como trama compleja han propuesto la dicotomía "integrados"/ "desintegrados").

En esta dirección, la reflexión sobre la posición de mis interlocutores/as/xs y la propia adquirió diversas connotaciones. En primer lugar, lo podría plantear en la dicotomía "jóvenes estudiados/investigadora adulta". Sin embargo, estas posiciones resultaron más complejas. Me detendré en dos episodios. El primer día que llegue a la escuela, en calidad de tallerista, la portera que me recibió en la escuela confundíendome con una estudiante que pedía vacante para el próximo año, se limitó a decirme: "*no hay vacante en esta escuela, podés ir a....*" Luego de aclarada la confusión, esta situación se volvió a reiterar en varias oportunidades, como tallerista o como investigadora. Algunos/as adultos/as se dirigían a mí como una estudiante más de los grupos. Por parte de los estudiantes, el paso previo como tallerista de educación sexual, abrió distintas connotaciones: "la profe buena onda" o "consejera" (por ejemplo, era recurrente que las estudiantes mujeres se me acercaran a contarme "sus problemas con los novios" o qué hacer frente a situaciones concretas como el uso de la pastilla del día después). Esto nos

ubicó a “ellos/as/xs” y a “mí” en una trama de posiciones complejas, donde si bien la jerarquía respecto a la “edad” o “el grado de conocimiento” o “tipo de tarea” funcionó, también se organizaron interjuegos móviles. En el desarrollo de la Tesis, avanzaré sobre otras formas de interpelación.

La tercera advertencia se vincula con los modos de nombrar el cuerpo sexual y con ello las formas de nombrar a mis interlocutores/as/xs: ¿jóvenes gays? ¿jóvenes homosexuales? ¿jóvenes tortas? ¿jóvenes *queer*?... Reconociendo por un lado el legado del discurso biomédico como nomenclador de los cuerpos sexuados y, por el otro, revisando los resabios del discurso psicológico y sus manuales de diagnóstico de trastornos<sup>34</sup> es que la pregunta sobre cómo nominar adquiere un valor metodológico-ético-político. El interés de este trabajo no es producir una clasificación de los sujetos y “sus conductas” sino dar cuenta de la trama social-histórica-cultural en las que la experiencia de los sujetos es inscripta analizando sus características. No se trata entonces de organizar una grilla rígida y estática respecto de la nominación de quienes son partícipes sino mostrar la conflictividad que traen consigo las categorías identitarias dando cuenta de la multiplicidad de posiciones sexo-género que ocupan/negocian/construyen estos/as/xs jóvenes *desde* la escuela.

La elección de la adjetivación “trans” intenta dar curso a esta intencionalidad. Metodológicamente, facilita marcos abiertos y flexibles desde donde llevar el trabajo de campo y permite la emergencia de lo inesperado por sobre la predicción categorial. En este sentido, como investigadora propondré esta categoría amplia que recoge a todos/as/xs los/as/xs jóvenes que discutan/cuestionen/ transgredan en algún momento las formas “normales de ser varón o mujer”. Me interesan entonces poder describir la experiencia de aquellos/as/xs que se autoperciben como “distintxs”, “incómdxs” o “molestxs”.

Estas advertencias se configuraron también en la forma de narración que adquirió esta Tesis. En el capítulo II retomaré la definición de jóvenes/estudiantes a partir de los modos de vestir. Esto permitirá complejizar las breves notas que aquí expongo. En los capítulos III y IV, la escritura organiza las miradas normativas sobre los/as/xs jóvenes. El capítulo III brindará una oportunidad para encontrar los modos de interpelación del

---

<sup>34</sup> Particularmente hago referencia al Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) que ha sostenido hasta 1973 la categoría “Homosexualidad” como patología, y hasta el 2013 la categoría “Transexualidad”. En el Capítulo VII avanzaré sobre esto.

entramado legal sobre las sexualidades en la escuela y los/as/xs jóvenes trans en particular; mientras que el capítulo IV avanzará sobre las formas de nombrar a estos/as/xs desde la perspectiva de “los otros” (los/as compañeros/as, principalmente). Finalmente, en los capítulos V, VI y VII nos encontraremos con los protagonistas de esta Tesis desde su propia voz. A modo de primera anticipación se los/as/xs presento:

**Willy** nació en 1993 en el barrio de Barracas (CABA). Asiste a la escuela donde cursa la secundaria desde Jardín de infantes. Terminada la primaria opta por la escuela de turno tarde aun cuando la mayoría de sus compañeros/as había elegido el horario matinal. Según él, esto se debió a que no le gustaba levantarse temprano. Vive con su padre y madre, un hermano 3 años menor y una hermana 8 años menor que él. Tiene otros hermanos por parte del padre a los que no ve. En el mismo terreno familiar vive su madrina con sus hijos pequeños, una niña de 3 años y un niño de 4 años con los que tiene contacto diario. Él se define como un estudiante “prolijo” que en pocas oportunidades se ha llevado materias, habitualmente “Matemática” y “Educación Física”. Esta última debido a sus constantes inasistencias. Es amigo de Katerin desde el Primer año.

**Mara** nació en 1992 en Moreno (GBA), pero debido a los cambios de trabajo de su padre se mudó al barrio de San Telmo. Su papá era electricista en una línea de subtes, actualmente es encargado en un edificio. Su madre es ama de casa. Vive con sus hermanos más chicos: una hermana dos años menor que ella, un hermano 4 años menos y la más pequeña con la que se lleva 12 años. Tiene un hermano mayor que vive en Moreno y una media hermana que vive en Banfield con su marido. El paso de “provincia” a “capital” la enfrentó con la dificultad de dos denominaciones del sistema educativo: estar en “8vo año” y pasar a “3er año” a mitad del ciclo electivo. Los obstáculos para encontrar una nueva escuela, culminaron con una cursada de 3er año libre acompañada de una maestra particular que “puso su mamá”. Finalmente encontró una vacante en la escuela e ingresó a 4to año donde conoció a Willy y pronto se hicieron amigos.

**Tamara** nació en 1994 en Barracas (CABA). Vive con su mamá, la pareja de la madre y el padre en la misma vivienda. Tiene dos hermanastros con los que no convive. Ingresó a la escuela en segundo año, después de pedirle en reiteradas oportunidades a su mamá “que la sacará de la escuela de monjas” a la que la mandaba. En cuarto año fue la Presidenta del Centro de Estudiantes y ese año también repitió. A los meses de comenzar nuevamente 4to año pidió el pase para ir a la escuela nocturna que funciona en el mismo edificio, sin

embargo nunca asistió. Ayuda a su mamá en el trabajo: vender golosinas al por mayor en Ferias.

**Nazareno** nació en 1994 en la ciudad de Buenos Aires. Vive en una localidad de la zona sur del conurbano de la provincia de Buenos Aires con su mamá, su papá y su hermana -que tiene un hijo pequeño-. Ingresó a la escuela porque allí asistía su hermana. En segundo año conoció a Tamara, con el tiempo se hicieron amigos. Repitió en 4to año, se fue a vivir a Mar del Plata y luego regresó para trabajar y ayudar a su familia.

**Ale** nació en 1992 en San Isidro (GBA). Hijo único, vive con sus padres -ambos profesionales universitarios- en esa localidad. A diferencia del resto de los/as/xs jóvenes, al terminar sus estudios primarios, optó por asistir a una escuela pública universitaria de la Ciudad de Buenos Aires.

En todos los casos se respeta el anonimato de quienes son parte de esta Tesis. Asimismo, dada la delicada situación que revista para esta Tesis, cómo se verá más adelante, el tema del nombre se les propuso a cada uno/a/x la opción de elegir la forma en que aparecieran en este escrito.

\* \* \*

Comenzaba el capítulo con una serie de interrogantes que se sintetiza en la pregunta: ¿Quiénes son *estos* jóvenes? Dar respuesta a ello implicó un recorrido entre posiciones teóricas que permitieran focalizar el qué investigar en este trabajo. Esto abrió una serie de desafíos, y al mismo tiempo, un conjunto de limitaciones.

En el marco "desde la escuela", el interés radicó en los/as/xs jóvenes que discuten/desafían/cuestionan los modos de vivir el cuerpo sexuado inteligibles socialmente. *Esos* jóvenes, a los que aludo, son aquellos/as/xs cuyas vivencias y sentires incomodan la normalidad. Esto implicó un desafío teórico-metodológico: ¿Qué criterios utilizar para identificarlos? La "auto percepción" fue construyéndose como respuesta. Esta decisión se constituyó sobre dos pilares: por un lado, un posicionamiento ético-político respecto a un derecho personalísimo -nombrarse a uno/a/x mismo; y por el otro, respondió a la necesidad de contemplar un período vital interpelado socialmente como momento exploratorio de reconocimiento de "quién se es".

*Esos* jóvenes son jóvenes que se reconocen como mujer distinta, gays, lesbianas, bisexuales, raro, hombre trans y provocadora, etc. Todas ellas confluyen en disputar -en algún modo- los sentidos establecidos respecto de que es ser un Varón y que es ser una Mujer y de allí, que las he denominado "trans".

Una serie de limitaciones podrían ser objetadas desde otros discursos/posiciones. Por ejemplo, la validez de tomar como único criterio la percepción del otro. O bien, desde otro extremo, el vaciamiento de categorías identitarias que han sido objeto de lucha de los movimientos socio-sexuales. Entre estos señalamientos, esta Tesis sostiene en la concepción de trans propuesta una aspiración profundamente política: comprender a *esos jóvenes* a fin de encontrar los nudos centrales de disputa que estas experiencias comparten para poder pensar posiciones de lucha conjunta en pos de dismantelar las opresiones sexo-genéricas que sufrimos "que se sufre".

Finalmente, *esos jóvenes* en esta Tesis son: Willy, Mara, Nazareno, Tamara, Jesús y Ale.

# Corte y confección: Ixs cuerpos sexuados en el formato escolar de la secundaria

## CAPÍTULO II

Tamara –la presidenta del centro de estudiantes-, pide permiso para hablar: ¡Ey! ¿No saben? ¡El guardapolvo es optativo! Tienen que venir el delegado o la delegada... ¿Quién es en este curso?

(Observación de clase, Agosto de 2011)

### Viñeta 1

En este capítulo presentaré la escuela *desde* donde se ha llevado adelante el trabajo de campo. A partir de dos eventos que acontecieron durante mi estadía uno de los cuales aparece parcialmente en la viñeta 1-: *el cambio en el Reglamento de Convivencia acerca del uniforme escolar* y *La Fiesta de entrega de la Corbata* es que se organiza la exposición.

El primer evento se trató del cambio, a propuesta del Centro de Estudiantes de la institución, del código de vestimenta de los alumnos en la escuela, volviendo optativo el uso del guardapolvo blanco y permitiendo el uso de gorritas<sup>35</sup>; en el segundo evento

---

<sup>35</sup> Prenda para cubrir la cabeza, especialmente la de tela, piel o punto con visera.

refiere a un acontecimiento definido en la escuela como "*tradicional*" dentro de la institución, que consta en entregarle una corbata a cada estudiante próximo a egresar. La razón por la cual ambos eventos son analizados en el mismo apartado es que en ambas situaciones se alude a la vestimenta –otra piel humana, construida culturalmente- y que por lo tanto refiere a los modos de construcción de los cuerpos sexuados, en relación con los regímenes de inteligibilidad que la norma social instala. En esta dirección abordo estos dos eventos en tanto condensan sentidos que permiten un análisis sobre los modos de construcción del cuerpo sexuado del estudiantado procurando, por un lado, indagar cómo el formato escolar tiende a consolidar versiones de determinada inteligibilidad de "ser mujer" y "ser varón" y por el otro, dando cuenta de algunas acciones llevadas adelante por algunos/as/xs estudiantes que tendieron a discutir los cánones de lo sexualmente establecido en ambos eventos.

Específicamente, el primer evento permitirá hacer un recorrido en la construcción de un "uniforme escolar", sus negociaciones y sus pretensiones; mientras que el segundo, habilitará una lectura de los sentidos y significados que ha adquirido y adquiere actualmente ser "un joven que egresa de una escuela comercial".

Estos dos eventos ponen en evidencia, de manera particular, las tensiones entre el formato escolar de la escuela secundaria y el lugar que ocupa allí la "alteridad" de *los sujetos, prestando especial atención en los procesos vinculados a la construcción del cuerpo sexuado*. Particularmente, centro la mirada en los/as/xs estudiantes, y en cómo se encarna dicho formato. En este sentido, buscaré problematizar las pretensiones de igualdad en la configuración del sistema educativo argentino moderno y la construcción del "otro diferente" en pos de encontrar nuevos elementos para pensar que es "aquello" que se conforma como "trans".

Partí de la definición del formato escolar como las marcas que organizan y producen las formas de hacer en la escuela, que contribuyen fuertemente a determinar el significado de la experiencia de quienes por allí transitan (Terigi, 2006), me pregunto ¿Cómo estas *formas de hacer escuela* aportan a los regímenes de inteligibilidad de "mujer/varón"? Y por otra parte, ¿Cómo el paso de "jóvenes trans" en la medida que discuten los parámetros de "lo normal" desafía al formato escolar al tensionar los límites de inclusión sostenidos por una pretensión igualadora?

Para dar respuesta a estas inquietudes en este capítulo trabajaré con parte del corpus empírico presentado en el capítulo anterior: recurriré a los registros de observación y entrevistas realizadas entre el 2010-2011. Sumaré, además una serie de fotografías a partir de las cuales analizaré “las formas de vestir”. Las fotografías que incorpore se podrían agrupar en tres segmentos:

- “Fotografías de los comienzos”. Se trata de 30 fotografías rastreadas en el Archivo General de la Nación de egresados, egresadas, estudiantes de las primeras instituciones “secundarias” ubicadas en lo que hoy conocemos como Ciudad de Buenos Aires
- “Fotografías de la democracia”. Se trata de 10 fotografías rastreadas entre estudiantes de la escuela donde se lleva adelante el trabajo de campo, egresados después de 1983.
- “Fotografías actuales”. Se trata de 40 fotografías rastreadas entre los/as/xs estudiantes interlocutores/as/xs del trabajo de campo.

Presento estas fotografías como un elemento más para el análisis cómo “huella indicial”. Alejada de las versiones que otorgan a la fotografía el estatuto de evidencia empírica indiscutible, y si en cambio, concibiéndola como dato empírico construido y por lo tanto plausible de interpretación, utilizo la imagen como posibilidad de abrir interrogante.

Si bien en el capítulo anterior realicé una reflexión acerca de la cuestión visual desde la etnografía, aquí ampliaré dichas consideraciones incorporando los usos de la fotografía en la investigación educativa en nuestro medio. Gabriela Augustowsky (2007), nos brinda una panorámica de los usos de las fotografías en el campo educativo. La autora delinea cuatro tipos: La fotografía como testimonio del pasado, la fotografía como representación de la mirada del otro, la fotografía como disparadora o como dispositivo para la evocación y la fotografía como dato. La tipología que presenta, si bien ordena, por otra parte podría obstaculizar la mirada respecto de los vínculos entre las nociones epistemológicas del acto de fotografiar y aspectos metodológicos en el uso de las mismas en el contexto de la investigación. En principio la última de las categorías presentadas abarcar las tres opciones precedentes. En todos los casos se trataría de datos empíricos que conforman el corpus a analizar. Por otra parte, quién tomo la foto (si el investigador/a, sujetos parte de la investigación, periodistas, fotógrafos/as) se conforman en otras de las

dimensiones analíticas que el dato trae consigo. Tal como sostiene Susan Sontag (1981) la fotografía es una prueba de algo que sucedió pero en rigor poco se puede comprender de ella sin la interpretación en su contexto temporal y cultural que la convierten en una realidad construida. Avanzaré sobre esto, más adelante en oportunidad de presentar las series.

### *1. Sin guardapolvos, con gorritas. El uniforme como vector de análisis de la construcción sexuada del cuerpo*

Al iniciar este capítulo transcribía las palabras de la Presidenta del Centro de Estudiantes, Tamara, quién decía estas palabras al recorrer los distintos cursos de la escuela avisando la noticia de que, en adelante, el guardapolvo blanco con el que los alumnos debían concurrir diariamente a la escuela adquiriría el estatus de "opcional". El centro de Estudiantes de esta institución se organizó entre el 2009 - 2010, constituyéndose en 2010. :

Estamos en clase, entra al aula Tamara –la Presidenta del Centro de Estudiantes-, y pide permiso para hablar: ¡Ey! ¿No saben? ¡El guardapolvo es optativo! Tienen que venir el delegado o la delegada... ¿quién es en este curso?

Profesora: ¿Quién es?

Lorena: Elenor o yo, alguna va. ¿A qué hora?

Tamara: 4.15hs. (Observación en la clase de Contabilidad, 5to. año, Agosto, 2011)

Junto con el este cambio, promovido principalmente por el Centro de Estudiantes durante el 2010, y finalmente "logrado" en la segunda mitad del 2011, una serie de voces se hicieron audibles. Varios/as de los adultos de la escuela, preceptoras/es, directivos, asesoras comentaron ese hecho como "el tema del año". Una tarde, luego del toque de timbre indicando el fin del recreo me encuentro con la psicóloga que venía conversando con una profesora. Al acercarme continuó la charla que parecían ellas traer desde antes:

Psicóloga: ¡Este fue el tema del año: la gorrita y el guardapolvo! Ahora ya se decidió por el Consejo de Convivencia que si se puede llevar (gorra) y que no hace falta venir con delantal. Para mí no va. Pero acá los límites son difíciles.

Jesica: ¿Qué no va?

Psicóloga: Ya se puede hacer cualquier cosa, ¿no? Pero bueno, se decidió así.

Jesica: Ajá.

Psicóloga: (con la gorra) No se les ve la cara, además (la medida) es más por los preceptores que no lo quieren controlar, y bueno, entonces mejor para ellos. (Charla informal en un pasillo de la escuela, Septiembre, 2011)

Emergen aquí, dos cuestiones interesantes de indagar: por un lado, "cierto descontento", por parte del mundo adulto en relación a *este* cambio; por otra parte, una red de relaciones más compleja que negocia *este* cambio. Una primer lectura podría llevarnos a interpretar este cambio como una conquista en términos generacionales donde los/as estudiantes agrupados por el Centro de Estudiantes, logran "imponer" un nuevo orden al estado de las cosas que deja al "descontento" a los perdedores, legítimos dueños de la autoridad hasta entonces. En este sentido una línea de interpretación posible es considerar esta situación como una contienda al estilo de "dos grandes bandos": adultos y jóvenes, confrontados en torno a las *formas de vestir* dentro de la escuela

El concepto de campo (Bourdieu, 1976) habilitó una lectura del episodio como una revisión de los recién llegados: rompiendo los cerrojos, interviniendo sobre la vestimenta escolar, se subvierten los códigos ya instalados. Sin embargo las luchas que se dan en este juego, adquieren una trama compleja de jugadores y por ende de posiciones que no se cristalizan en dos lugares nítidos. Queda al descubierto que las negociaciones en torno a las regulaciones del vestir movilizan en cada acto "toda la historia y todo el pasado de ese campo" (Bourdieu, 1976:136).

Reconocer la presencia de una historia permite dar cuenta, en cambio, de la complejidad que allí se despliega. Propongo dos ejes de análisis: por un lado, reconstruir algunas notas del proceso de *este* cambio a nivel local, y por otra parte, reponer algunas notas históricas desde donde situar este evento como parte de la producción de la vestimenta en el espacio escolar, a través del análisis de dos momentos en que se concentran discusiones respecto de las formas del vestir: el periodo de constitución del nivel medio y el retorno de la democracia en 1983.

### *1. 1 Las formas de vestir en la escuela hoy.*

Volveré sobre una pregunta que una preceptora solía hacerle a sus estudiantes, al ver que no traían el guardapolvo (antes del cambio en la reglamentación): *¿Cuál es el problema con el guardapolvo?* Tanto los varones como las mujeres no llevaban regularmente el guardapolvo, aunque los varones lo hacían con más frecuencia, mientras

que las jóvenes lo llevaban más de las veces al estilo de una camisa. "Da calor", "no tiene sentido", "se me perdió", "ya no me entra", "¿para qué?".

Estas eran las razones que daban los estudiantes al reclamo que la preceptora realizaba. Sin poder establecer una jerarquía, las argumentaciones partían desde sentidos prácticos en relación a la característica de la prenda cómo una superposición calurosa de vestimenta, o en relación a las contingencias de su uso -tamaño o posible extravío-, para pasar a otros sentidos donde se cuestiona la finalidad de su uso... Como he señalado, tras un proceso se retiró el uso del guardapolvo como obligatorio tanto para varones como mujeres.

Tras adquirir el carácter optativo el guardapolvo desapareció del cotidiano de la escuela. Los cuerpos "quedaron al desnudo", la imagen se había modificado. Ahora bien, ¿qué desnudos fueron los desnudos observados? O afinando la pregunta ¿qué cuerpos fueron los cuerpos que se vieron al desnudo? Todos/as los/as estudiantes habían quedado por igual: sin guardapolvo; sin embargo, los dichos, comentarios sobre aquello se enfocaron sobre el cuerpo femenino. Una tarde, mientras compartía con un grupo de 5to. año una entrevista grupal compartida sobre mis avances en la tesis, en ocasión de discutir que era *ser puta* en esta escuela, entre las muchas voces que se mezclaban, escucho a una estudiante decir...

Estudiante mujer: Y una cosa es una cosa y otra, otra. ¡Ahora vienen encoladas las chicas!

Jesica: ¿Qué? ¿encoladas?

Estudiante: ¡Ay! Sí, profe! (se ríe y se pone colorada)

Jesica: Pero no entiendo...

Estudiante: Es que me da vergüenza explicárselo.

Jesica: ¿Alguien se anima?

Otra estudiante comienza a explicarme, mientras va gesticulando con sus manos: sería así, cuando la calza se mete así... (Con sus dos dedos índices dibuja dos "u" en el aire que se unen)

Las otras estudiantes se ríen.

Un estudiante varón agrega: ¡Qué zarpado! ¡No le cuenten así, que es profe ella!

Jesica: ¿Por qué no me van a contar?

Estudiante varón: ¡Es que es zarpado!

Otra estudiante: Bueno vienen así las chicas, las más chicas, ¿no viste? (mira al estudiante varón)

Otra estudiante: ¡Mirá si no va a ver!

Todos/as se ríen.

Jesica: Así vienen las chicas...

Estudiante mujer: Sí, ¡así! Eso es un poco de...ya sabe. Es que se le ve.

Jesica: ¿Qué?

Estudiante: Se les ve ahí. (Mira para abajo, cómo señalando lo que se vería: la vulva)

Jesica: ¿Y los varones?

(Silencio)

Jesica: ¿Y los varones cómo se ven?

Estudiante mujer: Normal, ¿no? (Entrevista grupal, Abril, 2012)

Con guardapolvo o sin él, el cuerpo de las estudiantes es fuertemente connotado por otros/as estudiantes. La forma de usar ciertas prendas como las calzas y a partir de allí “que se deja ver y que no”, el uso del maquillaje y sus “excesos o no”, los escotes, son puntos de tensión que marcaran una fisonomía altamente expuesta a la mirada del otro como fuente de control de la acción/presentación sexualizada de las mujeres?. Y por otra parte, el relato de las estudiantes da cuenta de una dimensión en relación a aquello que es enunciable frente a “una profe”: el *régimen de lo zarpado*<sup>36</sup>, lo que no se puede decir con la palabra o los gestos.

Ahora bien, no solo el cuerpo de las mujeres como “colectivo” aparece destacado, también otros cuerpos resultan “más visibles”: pulseritas arcoíris, jean modelo chupin, delineados en “otros ojos”. Marcas que por momentos resaltan y por otros, quedan camufladas. Más adelante, en el desarrollo del Capítulo IV, profundizaré sobre la construcción de etiquetas como *citas performativas* en la constitución de las corporalidades en el espacio escolar.

El segundo cambio que esta escuela sanciona, es el permiso de uso de gorritas, prenda utilizada casi exclusivamente por varones. Y así como las regulaciones sobre el guardapolvo impulsaron la mirada normativa sobre el cuerpo de las jóvenes y dejaron entrever indicios de cuerpos “*poco claros*”, las gorritas abrieron la atención por sobre los estudiantes de la institución. La marca desde los/as adultos/as de la institución –en su versión hegemónica– es que la gorra es sello de las masculinidades pobres que ingresan a la escuela: quienes las portan son los varones de sectores de bajos recursos.

En el ámbito local, Pablo Scharagrosdsky (2007) distingue distintas formas de construcción de la masculinidad en la escuela. En este caso, el uso de la gorrita podría comprenderse como una forma asociada a cierta jerarquización del cuerpo del varón. La gorrita hasta antes de ser aceptada normativamente era un objeto que diferenciaba a “los varones de verdad” de “los flojitos”. Los varones de verdad lograban

---

<sup>36</sup> Particularmente retomaré esta cuestión en el capítulo VI, donde analizaré la cuestión del silencio y la vergüenza para hablar de temas vinculados a la sexualidad en el ámbito de la escuela por parte de los/as/xs estudiantes.

sortear/enfrentar/desafiar retos, sanciones o enojos. La gorrita da visibilidad a aquello que la uniformización, *homogenización*, intenta *alisar*. Dos nudos de sentidos se construyen en torno a su uso, principalmente:

- "pobreza". Da cuenta de "esos chicos" que entraron a la institución cuando esta abrió sus puertas a clases medias devenidas a menos o directamente a sectores de bajos recursos.
- "porro"<sup>37</sup>. Las llegada de las gorritas, desde el raconto de docentes, especialmente, trajo consigo otros fenómenos a la escuela como el *rumor* de consumo de porro en el baño y otros espacios.

En este sentido llevar la gorrita es una acción que discute la invisibilización y al mismo tiempo los sitúa en el espacio escolar como varones portadores de una masculinidad desafiante por el consumo de drogas. En algún sentido, esto podría ser interpretado en la misma línea de trabajo de Paul Willis (1988). Este autor destaca cómo la forma de vestirse es un motivo profundo de disputa entre jóvenes y adultos en la escuela británica. Así como también, algunas acciones como el fumar.

Aun cuando el uso de la gorrita fue permitido en 2011 y esto es sabido por los/as docentes, con posterioridad a esa fecha resultó frecuente la orden de los/as docentes a los/as alumnos para que no usaran ese implemento:

Profesora: No les veo la cara, chicos... acá (en el aula van/tienen que estar) sin gorritas.

Varón: Pero se puede.

Profesora: Pero es falta de respeto

La clase continua, el estudiante no se saca la gorrita y la docente continua su clase, (Casi sin molestarse por el hecho) (Observación de clase de Administración, 5to año. Noviembre, 2011)

Persistiendo desde algunos adultos por razones distintas, el pedido se siguió reiterando al menos hasta la finalización del trabajo de campo, y como si fuera una obra ya ensayada que se repite una y otra vez, la escena vuelve. Una de las argumentaciones más fuerte que sostenían los/as/xs docentes -como surge del testimonio anterior-, era la dificultad de verles las caras a los/as estudiantes. Sin discutir cuán "real" es este hecho, y aun cuando muchos de esos estudiantes "daban vuelta" la gorrita dejando la visera en la

---

<sup>37</sup> Término de uso corriente para denominar al cigarrillo enrollado con marihuana.

nuca. La incomodidad de los/as docentes seguía apareciendo en expresiones como la siguiente:

Profesora: Siempre lo mismo, tapado, ¿Qué esconde? ¿Por qué no quiere que lo vea? ¡No entiendo! (Comentario de la docente a la salida de la clase. Noviembre, 2011)

En la inmediatez del análisis pareciera que lo que está en juego desde los/as docentes, es la pérdida de individualidad de sus estudiantes al no poder verles la cara. Pero en simultáneo, la misma pregunta parece reclamar su inversa: ¿qué muestra? Así, al tiempo que la gorritas hacen uniformes a los estudiantes pues son muchos quienes las llevan puesta, también, ponen sobre el tapete su condición desafiante que en párrafos anteriores presentaba. Finalmente, la expresión de la profesora deja al descubierto las dificultades en poder hacer inteligible la acción. Ella no *lo* entiende.

Comenzaba el capítulo con la escena de anuncio de cambio en la reglamentación sobre la vestimenta adecuada para ir a la escuela por parte de los/las estudiantes. Este hecho quedó plasmado en el texto del Reglamento de Convivencia bajo la siguiente redacción:

"6. Otras normas de convivencia: 6.1. Normas de higiene y vestimenta:

Todos los alumnos:

- Adecuadas condiciones y salud básica para evitar contagios (Vacunación, control de pediculosis, etc.)
- El uso del guardapolvo será optativo, salvo en los casos en que no se respeten algunos de los ítems siguientes.
- La vestimenta deberá ser adecuada lo cual implica estar con el pecho cubierto, camisa o remera de mangas largas o corta pasando la línea de la cintura y ropa de abrigo acorde.
- Los varones concurrirán con pantalón largo o bermuda de vestir (que cubra las rodillas). Las mujeres deberán vestir con pantalón, pollera o bermuda de vestir. En ningún caso se podrá ingresar a la escuela en malla, calza, pantalón corto, short, minifalda, mini short o similares.
- Todos los alumnos deberán ajustarse a las normas de seguridad, decoro e higiene propias de un establecimiento educativo y las dispuestas por cada actividad.
- No se deberá traer ropa con símbolos deportivos o partidarios o que expresen alguna ideología por medio de símbolos o dibujos que sean motivo de diferencia, discriminación o conflictos.
- Los pies deberán estar totalmente cubiertos con zapatos o zapatillas en condiciones higiénicas. No se permite el uso de ojotas o similar."

El Reglamento de Convivencia regula por escrito la cotidianidad en la escuela, y en el apartado: "Normas de higiene y vestimenta" anteriormente citado es donde más claramente se observan las marcas sobre el cuerpo sexuado. En general, la modificación en los mecanismos de regulación del espacio escolar y sus acciones con la instalación de Consejos de Convivencia ha resultado alentadora, en términos de producción de cambios en la vestimenta (Dussel, 2005). En el caso de la Ciudad de Buenos Aires desde el 2001, y para el caso de esta escuela, con participación del Centro de Estudiantes desde el 2010, año de su creación.

Podría anticipar que la apertura de nuevas voces ha habilitado la conjugación de nuevas reglamentaciones, y así por ejemplo, imprimir de carácter optativo al guardapolvo o permitir el uso de la gorrita, cómo ha sucedido en esta escuela. Sin embargo, la producción de Reglamentos de dichos Consejos ha sido en su concepción disímil, al analizar una serie de Reglamentos de la Ciudad de Buenos Aires, Dussel (2005), encontré una escasa regulación de la conducta de "los adultos", y si en cambio una pormenorizada lista de exclusiones y prohibiciones, particularmente en el segmento dedicado a la "vestimenta adecuada o apropiada" de los/as estudiantes. Como veremos más adelante, "la noción de lo que es "apropiado" e "inapropiado" es muy distinta hoy a la que había en 1880, y sus fronteras son continuamente redefinidas por las estrategias de mercadotecnia y las culturas juveniles, entre otros elementos en juego" (Dussel, 2005: 115).

El reglamento de la escuela P, finalmente, establece:

"3.2 Obligaciones para todos los miembros de la comunidad educativa.  
- Vestir con sencillez, decoro y pulcritud"

En este reglamento, tres adjetivos definen aquello que es apropiado para toda la comunidad educativa. ¿Sencillez? ¿Decoro? ¿Pulcritud? La descripción resulta "*lo suficientemente*" clara para que no esté explicitado en su contenido y "*lo suficientemente*" oscuro para que esté regulado en caso de transgresión.

En los registros de campo del momento de cambio normativo, encuentro mi propia sorpresa al "ver" el cuerpo de los/las estudiantes sin el guardapolvo: "*parecían desnudos/as*". En coincidencia con la llegada de la primavera, chicos y chicas se paseaban con jeans y calzas –en las chicas-. Remeras ceñidas al cuerpo para las mujeres, y un tanto más holgadas para los chicos. Pronto también, aparecieron en la escena "las remeras y

buzos” distintivos de la cursada del último año. Y allí, vuelven a convertirse en “iguales” otra vez: egresados de 5to año, tal como lo señalan las mismas prendas.

Veamos algunas fotografías actuales,

Foto 1. Feria de emprendimientos<sup>38</sup>. Estudiante de 5to. año (2011)



Fuente: Estudiante fotografiada.

Foto 2. Feria de emprendimientos. (2011)



Fuente: Estudiante de remera roja.

Estas fotografías fueron cedidas por los/las estudiantes desde enlaces compartidos por medio de Facebook<sup>39</sup>. Las mismas son parte de los álbumes compartidos dentro de

---

<sup>38</sup> La feria de emprendimientos es un evento anual que realizan los 5to años, donde muestran por medio de un stand al resto de la escuela, el armado de un emprendimiento desarrollado durante el año en las materias de corte administrativo y comercial.

esta red social y fueron tomadas, principalmente con celulares o cámaras digitales del estilo "pocket". Esta circulación de fotografías, el uso de redes sociales dentro de la escuela abre un escenario que en principio podríamos caracterizar como "novedoso". Cómo se trabajará en el Capítulo V, la puesta en marcha del Programa Conectar Igualdad<sup>40</sup> produjo nuevas formas de estar en la escuela. Aquí me detendré solo en el hecho de que la mayoría de los/as estudiantes poseía teléfonos celulares con los que tomaban fotos y producían videos que a diario, "las suben" y luego "comentan", "se etiquetan": una serie de nuevas acciones y nuevas formas de circulación de la imagen.

Al año de estar realizando trabajo de campo en la escuela, uno de los estudiantes me pregunto si tenía "Face" y si me podía "agregar". Para entonces ya contaba con una cuenta y aunque en principio me pareció "invasivo", le "pasé mi contacto". Con el tiempo, otros/as me agregaron entre "sus amigos", y también se abrió allí un espacio para compartir, chatear e intercambiar que se conformó en corpus empírico de esta tesis<sup>41</sup>. En este contexto es que estos/as estudiantes compartieron las fotografías entre las cuales, luego, he seleccionado algunas para el análisis que despliego a continuación.

Las posturas y las maneras de encuadrar adquieren características particulares. Los primeros planos y las fotos individuales han ganado un amplio espacio, así como

---

<sup>39</sup> En todo los casos los/as estudiantes dieron los consentimientos necesarios para publicar fotografías o diálogos que en el espacio virtual se dieron en el contexto de esta tesis. Actualmente los/as estudiantes fotografiados son mayores de 18 años.

<sup>40</sup> En el capítulo V desarrollaré con mayor profundidad los efectos del Programa Conectar Igualdad en esta escuela y en relación a las posibilidades de enunciación de la sexualidad en esta escuela.

<sup>41</sup> Ardévol y equipo, han reflexionado en torno a la práctica etnográfica en contextos electrónicos. La autora destaca como el estudio de las relaciones en línea, no solo se trata de una forma de comunicación sino también "un artefacto cotidiano en la vida de las personas y un lugar de encuentro que permite la formación de comunidades, de grupos más o menos estables y, en definitiva, la emergencia de una nueva forma de sociabilidad" (2003:2) Asimismo señala una serie de cuestiones de índole metodológica, la primera de ellas, cómo el trabajo etnográfico en chats exige para quién investiga una instancia de aprendizaje respecto del "artefacto sociotécnico" (lo cual brinda una mayor seguridad y un mayor conocimiento de las claves interpretativas del uso de la tecnología). En el caso de esta tesis, tanto mis interlocutores como yo, en líneas generales, fuimos socializados/as desde la infancia en el uso de PC, así como también, todos/as teníamos una cuenta en Facebook (la mayoría habíamos obtenido una entre el 2007/2009). Esto facilitó los intercambios. Una segunda cuestión que destaca la autora, es cómo construir una relación de confianza mutua en estos contextos virtuales. En esta tesis, este requisito estaba cubierto por la construcción de una relación previa en la escuela y a su vez, conocernos por Facebook habilitó también para ellos/ellas recorrer fotos personales, comentarios e intercambios que yo tenía en mi perfil. Si bien, mi perfil de Facebook tiene un carácter de tinte profesional en la medida que lo utilizo para comentar, circular información o postear temas vinculados al campo educativo, también aparecen viajes a congresos por ejemplo. Esto habilitaba, que los/as estudiantes conocieran, en parte, otras actividades que realizaba fuera del trabajo de campo en la escuela.

también las poses que pueden ser tildadas (o comentadas en las redes sociales), con adjetivos que difícilmente en otro tiempo eran posibles de pensarse en el ámbito de la escuela: "Sexys", "atrevidas", "durmiendo en hora de clase", "embarazadas". La multiplicación de imágenes hace de las mismas casi inabarcables en tipologías. La generación de imágenes incluso circula en simultáneo a la producción de la vida misma. Hay fotografías de momentos especiales (fiestas, actos escolares. Son un ejemplo de ello las fotografías 1 y 2), pero también del cotidiano (estar en clase, en el recreo, en la puerta de la escuela, en la plaza cercana de ella).

En el conjunto de las fotografías se destacan tres situaciones distintas. Un primer momento sintetizado en la fotografía 5 y 6 con la presencia del guardapolvo y la gorrita en la escena escolar. Recordemos, que por entonces, el guardapolvo era obligatorio y la gorrita no estaba permitida. Si bien, los varones las usaban habitualmente hasta que algún adulto les pedía que se la retiraran. Un segundo momento está dado con la optatividad del guardapolvo y la posibilidad de uso de las gorritas. Allí, el guardapolvo desaparece, y tal como describía en párrafos anteriores, el cuerpo de las estudiantes es el que con mayor intensidad es observado. "Las chicas que se visten bien" de las "encoladas" es una primera división que organiza a las estudiantes. Las estudiantes, en este sentido parecieran más expuestas que los varones. Sobre las formas de vestir de ellos, no se realizarán muchas consideraciones. No obstante las gorritas continuarán siendo parte del debate. Por último, un tercer momento está marcado por el uso de los buzos distintivos de 5to. año. Estos tres momentos nos permiten visualizar las formas de vestir durante el trabajo de campo, brindando una primera oportunidad de observar cómo la vestimenta regula, también, la expresión de la sexualidad. En el capítulo IV esta lectura se complejizará al analizar el uso de etiquetas que nominan al cuerpo sexual de los/as/xs estudiantes. Esta primera lectura exploratoria de los cuerpos por medio de las fotografías presentadas adquirirá nuevas dimensiones en la trama de etiquetas que circulan en la escuela.

Foto 3: Grupo de amigos en un pasillo de la escuela. 5to. año (2011)



Fuente: Estudiante rubia.

Foto 4: Estudiante de 5to año (2011)



Fuente: estudiante fotografiado

Foto 5: Estudiante de 4to. año (2010)



Fuente: Estudiante fotografiada

Foto 6. Estudiante en el aula. (2010)



Fuente: Estudiante

La tecnología fotográfica ha cambiado, ya no se trata de impresiones donde la imagen es fruto de un conjunto infinito de puntos, sino de píxeles que posiblemente no encuentren el papel como destino final. La “era digital” impondrá nuevos status para la imagen y su producción. Las lecturas teóricas han sido variopintas, me interesa aquí solo recuperar algunas de ellas. Alejada de hipótesis, que guardan para sí “cierta nostalgia” (Mizoeff: 2003), resulta más interesante analizar las complejidades de las transformaciones. Siguiendo las reflexiones de Gómez Cruz:

“Esta casi omnipresencia en la vida cotidiana de un dispositivo de producción de imágenes, transforma no sólo la práctica en sí misma sino al objeto de lo fotografiable. El resultado es que los lugares, los momentos y el uso de las fotografías, han cambiado radicalmente y con ello su función social” (Mizoeff, 2008:139).

Un primer debate que destaca el autor es acerca de las nuevas formas de vigilancia donde el “exhibicionismo” en la escena pública abre un segundo debate en las concepciones de lo público y privado. La proliferación de tecnologías que permiten captar imágenes (webcam, cámaras fotográficas, teléfonos celulares, etc.) junto con la expansión de nuevos escenarios de publicación (redes sociales, sitios web, etc.) tensionan los vínculos entre aquello que socialmente se entiende por: “íntimo”, “doméstico”, “público”.

Este “exhibicionismo” es interpretado de múltiples maneras desde lecturas donde se señala la cosificación del cuerpo de las mujeres hasta aquellas que hablan de nuevas formas de empoderar a las usuarias.” (Gómez Cruz, 2008)

### 1. 2 Las formas del vestir en la escuela del ayer

Las regulaciones en torno a la vestimenta en la escuela traen consigo una historia. Las fotografías que mostraba en el segmento anterior se inscriben en un escenario donde otras imágenes circularon en otros tiempos: armando determinadas formas de apariencias en la escuela. En palabras de Inés Dussel (2003), 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 se inicia con claridad con la instalación de la educación primaria, como producto 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 contribuyen a producción en esa distinción. Si observamos en la siguiente fotografía (Foto 1), pronto encontraremos una diferencia en el corte.



Foto 1 – Fuente: Archivo General de la Nación

El guardapolvo "de niña" con sus botones en la espalda más similar a un vestido, deja a quien lo porta "en manos" de otro/a que brinde asistencia para ser puesto. En contrapunto el guardapolvo que usa el varón con sus botones al frente y en su aspecto similar al uniforme de un médico permite especular en lecturas divergentes respecto del lugar y expectativas que ocupan "los cuerpos" en la escuela según "su sexo". La fotografía nos da unas primeras pistas para indagar cómo las formas de hacer escuela, son también formas de hacer "varones" y "mujeres":

### 1.2.1 Igualar, diferenciar

El uniforme escolar, es una primer grieta por donde *entrever* la compleja relación entre "igualdad y diferencia" en la constitución del sistema educativo moderno argentino y la construcción de un cuerpo sexuado "normal", y con ello aquello que se conforma como "trans". Distintos/as investigadores/as que han historizado la constitución del sistema educativo argentino han señalado la *pretensión de igualdad* que impregnó tal proceso con la instauración de la educación básica (Puiggrós, 1990; Pineau, 1996; Southwell, 2006; Tiramonti, 2004). Así por ejemplo Myriam Southwell comparando la configuración escolar en Argentina y Uruguay señala:

"Las propuestas de Domingo Faustino Sarmiento y de José Pedro Varela –como las principales figuras que llevaron adelante esta preocupación, además de otros miembros de su época- generación imaginación de larga duración: la imagen de ricos y pobres en el mismo banco de escuela y recibiendo la misma educación propiciada por el Estado y como condición del ejercicio democrático" (Southwell, 2006:49)

Niños, niñas y jóvenes sentados en sus pupitres con tintero mirando al frente, tal vez una pizarra y una docente –agente del Estado- que intermedie entre esta y aquellos, es la imagen que se plasma. Sin embargo cabe preguntarse: ¿quiénes son *esos* estudiantes? "ricos y pobres" es la variable que marca la diferencia, según la propuesta de lectura que trae la autora desde las palabras de Sarmiento y Varela, y donde luego, la escuela con su espíritu igualador organiza bajo el *mismo* banco.

La ley 1420 instituyó una igualdad civil formal que pone en el mismo punto de partida a "todos" los habitantes del suelo argentino en aras de ser sujetos plausibles de educar. Sin embargo, "existe una desigualdad que es social, que tiene que ver con que muchos sujetos miembros de esa sociedad están en desiguales posiciones frente a los

bienes como la salud, la educación, el trabajo, o bienes materiales como la vivienda, etc.” (Southwell, 2006:50)

La lectura historiográfica educativa ha centrado su mirada en analizar la concepción moderna (y liberal) de igualdad que permeó el pensamiento de figuras como Sarmiento, su contenido se dirigía a “superar el sistema de castas y jerarquías que establecían distintos derechos y posibilidades para los distintos rangos sociales (...) [y establecer: que] todos los seres humanos nacen iguales y tienen iguales derechos” (Southwell, 2006: 50). Señalando las herencias y denunciando los desplazamientos de sentidos que tornaron la igualdad en homogenización de lo diferente. No solo se trató de equiparar y nivelar sino que se procuró que todos se condujeran de la misma manera “hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas. Esta forma de escolaridad fue considerada un terreno “neutro”, “universal”, que abrazaría por igual a todos los habitantes” (Southwell, 2006:52)

Los estudios históricos han centrado el interés en la instauración de la igualdad formal que naturalizó las divisorias en relación a la distribución de bienes que devienen en posiciones desiguales. No obstante, la variable *clase* se ha nutrido del juego con otras intersecciones constitutivas como los procesos de inmigración y la llegada de diversas colectividades. Permaneciendo en los márgenes del campo de la historia –en general- y en caminos paralelos a la historia de la educación –en particular-. “otras” historiografías han visibilizado la ausencia de la perspectiva de género en las maneras de *historiar* (Barrancos, 2002), hecho crucial para poder situar la trama compleja de diferencias que ubican a los sujetos en situación de desigualdad.

Al focalizar la mirada sobre el secundario, las lecturas sobre el uniforme escolar, se complejizan. Si el guardapolvo blanco igualaba a los/as estudiantes primarios, (aun cuando tal efecto solo cumplía parcialmente su promesa al ser el mismo guardapolvo el que marcaba su procedencia, y con ello su diferencia) la vestimenta apropiada para “*los estudiantes secundarios*”, partió desde el principio de diferencias marcadas según quien sea su portador o portadora. Hecho que por otra parte adquirió particular espesura si se tiene presente que la constitución misma del nivel secundario parte de la segmentación en su convocatoria. La actual escuela secundaria en sus inicios fue una propuesta para la formación de las elites políticas, y posteriormente con la incorporación de distintas modalidades convocó a otros sectores de la población. Recientemente, por medio de la Ley

Nro. 26.206, este nivel educativo es obligatorio en todo el territorio nacional, por ejemplo. Por otra parte, esta convocatoria segmentada, abrió estética diferenciada sobre los cuerpos.

A continuación presentaré dos hitos a partir de los cuales reflexionar sobre los modos de vestir: Formas de vestir de los comienzos (1890-1930) y Formas de vestir con la democracia (a partir de 1983). No se trata de una reconstrucción detallada sino dos puntos desde donde observar negociaciones que tensionan la corporalidad de los sujetos en la contemporaneidad. En estos dos momentos, es posible analizar cómo la vestimenta queda en primer plano, visibilizando la construcción de un cuerpo sexuado.

Cada uno de estos momentos será analizado desde una serie de fotografías que serán leídas desde tres ópticas: I. inscribiéndolas dentro de notas históricas que permitan contextualizar el recorte fotográfico, II. Analizando el acto de fotografía en ese momento y III. Interpretando la escena fotografiada. Esta triple mirada supone, como he señalado anteriormente, considerar la fotografía como construcción y no como dato transparente que comprueba o corrobora la verdad de una proposición.

### 1.2.2 *Estudiantes de ayer*

El primer conjunto de fotografías hace referencia a los/as primeros/as estudiantes de Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas Industriales y/o Colegios Comerciales. Estas fotos brindan notas desde donde situar la constitución del nivel secundario en Argentina.

Felicitas Acostas (2008) señala que la constitución del nivel medio en Argentina “es producto del cruce de dos tendencias frente a la masificación: la continuidad del modelo institucional tradicional junto con el sostenimiento de una estructura unitaria (apoyada sobre ese modelo institucional) que permitió la masificación –incorporación de matrícula constante- y la segmentación –expulsión de matrícula y formación de circuitos de calidad educativa diferenciada”. Siguiendo la hipótesis de la fuerte influencia que ejercieron “como modelo” los colegios nacionales para el resto de las escuelas “post primaria” esta autora avanza en el análisis ya inaugurado por Inés Dussel (1997) en su tesis de maestría. La creación del Colegio Nacional en 1863 resultará en el tiempo una marca constitutiva en el formato de la escolar de la escuela secundaria.

Este nivel surge así con la finalidad de producir una enseñanza preparatoria para habilitar el ingreso a los grados universitarios (Dussel, 1997:19). El surgimiento de otras ofertas escolares, ya cuando el consenso de ampliación de la misma hacia orientaciones profesionales resultaba evidente, se motorizaron con la creación de otras instituciones: Escuela de Comercio (1890) y Escuela Industrial de la Nación (1897).

Aun así, Acosta sostiene: "El modelo institucional del colegio nacional, en tanto modelo de mayor valor social, funcionó como una imagen para la escolarización de los jóvenes. Esta imagen actuó como "institución determinante" en tanto sirvió como modelo institucional a seguir para las futuras escuelas medias" (Acosta, 2008: 10). Junto con la emergencia de los colegios nacionales, Dussel presentará también la fundación de las escuelas normales<sup>42</sup>, las que desde el comienzo tuvieron una matrícula fundamentalmente femenina. La autora afirma al respecto que "El Estado argentino intentó constituir, por esta vía y por la habilitación para la enseñanza particular, un cuerpo especializado y homogéneo para dirigir y sostener la expansión escolar." (Dussel, 1997:51) La necesidad de fortalecer las escuelas normales por sobre los colegios nacionales encontró en el debate a Sarmiento y Mitre, sucediendo finalmente la coexistencia de ambas orientaciones, con "culturas pedagógicas crecientemente diferenciadas".

El normalismo, agrega esta autora: "supuso, a nuestro entender, una ampliación del campo intelectual considerable. En primer lugar, ampliación física: acceden más personas. Aunque siempre tuvieron menos matrícula que los colegios nacionales y las universidades, las escuelas normales recibieron un tercio menos de matrícula que la universidad." Esto implicó, en pocos años, la casi duplicación de los titulados" (Dussel, 1997:53). Si se observa, la cantidad de Escuelas Normales creadas en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires encontramos una fuerte prevalencia de instituciones dirigidas a mujeres:

Cuadro 1: Año de creación de Escuelas Normales en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires

Año de creación	Establecimiento
-----------------	-----------------

<sup>42</sup> En 1869 se crea la primera escuela normal en Paraná, 4 años después se conformaron las dos primeras escuelas normales en la Ciudad de Buenos Aires –que en ese entonces oficiaba de capital de la provincia de Buenos Aires- y hoy conocidas como las Escuelas Normal Nro. 1 y Mariano Acosta.

1874	De Profesores N° 1 (Mariano Acosta) De Profesoras N° 2
1904	Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas (Juan Ramón Fernández)
1905	De Maestras N° 3
1908	De Maestras N° 4
1909	De Maestras N° 5 y N° 6
1910	Normal Superior (suprimida en 1911) y de Maestras N° 7 y N° 8
1914	De Maestras N° 9 y N° 10
1939	De Profesoras para Jardín de Infantes

Fuente: Guillermo Ruiz (2012), DOCUMENTO DE CATEDRA N° 1 Evolución del Sistema Educativo Argentino desde el inicio de Organización Institucional hasta mediados del S.XX: Estructura Académica, Expansión y Cobertura Cuantitativa. Se referencia solo el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

Junto con la fundación de los Colegios Nacionales, se crean años más tarde, los Liceos de Señoritas. La misma nominación ya nos orienta en algunas interpretaciones posibles. Mientras los Colegios Nacionales no presenta "marcas de género", y a su vez serán utilizados en la historiografía posterior como fuente de análisis predominante -más de las veces velando la presencia única de varones-, los Liceos para Señoritas, recortan al estudiantado que reciben: *señoritas*.

En una mirada rápida del cuadro 2, observamos que desde 1863 hasta 1945, no ha sido equiparable en cantidad entre colegios y liceos, siendo 7 instituciones destinadas a varones y 4 a mujeres.

Cuadro 2: Año de creación de Colegios Nacionales y Liceos Nacionales de Señoritas en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires

Año de creación	Establecimiento
1863	Colegio Nacional de Buenos Aires, anexo a la Universidad a partir del 1 de enero de 1912
1891	Bernardino Rivadavia
1892	Domingo Faustino Sarmiento
1898	Mariano Moreno
1907	Liceo Nacional de Señoritas N° 1
1912	Manuel Belgrano
1926	Sección Liceo anexa a la Escuela Normal N° 4, pasó a ser Liceo Nacional de Señoritas N° 2 en 1933
1926	Sección Liceo anexa a Escuela Normal N° 5, pasó a ser Liceo Nacional de Señoritas N° 3 en 1938
1936	Tte. Gral. Julio A. Roca Cap. Gral Justo José de Urquiza
1942	Sección Liceo anexa a Escuela Normal de Maestras N° 7, pasó a ser Liceo Nacional de Señoritas N° 4 en 1944
1945	N° 10 José de San Martín

Tanto "Los liceos" como "Las escuelas comerciales de mujeres" son instituciones que fueron poco exploradas en la investigación histórica. Dora Barrancos nos ofrece una panorámica del nivel en relación a la presencia de mujeres:

"La educación, pensada para resolver el problema de las poblaciones "atrasadas" y amenazantes, locales y extranjeras, fue una lanzadera para alcanzar la ciudadanía. En las primeras décadas del siglo XX, nuestro sistema educativo alcanzó un notable proceso de expansión que derramó los beneficios letrados de modo casi único en América Latina. Nuestro país se constituyó en una de las naciones con menor número de analfabetos de la región, aspecto que sólo la República Oriental del Uruguay compartía. De este modo, si los agentes del poder político oligárquico se caracterizaron por la exclusión, en contrapunto, la educación fundamental que prodigaron garantizó un proceso que tendía a la nivelación integradora de los menos favorecidos. Y a fuerza de ser sinceras, debemos reconocer que nuestra fórmula de educación laica, obligatoria y gratuita no excluyó a las mujeres. Ocurrió más bien lo contrario, algunas provincias, como es el caso de San Juan, pudieron exhibir cuotas mayores de participación femenina. Desde luego, otra historia es la de la educación media y superior, desertizada de mujeres, siendo una excepción la enseñanza secundaria que preparaba para el magisterio, piedra angular de la formación femenina con impacto en la esfera pública. La formación de los letrados - bueno es recordarlo- fue una tarea sobre todo de las mujeres." (Barrancos, 2011: s/p)

Investigadoras provenientes de los Estudios de Género y del campo educativo analizaron, en cambio, la configuración histórica de las escuelas normales. Tal como sostuvieron investigadoras como Silvia Yannoulas (1996) o Graciela Morgade (1992; 1997), las mujeres son para las escuelas normales el sujeto privilegiado. Morgade, analiza el discurso de la época, donde podemos observar diversos sentidos atribuidos a la escuela normal:

- a. Enseñar es natural para las mujeres: la naturaleza aparece como fundamento para la capacidad educadora de las mujeres como extensión de las capacidades maternas.
- b. Enseñar no es dirigir: confiadas al ámbito del aula, ocupar otros espacios aparece en principio conflictivo.
- c. "infinitamente superiores a los hombres para la enseñanza de la tierna infancia": comparadas con sus pares masculinos, se resaltaba la cercanía con la niñez, al tiempo que, al ser dependientes económicamente, permitía pagarles menores salarios.

Excluidas socialmente de otras opciones, la escuela normal, constituyó para las jóvenes una formación que habilitaba por un lado, a la ampliación cultural después de la primaria y por el otro una forma directa de ingresar al mercado de trabajo remunerado: la docencia (Cucuzza: 1997; Morgade: 1997; Birgin: 1999).

Estas referencias, nos permiten contextualizar las formas de vestir que veremos más adelante en las fotografías. Por otra parte, si bien no contamos con estadísticas claras, respecto de la distribución de la matrícula según el sexo en las diferentes ramas del nivel secundario en el momento de "inicio", una revisión fotográfica de los primeros/as egresados/as permite observar el acceso diferenciado.

No excluidas formalmente en el acceso, las jóvenes ingresaron con muy alta frecuencia a los normales siendo minorías muy reducidas en otras modalidades. Así por ejemplo, es recién en 1953 donde se incorporan en el estudiantado de turno tarde mujeres en la Escuela de Comercio de la Capital de la República (Creada en 1890, actualmente conocida con el nombre: "Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini")

El ingreso de mujeres durante estos primeros años de creación del nivel medio y el carácter anecdótico en el que se tiñe el relato de "la primer mujer en ingresar" resulta ser el reverso de las imposibilidades mismas de ingreso real de las mujeres al nivel. La excepción con las escuelas normales, asimismo da cuenta o refuerza lo que adelantaba en la oración anterior. Siendo allí sujetas privilegiadas, y tal como lo demuestra el análisis realizado por Morgade, se construye un receptáculo dónde canalizar las expectativas de continuidad escolar para las mujeres al tiempo que, se *re-naturaliza* el acceso, la permanencia y la circulación dentro del sistema educativo.

Al ampliar la mirada y observar las instituciones creadas en la rama comercial (Cuadro: 3), encontramos nuevamente la fundación de escuelas comerciales divididas por sexo, siendo las de mujeres de posterior aparición:

Cuadro 3: Año de creación de Escuelas Nacionales de Comercio en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires

Año de creación	Establecimiento
1890	Escuela Nacional de Comercio Carlos Pellegrini, incorporada a la Universidad en 1912
1905	Escuela de Comercio "Sud" de varones, hasta 1908 fue sección de la Escuela de Comercio C. Pellegrini
1910	Instituto de Altos Estudios Comerciales de la Capital Federal (suprimido en 1911)
1924	Secciones Comerciales anexas: 1) al Colegio Nacional Manuel Belgrano, pasó a ser Escuela de Comercio del "Oeste" de varones en 1931 como curso diurno 2) a la Escuela Profesional N° 6 (suprimida en 1931)
1929	Escuela de Comercio "Sud" de mujeres
1940	Escuela de Comercio N° 5 de varones y N° 6 de mujeres
1943	Escuela de Comercio N° 7
1945	Escuela de Comercio N° 8

Fuente: Guillermo Ruiz, DOCUMENTO DE CATEDRA N° 1 Evolución del Sistema Educativo Argentino desde el inicio de Organización Institucional hasta mediados del S.XX: Estructura Académica, Expansión y Cobertura Cuantitativa

En el caso de las escuelas industriales, la panorámica para el mismo periodo no encontrará la presencia de estudiantes mujeres:

Cuadro 4: Año de creación de Escuelas Industriales de la Nación en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires

Año de creación	Establecimiento
1897	Escuela Industrial de Nación (Otto Krause), funcionó como anexa a la de Comercio Carlos Pellegrini hasta 1898
1932	Escuela Industrial "Oeste"
1935	Escuelas Técnicas de Oficios N° 1, N° 2, N° 3 y N° 4; pasaron a ser Industriales Monotécnicas en 1946

Fuente: Guillermo Ruiz (2012), DOCUMENTO DE CATEDRA N° 1 Evolución del Sistema Educativo Argentino desde el inicio de Organización Institucional hasta mediados del S.XX: Estructura Académica, Expansión y Cobertura Cuantitativa

Estos cuadros permiten una primera lectura respecto de las diferencias en la convocatoria, y con ello anticipan una primera lectura de contexto de las fotografías que a continuación presentaré. La serie de fotos corresponde a una selección de un corpus mayor que he obtenido exclusivamente del Archivo General de la Nación. La búsqueda la inicie a partir de una serie de criterios, el primero que se tratara de fotografías de estudiantes "post primaria", y teniendo como periodo temporal el comprendido entre 1860 - 1930 y en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Del total de fotos encontradas -

30- varias de ellas remiten al "mismo tipo de escena": 1. entrega de diplomas a varones, 2. estudiante en gradas en la foto de curso completo, 3. estudiantes "en acción". Lejos de proponer un análisis exhaustivo de su totalidad, lo que intentaré es brindar algunas claves que nos permitan construir una percepción particular de ellas.

El acto de fotografiar a los/as estudiantes tiene su propia historia. La existencia misma de un archivo como dependencia del Estado para su guardado es significativo. En esta conjugación, estas fotografías se constituyen como una estrategia de consolidación de *una historia nacional*. Brindan escenas donde jóvenes, con sus posturas, sus miradas resultan claves para poder pensar la construcción del cuerpo sexuado en el ámbito de la escuela a y su vez, los lugares inteligibles y aquellos "transgredidos". Lecturas siempre actuales, lecturas que se hacen desde un hoy, que intentan responder ¿Qué ves? ¿Qué ves cuando los ves? ¿Qué ves?

Foto2. Bachilleres egresados del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1927. 3era división de 6to. año<sup>43</sup>



Fuente: Archivo General de la Nación

El reverso de la Foto 2 describe: "bachilleres egresados del Colegio Nacional de Buenos Aires", hecho que me sorprendió cuando buceaba entre las cajas del archivo pues a mis ojos "parecían adultos". La foto muestra tal vez algo que con el tiempo se llamó la "foto de fin de curso". Todos los estudiantes ordenados en hileras en gradas, de frente junto

<sup>43</sup> Los títulos de las fotografías recuperan la descripción brindada en su reverso.

algunos docentes, todos ellos varones, todos ellos de impecable traje que ligeramente varia en su tonalidad, algunos con corbata y otros con moño. Ordenados y serios en la mayoría de los casos, la imagen se podría confundir con una foto de un comité, de una reunión de dirigentes de un partido, con cierta facilidad. Otras fotos de la época disponibles en el Archivo comportan tales características: varones ordenados de traje.

Una primera pregunta que me surgió fue ¿Quién es el docente/los docentes? ¿Quiénes estudiantes? Estudiantes y docentes se confunden, inclusive. Este tipo de foto aparece para otros cursos, e incluso aparecen algunos grupos de estudiantes mujeres emulando la misma escena aunque ellas luzcan vestidos. En el archivo no se registran fotos de los Liceos de Señoritas<sup>44</sup> donde se vea al estudiantado, sí en cambio se guarda alguna foto en la que se observa al presidente de la Nación de turno (Hipólito Yrigoyen o Marcelo T. de Alvear), algún acto inaugural donde se entrevé parte del público de manera muy difusa. Aparecen, además, algunas muy pocas fotos de las Escuelas Normales. Veamos dos de ellas,

Foto 3. Egresadas y profesoras de la Escuela Nacional de Profesoras Nro. 1 "Roque Saenz Peña" (año aproximado: 1907/1890)



Fuente: Archivo General de la Nación.

Foto 4. Estudiantes y profesoras de la Escuela Normal Nro. 8 -1918

<sup>44</sup> Posiblemente una búsqueda por las instituciones mismas ampliaría el corpus de fotografías. En este trabajo solo se tomó las fotografías disponibles en el Archivo General de la Nación, como anticipaba.



Fuente: Archivo General de la Nación.

Con cierta dificultad, nuevamente, logramos distinguir estudiantes de docentes en ambas fotografías y, tal vez, la marca más importante reside en el color de los vestidos, los claros para estudiantes, y aquellos más oscuros para quienes oficiaban de profesoras.

Las posturas en la Foto 3, sin embargo llaman particularmente la atención: parecen recrear cuadros de la época<sup>45</sup> donde primaban los paisajes campestres y las damas a orillas de un río sonríen, más de las veces, sin mirar fijo al objetivo de la cámara o a los ojos del pintor. En una mirada detenida sobre los objetos que allí aparecen refuerzan esta idea: sobre el piso hay flores (tal vez rosas), unas de las estudiantes sostiene un abanico. Sin mantener hileras estrictas, incluso algunas estudiantes se sostienen de la mano (Foto 4, primera hilera). Otra estudiante apoya su brazo sobre el regazo de quien parece una docente (Foto 3). Así como también, en la fotografía 3 y 4 aparecen estudiantes mirando "hacia otros lados" y no directamente al objetivo de la cámara. Posiblemente, algunas de estas disposiciones corporales hayan sido fruto de la composición de quién tomó la foto, y de allí la cercanía que podemos vislumbrar entre esta foto y algunos cuadros pictóricos.

¿Qué ves? Tal vez, menos ceñidas que el grupo de varones del Colegio Nacional o bien, por el contrario, mucho más controladas y con una escena organizada, estas jóvenes

---

<sup>45</sup> Específicamente se podrían encontrar referencias dentro de la corriente plástica inaugurada por los/as impresionistas. Las obras del autor Édouard Manet podrían ser un ejemplo interesante para contrastar.

mujeres aparecen en la fotografía. Me remiten, rápidamente, a grupos de amigas conversando, charlando, pasando el tiempo, otro tanto, "a la espera". La Foto 4 la forma de vestir es mucho más uniforme (los vestidos son más parecidos entre sí) y al igual que las posturas, en comparación con las estudiantes de la Foto 3.

Ambas imágenes contrasta con otras jóvenes estudiantes de las Escuelas Profesionales para Mujeres, que analizaré a continuación:

Foto 5. Estudiantes en la clase de labor y confección de la Escuela Profesional para Mujeres Nro. 3 - año 1912-



Fuente: Archivo General de la Nación.

A diferencia de las primeras (Foto 3 y 4), estas estudiantes (Fotos 5) no parecen *esperar* plácidamente el disparo de la cámara, sino que son retratadas en plena tarea. Ninguna mira la cámara, todas lucen una suerte de vestido-delantal seguramente blanco (o de colores claros). Concentradas en la labor, reunidas todas en un aula que parece pequeña en relación a las presentes. El escenario donde se toma la fotografía cambia. Las fotografías 1, 2, 3 y 4 parecen estar tomadas en espacios públicos de la escuela (pasillos, salón de actos, escaleras), mientras que esta fotografía está tomada en el espacio del aula. No se les ve la cara, ni tampoco lucen sus peinados. La foto no está centrada y algunas estudiantes solo muestran parte de su perfil.

La escena revela un grupo de costureras laboriosas que han congelado la acción que llevaban adelante al menos por unos varios segundos y así poder quedar plasmadas. La

acción imprime la especificidad de la toma: no importa el quienes sino lo que ellas hacen. Junto con estas estudiantes que performan más bien el trabajo para el cual se preparan, otros estudiantes también aparecen en "acción". Se trata de las fotos de los estudiantes provenientes de las escuelas industriales.

Foto 6. Estudiantes del taller de mecánica de la Escuela Industrial de la Nación. Septiembre de 1900



Fuente: Archivo General de la Nación.

Los estudiantes que son fotografiados (Foto 6) también dan cuenta de la actividad para la que se preparan. Vestidos con pantalón de vestir, camisa, tampoco muestran sus rostros. Nuevamente, pareciera difícil distinguir docentes de estudiantes. La escena los muestra en acción, aunque algunos de ellos solo son espectadores de las actividades que llevan adelante sus compañeros.

Me pregunto entonces: ¿Quiénes son esas/os estudiantes? Las respuestas son múltiples, y será la lente desde la cual se mire la posibilidad de dar cuenta de quienes allí aparecen. En una respuesta general, y recuperando los estudios sobre el nivel, claramente quienes están retratados son en algunos casos jóvenes de clases privilegiadas (principalmente en la Foto 2).

Aun así, no todos están en la misma condición, en una mirada comparativa pueden distinguirse esos jóvenes singularizados y ordenados en el Colegio Nacional (Foto 2) de aquellos que aparecen bajo el rigor del martillo en una clase de taller (Foto 6). Las

estudiantes asimismo aparecen como un grupo complejo de analizar, algunas de ellas trabajando en escuelas profesionales, otras posando singularizadas en los normales. Tanto la variable *clase* como *sexo* son aquí dos dimensiones a tener en cuenta.

En el total de fotos encontradas, las estudiantes mujeres aparecen en las fotografías en una franca minoría: ¿quiénes son esas mujeres? Una respuesta se puede organizar si tomamos referentes del campo educativo y su forma de concebir a las estudiantes. Dussel, recupera palabras de Pizzurno en torno a las mujeres:

“Según Pizzurno, reiterando un tema central de la moralidad de la época, más bien represiva y pacata, había que sospechar del lujo y la ostentación en las mujeres, porque se centraba en la frivolidad y porque el amor a los vestidos caros potencialmente podía llevar a oficios non santos (vg., la prostitución). Según Pizzurno, las mujeres, naturalmente débiles de carácter y con tendencia a la superficialidad, eran más pasibles de caer en tentaciones que los hombres; y por eso su apariencia debía regularse con mucho más celo, también, por supuesto, para garantizar su “decencia” y su pudor.” (Dussel, 2007: s/p)

Tal como señala la autora, frente a la peligrosidad de lujo y la ostentación, el uso del delantal convino una serie de ventajas de órdenes diferentes: morales, económicas, higiénicas y estéticas a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Su uso ya no solo apelaba a la necesidad de “ropa higiénica” sino también, a la marcación de un cuerpo como peligroso.

Su color: el blanco, fue también objeto de análisis. Dentro de la “estética de lo lavable” *el blanco imprime* una fácil inspección de sus condiciones, hecho que por otra parte, *imprime* de determinada actuación a los cuerpos. Como veremos, solo usaran en este momento fundacional una suerte guardapolvo-vestido las estudiantes de las Escuelas Normales y aquellas que asisten a las Escuelas Profesionales<sup>46</sup>, mientras que los Colegios Nacionales, Escuelas Industriales y Colegios de Comercio de Varones se vislumbra en las fotos el uso del “traje”. Resulta interesante conjugar una vez más las voces que traía Dussell en su texto respecto de la serie de ventajas, y cómo la aplicación inicial de las mismas redundo sobre el cuerpo de las mujeres.

La vestimenta, otra piel del cuerpo humano, imprime de sentidos a la carne: la pulcritud, la limpieza, la prolijidad aparecen como atributos propios de las estudiantes jóvenes que lo demostraran con sus “guardapolvos”. Sus compañeros varones, en cambio

---

<sup>46</sup> No se han encontrado fotografías de los Liceos de Señoritas.

portaran "traje": una prenda que los distingue como hombres en un conjunto y que a su vez, los diferencia en su interior: quienes asisten al colegio nacional distan de aquellos que van a las escuelas industriales.

Por último, me permito preguntarme de manera enfática por "esas mujeres" aun cuando la tesis indaga sobre los recorridos, las experiencias de *jóvenes trans* en las escuelas medias de hoy. De alguna manera "esas mujeres" eran las mujeres raras, aquellas que desafiaban las formas de "ser mujer de la época". Durante el capítulo I sostuve una definición de "trans" donde la configuración histórica resulta central para su comprensión. Los/as/xs jóvenes que son objeto de estudio de esta Tesis, son aquellos/as/xs que transitan, transgreden, discuten los parámetros de aquello socialmente esperado de "ser mujer" o "ser varón". Que se entiende por "transgresión, por transitar, por discutir" es relacional a los parámetros que se construyen respecto de qué es ser mujer y qué es ser varón en una sociedad, al tiempo que, es también en relación a un tiempo particular.

"Ser mujer" y asistir "post primaria" –en este momento de constitución del nivel medio- implicó discutir los parámetros de lo esperado socialmente, inclusive aun cuando se tratara de asistir a las Escuelas Normales. Esto me permite pensar que "esas estudiantes", en algún sentido, transitaban e irrumpían sobre una institución que no las esperaba. Mientras que los varones, eran esperados en la secundaria, la permanencia de las mujeres en la escuela post primaria ponía en relieve una transgresión. Presento esta hipótesis como interpretación posible de *estas sujetas* fotografiadas como colectivo.

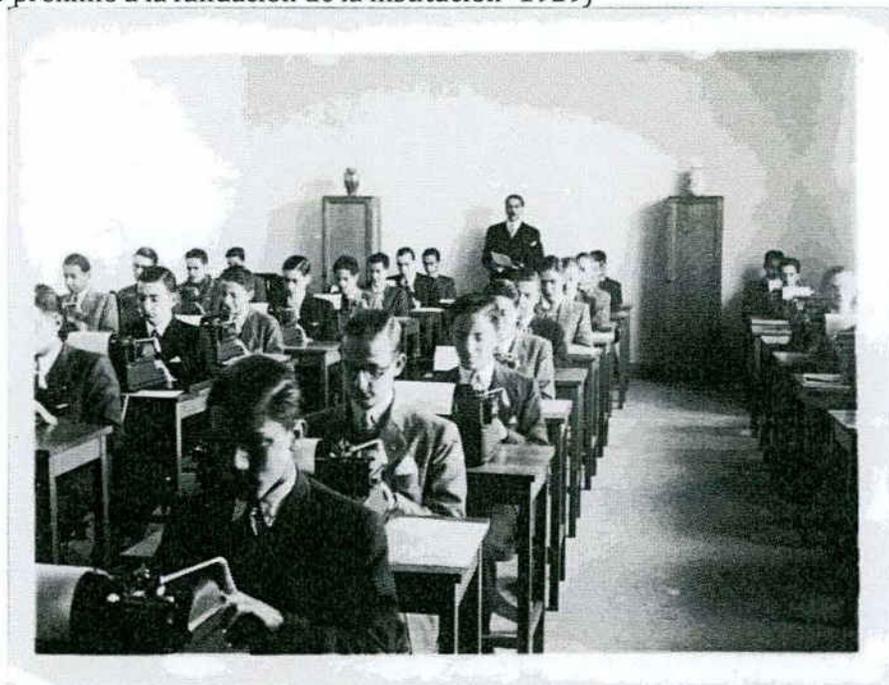
Por otra parte, resulta indiscutible que la escuela post primaria abrió un abanico de posibilidades en el ámbito de la educación para esas jóvenes mujeres, incluso por sobre otros espacios públicos (Morgade: 1997)<sup>47</sup>. A las Escuelas Normales, los Liceos de Señoritas, Escuelas profesionales también hay que agregar la existencia de Escuelas Comerciales destinadas a mujeres. La escuela donde llevé adelante el trabajo de campo es justamente una de ellas.

---

<sup>47</sup> No se puede olvidar que hasta 1926 las mujeres eran consideradas jurídicamente incapaces, equiparables con el status de la niñez. Para un análisis exhaustivo resulta interesante los aportes que realiza Verónica Giordano, quien en un análisis comparativo con Chile presenta los avances a partir del cambio de legislación acontecido en 1926 en Argentina y 1925 en Chile para la ampliación de derechos de las mujeres. GIORDANO, Verónica (2010).

Creada en 1929, se trató de esas primeras escuelas comerciales destinadas a mujeres, emplazada sobre un edificio que hasta entonces albergaba a una de las flamantes Escuelas Normales en la que actualmente conocemos como Ciudad de Buenos Aires. En el Archivo General no se guardan fotografías de esta institución, no obstante sí nos proporciona una serie de fotos de las instalaciones de otra Escuela Comercial fundada el mismo año destinada a varones. Las fotos donde los estudiantes se encuentran en primer plano, siguen la misma lógica de "fotos en acción". Allí se muestran a los estudiantes en las salas de maquinas tipiando, por ejemplo:

Foto 7. Estudiantes en sala de maquinas de la Escuela Comercial Nro. 3 "Hipólito Vieytes". (Año próximo a la fundación de la institución -1929)



Fuente: Archivo General de la Nación.

Cada uno en su tarea. Ordenados, la imagen deja oír el impacto de los caracteres sobre el papel. Con la mirada fija sobre la máquina, peinados con raya al costado, estos estudiantes performan una actividad propia del imaginario del "comerciante moderno". Resulta interesante, no solo en esta fotografía, sino en el conjunto total el "cierto ajuste" entre *imagen guardada* e *imagen esperada*. Con este punto, lo que quiero remarcar es que no resulta ingenua ni la selección que en tanto investigadora puedo realizar del corpus construido, así como tampoco, es azaroso el corpus fotográfico resguardado por Estado en el Archivo. La selección en ambos casos corresponde a criterios, en mi caso a los ya

expuestos en párrafos anteriores, el caso del Archivo, la construcción de imágenes el Estado resguarda para sí<sup>48</sup>.

Butler (2010) afirma que "La fotografía no es meramente imagen visual en espera de interpretación; ella misma está interpretando de manera activa, a veces incluso de manera coercitiva" (2010:106), y esta capacidad redundante en el funcionamiento del marco de la misma. "El marco funciona no sólo como frontera de la imagen sino como estructurador de la imagen" (2010:106).

Butler llama la atención sobre cómo se muestra el contenido. En este sentido, el marco es activo: muestra y deja de mostrar, presenta y no presenta. Este recorte, advertirá la autora, no es solo mera decisión de quien toma la fotografía o de quien es objeto de ella, sino que resulta de la interacción de "ese" marco brindado por el contexto social, político e histórico. Bajo estas coordenadas una serie de preguntas se despliegan: ¿Por qué los varones aparecen ordenados, concentrados?, ¿Por qué quienes llevan adelante tareas (martillar, escribir a máquina, coser) no muestran sus rostros? ¿Por qué algunos/as muestran su condición de estudiantes "sin tener que dar cuenta" de otra actividad que no sea estar allí sentado/a frente a una cámara? ¿Por qué otros/as parecen tener que justificar por medio una acción la ocupación del espacio de la escuela?

Ahora bien, "Si la fotografía no sólo retrata, sino que también construye sobre y aumenta el acontecimiento –si puede decirse que la fotografía reitera y continua el acontecimiento- entonces no difiere del acontecimiento estrictamente hablando, sino que se torna crucial para su producción, su ilegibilidad y su estatus mismo como realidad" (Butler: 2010: 121). Estas fotografías pueden ser pensadas ya no solo como referencia a esos /esas egresados/as, estudiantes de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, sino también como imagen que será parte de las imágenes que el Estado ha guardado respecto del acontecimiento de "ser joven e ir a la escuela".

La fotografía, que para entonces no era algo "usual" sino que más bien revestía el hecho de recorte icónico de aquello "digno" de ser recordado, habilitaba una producción privilegiada de esa misma realidad. Algunas de estas imágenes serán parte de las publicaciones del momento. Así por ejemplo, era costumbre que los egresados aparecieran

---

<sup>48</sup> El Archivo General de la Nación compone su corpus fotográfico a partir de las fotografías que las instituciones y personas donan.

en la revista Caras y Caretas. ¿Porqué dedicar una página de la revista con la foto y el nombre de cada uno de los egresados del Colegio C. Pellegrini? ¿Por qué circular el rostro de estos jóvenes varones? ¿Porqué se privilegia esta foto por sobre otras?

Butler ensaya una respuesta que podría ser interesante para retomar: "Parecería que fotografiar la escena es una manera de contribuir a ella, de dotarla de un reflejo visual y de documentación, de darle, en cierto sentido, el estatus de historia" (2010:122). Y es en este parecer, en esta forma de dar estatus donde la pregunta por las fotografías de "las señoritas del liceo", "las estudiantes de comerciales" aparece: ¿Por qué no se han resguardado fotos de ellas? ¿Por qué sí se guardaron las fotos de varios estudiantes varones del Colegio Nacional recibiendo su diploma de graduación?

Foto 8. Estudiante recibiendo el diploma de finalización de los estudios en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Foto archivada en 1932



Fuente: Archivo General de la Nación.

La conservación de estas fotografías nos podría dar pistas respecto de aquello que se espera del Colegio Nacional: "egresados". A diferencia de otras modalidades, solo estos varones aparecen en escenas de este tipo. La lente fija la atención sobre el hecho de culminación de un ciclo haciendo efectiva la función de la propuesta formativa: "la preparación para ingreso a la universidad".

Pablo Sharagrosky (2007) problematiza la configuración de la institución escolar como dispositivo que encerró el cuerpo infantil, no solamente en el límite del edificio escolar, sino también en un aula y en un banco. A lo que podemos agregar, también, en determinadas *estéticas corporales* que se traslucen en *las formas de vestir*, formas de entrar y formas de egresar. Estas diferencias estéticas presentes en las fotografías me permiten vislumbrar nuevas hipótesis que complejizan *las formas de hacer escuela*. Al respecto sostiene Schragrodsky:

"Ciertas zonas corporales fueron ridiculizadas, negadas u omitidas, generando un conjunto de asociaciones no siempre monolíticas sino más bien contradictorias sobre sus límites y sus capacidades. No es nada descabellado afirmar que una de las grandes ansiedades y temores escolares han sido y continúan siendo los aspectos vinculados al cuerpo sexuado y, muy especialmente, aquellos vinculados a una cierta economía política del deseo (2007:5).

El conjunto de fotografías seleccionadas nos permite observar en primer lugar distintas formas de vestir entre varones y mujeres, y también hacia el interior de estas categorías. A su vez, estas formas de vestir son presentadas en escenas distintas. Mientras algunos/as posan "sin hacer ninguna tarea específica" (fotografías en gradas), otros/as realizan una tarea que muestran (escriben a máquina, bordan, martillan, etc.) El cuerpo sexuado aparece en cada caso mostrando y no mostrando, dando cuenta de sus capacidades. En esta dirección Pechín sostiene que la escuela contemporánea es escenario del sacrificio público de las diferencias. Recuperando diversas fuentes a partir de las cuales da cuenta de formas de hacer escuela que incluyeron no solo la consolidación del nuevo Estado Nacional sino también la formación de un grupo de científicos e intelectuales "que comenzaron a definir los destinos sociales, culturales y pedagógicos necesarios para acompañar el progreso económico, legitimado como "evolución social", inscripto en el proyecto liberal de la construcción positivista de la ciudadanía argentina" (Pechín, 2012:299). El recorrido muestra como la constitución de la escuela instauro un sistema de clasificación identitaria (normales/anormales, sanos/delincuentes, virilidad/debilidad, varones/mujeres, etc.) donde la estratificación requirió para los sujetos sacrificar lo diferentes en pos de ser incluido. En el caso de la escuela secundaria esta tarea fue compleja y contradictoria, pues las diferencias fueron sacrificadas pero no anuladas sino expuestas.

### 1.3 Formas de vestir con la llegada de la democracia

La llegada de la democracia en 1983 nos encuentra con un nivel ya constituido. Diversos estudios avanzarán sobre los efectos del ingreso masivo al nivel, dejando al descubierto el trazado de redes escolares divergentes. Baudelot y Establet (1973), denunciarán que detrás de la "Escuela Única" funcionó una división que se corresponde a clases sociales existentes. Al igual que en Francia, diversos teóricos/as, exploraron los efectos de un sistema educativo que habilita y consolida trayectorias educativas desiguales. En Argentina, Cecilia Braslavsky (1985) mostró como el sistema educativo se encontraba *segmentado* haciendo alusión a la aparente ilusión de igualdad de las escuelas en un mismo nivel, y como las mismas reciben estudiantes de diferentes orígenes sociales incidiendo en sus recorridos.

Estos aportes brindan algunas notas del contexto de las fotos que en este apartado presentaré. Una cobertura creciente del nivel secundario, la instalación progresiva de aulas mixtas y el acceso de las mujeres garantizado, nos ubica bajo otra lente. Asimismo, la propia tecnología fotográfica nos ubica en otro lugar. Si las primeras fotos que presentaba en el apartado anterior remitían a un Estado que fotografió (o bien recuperó) eventos que hacen a la historia nacional, en este apartado las fotos fueron tomadas por los/as propios/as estudiantes en oportunidad de celebrar acontecimientos tales como fines de curso, encuentros, actos.

Para avanzada la década de los 80 y comienzos de los 90, las cámaras de fotos se popularizaron entre los sectores medios. Las clásicas "cámaras a rollo" "instantáneas" "a color" posibilitaban el registro de forma sencilla y relativamente económica de aquello que se consideraba "digno de ser recordado". Teniendo 24 o 36 tomas, algunos/as de los/as estudiantes que transitaban la escuela secundaria que es objeto de este estudio plasmaron escenas de ese momento.

Por medio de una convocatoria mediante redes sociales, recibí fotos de estudiantes de esta época (1991, 1994). La mayoría de ellas remiten a la foto "de curso" tomada de manera más informal. En conversaciones que tuve con quienes me las han facilitado, varios remitían a ellas como retratos de momentos especiales, y donde además vestían "con lo mejor de lo mejor".

Hasta 1983 la escuela donde realicé el trabajo de campo fue un establecimiento al que asistían exclusivamente mujeres. La incorporación de varones introdujo nuevas estéticas. Hasta entonces las mujeres llevaban guardapolvo blanco, cómo se observa, en las fotografías (Fotos 9 y 10) la mayoría de ellas utilizaba el modelo "vestido". Los varones al ser incorporados a la escuela no se les solicitó el uso del guardapolvo. Los varones, por entonces, asistían en jean (o pantalón de vestir) y camisa.

Foto 9. Egresados/as de la escuela P (5to. año) 1991.



Fuente: Rocío Toledo

Foto 10. Egresados/as de la escuela P (5to. año) 1991.



Fuente: Rocío Toledo

Las fotos 9 y 10 muestran a un grupo de egresados, en la clásica toma de "fin de cursada" según el relato de quien las ha facilitado. Casi la totalidad de las mismas remiten a grupos de estudiantes, que con mayor o menor formalidad, se organizan al estilo de "equipo de futbol" frente a la cámara. Si volvemos sobre las primeras fotografías que presentaba en la sección anterior, cierta "forma" se mantiene: hileras y estudiantes mirando el objetivo de la cámara. No obstante, en estas fotografías hay una postura más "desordenada" o "menos seria". Con sus puntos de distancia pero también de cercanía, ambas fotos nos hacen recordar a la Foto2 que presentaba en el inicio. "Lo grupal" parece en este sentido, algo digno de ser recordado, digno de ser fotografiado. Siguiendo la hipótesis de Bourdieu –aunque resulte problemática su afirmación fuertemente asociada a la clase social- aquello que resulta fotografiable corresponde a una serie de modelos implícitos:

"al área de lo que para una clase social dada se propone como realmente fotografiable (es decir, el contingente de fotografías "factibles" o "a ser tomadas", por oposición al universo de realidades que son objetivamente fotografiables teniendo en cuenta las posibilidades técnicas de la cámara) se define por los modelos implícitos que se dejan captar a través de la práctica fotográfica y su producto porque determinan objetivamente el sentido que confiere un grupo al acto fotográfico como promoción ontológica de un objeto percibido como digno de ser fotografiado, es decir, fijado, conservado, mostrado y admirado. Las normas que organizan la captación fotográfica del mundo, según la oposición entre lo fotografiable y lo no-fotografiable, son indisociables del sistema de valores implícitos propios de una clase, de una profesión o de una capilla artística, de la cual la estética fotográfica no es más que un aspecto, aun cuando pretenda, desesperadamente, la autonomía" (Bourdieu, 1979:21)

A diferencia de las fotos de principios de siglo, la lente capta a estos/as estudiantes entre sonrisas, nuevos peinados en las mujeres. Las mujeres aparecen con guardapolvo, muchas de ellas muestran "al desnudo" sus piernas. Los varones, en cambio, visten jean y camisa. Se destacan las corbatas "sueltas" y el pelo largo de varios. No solo las fotografías inauguran una imagen "mixta" sino también determinadas posturas: varones y mujeres se abrazan.

La diferencia en el tipo de uniforme requerido para asistir a la escuela comienza a ser discutido avanzada la década del '80. Adriana Valobra (2008), refiere a un proceso cotidiano que más de las veces se mantiene invisible y está presente en ambas fotografías: la llegada de la escuela mixta trajo consigo el compartir de los cuerpos (y sus formas de vestir) "diferentes" en un mismo espacio. La autora señala como la crisis económica alentó en la Provincia de Buenos Aires el impulso de normativas (Disposiciones 18 y 83 de 1984,

y, comunicación 44 de 1986) en la que se flexibilizaba el uso del guardapolvo tanto para varones como mujeres. Sin embargo, en la práctica, estas medidas solo se llevaron adelante para los varones. La autora afirma entonces:

“Entonces, a los varones se le permitió dejar el guardapolvo. Nada se dijo de las alumnas. La tradición, la práctica consuetudinaria, quedó señalando la feminidad no como sujeta de derechos si no como sujeta a arbitrariedades. No era necesario modificar nada, sólo restringir los alcances de las disposiciones que liberaban al alumnado a no vestir la prenda inmaculada” (Valobra, 2008:283).

Más allá de las regulaciones plasmadas por escrito, las normas en torno al vestir se hacen visibles e invisibles en simultáneo. “Visibles” en tanto brindan una estética -o en términos de Dussel, una apariencia- adecuada, en forma de reglas que cada estudiante sigue o no, pero siempre teniendo presente la regla puesta en juego. “Invisible” porque organiza una regla de percepción que regula la mirada para que aquello que *visiblemente* se evidencia permanezca *invisible* para quienes transitan la escena cotidiana.

Valobra (2008) se pregunta porque el guardapolvo dejó de ser una obligación para los varones y se mantuvo para las estudiantes mujeres. Este cuestionamiento, se encuentra también en otras instituciones y actores. En una revisión rápida por noticias periodísticas de la época nos encuentra con esta discusión. Un director de escuela secundaria señala la necesidad de que las estudiantes continúen usando el guardapolvo por “las miradas de los chicos acerca de las chicas cuando a veces pueden venir con escotes y demás”, una estudiante de la misma institución agregaba: “¿es obvio el porqué del guardapolvo a las mujeres? Porque se vienen con jeans apretaditos, escotes”. Luciana Peker, periodista, trae al recuerdo su propia experiencia como estudiante en los entrados años de la década de los 80 en un artículo que escribe recogiendo estas temáticas. Bajo el título “La huelga de los guardapolvos” relata:

“Ya en tercer año propusimos entre varias nuestra primera huelga. Éramos 70 chicas y nos juntamos todas en la sala del coro: “Mañana ninguna entra con guardapolvo”. No entramos ese día y al siguiente tampoco. La primera vez, por decisión nuestra, la segunda, por decisión de la rectora. El cuaderno decía que nos habían suspendido a todas por indisciplina. Pero, al menos, pusimos el cuerpo, sin que el guardapolvo nos libre ni nos guarde. Si hay algo que me enseñó el colegio secundario fue que la historia de la desigualdad entre varones y mujeres no era historia. El guardapolvo hizo escuela.” (Página 12, 18/3/ 2005)

La democracia trajo consigo la necesidad de revisión de los criterios del vestir: abriéndose el debate y, al mismo tiempo, instaurando un tipo de discriminación particular.

Valobrá (2008) inscribirá esta situación como una discriminación institucional. Una discriminación que educa y que no solo “daña” a un grupo particular –aunque claramente sea el cuerpo de las mujeres el que queda expuesto- sino más bien enseña a todos, todas, todxs que transitan por la institución y fuera de ella. El guardapolvo marcará y expondrá una situación de clara visualización pero de difícil problematización.

## 2. *Entrega de la corbata: jóvenes, distinciones, expectativas sexuadas.*

“¿Trajiste la plata para la corbata?”, “No entiendo porqué la tenemos que pagar nosotros”, “Viste, tienen el nombre de cada uno”, “¿Cuándo es la entrega de las corbatas?”, “Chicos, no se olviden que el viernes es la entrega de la corbata”. Frases como estas, minaban el cotidiano de los quintos años durante mi trabajo de campo, entre los meses de mayo y junio de 2011). Al principio como un código poco legible escuchaba estas intervenciones, tras unas semanas de escuchar estas frases que poco explicaban y que solo me remitían a una prenda de vestir: una corbata, comencé a preguntar de qué se trataba.

Una tarde, luego de la clase de Matemática, Lorena –una de las delegadas de un curso de 5to. me explica durante el recreo:

Jesica: ¿Qué es lo de la corbata que decían recién?

Lorena: Que te dan la corbata.

Jesica: Pero no entiendo... ¿Cómo es?

Lorena: Eso... te dan una corbata, es una fiesta.

Jesica: ¿Y qué se hace en la fiesta?

Lorena: te dan una corbata, elegís a alguien de tu familia o un amigo.

Jesica: Ah...

Lorena: Sí.

Jesica: ¿Y siempre se hace?

Lorena: Sí es una tradición de la escuela. Dar una corbata a los que estamos en quinto año.

(Observación de clase, Julio de 2011)

En ese momento pensé que Lorena no tenía “mucho interés” en contarme como era el evento, si bien ella era en su curso quien se ocupaba de recaudar el dinero para comprar las corbatas, y se había mostrado interesada en esos menesteres. Pregunté entonces a otras/os estudiantes, y con algunas diferencias, no logré superar la información que Lorena me había brindado. En este sentido, la naturalización de este evento podría resultar ser la contracara de la efectividad del poder: no hace falta narrar lo que *allí* pasa.

¿Qué sentidos se condensan *allí*? La escuela entrega a sus futuros/as egresados/as una corbata en un evento “especial”. Cerca de la fecha del evento durante el 2011, a mediados del año, una de las preceptoras me dijo:

Preceptora: ¿Venís?

Jesica: Sí, los chicos me invitaron ¿Cómo es?

Preceptora: Es una fiesta, la escuela les entrega la corbata porque están en quinto año. Se les entrega como símbolo. Son los más grandes y están por egresar. Es muy linda la fiesta. Vienen los docentes, las familias...

Jesica: ¿Y desde cuándo se hace?

Preceptora: Siempre que estuve acá se hizo.

Jesica: ¡Ah! ¿Y por qué se les dará a todos los chicos una corbata?

Preceptora: Porque ya son grandes. Un símbolo de eso, ¿no?

Se sonríe, y continúa completando el Registro de Asistencia. (Conversación informal, Junio, 2011)

Una serie de sentidos se despliegan en el decir de los/as estudiantes y los/as docentes, preceptores/as, así como también en la pregunta propia en torno al porque entregar una corbata, atributo sociocultural e históricamente masculino. Un conjunto de fotografías nos permiten un primer acercamiento al evento:

Foto 1. Estudiantes de 5to. año (1991)



Fuente: Rocío Toledo

Foto 2. Estudiantes de 5to. año (2011)



Fuente: estudiantes fotografiados

Foto 3. Estudiante de 5to. año (1965)



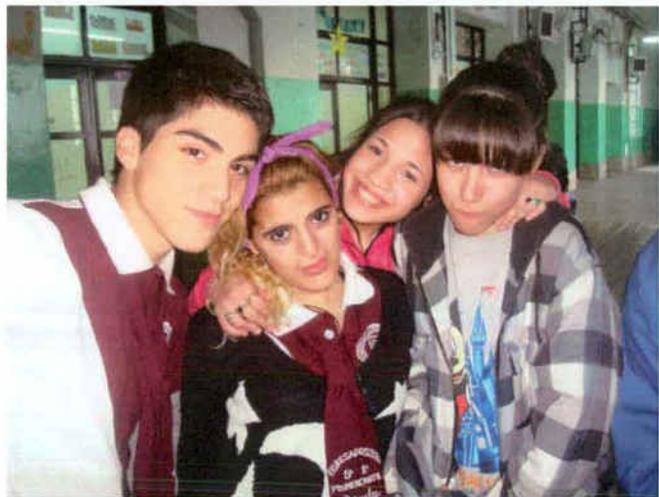
Fuente: archivo escuela

Foto 4. Estudiantes de 5to. año (2011)



Fuente: estudiantes fotografiados

Foto 5. Estudiantes de 5to. año (2011)



Fuente: estudiantes fotografiados

Las fotos comparten entre sí el hecho de haber sido tomadas en torno al evento que aquí me propongo analizar. La más antigua de ellas (Foto 3) fue tomada a un grupo próximo a egresar en 1965 y nos muestra a las estudiantes –todas ellas mujeres–, junto a docentes y directivos. Homogéneamente ataviadas con guardapolvo blanco “estilo vestido”, las estudiantes lucen la flamante corbata sujeta al cinto.

Distinta es la foto 1, donde las estudiantes continúan llevando guardapolvo blanco pero se sientan cruzando las piernas sobre un mural de ladrillo. Se observa también que tienen medias rojas que combinan con la corbata. Para entonces, la escuela ya era mixta. La pose de las alumnas y la ausencia de docentes en la foto sugiere claramente que no se trata de una foto institucional. Por último las fotos actuales (Foto 2, 4 y 5), muestran nuevas formas de vestir: los buzos identificatorios y las prendas personales. Las tomas fueron realizadas por ellos/as mismos/as, reunidos en pequeños grupos y con posturas muy distintas a la presentada en la Foto 1. Incluso hay una de ellas que está intervenida digitalmente. (Color: Foto 2).

### 2.3 ¿Una corbata?

En el apartado anterior dedicaba algunas líneas para indagar la construcción de normas en torno a la vestimenta adecuada que la propia escuela construye para sí. En la Fiesta de la Entrega de Corbata, lo que se deja entrever en cambio, es la introducción de un elemento del vestir que pone en relación por un lado sentidos que se abren desde la escuela sobre el mundo social (o bien, resituando a la escuela en el mundo social), y por el otro, la conjugación de un presente hacia un futuro. Si el guardapolvo y la gorrita nos permitieron una revisión del pasado para abrir una grilla de legibilidad del presente, la corbata introduce *posiblemente* la dimensión del futuro/pasado.

A distintos momentos, personas y lugares se les atribuye la invención de la corbata como prenda de vestir. Tal vez, lo más llamativo de esas historias es el valor “distintivo” que esta prenda sumaba a cualquier atuendo. Ya sean soldados croatas quienes las portaran o la corte de Luis XIV en Francia, las corbatas eran motivo de audacia y elegancia. Prenda de vestir atribuida a los varones únicamente en sus orígenes, o bien como

elemento de desacato cuando era utilizada por mujeres como es el caso de las primeras feministas en pertenecer al movimiento sufragista.<sup>49</sup>

En una investigación reciente sobre los motoqueros<sup>50</sup> en la Ciudad de Buenos Aires, realizada por María Graciela Rodríguez, surge el contraste de vestimenta y sentido del trabajo entre el traje y corbata:

“De modo que la contrafigura del “tipo de traje y corbata” no implica un mero contraste en el sistema de apariencias, en el ‘look’. El traje y la corbata, como se vio, es un modelo que funciona como metáfora de un trabajo considerado como disciplinado, rutinario, “gris” en palabras nativas, que señala hacia el individuo que pretende aparentar lo que no es” (Rodríguez:2010: s/p).

Al estilo de una dicotomía, la autora presenta a “los motoqueros” y a “los tipos de traje y corbata”, fundamentando no solo la cuestión de apariencias sino una metáfora más amplia. Me pregunto, entonces, cómo en el imaginario porteño circula esta figura de “tipo de traje y corbata” y cómo esto se vincula, en particular, con las imágenes circulantes en torno a los egresados y las egresadas de las escuelas comerciales.

La creación de la rama comercial en Argentina vino de la mano de las necesidades contables en la constitución del modelo agroexportador. El 19 de febrero de 1890 mediante un decreto con la firma de Carlos Pellegrini. En la página web de la misma escuela, hoy se exhibe entre las razones de su origen las siguientes:

“a conveniencia de abrir nuevas carreras a la juventud estudiosa; el extraordinario desarrollo de nuestro comercio exterior; la responsabilidad del Estado de fomentar por todos los medios a su alcance, “el desenvolvimiento del comercio, que hace el intercambio, no sólo de los productos de la tierra y de la industria, sino también los de la inteligencia, llevando la riqueza y la civilización a todas partes”; la necesidad de que los jóvenes concilien su instrucción con una ocupación, motivan la creación de la Escuela de Comercio” (Página web institucional)

Esta escuela ofició de “modelo” para la fundación de otras escuelas comerciales, entre ellas la escuela donde llevé adelante el trabajo de campo. El comercio aparece como mediación entre las ocupaciones de la tierra y aquellas referidas a la industria, entre

---

<sup>49</sup> Entre otras, podríamos citar como ejemplo a George Sand (Amandine Aurore Lucile Dupin) escritora francesa que vivió durante el siglo XIX, usualmente vestía ropa de varón, lo cual le habilitaba el acceso a espacios vedados para las mujeres.

<sup>50</sup> La autora utiliza esta expresión para referirse a los trabajadores de la Ciudad de Buenos Aires que realizan “delibery” (de dinero, documentación y otros objetos) en el Micro-centro.

peones de campo y obreros. La distinción como trabajadores de "cuello blanco" –expresión que comienza a utilizarse en Inglaterra y Estados Unidos, *white collar woker*, en las primeras décadas de 1900- nos anticipa algunas especificaciones del vestir de quiénes ocuparán este conjunto de posiciones intermedias: administrativos, oficinistas, entre otros. Y que, se distanciarán de aquellos reconocidos como trabajadores de cuello azul (Los obreros vistiendo el mameluco de trabajo). Por otra parte, cuando se utilizan estas expresiones, habitualmente, se hace referencia a varones y no a mujeres. Difícilmente se menciona, por ejemplo, a una secretaria como una trabajadora de cuello blanco. La corbata podría ser interpretada en este enclave: un objeto de distinción de los trabajadores varones de cuello blanco. La Fiesta de la Corbata, en esta dirección, podría ser interpretada como el evento en el que se obsequia un símbolo de aquello para lo cual se fue formado. La imagen de la corbata queda ligada a una instrucción que abre nuevas ocupaciones: contadores, traductores públicos, peritos mercantiles, etc. Estos nuevos trabajos se sostienen en el imaginario por varones. En este contexto situar a las primeras mujeres que asistieron a la escuela P abre la interrogación: ¿ellas eran pensadas como futuras "contadoras" "traductoras públicas" "peritas mercantiles"? O tal vez, ¿secretarias? ¿asistentes?<sup>51</sup>. La corbata que lucen (Foto 3) pareciera *ponerlas en igualdad* con otros varones de la época: con el trabajo de campo intenté responder a esta pregunta en la cotidianidad escolar de hoy.

#### 2.4 Sentidos

El trabajo de campo en la escuela P mostró que como bloques, las visiones adultas se distanciaban de las de los/as estudiantes respecto del sentido de esta tradición. Mientras que para los primeros, el acto de Entrega de la Corbata se vinculaba al cierre de un ciclo y comienzo de otro, una suerte de símbolo del pasaje de la adolescencia a la adultez, de los desafíos del mundo laboral (como narraba la preceptora), para los/as estudiantes, la corbata era el símbolo distintivo del estatus liminar y a la vez un "souvenir", recuerdo de una institución a la que están próximos a abandonar. Una tarde Willy, un estudiante, me comentaba cuando le pregunto al respecto:

"Hace años lo hacían, y lo hacían para diferenciarnos del resto del colegio creo"  
(Willy, 5to. año, julio 2011)

---

<sup>51</sup> Este planteo requeriría de mayor profundización, aquí solo lo menciono a modo interrogativo para ampliar la interpretación.

Una marca de diferencia para "el adentro". Las corbatas los identificaban como los/las próximos estudiantes de 5to. año. Un recuerdo también para el futuro personal. Como decía una de las estudiantes:

"Sí, yo creo que era una manera de diferenciarnos como colegio, de tener algo propio, algo nuestro, y poder tenerlo como recuerdo de parte del colegio... Porque si bien tenemos las chombas eso lo hicimos nosotros. Las corbatas las hizo el colegio..." (Wanda, 5to. año, julio 2011)

Para docentes, preceptores/as la corbata representa el futuro que les espera:

"desde que estoy se entrega la corbata, ya son grandes, ¿no? Un símbolo del trabajo, del mundo afuera de la escuela" (preceptora de 5to. año, junio 2011)

El contraste entre estas percepciones me permite interrogarme: ¿qué concepciones de "adolescencia" se ponen en juego en el ámbito escolar? ¿Qué adscripciones prescriben estas categorías? ¿A quiénes se incluye? ¿A quiénes no? Estas preguntas nos abren una nueva lectura del formato escolar y la creación de la escuela secundaria con la que iniciaba este capítulo. A su vez, invita a indagar particularmente, qué otras regulaciones se esgrimen en torno a la vestimenta y el género que han habilitado un símbolo como la corbata -inicialmente vinculado al trabajo comercial masculino- al conjunto del estudiantado.

La escuela secundaria emerge, como dispositivo donde el encierro sistematizado y orientado habilita la formación del *ciudadano y el trabajador* colaborando con la construcción de la noción de "joven". Los estudios en Ciencias Sociales y Humanidades, han señalado como la juventud es producto de una construcción social cultural e histórica. La noción de juventud como moratoria social, es decir, como etapa vital que pone en suspenso las obligaciones y responsabilidades de la adultez, para dar lugar a una progresiva apropiación de las herramientas y ámbitos de la adulto (Margulis, 2001), ha sido fuertemente criticada.

Juan Péchin (2012) destaca por ejemplo, cómo "la performatividad ideológica del "despertar sexual" encuentra en la ritualización clínico-pedagógica de la adolescencia no sólo un estado institucionalizado del "desarrollo humano" sino también, fundamente, una válvula ético-político de la conciencia ciudadana de usos legítimos del cuerpo con la cual se puede regular la circulación exploratoria de las normas en tensión con leyes"

(2012:109). Su crítica se dirigió a analizar como la clínica y la pedagogía aportara en la concepción de la juventud/adolescencia como una etapa de la vida marcada por un "supuesto" despertar sexual regulando la ciudadanía. Ana María Fernández (1999), desde otro ángulo, analiza en la producción de la infancia y la adolescencia, la construcción genérica de tales categorías. En este sentido ubica la categoría adolescencia como producto del proceso histórico -que estando íntimamente ligado a los proceso de formación de la familia nuclear- acontece en torno a la revolución industrial y los cambios en los modos de producción y reproducción. La escolarización en "un segundo ciclo", será fundamental, según esta autora como dispositivo de construcción de la noción de adolescente (de adolescente varón). Para las niñas, en cambio, comenzaron a participar de este dispositivo como colectivo sino hasta entrado el siglo XX. Con fines diferentes, la escolarización llegará para las mujeres a partir de la diferenciación entre pubertad y nubilidad:

"Distanciando niñez de casamiento, *la educación de las jóvenes* se vuelve un foco estratégico de primerísimo orden, en el que confluyen, en sólida alianza, médicos y pedagogos (...) se exaltan el pudor y la virtud, adquiriendo la inocencia el principal rasgo del carácter adolescente. Para médicos, moralistas y educadores, como así también para las madres, la inocencia estará garantizada por la ignorancia. (...) inocencia, ignorancia y virginidad consolidan las garantías de la "gestión de las fragilidades" de las adolescentes -futuras mujeres- y de la pasivización de su erotismo." (Fernández, 1999:28-29)

Siempre analizado el contexto europeo, esta autora marca las diferencias entre las niñas de sectores burgueses de aquellas nacidas en familias populares, para ellas la infancia se cortará "rápido" con el ingreso al mundo del trabajo. Siguiendo los trabajos de Donzelot, la autora avanza, en analizar los vínculos entre "adolescencia" y "estrategias de familiarización". Así encuentra que para los varones burgueses se propicia una escolarización en aras de fomentar la autonomía desde la creación de un período de tiempo caracterizado por cierta "liberación protegida", mientras que a los varones de familias populares se los alienta desde una "libertad vigilada". La escuela, los oficios aparecen entonces como medida estratégica para luchar contra el alcohol, y los malos vicios que lo alejan del ideal de "buen obrero". En cambio, para las mujeres burguesas se estimula el aprendizaje como esposas y madres<sup>52</sup> en el marco de un tutelaje jurídico y

---

<sup>52</sup> Una simple ejemplificación que encuentra eco en Argentina para la misma época es aquella que se refleja en los libros de textos. Resulta pionero el estudio realizado por Catalina Wainerman y Rebeca Bacrk de Rajjman (1987) en el que analizan los libros escolares utilizados en la escuela primaria de 1870 a 1970. Allí las autoras concluyen que estos textos fomentan una versión estereotipada de los papeles

subjetivo que vira del paterno al conyugal; para las mujeres populares la explotación laboral y doméstica junto con la desprotección sexual serán parte de su cotidiano.

Tomando este marco como referencia, la Fiesta de Entrega de la Corbata adquiere lecturas disímiles. Por un lado pareciera ser el símbolo "perfecto" para marcar el fin de "la adolescencia" y la moratoria: los niños se han convertido en hombres de cuello blanco, oficinistas, administradores, comerciantes... Por otra parte, las niñas que allí ingresaron también la reciben, podríamos sospechar entonces que el intento de homogenización no solo abrega en uniformizar los cuerpos sino en llevarlos a un único parámetro (o el parámetro considerado valioso): el masculino.

Por eso, aun cuando no resulte evidente, esta fiesta nos invita también a corporalidades y vestimentas disímiles: si acaso todos y todas reciben una corbata, ¿por qué acaso no se podría asistir con pollera cuando uno es identificado como varón? El interrogante suena insólito y descabellado porque las normas que regulan las corporalidades y sus vestimentas cumplen su efecto: se aceptan corbatas para todos y todas las estudiantes, y se limitan otras prendas según "sexo".

\*\*\*

Comenzaba el capítulo narrando la alegría de una estudiante -Tamara- que anuncia por los cursos de la escuela que el guardapolvo es optativo. *¿Qué implica este cambio?* El capítulo procuró recorrer por medio del análisis de la vestimenta, las formas de construcción de los cuerpos sexuados en la escuela secundaria poniendo -especial- atención sobre cómo el formato escolar tiende a consolidar versiones de determinada inteligibilidad de "ser mujer" y "ser varón", y al mismo tiempo, cómo algunas acciones de los/as/xs estudiantes tienden a discutir los cánones.

En esta dirección, el cambio del uniforme escolar -que queda plasmado en el Reglamento de Convivencia y que no solo se circunscribe al guardapolvo sino también incluye la posibilidad de concurrir con gorrita- es una grieta desde donde se exploró los regímenes de inteligibilidad contemporáneos. Ir a la escuela sin

---

sociales que se asignan a mujeres y varones. Posteriormente, el trabajo llevado adelante por Catalina Wainerman y Mariana Heredia (1999) actualiza las discusiones.

guardapolvo, implicó especialmente para las mujeres nuevas regulaciones a las formas de vestir adecuadas. Mientras que la gorrita dirigió la mirada sobre los varones, y el desafío que provocaban sobre el espacio escolar. No obstante, para comprender estos cambios es necesario situar el "hoy" en el conjunto de sedimentaciones históricas.

Las formas de vestir hoy dialogan con un régimen de apariencia que la escuela moderna construyó. Me detuve en dos momentos en que el uniforme fue objeto de miradas: I. en la constitución del nivel (1890 - 1930) y II. en el regreso de la democracia (1983).

A diferencia de la escuela primaria donde "la pretensión de igualdad" se plasmó en un guardapolvo blancos para todos/as los/as estudiantes, el nivel secundario partió desde el principio de una convocatoria segmentada en la que se traslucieron en diferencias marcadas en el vestir. Varones de traje, mujeres con vestidos, varones con mameluco, mujeres con delantal son solo algunas de las descripciones que se exploraron y permitieron dar cuenta de la construcción de un cuerpo sexuado diferenciado con atribución de capacidades distintas y jerarquizadas.

El calor de los debates del regreso de la democracia en 1983, trajo a las escuelas secundarias una serie de reconsideraciones, entre ellas, la necesidad de avanzar en la constitución de escuelas mixtas, la promoción de la participación estudiantil y regular la convivencia. En este contexto el uniforme escolar volvió al terreno de la discusión. Mujeres con guardapolvo, varones sin él marcó nuevamente regulaciones en las que la sexualidad organizó las argumentaciones principales.

En este marco, la alegría de Tamara se inscribe en una trama históricamente construida, que dialoga con otras "tradiciones" del vestir de esta escuela: La entrega de una corbata a cada estudiante próximo a egresar. *¿Por qué obsequiar una corbata -objeto del vestir propio de varones- al conjunto del estudiantado? ¿Qué concepciones de joven se pone en juego?* Lo analizado en el desarrollo del capítulo invita a la reflexión sobre las uniformizaciones y diferenciaciones que la escuela secundaria pone en juego.

# Leyes “y algo más”: el aprendizaje de una ciudadanía sexual

## CAPÍTULO III

“Willy: Con el tema de la ley del matrimonio gay, las profes daban su opinión. La profe de Literatura dijo que estaba a favor. Nosotros ya sabíamos que era lesbiana, pero ella no lo dijo, pero nos habíamos dado cuenta. Eso re ayudo, creo. Bue, eso me ayudo a mí”  
(Conversación informal, Septiembre de 2011)

### **Viñeta 1**

Este capítulo parte del objetivo general de analizar cómo las regulaciones legales y políticas públicas acontecen en el cotidiano escolar y son reinterpretadas por los/as jóvenes que por allí transitan, y en particular, indagar cómo las mismas se vinculan con las experiencias educativas de lxs jóvenes trans. La amplitud entre las dimensiones se traduce en una serie de objetivos específicos que se orientan en dos direcciones. Por un lado describir el contexto de producción de tales regulaciones legales y en ello, la participación de diversos públicos. Y por otra parte, describir los modos de emergencia de dichas regulaciones en la cotidianidad de la escuela.

Asimismo entre una y otra dimensión, analizaré los encuentros entre estudiantes y los públicos sociales. Lejos de reconstruir dichas regulaciones como contexto que al estilo de “telón de fondo” actúa como escenario fijo donde la obra transcurre, este capítulo

aborda el entramado complejo –muchas de las veces contradictorio e incoherente- que se teje entre públicos de la sociedad, gesta de leyes y circulación de las mismas en espacios institucionales, en este caso la escuela. Reconociendo las multiplicidad de mediaciones que entre cada uno de los términos que aquí analíticamente podrían aparecer como “separados e independientes” parto de una serie de vinculaciones que este capítulo no abordará cabalmente, pero con la convicción de que indagar a las mismas, o más bien, parte de ellas pueden ofrecernos caminos para reflexionar sobre la ciudadanía en la escuela, y aportar en lo particular a fortalecer la ciudadanía sexual de estudiantes, así como de toda la comunidad educativa.

En este capítulo focalicé la mirada sobre como el transcurrir cotidiano de los/as jóvenes en la escuela se encuentran o no reguladas por diferentes disposiciones legales específicas que refieren a las sexualidades y los géneros. Parto entonces por preguntarme por los vínculos que se establecen entre la legislación reciente sobre las sexualidades y la experiencia de estos jóvenes en las escuelas. ¿Cómo es que diversas regulaciones legales tienen “efectos” en la cotidianidad escolar de estxs jóvenes? ¿Qué “se dice” y qué es “lo no dicho” en tales regulaciones? ¿Qué públicos participaron de la gesta de dichas leyes? ¿Qué debates se abrieron en el campo social con estas leyes? ¿En el espacio escolar? ¿Qué posibilitó para los/as docentes, y otros/as/xs adultos/as/xs en el espacio de la escuela? ¿Qué posibilitó para los/as/xs estudiantes?

Volviendo sobre la viñeta 1 con que inicié este capítulo, la pregunta en torno a los modos en que *ayudaron o no* estas leyes a los/as/xs estudiantes, es una de las dimensiones que recuperaré. En el desarrollo del primer capítulo presentaba la noción de experiencia que esta tesis sostiene, remitía allí a la construcción social de la misma, y en este sentido, me atrevo a señalar la pertinencia de indagar la emergencia de leyes que *regulan* la materialidad de las experiencias de los sujetos.

Dado que en el desarrollo del trabajo de campo dos leyes aparecieron con mayor significancia desde las voces de distintos actores escolares, me detendré exclusivamente en ellas. Se trata de las leyes conocidas popularmente como “**Ley de Matrimonio Igualitario**” (en adelante MI) –un cambio en el código Civil que habilita el casamiento entre personas de manera indistinta a su sexo- y la “**Ley de Educación Sexual Integral**”

(en adelante ESI)<sup>53</sup> –ley que sanciona la educación sexual de manera obligatoria para todos los niveles educativos y tipos de gestión de manera integral.

Complementariamente a estas conversaciones, episodios y vivencias en la cotidianidad escolar vinculados a las leyes, una segunda razón motivó el recorte. Desde el inicio del proyecto he realizado una serie de fotografías de movilizaciones callejeras que estuvieran vinculadas al campo de las sexualidades, con la intención de construir un registro empírico del contexto. En el paso por las “marchas a favor” y “en contra” de la Ley de Matrimonio Igualitario, así como en la “Jornada Mantas por la Diversidad<sup>54</sup>” (2010) me encontré con docentes o estudiantes de la escuela P y de otras. Estos cruces inesperados fuera del edificio escolar abrieron nuevas perspectivas desde donde situar la indagación respecto del régimen legal en esta Tesis.

En este capítulo trabajaré con un recorte del corpus empírico presentado en el Capítulo I. Se trata de escenas y relatos en torno a las leyes en el espacio de la escuela recogidas en:

- Registros de jornadas escolares de 4to. y 5to. año durante los años 2010/2011. (clases, recreos, horas libres, etc.)
- Entrevistas a estudiantes de 4to. y 5to. año y docentes desde 2010 hasta 2012.

Se incluyen, además, una serie de entrevistas grupales realizadas a estudiantes de 4to. año y 5to. año durante el año 2012 que han permitido profundizar el conocimiento de “leyes, derechos, resoluciones, normas, programas gubernamentales” que nombraran, hablaran, regularan “las sexualidades”.

Tras analizar la constitución del corpus, encuentro necesario marcar una serie de recaudos en el trabajo con los datos que he construido. El registro de la cotidianidad escolar y las leyes que aparecen “dichas” son contingentes al momento histórico en que el trabajo de campo se ha realizado. Con esto quiero decir, que no resulta consistente

---

<sup>53</sup> En el capítulo VII retomaré algunas notas respecto de la sanción de la Ley de Identidad de Género (Ley Nro. 26.743, sancionada el 9 de mayo de 2012), también ocurrida durante el trabajo de campo. Esta ley a diferencia de las otras dos mencionadas, aparece mencionada en menor medida. Como analizaré más adelante en este capítulo. Esta ley como otras aparece en el decir de los/as estudiantes como “algo que sucede a otros”. Se podría sospechar cierta lejanía con las posibilidades que brinda la ley y las vivencias habilitadas de ser narradas en la escuela.

<sup>54</sup> Actividad realizada el 28 de junio de 2010 en Plaza de Mayo. Distintas organizaciones socio sexuales convocaron a realizar mantas con mensajes a favor del matrimonio igualitario o bien hacia la diversidad sexual en general.

concluir por ejemplo que la ley de Matrimonio Igualitario resultó “más” relevante o significativa para el espacio escolar que otras por el solo hecho de que se tematizará “más” que otras leyes. Es decir, aparecen en las charlas cotidianas de docentes y estudiantes. En este sentido no pretendo alentar la comparación entre leyes sino explorar la trama entre leyes, sujetos y un espacio específico.

En relación con su estructura, el capítulo se organiza en cuatro momentos. Un primer momento dedicado a delinear un encuadre teórico conceptual desde el cual pensar los modos de participación, la justicia, la producción de leyes. Un segundo momento avanza sobre la producción y presentación de las leyes de Matrimonio Igualitario y Educación Sexual Integral. Un tercer momento abocado a analizar la cotidianidad del mundo escolar y “la llegada” de las modificaciones a la ley de matrimonio. Y por último, un cuarto momento centrado en analizar los recorridos de la Ley de Educación Sexual en las aulas. Estos dos últimos apartados, pretenden brindar elementos para situar la experiencia educativa de los/as/xs estudiantes, revisando particularmente los aprendizajes en torno a la ciudadanía sexual.

### *1. De redistribuciones y reconocimientos, de ciudadanías: esquemas de análisis*

En diálogo con el recorrido empírico que el proyecto fue trazando, una serie de conceptos teóricos habilitaron nuevas lecturas y análisis del trabajo de campo emergente. Los desarrollos de Nancy Fraser y Francisco Beltrán Llevador resultaron un vector para este capítulo. Sus aportes en la conceptualización en torno a las formas de participación y la constitución de políticas me han permitido abrir diversas líneas de indagación en las que situar los modos de producción de leyes y las posiciones de “los públicos” en tal proceso: ¿Qué voces se hicieron audibles para la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario? ¿Qué voces fueron parte de la Ley de Educación Sexual? Asimismo, ¿cómo estas leyes y su proceso *afectaron* a otros públicos?

Desde la perspectiva de Fraser estas preguntas implican reconsiderar que entendemos por justicia. En la búsqueda de ampliación de la socialdemocracia, esta politóloga feminista de la Nueva Izquierda norteamericana, parte de conceptualizar a la justicia como acción estrechamente vinculada con la participación igualitaria dinámica. “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). Sin embargo, no se trata de un estado pleno, sino de un camino dinámico en el que nuevas voces se van incluyendo. La injusticia se vincula entonces con aquellos obstáculos que coartan la posibilidad de expresión de las voces. Fraser distingue tres obstáculos: económicos, culturales y políticos.

La injusticia económica es aquella que está arraigada a la estructura económica de la sociedad, dentro de ella se incluye la explotación, la marginación económica y la privación de bienes materiales para llevar una vida digna. La injusticia cultural, en cambio, es aquella que está arraigada en sistemas jerárquicos institucionalizados que atribuyen un valor cultural diferente a las personas, incluyéndose el no reconocimiento y el irrespeto. Por último, -y en trabajos recientes de la autora- se ha podido vislumbrar una tercera forma de injusticia: la injusticia política. Esta existe cuando se instauran obstáculos no solo en la participación equitativa en los niveles institucionales-formales (ej. normas electorales) sino, y específicamente, cuando el establecimiento de fronteras que delimitan el marco de quienes están incluidos y quienes no, por ejemplo, en torno a la posibilidad de reclamo. La solución para cada una de estas injusticias son: redistribución, reconocimiento y representación, respectivamente (Fraser: 2006).

Desde una lectura histórica, "La dominación cultural reemplaza a la explotación como injusticia fundamental. Y el reconocimiento cultural desplaza a la redistribución socioeconómica como remedio a la justicia y objetivo de una lucha" (Fraser, 1997:17). Este desplazamiento se produce aún cuando las desigualdades económicas son abruptamente exageradas por un lado, y por el otro, olvidando la dimensión política que allí se pone en juego. La gramática del reconocimiento, y junto con ello las políticas de la identidad, se convirtieron en principales ensamblando "perfectamente con un neoliberalismo hegemónico que sólo quería reprimir todo recuerdo al igualitarismo social" (Fraser, 2004:5).

El hipnotismo por las políticas de reconocimiento -que se inicia avanzada la década de los '80- desvió la lucha política al campo cultural coincidentemente cuando el fundamentalismo del libre mercado se hacía parte del mundo. En el capítulo I remitía brevemente a este giro, resituando las luchas del movimiento social de mujeres en las que las demandas culturales se sobreponían a las demandas de igualdad en bienes económicos o simbólicos. El auge del marco cultural ha dejado su impronta no solo en la estrategia de

la acción sino también en la forma de pensar aquello que se expresa como problema para una sociedad.

La hegemonía de la cultura como dimensión principal de la problematización de lo social se ha observado en los distintos campos de las ciencias sociales y humanas. La gesta de leyes vinculadas con las sexualidades en este sentido parecería responder a esta dinámica: no se trata solo de formulaciones contemporáneas de la ley sino más bien, las formas de recepción/apropiación/lucha social que la sociedad construye.

Al observar el panorama de leyes vinculadas a las sexualidades juveniles sancionadas en Argentina durante la última década (2002/2012) se presenta un territorio vasto y multiforme que se orienta tanto en la redistribución como el reconocimiento: Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2006), Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006), Ley Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento (2007), Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2008), Ley Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009), Ley de Matrimonio Igualitario (2010) y Ley de Identidad de Género (2012)<sup>55</sup>. Sin embargo, resulta llamativa la repercusión que tienen aquellas dirigidas a reconocer por sobre aquellas más orientadas a redistribuir.

Este auge, no solo remite a la profusión de leyes sancionadas sino –y principalmente- en la inteligibilidad social respecto de ellas. Esto nos permitiría explicar, en parte, “la explosión” en torno al Matrimonio Igualitario en relación a otras leyes, tanto en la sociedad en general, como en la escuela analizada en particular. Abordaré más detalladamente esta anticipación en los próximos dos apartados de este capítulo.

En ocasiones el auge se ha traducido en una tendencia a centrarse en la cultura de manera unidimensional implica alejarse de la aspiración de una democracia cada vez más genuina, y en consecuencia de la pretensión de mayor justicia. Pues para ello se torna necesario vincular redistribución y reconocimiento; y es allí donde la dimensión política de la justicia se torna crucial en la medida que “dispone el escenario en el que se desarrollan las luchas por la distribución y el reconocimiento. Al establecer los criterios de

---

<sup>55</sup> Este listado recupera la selección realizada por Silvia Elizalde (2011) en ocasión de analizar el discurso legal, comunicacional e investigativo sobre las juventudes en Argentina.

pertinencia social y, de este modo, determinar quién cuenta como miembro de la comunidad, la dimensión política de la justicia especifica el alcance de aquellas otras dimensiones: nos dice quién está incluido y quien excluido del círculo de titulares del derecho a una distribución justa y a un reconocimiento mutuo" (Fraser, 2006:37) al tiempo que señala como estas reivindicaciones han de ser sometidas al debate y enjuiciamiento.

En coincidencia con Fraser, Beltran Llavador (1998), diferencia dentro la política dos niveles, por un lado el nivel formal donde la participación se mide en relación con la posibilidad de las personas de participar en las esferas políticas institucionales y un segundo nivel, donde la participación se vincula con la acción de *contar*. En este punto, el autor puede prestarnos herramientas para ampliar la comprensión, particularmente, de lo que se sostiene el párrafo anterior. Si hay justicia política, hay en consecuencia un escenario de participación igualitaria donde se lucha por la distribución y reconocimiento. En palabras de Beltran Llavador, un escenario del contar.

Contar, "tiene coloquialmente una doble acepción: el cómputo, pero también la acción de narrar; remite, en consecuencia, tanto a la cuenta como a los cuentos; a la asignación de partes como al modo en que nos decimos la realidad" (Beltran Llavador, 1998:8). Esta mirada, imprime una nueva lectura respecto del reconocimiento y nos adentra en un nivel más profundo del acto de reconocer y poder estar "contado". Desde allí presentaré la posibilidad de narrativa que ha brindado para muchos/as estudiantes la ley de Matrimonio Igualitario.

En la crítica que Fraser realiza al concepto de "esfera pública" de Habermas se habilita la interrogación de las posibilidades narrativas de los distintos (o tal vez, desiguales) sujetos. Parafraseando a Habermas, Fraser define la esfera pública como "un cuerpo de "personas privadas" reunidas para discutir asuntos de "interés público" o "común" (1997:99).

En otras palabras, la esfera pública se define como un espacio institucionalizado donde las personas o grupos que participan políticamente a través de la interacción discursiva, deliberan sobre sus problemas comunes: "es un lugar para la producción y circulación de discursos, (...) es un foro para debatir y deliberar" (Fraser 1997:97). Este espacio institucionalizado se materializa a través de asociaciones y organizaciones de

diversa índole, donde se expresan sus opiniones a través de distintos medios, lo que se hace posible a partir de la libre expresión, la libertad de prensa y la libertad de asociación legalmente garantizadas. Por ende, es un espacio abierto y accesible a todos.

Tras examinar los supuestos que esta noción presenta, Fraser cuestiona la posibilidad de igualdad de participación en la deliberación y la construcción supuestamente neutral en torno a qué resulta un "interés común", y considerando además la necesidad de multiplicidad de públicos en pos de profundizar la dimensión formativa de lo público. "Las esferas publicas no son solo espacios para la formación de la opinión discursiva; son también espacios para la formación y la concreción de las identidades sociales" (Fraser, 1997:118).

La participación en la esfera pública no se limita solo a las opiniones que colectivamente puedan tener los distintos públicos respecto de por ejemplo, la sanción de leyes. La posibilidad de los públicos se ser *contados* en el mundo está dada por compartir (y construir) un mundo común. En este sentido me pregunto sobre el campo de posibilidades que se abre en torno al casamiento que se inaugura con el Matrimonio Igualitario, qué cuentos se habilitan para las nuevas generaciones, qué nuevas legitimidades se organizan, qué inscripciones sociales se instituyen.

Fraser (1997) apuesta a una construcción de la identidad social aliada a colectivos que políticamente demandan hacerse oír: hecho que fortalecería progresivamente la ampliación de voces y con ello nuevos horizontes de justicia. Por otra parte, la constitución de un grupo determinado en un público específico lleva implícita la aspiración de "difundir el propio discurso en espacios cada vez más amplios. (...) con independencia de cuán limitado sea un público en su manifestación empírica en un momento dado, sus miembros se entienden a sí mismos como parte de un público potencialmente, de aquel cuerpo indeterminado, empíricamente contra fáctico, que llamamos "el publico-en-general" (Fraser, 1997:117). Esto nos permitiría situar por un lado, la sanción de leyes y la participación específica de movimientos sociales en su gesta y por otra parte, la instalación de estos temas en el "público general".

¿Qué es un asunto privado? ¿Qué constituye un asunto público? esta distinción se torna fundamental para establecer aquello que será posible de discutir. En otras palabras, resulta relevante en la medida que tales fronteras posibilitan y/o limitan la deliberación (y

confrontación) en un público, y entre estos, de lo que es "apropiado" debatir. Siguiendo la revisión realizada por Fraser acerca de los sentidos de publicidad y privacidad (2006), y teniendo en cuenta que en el discurso político se recurre a ellos para legitimar ciertos intereses, tópicos, ideas en desmedro de otros, nos encontramos con la retórica de la privacidad de la vida doméstica, y junto con ella la sexualidad. La gesta de leyes que amplíen los derechos sexuales y reproductivos se inscribe dentro de estas luchas.

A pesar de más de 30 años de denuncia del feminismo bajo la consigna "lo personal es político", la sexualidad mantiene en muchos aspectos el status privado, aun cuando en los últimos años, y en Argentina, en particular, una serie de leyes han emergido. Distintas razones pueden esgrimirse acerca de este hecho, por un lado el sostenido trabajo de organizaciones feministas y la llegada de algunas mujeres a diversas instancias políticas (legislativas y ejecutivas), así como también -a veces en disputa y otras en consolidación- la constitución de diversos movimientos socio-sexuales. En esta dirección, la filósofa argentina Diana Maffia, afirma:

"Es notable que a algo más de diez años de la aplicación de la Ley de Cupo, podamos constatar que por primera vez se ha empezado a legislar sobre aquellas circunstancias que afectan específicamente los cuerpos de las mujeres: leyes de salud sexual y reproductiva, de violencia, de parto humanizado, de acoso sexual. No es que el ciudadano no tuviera cuerpo, es que a su cuerpo no le sucedían ciertas cosas y por lo tanto no las consideraba "universales". Hay una forma de representación que las mujeres ponen en el terreno de la política, que atraviesa las diferencias ideológicas, y consiste en una puesta en público de lo que antes permanecía en privado. Un espacio de visibilidad para las condiciones diferenciales de género." (s/f:5)

Otras razones provienen de lo que podría denominar *la emergencia* de determinados acontecimientos. La emergencia de "la epidemia" del HIV-Sida en la década del '80 a nivel mundial desplegó un escenario de muerte y temor, junto a la proliferación de mitos y metáforas a su alrededor (Sontag, 1980). En segundo lugar, y más recientemente, la emergencia del "embarazo en la adolescencia". Utilizo aquí la palabra emergencia en su doble sentido, como aquellos hechos que surgen en el escenario social y por otro lado, como "situación de peligro o desastre que requiere una acción inmediata", ambas acepciones responden de modo complementario al modo de percepción que las sociedades modernas y occidentales en general han tenido sobre estos mismos hechos.

En este contexto, el acento en la prevención cobró relevancia (tal como mencionaba en el Capítulo I) y el enfoque bio-médico tomó las riendas del asunto. El

discurso de la prevención en la escuela, como veremos, suele poner en manos de "médicos, obstetras, ginecólogos" los temas vinculados a la sexualidad. Fraser nos anticipa el resultado de tal desplazamiento: "aislar ciertos asuntos en espacios discursivos especializados y, al hacerlo, protegerlos de un debate y una confrontación más amplios." (Fraser, 1997: 126). La especialización se torna en tal sentido una protección al debate, lo que permite complejizar el análisis de las leyes propuestas en un contexto específico que históricamente ha privatizado las mismas temáticas.

Autores/as contemporáneos han traído al campo de los debates políticos hacia fines de los '90, la noción de ciudadanía sexual, la cual permite complejizar la dimensión política de la sexualidad. Jeffrey Weeck (1998) en Estados Unidos, Diana Maffía (2001) en Argentina han propuesto este concepto en el que se evidencian una tensión entre aquello que se intenta aunar: *ciudadanía pública política / sexualidad privada doméstica*. La conjugación de aquello definido como íntimo ahora en la esfera de lo político abre lo que Weeck inscribe dentro de tres desarrollos sociales significativos: la democratización de las relaciones sexuales, la emergencia de nuevas subjetividades y la proliferación de nuevas historias sobre el cuerpo, la vida erótica e íntima.

Maffía señala como la construcción de la ciudadanía moderna toma como base un "contrato sexual", donde la mujer/las mujeres quedan relegadas al plano de la maternidad y la vida doméstica, y advirtiendo cómo la inscripción corporal de las desigualdades habilita a un ejercicio de los derechos sexuales de manera desigual por parte de los sujetos (2001:2003:2006). La psicóloga argentina, Ana María Fernández adopta también esta lectura, vinculando las necesidades del "capitalismo" y la construcción del modelo de familia nuclear, donde el mundo doméstico y reproductivo queda "bajo la responsabilidad de la mujer" mientras el mundo público y productivo en manos de los varones (Fernández, 1999). Alejandra Ciriza (2007) profundiza estos debates, señalando las tensiones y paradojas entre la noción de ciudadanía de tradición liberal y la noción de ciudadanía de mujeres, en el que prima un estado de igualdad abstracta y diferencias/desigualdades reales. La autora avanza señalando cómo en la construcción moderna del derecho ha prevalecido una "operación de sustitución" del cuerpo real de los sujetos por un cuerpo abstraído de las marcas de identidad de clase, raza y sexo. En esta forma de asunción del derecho, según la autora, reside la tensión entre abstracción y corporalidad, "entre el carácter real de los cuerpos humanos y la forma de inscripción de eso real en un determinado orden político y social" (Ciriza, 2007:298).

A su vez, pensar la ciudadanía sexual en el espacio de la escuela tensiona el formato propio de dicha institución de manera paradójica, dado que parte de su función principal ha sido la formación de "ciudadanos argentinos" (Nuñez, 2013a) y en este sentido se podría interpretar como una extensión a lo ya asignado. No obstante, hablar de ciudadanía sexual no solo remite a la constitución política profunda de la escuela. Abreva también, en la tematización de los cuerpos sexuados que por allí transitan. Y por último, redundante en problematizar la privatización de ciertos aspectos considerados "íntimos".

En síntesis, por medio de estos conceptos propongo una lente particular desde la cual leer los datos empíricos, e indagar entonces en la participación de los públicos en la sanción de leyes de ciudadanía sexual, la apertura de voces en el debate social sobre estos temas, el espacio escolar como espacio de negociación y política de los sentidos acerca de la sexualidad, para entonces sí focalizar en "los efectos" en la experiencia cotidiana de las escuelas.

## 2. *Leyes, derechos, sujetos*

En una mirada retrospectiva de la legislación producida en torno a las sexualidades, todo pareciera indicar que desde la vuelta de la democracia en Argentina se inició una *nueva ola* (Petracci y Pecheny, 2007), un proceso de actualización en materia de derechos humanos vinculados a las temáticas de ciudadanía sexual.

El Estado Moderno ha regulado las corporalidades, y con ello, las sexualidades de sus ciudadanos/as desde la creación misma -tal como Foucault (1977) se ha encargado de demostrar-. Sin embargo, es indudable que en las últimas décadas una nueva cita legal organiza a estos cuerpos desde la concepción de "derecho". Parafraseando a Morgade (2010), es evidente que el discurso de los derechos humanos en general, los derechos humanos de las mujeres y los derechos humanos de las minorías sexuales vienen impregnando la legislación internacional y nacional con un sesgo visibilizador y democratizador.

Además de las leyes ya señaladas (producidas localmente), una serie de normativas internacionales fueron suscriptas a la Constitución Nacional (1994): la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), el Pacto

Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos, y, fundamentalmente la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). En el campo educativo, autores como Núñez y Fuentes (2013b) analizan la nueva trama legal referida a las juventudes en la Argentina, tributaria de las citadas regulaciones internacionales:

“Es posible caracterizar la nueva normativa (los últimos 10 años) a partir de los aspectos que pretende legislar y que influye en, al menos tres temáticas: la combinación de mecanismos que entienden a la educación como un derecho y una obligación –como el caso de la Asignación Universal por Hijo/a-, el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos –a partir de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, establecido por la ley n° 26.150 del 2006-, y el impulso a la participación política estudiantil y a la construcción de la “convivencia escolar”, en reemplazo de las anteriores nociones sobre disciplina escolar”. (2013:3)

Sin avanzar en un trabajo exhaustivo sobre la totalidad de leyes producidas en Argentina en sus diferentes jurisdicciones y relativas a la regulación de las sexualidades<sup>56</sup>, centré la mirada en torno a dos leyes. Como he anticipado, la circunscripción toma como punto de partida que las mismas son referidas en el espacio escolar por los distintos sujetos de la comunidad educativa con la que he trabajado durante los últimos años realizando el trabajo de campo. Se trata, como he dicho, de la Ley de EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI) / Ley de MATRIMONIO IGUALITARIO (MI).

Pretendo, entonces presentar estas dos leyes describiendo su contexto de producción a nivel nacional y sus repercusiones jurisdiccionales en la Ciudad de Buenos Aires, que es el recorte geográfico y político que esta Tesis analiza. En aras de avanzar sobre la comprensión de la construcción de las mismas en relación a la conformación de públicos y la emergencia de voces, y a su vez, en cómo la implementación de leyes “llega” a la sociedad, es que incluyo una serie de informes producidos por organizaciones sociales del país que han monitoreado y evaluado dicho proceso. No se trata de un recorrido que pretenda ser exhaustivo, sino que se orienta a establecer hitos, hechos y un análisis que permite contextualizar la presencia de las leyes en la escuela.

---

<sup>56</sup> Véase para mayor detalle: Brown, Josefina (2007); Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (2009)

## 2.1 Ley de Educación Sexual Integral

Con el número 26.150, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral se sancionó en el Congreso Nacional el 4 de Octubre de 2006, y promulgada el 23 del mismo mes. Tras un año de discusión en ambas cámaras y una votación final de 54 votos a favor y 1 en contra, la ley se concreta en 11 artículos que con el transcurrir del tiempo generará al Programa de Educación Sexual Nacional.

De escritura *escueta* –por sobre una prescripción detallada- la ley deja entrever las tensiones de las cuales surge, al tiempo que su propio texto despliega una serie de discusiones –que si bien implícitas- se abren al debate. El texto comienza estableciendo el derecho de “todos los educandos” a recibir “educación sexual integral”, sin distinción del tipo de establecimiento al que se asiste (de gestión estatal o privada, o jurisdicción) y brindando una definición *básica* de la misma como “aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.” (Art. 1). El alcance de tales términos, por un lado, nos anticipa la disputa hacia la conceptualización de la sexualidad entendida solo como genitalidad y prevención, y la inclusión de otras dimensiones; y por el otro lado, la apertura de los términos utilizados así como las modalidades de articulación (integral) deja abierta una interrogación respecto de los alcances específicos deseados.

Tal como anticipaba, la inclusión de dimensiones que complejizan la “sexualidad” como objeto de las regulaciones deja al descubierto los modos de abordaje hegemónicos hasta el momento en el ámbito escolar. Catalina Wainerman, Mercedes Di Virigilio y Natalia Chami (2008)- distinguen cuatro: 1. Educación confesional para una sexualidad con fines reproductivos, 2. Educación científica para la prevención de las consecuencias de la sexualidad, 3. Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable, y 4. Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad- señalando la prevalencia de una mirada que asimila la sexualidad con la genitalidad.

La ESI, como normativa nacional, abarca todos los niveles y todas las gestiones. Sin embargo, lo auspicioso de dicha demarcación, que en parte responde a la demanda de los sectores “más progresistas”<sup>57</sup>, queda limitado/condicionado por el artículo 5to. :

---

<sup>57</sup> Luciana Lavigne (2011) ha indagado los debates en torno a la formulación de la ley de Educación Sexual, allí señala cómo esta cláusula fue interpretada como producto de la negociación entre sectores. La presión de la Iglesia frente a otros sectores queda plasmada en este artículo.

ARTICULO 5° - Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

En este artículo se marca con mayor nitidez las negociaciones entre los actores que participaron de la gestación de la ley. La cláusula permite la adaptación curricular a cada comunidad educativa, lo que en principio parecería una definición general y aplicable a cualquier normativa. Sin embargo, la posible lectura de "respeto a las condiciones institucionales de cada escuela" queda soslayada en la habilitación del recorte de contenidos. En otras palabras, no se trata de adaptar los contenidos, sino -más bien- en una selección particular de los contenidos comunes bajo los idearios de la Iglesia Católica Apostólica Romana.

El artículo pone en evidencia los distintos públicos que han sido parte para de esta ley. Sin intención de homogenizar posturas sostenidas, en la producción de esta ley, fácilmente se distinguen dos públicos. Por un lado un sector "progresista" nutrido las voces de sindicatos docentes históricos<sup>58</sup>, organizaciones de derechos humanos y, principalmente, por organizaciones feministas; por otra parte, un sector "conservador" hegemonizado por la religión católica apostólica romana en su versión más ortodoxa. (Morgade; 2011)

Con tamices y escalas variopintas ambos sectores dieron disputa acerca del ámbito legítimo para *hablar de sexualidad*. La iglesia católica<sup>59</sup> organizó la argumentación sosteniendo la *privacidad* del tema y la necesidad de que solo tuviera intervención "la familia". Sin embargo, los quiebres en este discurso también estaban planteados desde otros actores de la esfera pública, entre ellos los movimientos socio sexuales, de géneros y feminismos. 27 años de Encuentros Nacional de Mujeres<sup>60</sup> con demandas como el aborto,

---

<sup>59</sup> Por ejemplo, se ha apelado al documento (Exhortación apostólica) papal de Juan Pablo II, "Familiaris consortio" donde se señala: "La educación sexual, derecho y deber fundamental de los padres, debe realizarse siempre bajo su dirección solícita, tanto en casa como en los centros educativos elegidos y controlados por ellos." (Página web: ACIPRENSA)

<sup>60</sup> Desde 1986 se realizan en Argentina una vez por año estos encuentros. Bajo la consigna de participación libre y abierta a cualquier mujer, se organizan diversos temas de debate, tales como: aborto, educación sexual, trabajo, desigualdades, familia. El primer encuentro se realizó en Neuquén y

el acceso a la salud sexual y reproductiva son un ejemplo pequeño que nos permite ilustrar los sedimentos de un discurso que también logro permear. Sin intención de querer unificar y homogenizar las distintas agrupaciones que son parte de estos movimientos, podemos aunarlas bajo algunas premisas que compartieron y comparten.

*Lo privado es político*, resultó una de las consignas que con mayor fuerza aglutinó la discusión a la privatización del tema que la iglesia católica sostenía a partir de publicaciones y discursos de referentes, y que ponía en manifiesto el lugar frágil que se construía en torno a los cuerpos sexuados en relación con la falta de políticas e intervención del Estado sobre el tema, lo que fundamentaba para el sector progresista las demandas de justicia en la arena pública.

Una consigna recogida en las calles da cuenta de esta mirada particular que imprimieron los sectores progresistas a su demanda: *"Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir"*<sup>61</sup>. El pedido de una legislación se asienta, en este público, en mostrar las consecuencias prácticas y cotidianas de la sexualidad de los/as sujetos sociales. La denuncia pone el foco en el campo de acción de los sujetos y las coerciones a las que se encuentran atados por ser parte de una estructura social donde la distribución de bienes simbólicos y económicos es desigual según la clase y el género, por ejemplo. Desde la lectura de Ciriza (2008), se podría pensar estas demandas por una restitución al derecho de cuerpos sexuados concretos.

El artículo 2 de esta ley nos introduce en tercer eje de disputa en relación a qué órganos del Estado se harán cargo de la sexualidad. Allí se anunció la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el marco de leyes antecedentes: Ley 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. El Programa de ESI será ejecutado por el Ministerio de Educación Nacional,

---

asistieron 43 mujeres, durante el 2012 la convocatoria se amplió a 25.000 participantes. Los Encuentros tienen por objeto el intercambio de experiencias entre mujeres, la construcción de demandas colectivas y el posicionamiento de una agenda pública. Información reconstruida de los Portales Web del Encuentro Nacional de Mujeres. (Página web: Encuentro Nacional de Mujeres)

<sup>61</sup> Lema que ha sostenido la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. Lanzado el 28 de mayo de 2005 en ocasión Día de Internacional de Acción por la Salud de las Mujeres. La Campaña reúne diferentes organizaciones, agrupaciones a nivel federal. (página web: ABORTO LEGAL)

sin embargo, en una revisión de la leyes antecedentes es notorio que fueron otros los organismos del Estado los que fueron responsables de aplicación de instancias formativas vinculadas a las sexualidades. Por ejemplo al analizar Ley Nacional 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable, se observa:

**"ARTICULO 5°** - El Ministerio de Salud en coordinación con los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social y Medio Ambiente tendrán a su cargo la capacitación de educadores, trabajadores sociales y demás operadores comunitarios a fin de formar agentes aptos para:

(...)

b) Contribuir a la capacitación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa;"

El Ministerio Nacional de Salud por sobre otros ha gestionado acciones tendientes a la capacitación y formación sobre temáticas vinculadas a la sexualidad. La concepción hegemónica que instala a la sexualidad como objeto único de salud podría explicar –en parte- esta primacía. En esta dirección, este ministerio ocupa un lugar de legitimidad para coordinar incluso tareas educativas con el Ministerio de Educación.

A la ley nacional sobrevino la ley de la Ciudad de Buenos Aires. Pero sería erróneo interpretarlo como un efecto "cascada", ya que esto implicaría desconocer el proceso –que en paralelo- aconteció en ambas jurisdicciones. El 12 de Octubre del 2006 se votaba por unanimidad la Ley Nro. 2110 de Educación Sexual de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien tenía como antecedente directo la ESI, también fue producto de 4 años de discusión, y teniendo como antecedente la Ley Nro. 474- Plan de Igualdad Real de Oportunidades y de Trato entre Mujeres y Varones de la Ciudad de Buenos Aires-. Germán Torrés (2009) describe esta sanción como una versión legislativa posible entre otras de la educación sexual.

Al analizar su producción discursiva, propongo detenernos sobre las discusiones que dieron lugar al texto final, que en gran parte replicaron los debates en las cámaras nacionales. Luciana Lavigne (2011) distingue tres tensiones en los debates parlamentarios de la Ciudad de Buenos Aires. El primero de ellos, sobre el rol del Estado respecto de la sexualidad: "es decir, si debe o no tener un papel activo en la elaboración de políticas públicas en este campo y quiénes deben ser los responsables de establecer los contenidos en sentido estricto" (Lavigne, 2011:92).

La ponderación de la familia como ámbito privilegiado de la enseñanza se contrapuso a discursos que señalaban la necesidad de que el Estado se hiciese cargo de estas obligaciones. El resultado final se plasmó en el Artículo 8 de la ley porteña, donde se especifica que los contenidos mínimos obligatorios se desarrollarán en el marco de los valores y/o proyecto institucional de la escuela con la "participación de las familias y la comunidad educativa".

Esto anticipa una segunda tensión en torno a los actores legítimos para la definición de contenidos, afirma la autora. Finalmente, Lavigne analiza las miradas sobre quienes serían objeto final de la ley: "niños, niñas y jóvenes". En el recinto parlamentario se esgrimieron diversas posturas respecto de la "madurez" necesaria para "hablar de estos temas y cómo hacerlo" en la escuela. Como resultado de los debates, la ley sancionada refiere establece su obligatoriedad para los años escolares y plantea su enfoque "integral". Lavigne destaca cómo en el conjunto estos debates los/as jóvenes no fueron tenidos en cuenta. Sí, en cambio, primó una mirada adultocéntrica en que las experiencias sexuales juveniles son calificadas como situaciones problemáticas que justifican y legitiman la promoción de políticas públicas en esta materia.

Torrés (2009) analiza el discurso de los proyectos de ley, la sanción de la Ley Nro. 2110, y la producción curricular, abriendo una lectura específica. En consonancia con la ley nacional, y adhiriendo explícitamente a la perspectiva de género, la ley de Ciudad y su proceso según Torrés se puede observar dos focos discursivos que operaron principalmente: i. la heterosexualización de las identidades y de los cuerpos infantiles y adolescentes; y, ii. un saber médico-biológico en combinación con un saber moralizante y, concretamente católico. En este sentido el autor señala cómo aquellos proyectos de ley que estuvieron en el debate de la Ciudad de Buenos Aires que hacían referencias "explícitas al reconocimiento del placer, el erotismo y la diversidad de identidades sexuales como parte de los contenidos de la educación sexual (...) fueron "colonizadas" por los discursos médico y moral" (Torrés, 2009: 39).

Señaladas estas críticas, es interesante observar los juegos de negociación que la propia ley trasluce. Una lectura oblicua de la ley demanda la conjugación de tres sentidos: "la formación científica y objetiva" (Art. 5 inc.b), "prevención, responsabilidad y cuidado" (Art. 5 inc. c y d) y "promoción de modificación de estereotipos de género" (Art. 5 inc. e). El texto pone en evidencia voces diversas, en ocasiones contrapuestas y con pesos relativos y

distintos. Torr s afirma entonces cómo el placer o la diversidad de identidades queda invisibilizada a favor de un discurso sobre la salud.

Su puesta en acto, por otra parte complejiza aun más dicha negociación textual. Tras la sanción de la ley –tanto nacional como de la Ciudad de Buenos Aires– un aparato curricular se puso en marcha. Con temporalidades diversas, en ocasiones no cumpliendo con la estipulación marcada por la norma<sup>62</sup> se implementaron fundamentalmente dos líneas de trabajo. Por un lado se abrió la producción de materiales curriculares específicos y por otra parte, diversas líneas de capacitación para docentes<sup>63</sup>. Estas acciones dan cuenta de la marcha de programas que, en menor o mayor medida, lograron o no poner en la agenda pública el articulado de ambas de leyes.

En relación a los materiales curriculares, estudios realizados han evidenciado cómo dicha producción se llevó adelante desvinculada de otras áreas curriculares (Baez y Ortmann, 2010). Así por ejemplo,<sup>64</sup> en relación a la incorporación de contenidos de Educación Sexual Integral a la disciplina “Lengua y Literatura” para el Nivel Medio se ha podido dar cuenta como existiendo posibles puentes epistemológicos entre la producción curricular disciplinar específica y la producción de documentos curriculares de ESI, los diálogos no son propuestos desde material sino que queda en manos de quien los lee. En otras palabras, la producción de documentos curriculares para las materias del secundario se encuentra separado: por un lado se desarrollan los documentos disciplinares y por el

---

<sup>62</sup> La ley 26.150 establecía 180 días como máximo para la elaboración de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, pero los mismos fueron redactados hacia fines del 2008. Las dificultades en las negociaciones para su redacción se dejan entrever en la apertura de dicho documento: “Hemos podido llegar a este acuerdo a través de un largo proceso de consultas, discusiones, estudios e intercambios con distintos sectores de la sociedad y el sistema educativo, llevado adelante durante el año 2007 y parte del 2008” (pag. 9)

<sup>63</sup> En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, en un documento elaborado por Alejandra Brener y Gabriela Ramos en el marco de trabajos llevados adelante en el CONDERS (Consortio Nacional por los Derechos Reproductivos y Sexuales) con el título LA ADOLESCENCIA: SUS DERECHOS Y SUS PRÁCTICAS DE SEXUALIDAD SALUDABLE se afirma: “El CePA (Escuela de Capacitación Docente del GCBA) asumió el compromiso de ofrecer a directivos y docentes espacios de capacitación, intercambio, reflexión y estudio. El Ministerio de Educación del GCBA dio a conocer las orientaciones planteadas y promovió el diálogo con cada comunidad educativa que lo solicitara. La demanda superó la oferta y, una de las consecuencias, fue la ausencia de capacitación en algunas instituciones. La comisión capacitadora que se constituyó ad-hoc no contó con presupuesto ni programa propio que garantizara la continuidad de propuestas. Esta comisión estuvo integrada por profesionales de reconocida trayectoria en la educación sexual, conformándose un equipo interdisciplinario que dio curso a las demandas de las instituciones educativas. Frente a este panorama y ante el cambio de gestión de gobierno (2008), se produjo un retroceso” (33: 2009)

<sup>64</sup> “Cuerpos sexuados en la escuela media: curricula, experiencias y silencios” dirigida por Graciela Morgade en el marco de un programa UBACYT (2009/2011)

otro, los documentos de educación sexual. Este hecho, finalmente hace que a los/as docentes les lleguen documentos desvinculados institucionalmente.

Desde la *productividad discursiva* de estos textos curriculares, la pregunta en relación a qué se espera de aquellos cuerpos, subjetividades e identidades que escapan “al sujeto ideal” normalizado (Torres, 2009), adquiere en esta Tesis una dimensión de particular importancia. Este autor señala como contracara de esta interrogación, las formas de interpelación a la sexualidad femenina desde los documentos curriculares ya que sostiene que allí se construye un universal en relación a una versión de feminidad, entendida esta como heterosexual y reproductiva. Esto se produce según Torres (2009) por:

“Por un lado, a partir de la fijación de determinados caracteres corporales como propiamente sexuales no sólo se ha bio-medicalizado al cuerpo sino que también se lo ha sexualizado según una matriz-normalizante y excluyente de heterosexualidad obligatoria. Por el otro lado, se ha construido una versión patologizada de la sexualidad adolescente, asociándola a los “riesgos” del embarazo precoz e indeseado y, de igual modo, a las enfermedades de transmisión sexual” (2009: 116-115).

En relación con la segunda línea de trabajo, “la capacitación”, la estrategia ha sido múltiple y heterogénea, y más de las veces “dispar” o “desigual”. En la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, se han promovido cursos de capacitación en CEPA – Escuela de Capacitación Docente – Centro de Pedagogías de Anticipación-. Fundada 1984, esta escuela organiza la capacitación que brinda por parte del gobierno porteño como formación pública. La mayoría de los cursos dictados en estas temáticas tuvieron carácter optativo y fuera de servicio. En el transcurrir de los años, también se pudo observar una reducción de esta oferta<sup>65</sup>. En los últimos años, sin embargo, se incluyó en la formación docente un espacio curricular específico obligatorio de duración cuatrimestral.

Una serie de organizaciones analizaron la implementación de estas leyes, lo que implica a la vez un posicionamiento. Principalmente hicieron oír su voz, distintas organizaciones de la sociedad civil vinculadas a los feminismos o en términos más generales (pues no todos adscribirían a dicha adjetivación), defensores/as de los derechos sexuales y reproductivos. En este sentido la comprensión de los públicos en los términos

---

<sup>65</sup> Diversos capacitadores/as de esta área coinciden en esta apreciación (2012)

planteados por Fraser (2006), nos permite complejizar la lectura y dar espacio a esas otras voces que sin ser las hegemónicas, encuentran intersticios donde hacerse audibles.

Un ejemplo es la evaluación realizada en una Comunicación Conjunta con motivo del Examen Periódico Universal (sección Argentina) de los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos. La misma fue realizada durante el 2012 y participaron múltiples organizaciones<sup>66</sup>, y allí se señaló que:

- Las capacitaciones docentes continúan siendo insuficientes. Solo el 4,5% del total de docentes de la Argentina han sido capacitados.
- La propia coordinadora del Programa de Educación Sexual Integral resalta como desafío *“dificultad en el afianzamiento del enfoque de derechos y la perspectiva de género, la inseguridad que sienten los equipos docentes a la hora de instalar los contenidos de la educación sexual integral en las aulas, la dificultad y el temor en el diálogo con las familias, la falta de compromiso de docentes y sectores directivos con el tema y las dificultades institucionales de implementación.”* (2012:6)
- La ejecución presupuestaria local presenta un gran déficit. Así por ejemplo durante el 2010 la Ciudad de Buenos Aires ejecutó únicamente el 0,1% del presupuesto asignado para la implementación de esta ley y capacitó solo a 2000 docentes (por sobre 55.000 docentes).

Dicha evaluación se complejiza si conjugamos estos señalamientos con los resultados obtenidos por UNICEF Argentina. En dicho informe (Unicef:s/d) -donde realizan una consulta cualitativa a docentes, estudiantes y padres/madres en Argentina referidos a la ley e implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral- resulta destacable que son los/as docentes de Ciudad de Buenos Aires quienes manifiestan tener mayor conocimiento de la ley aunque señalan el carácter difuso y la escasas referencias concretas. Asimismo estos/as docentes expresan la necesidad de la ley como provisión legal a partir de la cual enmarcar sus propuestas. Fuertemente, los/as docentes consultados/as señalan como un desacierto **“la falta de debate sobre la ley y su**

---

<sup>66</sup> Asociación por los Derechos Civiles (ADC), Católicas por el Derecho a Decidir Argentina (CDD), Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM), Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA), Foro Ciudadano de Participación por la Justicia y los Derechos Humanos (FOCO), Foro por los Derechos Reproductivos (Foro DRRR), Fundación para Estudio e Investigación de la Mujer (FEIM), Instituto de Género, Derecho y Desarrollo (INSGENAR).

**aplicación como así también la poca información transmitida a la comunidad educativa en general previa a su sanción” (s/d: 45, negrita original).**

## 2.2 *Ley de Matrimonio Igualitario*

La Ley de Matrimonio Igualitario es una modificación al Código Civil<sup>67</sup>, donde el principal cambio radicó en el reemplazo de los términos “varón y mujer” por el “los contrayentes”. Hecho que no solo remite a un cambio de la textualidad sino que concretiza, principalmente, el amparo bajo una única ley de todos/as/xs los/as/xs ciudadanos/as/xs. Entre las voces a favor y en contra, y el variopinto abanico de tonalidades entre unos y otros, uno de los ejes de debate entre quienes estaban “a favor” viró en torno a si debía tratarse “una única ley” o bien, contemplarse una ley “especial” para casos de unión de personas del mismo sexo, y con ello la habilitación de derechos y obligaciones “adaptados” a tal situación.

Un público que actuó con fuerza en este proceso fue el Movimiento LGTBI. Más allá del accionar cotidiano, destacaré algunos puntos que, al estilo de hitos, permiten complejizar el entramado social de dicha ley. Concretamente presentaré tres antecedentes. Una primera presentación fue realizada por Carlos Jáuregui, quien impulsó desde la Asociación Gays por los Derechos Civiles un proyecto de ley en 1989. Esta propuesta marca una primera formulación que sin éxito abrirá paso a una serie de otros proyectos.

Un segundo momento se instauró en torno a la presentación de proyectos “de unión”<sup>68</sup> ya iniciado el 2000, y que no confrontaron directamente con la Iglesia Católica, al no demandar el estatus de “matrimonio” para uniones entre personas del mismo sexo. Estos proyectos, finalmente se lograron concretar en algunas jurisdicciones: Ciudad de Buenos Aires, Río Negro, Carlos Paz y Río Cuarto-. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la ley 1004 refiere a la unión conformada libremente por dos personas con independencia de su sexo u orientación sexual, que hayan convivido en una relación de afectividad estable y pública por un período mínimo de dos años.

---

<sup>67</sup> El Código Civil de la República Argentina es el código legal que reúne las bases del ordenamiento jurídico en materia civil en la Argentina.

<sup>68</sup> Proyectos: “Parteneriato, uniones para Personas del Mismo Sexo”, presentado por SIGLA / En 2005 la CHA presentó el proyecto de “unión civil” nacional.

Un tercer hito lo constituye la jurisprudencia en torno a los pedidos de amparo por parte de parejas del mismo sexo para contraer matrimonio. Uno de los primeros pedidos fue el iniciado por María Rachid de la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans junto a Claudia Castro. Estos pedidos individuales funcionaron, para muchas de las agrupaciones, como *estrategias de visibilización* de la lucha de derechos.

Tras una extensa campaña bajo el lema "*Los mismos derechos, los mismos nombres*"<sup>69</sup>, la ley de Matrimonio Igualitario llega al Congreso el 5 de mayo de 2010, a través de la presentación del proyecto de modificatoria del Código Civil. El 15 de julio del mismo año, y con una larga jornada de trabajo parlamentario –que fue televisada por el Canal Público de Televisión Abierta- con una votación de 33 votos a favor, 27 en contra y 3 abstenciones se sancionan las modificatorias de la ley en el Senado Nacional.

En una lectura respecto del debate parlamentario, Renata Hiller (2010) destaca que por un lado, el silencio de la primera persona homosexual cuando sí prevaleció la alusión de muchos legisladores y legisladoras a su condición heterosexual. Por el otro, desagrega tres perfiles de nombrar a "esos otros" dentro del espectro de una corrección política instalada<sup>70</sup>: los normales, las víctimas y los luchadores.

El primer perfil apuntó a construir argumentaciones donde se caracteriza a los y las homosexuales en similitud con los heterosexuales. "Son como nosotros" sería una frase que podría sintetizar dicha concepción. Asimismo, el discurso promovido por parte del movimiento LGTBI poniendo en foco la existencia de sus familias habilitó la mirada sobre la exclusión de derechos al tiempo que invisibilizó posibles diferencias en los modos de conformación de esas familias. Un segundo perfil, pone el énfasis en el sufrimiento y estigma individual, despolitizando los conflictos, ya que prevalece una mirada sobre su particularidad y la necesidad de un reconocimiento privilegiado. Por último, en el debate se delineó el perfil luchador, aquel que reconoció en gays y lesbianas a sujetos políticos en reclamo de sus derechos, reconstruyendo las iniciativas colectivas que pujaron en pos de la ley.

---

<sup>69</sup> Lema propuesto por la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans, que adquirió fuerte visibilidad durante la Marcha del Orgullo del 2009.

<sup>70</sup> La autora señala la instalación de determinada corrección política que salvo excepciones estuvo presente en todas las intervenciones.

Los debates parlamentarios tuvieron un fuerte correlato en la discusión social del tema. Desde distintas organizaciones del Movimiento GLTBI se realizaron actividades en vía pública, como “Mantas por la Diversidad” que citaba al inicio de este capítulo. También se realizaron “Marchas” y “Contramarchas” que describiré en el próximo apartado. Quisiera detenerme, ahora, en un pequeño ejercicio para analizar cómo esta ley apareció en los medios gráficos periodísticos. Tomando como fuente diarios de circulación en la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires: Clarín, La Nación y Página 12, revisé las noticias donde explícitamente<sup>71</sup> se mencionaba<sup>72</sup> la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Educación Sexual Integral<sup>73</sup>.

#### Noticias sobre el MI y ESI

Diarios	Nro. de noticias MI	Nro. de noticias ESI
Clarín	45	20
La Nación	47	20
Página 12	161	20

Fuente: elaboración propia

Comparando la cantidad de noticias es notorio, por un lado, la diferencia entre una ley y otra; y por el otro, las diferencias entre los diarios. En torno a la Ley MI aparecen un 50% más de noticias en los diarios Clarín y Nación, mientras que sorprende las noticias presentadas por Página que supera ampliamente dicho número. Al adentrarnos en la lectura del tratamiento dado a la MI por este diario, nos encontramos que gran parte de estas noticias corresponden al suplemento Soy. El suplemento circula desde el 14 de marzo de 2008, con una frecuencia semanal, y su temática es la diversidad sexual. La aparición de este suplemento da cuenta de una aparición *más pública* del Movimiento GLTBI.

<sup>71</sup> En sus titulares y copetes.

<sup>72</sup> Siguiendo los criterios expuestos en el apartado anterior, tomé los dos diarios de mayor tirada nacional (La Nación y Clarín), y se incorporó el diario Página 12, que ha sido un diario que desde su creación ha incluido dentro de su equipo de periodistas especializadas en temáticas vinculadas a las sexualidades y géneros, durante el período de 6 meses, 4 meses antes de la sanción y 2 meses posteriores, y que explícitamente mencionaran las leyes de Educación Sexual Integral o Matrimonio Igualitario. La búsqueda se realizó a través de los propios buscadores online que disponen los tres diarios, utilizando los mismos criterios. Del corpus de noticias solo se tomó para el análisis los titulares y copetes. La indagación no pretende ser exhaustiva, solo un mapeo rápido de un indicador posible. En los tres diarios se ha tomado los ejemplares de “edición impresa” incluyendo suplementos impresos.

<sup>73</sup> Lapso temporal de recolección de las noticias sobre ESI: 1 de julio y el 31 de diciembre de 2006

Las noticias sobre el MI en los 3 periódicos refieren al proceso parlamentario, opiniones a favor y en contra –la mayoría sostenidas por especialistas del derecho- pero particularmente se observan notas que hacen referencias a otros países, noticias de casamientos, opiniones proporcionadas por personas del mundo del espectáculo, periodistas. Tal abanico nos habilita a preguntarnos sobre la pregnancia de esta ley en la vida cotidiana. No solo se trata de un asunto “legal” sino más bien, de una ley que regula la vida de todos los días. Sin poder hacer más que una insinuación, dejo abierto el interrogante. La Ley de Educación Sexual Integral, en este sentido, parece no tuvo tales repercusiones. Su aparición en los diarios fue menos, y de igual manera tampoco existieron marchas a favor o en contra de su sanción.

Por último, ¿Qué sonoridad ha tenido esta ley MI en el ámbito educativo? En esta dirección avanzaré más adelante en el capítulo. Una respuesta provisoria puede pensarse con el surgimiento y validación de materiales didácticos –que sin ser masivos- comenzaron a circular en determinados ámbitos. Así por ejemplo, Les Madres – organización que reúne a familias de parejas lésbicas- ha confeccionado un material con el título de “Familias Comaternales. Guía para personal educativo” (Gemetro, F y equipo) editado en mayo de 2011 y que obtuvo la Declaración de Interés por parte del Ministerio de Educación de la Nación<sup>74</sup>.

### 3. *De la ley escrita a las leyes vividas en la escuela*

Willy: Nosotros fuimos a la marcha (a favor del MI)

Jesica: ¿Sí?

Willy: Fuimos con Mara, estábamos ahí en la plaza.

Jesica: ¿Por qué fueron?

Willy: ¡Para poder casarnos!

(Conversación informal, Noviembre de 2010)

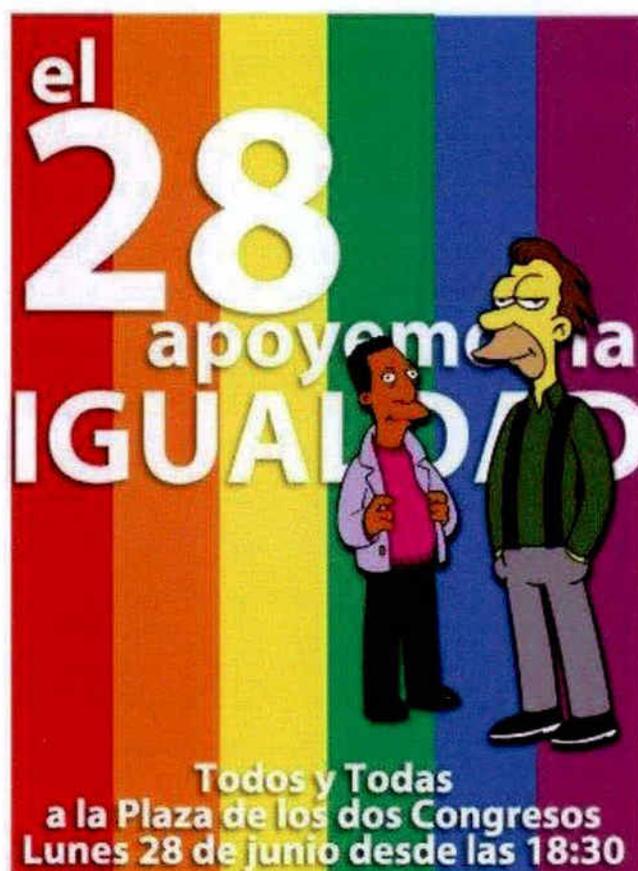
Willy y Mara cursan 4to. año cuando esta conversación ocurre, hacía una breve descripción de cada uno al finalizar el Capítulo I. Ninguno de los dos se reconoce

---

74 Resolución Nro. 307 SE – 18 de mayo de 2011

públicamente<sup>75</sup> como “gay, lesbiana, homosexual”, hecho que cambiaría con el paso de los meses. Ellos fueron a la marcha “solos”, y para “poder casarse”.

La movilización a la que hacen referencia es la Marcha de Apoyo a la Ley de Matrimonio Igualitario acontecida el 28 de junio de 2010. Esta fecha no fue elegida al azar, pues se trata de la fecha conmemorativa de los disturbios en Nueva York en el bar Stonewall (1969) y que posteriormente se convirtió en el “Día del Orgullo LGTBI”. Diversas agrupaciones socio-sexuales, y otras (universitarias, política partidarias, por ejemplo) fueron las que convocaron a reunirse frente al Congreso Nacional. Una de las organizaciones convocaba circulando el siguiente folleto:



Folleto realizado por la Federación Argentina GLTB

Pasada la marcha, sancionada la ley *aparece* el comentario que recogía la viñeta 1. La intervención de Willy, comienza siendo un comentario “al pasar” y termina en una

<sup>75</sup> El capítulo 5 está dedicado a la problematización de este proceso, aquí aparece como una primera formulación del proceso de reconocerse vinculado con la ley de Matrimonio Igualitario.

conversación sobre la participación en las marchas a favor del Matrimonio Igualitario así como las Marchas del Orgullo. Él, junto a Mara y Ximena, marcharon "a favor". Este relato se va entrelazando con otros, docentes que también asistieron, estudiantes que siguieron las diversas marchas por la televisión. En otra ocasión, una estudiante dice *al pasar*, "vio, dicen que a los chicos de escuelas privadas los obligaron a ir", en alusión a la marcha realizada el 13 de julio por parte de organizaciones religiosas.

Bajo una lente de difícil ajuste, *aparecen y pasan* estos comentarios, y sin ser una trama cerrada y organizada, el proceso de la ley de MI recorre los pasillos, las horas libres, los recreos y aulas. Estos y estas jóvenes opinan, comentan, preguntan, interpelan, con diferentes espesuras y más de las veces en situaciones difusas. A continuación presentaré tres formas en que esta ley se hizo presente en la escuela.

### 3.1 "Sentar posición"

Una serie de preguntas surgieron -por parte de los/as estudiantes- durante esos días entre la media sanción de la Cámara de Diputados y la sanción en la Cámara de Senadores, que bien podría sintetizarse en las siguientes:

*"¿Usted qué piensa? ¿Está a favor? ¿Está en contra?"*

Esta pregunta pocas veces venía seguida de una valoración moral de su respuesta. Más bien la interpelación se dirigió -principalmente a los/as docentes- a que sentaran una posición respecto del debate en torno a la ley. Con respuestas variopintas: posturas a favor, posturas en contra y otras "a medias", en muy pocos de los casos no respondidas, las clases comenzaban luego que él/la docente se ubicara en el espectro de posiciones posibles.

¿Por qué *esa necesidad*? ¿Por qué los/as estudiantes tienen *la necesidad* de ubicar a los/as docentes en un mapa? No utilizo aquí de manera ingenua el término "necesidad", sino en su definición más taxativa, aquella que indica al "Impulso irresistible que hace que las causas obren infaliblemente en cierto sentido"<sup>76</sup>. ¿Qué es *lo irresistible* para estos/as estudiantes? Y al mismo tiempo, ¿Qué *legibilidad* insta la ley que hace posible la

---

<sup>76</sup> Real Academia española. Versión nro.22

articulación sonora de la pregunta de los/as estudiantes? Con estas dos preguntas, intento pensar el fenómeno que emerge en el aula.

La pregunta deja al descubierto *lo resistible* de determinadas normas en la configuración de las relaciones sociales, específicamente la heteronormatividad sostenida como condición de producción de la realidad. Y al mismo tiempo, la *habilitación de legibilidad* que la ley realiza sobre una dimensión que, hasta entonces, para muchos/as permanecía oscura o bien oscurecida permitiendo la articulación *pública* de una pregunta que más de las veces circulaba por otros regímenes.

Entre chismes, voces de pasillo que "flotan" sobre el espacio de la escuela, estos comentarios que intentaban "dilucidar" la sexualidad de quienes por allí transitan se hicieron notorios a mis ojos, particularmente aquellos que estaban dirigidos desde los/as estudiantes hacia los/as docentes. Un régimen ni público, ni privado donde la información circula y tiene sus efectos. Si el profe de matemática es gay o no, si "camina así porque es puto", si la profe "habla así porque es torta", son comentarios que pasan por las aulas. Bajo el halo de la "sospecha" queda al descubierto la normalidad heterosexual pretendida, así como también una heterosexualidad asumida con determinadas características.

"La profesora solterona", "las preceptoras trolas" son por ejemplo dos descripciones que circulan por la escuela, donde se alude explícitamente a la sexualidad de esas mujeres. *Casi* como si fueran los extremos posibles de un abanico, aparecen las sospechas en entorno de porqué no se casó, porqué no tuvo hijos/as, o que hacen los fines de semana las preceptoras. De manera "entre-cortada", oraciones y guiños, miradas y gestos permiten intercambiar estas informaciones.

Debbie Epstein y Richard Johnson (1998) analizando la producción de las sexualidades en las instituciones educativas públicas urbanas de nivel secundario en Inglaterra durante la década de los '90 señalan que:

"los profesores llevan una vida sexual "ejemplar" fuera de la escuela, y así se espera que lo hagan. "Ejemplar" significa, en este contexto, que lo ideal es ser heterosexual, estar casado y, en el caso de las mujeres, tener al menos hijos ya en edad escolar. Dentro de la escuela, la identidad sexual de los profesores se vincula al papel del "guardián moral" que sirve de ejemplo para los niños y regula la sexualidades de los jóvenes" (1998:137-138)

Siguiendo la misma línea de trabajo también esto es sostenido por Guacira López Louro (1999) en Brasil. Gabi Díaz Villa (2012) analiza la figura de las docentes destacando:

“la institución educativa inscribe en las mujeres adultas, “las maestras”, un mandato de género, una suerte de combinación de ciertas representaciones como la de monjas, la madre, y las enfermeras y encarnar decencia (una heterosexualidad deserotizada), que las expropia del deseo sexual, explícitamente, al tiempo y de manera implícita, les niega el derecho al deseo maquínico” (2012:6).

Los aportes de estos/as investigadores/as, permiten problematizar la llegada de la ley y su irrupción en “un estado de las cosas”. Se trata de investigaciones contemporáneas en las que se describen ciertos puntos en común sobre los sentidos atribuidos a la sexualidad de los/as docentes: sexualidades ejemplares, morales, y con ello heterosexuales y sexistas (Díaz Villa: 2012). La ley de Matrimonio Igualitario llega a las aulas entre estos sentidos.

Una tarde escucho a Mariana<sup>77</sup> –estudiante de 5to año entonces y a un año de sancionada la ley- decir: “*Si hasta las profes se están casando, ya se puede casar cualquiera*”. Mariana repetía esto en el recreo al resto de sus compañeras, y una de ellas le replicaba: “*ahora se ven más en la escuela*”. Varias interpretaciones y hasta contradicciones compiten en tales palabras. Por una parte aparece la imagen de “una maestra normal” que se casa con otra “maestra normal” y las imposibilidades desde los y las estudiantes de percibir las como “anormales”. Por el otro, se evidencia una nueva visibilidad.

Ya es “normal”, cualquiera se puede casar. El juego de palabras “maestra normal”, no es inocente. Se trata de una parodia a los efectos producidos por una matriz normalista en los cuerpos de las docentes en Argentina. La misma afirmación, sin embargo, 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.

En cambio, si tomamos el diálogo en su conjunto 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 también puede habilitar otras experiencias cuando se posiciona y abre otras posibilidades. La

---

<sup>77</sup> Mariana es compañera de curso de Mara y Willy. En el Capítulo I, solo presenté al grupo de jóvenes que aparecen centralmente en los Capítulos V, VI y VII.

inauguración que la ley instaura en este sentido puede ser pensada como *un dispositivo visibilizador en el espacio escolar*. Avanzaré sobre esta hipótesis de trabajo en las próximas dos categorías que presento.

### 3.2 "Salida(s) de los closet(s) de los/as adultos/as de la escuela"

En el apartado anterior comenzaba a describir la ley como dispositivo de visibilización, en la medida en que configuró la posibilidad de preguntar públicamente posiciones al respecto, las que funcionan a la vez como indicio de una sexualidad que "queda fuera" de la escuela. En este apartado profundicé sobre el funcionamiento de dicho dispositivo en relación a la "ocasión" que brindó para algunos/as docentes la posibilidad de manifestar públicamente su orientación sexual, y en esa dirección se organiza una segunda dimensión de visibilización. En algunos casos, lo que aconteció fue la noticia de casamiento:

"nosotros sabíamos algo, pero ahí nos dimos cuenta de que algunos se casaban. Nos enteramos que la profesora de Lengua se había casado" (Estudiante varón de 5to. año)

En palabras de los/as estudiantes o en palabras de una docente que, por ejemplo que cuenta que al casarse invitó a todos a su casamiento, es que llega la noticia que "tal es gay" o "tal es torta". La ley instaura una práctica social que, sin ser nueva, re-significa el estatus social de las personas reconocido hasta el momento, ubicando en las mismas posibilidades a cualquier pareja -independientemente del sexo- a contraer matrimonio. En este sentido la "ocasión" se tradujo en la "ocasión de invitar", en la "ocasión de celebrar" y bajo el formato de noticia circuló haciendo salir del closet a docentes o bien, estxs docentes dieron a conocer la noticia para salir del closet. La *ocasión* devela también el velo de oportunidad en relación a un *closet*.

Como anticipamos en el Capítulo 1 y advierte Eve Sedgwick en "Epistemology of the Closet" (traducido al castellano como "Epistemología del armario"), el closet encierra una relación particular con las personas gays, al tiempo, que impone (o refuerza) el raciocinio racional binomial jerarquizado: la identidad es heterosexual u homosexual, se está dentro o fuera del closet (1990). Si bien la idea de "closet" es fructífera para pensar los procesos de reconocimiento de los/as docentes, en este caso en relación a la ley de MI, también puede orientar una interpretación polar de las identificaciones, estableciendo

blancos y negros y desconociendo, no solo la escala de grises, sino también la de posibles colores.

De allí que propongo pluralizar la expresión “salida del closet”. Quienes se reconocen como gays y lesbianas viven entre múltiples closet, y la construcción de quiénes son en el mundo, responde también a sedimentaciones variables, y contradictorias. En esta misma dirección, Mario Pecheny (2003) elabora las siguientes hipótesis de trabajo:

- “1) La homosexualidad constituye un secreto fundante de la identidad y las relaciones personales de los individuos homosexuales.
- 2) Dado este secreto, los lazos de sociabilidad se estructuran según mundos definidos en función del conocimiento del secreto: el de aquellos que no saben nada, el de aquellos que están al corriente y el de los pares del mundo homosexual.
- 3) Las fronteras entre tales mundos son permeables y flexibles.
- 4) Los lazos personales establecidos entre pares homosexuales tienen consecuencias importantes para distintos aspectos del desarrollo individual como ser social (en términos de movilidad geográfica, acceso al mercado laboral, a círculos económicos y culturales distintos del original, etc.).”

A partir de estas anticipaciones me pregunto: ¿qué vínculos se establecen entre “este secreto fundante” y la Ley de Matrimonio Igualitario? ¿Qué efectos en los lazos de sociabilidad que acontecen en la escuela? ¿Qué permeabilidades y flexibilidades quedan habilitadas? ¿Qué lazos entre pares homosexuales quedan al descubierto? ¿Qué encuentros se habilitan entre docentes, entre estudiantes?

A la luz de estos interrogantes, avancé sobre la noción de *ocasión* y su relación con la ley. La ocasión fue para algunos/as docentes la posibilidad de articular respuestas de sí mismos que hasta entonces no habían podido realizar en determinados ámbitos. En el acápite anterior, daba cuenta de cómo la Ley MI abrió la posibilidad de la pregunta, acá indagaré sobre la posibilidad de respuesta. Ana, una docente de Lengua y Literatura en una entrevista me comentaba la siguiente escena:

"Durante la discusión en el congreso de la ley de matrimonio, una tarde al ingresar a la sala de profesores les conté a mis compañeros cual era mi posición al respecto, hasta ese momento no había tenido la ocasión. En otra escuela en la que trabajo hace más tiempo, y en la que me siento muy valorada por las autoridades, ya sabían que era lesbiana". (Entrevista, mayo 2012)

Ana es profesora de la escuela P. desde el 2009, ingresó por medio de un acto público<sup>78</sup> como profesora de Lengua y Literatura, pero además de cubrir horas de esta asignatura, ha sido tutora de algunos cursos. El proceso de visibilizarse adquirió pasos disímiles y "no parejos" en las instituciones donde trabajaba: esta docente "era lesbiana" en una escuela y no en otra. La valoración personal actuó como base para socializar parte de su vida cotidiana mientras que en el otro caso, fue la ley la que le habilitó otro tipo de base, desde el reconocimiento legal. Después de compartirlo con sus colegas, y tras la sanción de la ley de MI, Ana me comentó, en una entrevista que acordamos en la escuela durante unas horas libres que tenía, como lo abordaba con sus estudiantes durante una clase:

Ana: Y en esos días, no me acuerdo bien como fue, pero me preguntaron los estudiantes: "Si Ud. tuviera una hija lesbiana, ¿le gustaría?". Y yo respondí: "sí, claro". Entonces el estudiante, me mira y me dice: "¡Vamos profe! ¡No nos mienta!" (Imita al estudiante y nos reímos). Y yo le digo, "sí claro". Entonces él me vuelve a preguntar "¿Está segura?" ((y yo le respondo)) "Sí, claro". Y me dice: "¿Y por qué?" ((Y yo le respondo)) "Porque yo soy lesbiana." (silencio breve) Bueno... ahí me hicieron varias preguntas pero yo no quise abundar en tanto relato personal. ((pero)) Respondí, claro.

Jesica: ¿Y qué te preguntaron?

Ana: Y cómo era mi pareja, como tenía una hija, como hice, cuestiones cotidianas. (Entrevista, Noviembre 2012)

En un mismo espacio, el escolar, Ana diferencia instituciones, docentes, estudiantes, tiempos, vínculos. Cada uno de ellos aporta determinado campo de posibilidad para que ella pueda decir "Porque yo soy lesbiana". Los closet son múltiples y superpuestos, al tiempo que la paradoja parece anclarse con mayor fuerza en cada "salida", pues por un lado rompe con el supuesto heterosexual y con los supuestos gustos y preferencias heterosexuales ("no tener una hija lesbiana"), y en simultáneo tal como ella anticipa en otro momento, de la misma charla: "La gente no anda diciendo por ahí: "Hola, ¡soy heterosexual!"."

---

<sup>78</sup> Un acto público es el mecanismo administrativo previsto por el Estatuto Docente para cubrir cargos u horas ya sean titulares, provisionales o suplentes en el Sistema Educativo Público.

En esta dirección, Eliana Braz (2013) indagando sobre la experiencia de los profesores no heterosexuales<sup>79</sup> para visibilizarse en sus espacios de trabajo se pregunta:

“A heteronormatividade/heterorracionalidade exige das sexualidades não normativas uma explicação, uma resposta à interpelação é isso ou aquilo? A norma exige comprovação. Se o sujeito é heterossexual, que prove. Se não é, que assuma. A ambigüidade e a incerteza provocam um certo fascínio, incitam a curiosidade e também desestabilizam a normativa.” (2013: 12)

### 3.3 “Inscripciones singulares”

Una tercera dimensión de los efectos de visibilización que la ley inaugura pone sobre el tapete la producción de nuevas narrativas, y en ellas la inscripción singular de experiencias particulares. Anticipaba unos párrafos antes la imagen modélica que recae sobre los/as docentes y cómo la toma de posición, o bien la salida del closet frente a sus estudiantes, abre un campo de nuevas posibilidades. En este apartado avanzaré en ese mismo sentido.

En una conversación con el mismo estudiante con quien iniciaba este segmento – protagonista también de la Viñeta 1 (que aquí presento extendida)-, ahora ya no en 4to año sino en 5to., y tras un año de ocurrida la sanción de la ley, me dice:

Willy: Con el tema de la ley del matrimonio gay, las profes daban su opinión. La profe de Literatura dijo que estaba a favor. Nosotros ya sabíamos que era lesbiana, pero ella no lo dijo, pero nos habíamos dado cuenta. Eso re ayudo, creo. Bue, eso me ayudo a mí

Jesica: ¿Te ayudó? ¿Cómo?

Willy: En decirlo. (Septiembre 2011)

Para entonces, Willy se reconocía como gay para sus amigos y amigas de la escuela así como para el resto de compañeros/as, docentes, autoridades. En este proceso de visibilización propio, Willy encuentra ayuda en “esa” docente que ofreció un abanico más amplio de posibilidades. Podría interpretarse que el encuentro con otro/a “igual” abre caminos para la identificación, sin embargo -y sin deshabilitar dicha lectura-, lo que parece ampliarse son los horizontes de las diferencias reconocidas a partir de nuevos status amparados por el Estado.

---

<sup>79</sup> La autora utiliza la expresión “no heterosexuales” para no utilizar categorías identitarias fijas.

Beltran Llevador presenta la noción de cuento que, tal cómo describía en apartados anteriores, aquí cobra un sentido particular. La ley de Matrimonio Igualitario insta *un nuevo cuento* de quiénes cuentan, y en ese camino nuevos/as son contados/as, contados numéricamente, contados/as narrativamente. La visibilización no solo de quienes “son” sino también de cómo son, qué son. Alejada de esencializar estos cuentos como cuentos únicos sino como polifonía de narrativas posibles, la inscripción singular de Willy adquiere la posibilidad de anclaje allí.

En el Capítulo 1 hice referencia a la postura de Butler que parte de que ni la sexualidad, ni el género, ni el cuerpo, que son “tan” sentidos como propios, resultan serlos. “El cuerpo tiene invariablemente una dimensión pública; constituido como fenómeno social en la esfera pública, mi cuerpo es y no es mío” (Butler, 2006:41). La autora señala:

“La precariedad implica vivir socialmente, es decir, el hecho de que nuestra vida está siempre, en cierto sentido, en manos de otro; e implica también estar expuestos tanto a quienes conocemos como a quienes no conocemos, es decir, la dependencia de unas personas que conocemos, o apenas conocemos o no conocemos nada”(Butler, 2010:30).

La ley de MI, en tanto dispositivo de visibilización, contribuye a una nueva precariedad de la vida social dado que organiza la vida de cada persona en manos de otros/as que se pueden visibilizar de manera *nueva*; y no se trata ya solamente de las personas que sí conocemos o de las personas que específicamente son amparadas por esta ley. Se trata, más bien, del conjunto de la sociedad que se visibiliza en torno al menos de una posición dentro del debate público.

En el marco de la escuela, no obstante, la mecánica pareciera adquirir una tonalidad específica. La ley ha propiciado la visibilización de *posiciones*, así como permitió algunos docentes visibilizarse como *lesbianas y gays*<sup>80</sup> dentro del espacio escolar. Estas mediaciones del espacio público allí circunscripto habilitó a algunos estudiantes (como Willy, entre otros) a *inscribir* su propia experiencia como estudiante gay. El encuentro entre docentes y estudiantes gays y lesbianas revitaliza y complejiza la hipótesis que presenta Pecheny en torno a los lazos entre pares. En relación a esta anticipación, el autor agrega:

---

<sup>80</sup> Utilizo estas categorías que son las emergentes en el trabajo de campo, recuperando las formas de denominación de los sujetos que participaron en esta investigación. Tal como anticipaba en el Capítulo I, la cuestión de la nominación resulta compleja, en esta investigación se optó por enunciar las formas en que los/as/xs propios estudiantes, docentes, adultos/as/xs se adscribían.

“Argumentamos aquí a favor del interés de explorar empíricamente esta hipótesis, que puede desdoblarse en dos: primero, que existe una solidaridad entre homosexuales, que los lleva a privilegiar los lazos socioprofesionales con sus pares; segundo, que dicha solidaridad atraviesa vertical y horizontalmente los clivajes y diferencias sociales (s/f:4)”

La solidaridad aparece en la experiencia de estos/as jóvenes bajo la posibilidad de encuentro simbólico de otro/a que vive o ha vivido su propia experiencia, y que es interpretada como la posibilidad de “ayuda”. Asimismo, esta solidaridad irrumpe sobre una formato escolar que configura la relación entre “maestro / alumno”.

En otros casos, dicha inscripción resultó un cambio de la mirada sobre los pares, habilitada por la inscripción de los compañeros en un recorrido docente que es “visto con otros ojos” desde la posición de autoridad que se les reconoce. Estas escenas encuentran eco en las reflexiones de Beatriz Greco (2007) respecto del lugar paradójico que podría ocupar el/la docente:

“Situarnos como iguales: adultos y niños/adolescentes, maestros y alumnos, implica reconocimiento, respeto y escucha, palabra “dada”. Situarnos como diferentes: adultos y niños/adolescentes, supone hacerse cargo de un lugar de sostén, “prestador de identidad”, pasador de cultura; implica asumir la responsabilidad de “hacer crecer”, de proteger lo frágil que nace no sólo en niños y adolescentes, también en los adultos...” (Greco, 2007:38)

La ley MI, parece entonces ubicar a los/as docentes en un inaugurado escenario en el que se puede ser “igual” con sus estudiantes respecto de una ley y “distinto” en tanto acompañan a sus estudiantes a recorrer “quien se es”. Una profesora de otra escuela similar a la Escuela P –a la que conocí en el marco de una investigación en la que participaba- me comenta sobre un estudiante:

“él decía: “yo soy un mata putos”, después de que conté que me casaba con mi pareja, cambió. La otra vez me dice: “es que me criaron así, pero desde que la conozco a Ud. me dí cuenta que es normal””. (Octubre 2012)

La ley abre una nueva dimensión en el vínculo entre docentes y estudiantes, que condensa una relación social entre los sujetos con cierta especificidad pedagógica. Desde los relatos de quienes allí participan, emerge la transmisión de un conocimiento/saber que legitima la singularización del estudiante. Ayudar “a decirlo”, darse cuenta que es “normal”, “ver distinto” son acciones relatadas por estos/estas estudiantes donde la

presencia de un/a docente que vectoriza un derecho (decir que se casa, que tiene hijos con otra persona de su mismo sexo) permite un aprendizaje de sí mismo.

Recuperando aportes del feminismo de la diferencia, el concepto de *affidamento*, ya anticipado en el Capítulo 1, puede brindar elementos para ampliar la reflexión. Se trata del vínculo que puede llegar a constituirse entre dos mujeres donde una se confía a la otra dada la diferencia de experiencia vital, y en virtud de la cual, una la introduce en el mundo femenino a la otra. La confianza y autoridad son claves en este concepto propuesto por el Feminismo de la Diferencia que ha buscado como reconstruir la autorización de las mujeres en sociedades patriarcales. En esta dirección, se trata de una práctica social íntima. Una mujer se *affida* a otra, y en este vínculo que recorre la intimidad de cada una se transmiten saberes, valores, conocimientos, lenguajes sociales. A la luz de este concepto invita a repensar la comunicación que acontece entre estxs estudiantes y estxs docentes.

Habiendo indagado el funcionamiento de la ley MI en tanto dispositivo visibilizador, y notando que el “efecto” de dicho accionar no es sino “hacer carne” un derecho ofreciendo un nuevo “repertorio identitario” y habilitando la posibilidad de inscripción de estudiantes, abro la indagación para pensar una cuestión más amplia: cuales son los “efectos” de conocer leyes vinculadas a las sexualidades para estos/as estudiantes.

Afirmaba al comenzar el capítulo, que no solo la ley de Matrimonio Igualitario regula sino también otro conjunto de leyes....Pero ¿qué otras leyes “aparecen” en la escuela? Avanzaré sobre ello en el próximo apartado.

#### 4. *Educación sexual: de razonar y sentir*

La emergencia en el cotidiano de la Ley ESI asumió un carácter de laberinto. Mientras se hacía referencia a ella desde los distintos actores (principalmente docentes y directivos), también, resultaban más sinuosas las formas de estas palabras. En primer lugar, una de las primeras acciones que la escuela realizó para incorporación de la Ley ESI fueron los talleres de sexualidad para los cursos de 4to. año (en otros cursos se organizaron charlas con especialistas de la salud, por ejemplo) los cuales coordiné y fui tallerista durante el 2009-2010. Tal como señalé en el Capítulo I, estos talleres fueron una bisagra para esta investigación en la medida que conformó una posibilidad de entrada al

trabajo de campo. La directora y asesora de aquel momento, conocían la Ley y expresaban cierta urgencia de comenzar con alguna acción. Estos talleres mostraron que los/as estudiantes mayormente desconocía la existencia de la ley. En segundo lugar, durante el trabajo de campo iniciado en el 2010 –una vez culminado los talleres- diversas escenas cotidianas daban cuenta de la ley en la Escuela aunque no fueran nítidas: estudiantes que venían a hacerme consultas sobre sexualidad, referencias esporádicas de docentes, entre otras. Estos hechos, me motivaron a incluir en las entrevistas grupales que acordamos con el equipo directivo preguntas respecto al conocimiento de leyes vinculadas a las sexualidades, entre ellas la ley ESI. Con esa inquietud inicié durante el 2012 las entrevistas preguntado: ¿Conocen derechos, leyes, normas que digan “algo” vinculado a las sexualidades?

De las respuestas y los diálogos que desde allí se suscitaron emergen cuatro sentidos diferentes. No se trata de una clasificación temática exhaustiva y excluyente, ni tampoco de una cuantificación: se trata de una delimitación analítica de sentidos que los/as/xs estudiantes otorgan a los “derechos, leyes, normas” vinculadas a las sexualidades.

#### 4.1 Conocer leyes, sentir derechos

Al silencio inicial frente a la pregunta por aquello que “conocían”, en los grupos de estudiantes sobrevenían con mayor o menor lentitud una lluvia de nombres. En la tarea de listar pude vislumbrar dos versiones posibles. Por un lado algunos/as/xs de estudiantes que señalaban derechos/leyes que tienen como común denominador una *práctica concreta*, donde incluso la manera de nombrarlos remite a esa práctica; y por el otro, estudiantes que partían de concepciones *más amplias*.

Respecto de la primera opción, en los/as/xs estudiantes hicieron referencia a:

“casarse con un gay”

“cambiarse el nombre”, “que te dan el DNI con nombre nuevo”

“la de ahora que te deja hacer un aborto, acá”

De manera masiva, aparecen estas tres leyes, que en el diálogo se van reconstruyendo con los aportes de los/as distintos estudiantes. De las tres leyes señaladas,

solo la ley de MI era sobre la que más se hizo referencias respecto de aquello que regulaba. La Ley de Identidad de Género solo se aludía a la posibilidad de tener un documento de identidad acorde a un "nuevo nombre y sexo" pero se desconocía el mecanismo y, frecuentemente, se afirmaba la necesidad de algún tipo de prescripción médica. Por último, sobre el aborto en ocasiones aparecía no como una ley a conquistar, un deseo de las estudiantes.

Las leyes a las que refieren estos estudiantes son: ley de Matrimonio Igualitario, ya referida en el acápite anterior y que muchas veces es llamada Ley de Matrimonio Gay, la Ley de Identidad de Género y por último, el Protocolo de Aborto No Punible de la Ciudad de Buenos Aires (o bien la Ley Nacional y "sus excepciones de aborto legal"<sup>81</sup>). Resulta interesante observar que quienes siempre traían el tema del aborto eran estudiantes mujeres. En algunas oportunidades la lista se engrosaba con los siguientes derechos:

"te dan forros gratis"

"podés pedir la pastilla del día después"

Aquí la separación de quién es la voz que "pide" varía según el sexo: los estudiantes pedirán preservativos, mientras que las estudiantes son las que traen como ejemplo la anticoncepción de emergencia.

Por otro lado, se encuentran los/as/xs estudiantes que enumeran derechos/leyes de manera *más amplia*, estos/as estudiantes agregan:

- Ley de Educación Sexual Integral

---

81 La interrupción voluntaria del embarazo o aborto inducido, es un delito descrito en el Título I, Capítulo I "Delitos contra la vida" del Código Penal Argentino. En el mismo Código Penal se establece como excepción: " El aborto practicado por un médico diplomado con el consentimiento de la mujer encinta, no es punible: 1º) Si se ha hecho con el fin de evitar un peligro para la vida o la salud de la madre y si este peligro no puede ser evitado por otros medios; 2º) Si el embarazo proviene de una violación o de un atentado al pudor cometido sobre una mujer idiota o demente. En este caso, el consentimiento de su representante legal deberá ser requerido para el aborto." Estas cláusulas tuvieron interpretaciones diferentes, particularmente el inciso 2. Frente a la creciente judicialización de pedidos de aborto, de distintos organismos del Estado realizaron guías, por ejemplo, la Guía técnica para la atención integral de los abortos no punibles (2007) del Ministerio Nacional de Salud. En el caso de las jóvenes estudiantes a las que refiero en esta Tesis, hacen mención a la guía elaborada por la Ciudad de Buenos Aires en ocasión de la sanción de la ley porteña Nro. 4318 (Septiembre de 2012) "Procedimientos para la atención integral de los abortos no punibles contemplados en los incisos 1 y 2 del Código Penal.

- Acceso gratuito a cualquier método anticonceptivo
- Ligadura de trompas, acceso gratuito a la intervención quirúrgica.
- Violencia doméstica, derecho a no ser agredido/a (ni físico, ni verbal)
- Derecho a la "no discriminación"

Un segundo eje de debate entre estudiantes es la problematización de los derechos. Algunos estudiantes señalan sí se cumplen o no, en si hay cambios o no, apareciendo también preguntas respecto de cómo se pide o que se debe hacer. En las distintas entrevistas ocurridas en octubre, las estudiantes afirman:

"Yo fui a la salita y me dijeron que tenía que ir con mi mamá, pero no es así, ¿no?"  
(Estudiante mujer)

"Ella me acompañó (una compañera) y fuimos a ver lo de la pastilla del día después, pero me dijeron que no había. Así que la compré" (Estudiante mujer)

"Igual no hay educación sexual en las escuelas, hay charlas" (Estudiante mujer)

"Pero decir "puto", ¿es discriminar?, eso sería decir, me parece lo que es. Es puto"  
(Estudiante varón)

La problematización trae consigo la pregunta sobre quiénes gozan esos derechos o, en términos de los propios estudiantes, de *quiénes son*. Allí las opiniones se pueden organizar en dos sentidos diferentes. Sin que necesariamente coincidan con las versiones que antes presentaba, encontré estudiantes que sostenían que son "*derechos de los otros*" y quiénes se "*reconocen como sujetos de los mismos*".

Esos otros, son "los travas", "las tortas", "los putos", "las paraguayas". Con *derechos especiales*, en ocasiones esos otros son otros compañeros/as de la escuela: "*bue... eso es para Willy, él se quiere casar ¿Lo conoce?*". Willy para entonces ya había egresado de la escuela, pero su figura sigue estando presente. En el caso de quienes se reconocen a sí mismos como posibles sujetos de tales derechos, es notorio que más de las veces son estudiantes mujeres, y que este percibirse se encuentra vinculado con la visita a la sala médica y el pedido de anticoncepción o bien la necesidad de abortar.

Reconocerse a sí mismos como sujetos de derecho sexuales y reproductivos, para estas/os estudiantes, se encuentra en relación con las posibilidades no solo de *conocer las leyes* bajo las cuales tienen amparo legal, sino más bien de "*sentir*". No se trata entonces solamente? de la puesta en juego de un currículum que haga lista exhaustiva de los

mismos, sino más bien del reconocimiento de situaciones donde cuerpo y deseo se ponen sobre la luz. No ser atendida en "la salita", la angustia frente a tener que comprar "la pastilla del día después", acompañar a una amiga a abortar, son referencias que los/as estudiantes realizan. A veces sentidas como "derecho no cumplido", y otra veces, como "vulneración personal". Estas estudiantes mujeres, en su mayoría, dan cuenta de las múltiples dimensiones que, encarnadas en sus cuerpos, narran lo que ya analíticamente muchas otras estudiosas han indagado. Diversas investigaciones dan cuenta de la exclusión de las mujeres como ciudadanas plenas, y con ello también cercenadas en su *ciudadanía sexual*. Estas chicas conjugan no solo un género sino también portan con ellas la migración de sus padres. Sus cuerpos no solo dan cuenta de que son "chicas" sino también "extranjeras". Sus cuerpos concretos desafían al sujeto abstracto del derecho (Ciriza, 2008).

#### 4.2 Aprender a sentir

Tomaba como punto de partida en párrafos anteriores "el sentir" como dimensión que posibilita a los sujetos reconocerse como sujetos de derechos. Sentir en el "cuerpo", sentir en el "alma", sentirse afectada/o aparece como una dimensión importante a tener en cuenta. En este apartado profundizaré en el lugar de los/as adultos/as en la construcción de ese "sentir", y cómo esta dimensión se posiciona en torno a la Ley ESI.

Parto de la hipótesis que la presencia de docentes/asesores-as/directivos y su intervención en determinadas situaciones es central en la configuración del sentimiento como parte del conocimiento habilitado por las leyes. Este sentir recubre la necesidad de habilitar una situación de enseñanza y aprendizaje (al tiempo que la emergencia de este sentir bien podría dar lugar a ello).

En el transcurrir cotidiano, he encontrado cómo la habilitación en el aula de determinadas temáticas vinculadas a las sexualidades y relaciones de género posibilita que estudiantes "cuenten" episodios de sus vidas donde queda evidenciado la vulneración de derechos sexuales y reproductivos. Ana, una tarde a la salida de la escuela me comenta:

"estaba dando un cuento de Abelardo Castillo que es sobre la dote, y comenzaron entonces a salir temas personales. Una chica dijo: "yo cuando voy a la casa de una amiga el padre saca el revólver", bueno comentarios así. Se disparó así, y parecía no muy vinculado con la clase anterior, pero parecía que querían decir algo. Se hablo, cerré la clase y seguimos con otro tema. Después vino una alumna que me

dice que su compañera (la que el padre tiene un revolver) necesitaba hablar conmigo. "Bueno que venga la chica", y bueno, vino y me dijo que era víctima de abuso por parte del marido de la madre. Buenos después hubo intervención de la asesora, el director..." (Septiembre 2012)

La apertura temática respecto de una situación que habitualmente se rige bajo las coordenadas del mundo privado, posibilita –según el relato de la docente– que una estudiante pueda dar voz en otro espacio –el espacio escolar– de dicha situación. Su modo de "aplicar la Ley de Educación Sexual Integral" hasta el momento ha sido incorporar dichas temáticas a partir de la propuesta de lectura que organiza en las materia de Lengua y Literatura. Ana realiza una selección particular de los textos que compartirá con los/as estudiantes, sin embargo, también comenta que es en los incidentes ocasionales donde con mayor regularidad surge el tema. Frente a comentarios espontáneos, ella habilita la palabra y de esta manera se tocan temas de "sexualidad" sin que necesariamente se vincule con el texto con el cual estén trabajando.

Gabi Díaz Villa y Cecilia Ortmann (2011) analizando la propuesta de inclusión de ESI en Lengua y literatura observan la oportunidad que allí se abre:

"los cuentos que ella (la docente) selecciona para incorporar contenidos de ESI a sus clases de Lengua y Literatura presentan varios elementos que funcionan (o pueden interpretarse como funcionando) cada uno en sí mismo como prestador de identidad... Al habilitar espacios de encuentro entre la experiencia y la voz de lxs alumnxs y lo desconocido –lxs otrxs, la docente, el currículum–, la clase deviene oportunidad (Frigerio, 2004). Sin duda que esta habilitación requiere una pedagogía particular" (2011:2)

Las autoras avanzan sobre esta hipótesis buscando establecer los vínculos que se abren entre propuesta de enseñanza y el despliegue identitario de los/as estudiantes. En conjugación con el corpus empírico de esta investigación, puedo afirmar entonces que la presencia de docentes (y otros/as adultos/as) que abordan *de manera particular* estas temáticas abren la posibilidad de expresión de los/as/xs estudiantes. Esta docente destaca la propia formación como militante, como aquella que la habilitó a trabajar estos temas en el aula. Conoce los materiales curriculares, asistió alguna capacitación, también. Sin embargo, el paso por la militancia aparece en su relato como hecho fundamental para ella para abordar estas temáticas en el aula.

La particularidad del abordaje, tal vez, radica en el valor de habilitar espacios de encuentro donde no se instauran afirmaciones con el carácter de verdad universal en torno a la sexualidad y donde los sentires pueden emerger.

Déborah Britzman, señala al respecto:

“las profesoras precisan preguntarse cómo su contenido pedagógico afecta la curiosidad del/a estudiante y sus relaciones con los/as estudiantes. Ellas deben estar preparadas para la incertidumbre de sus exploraciones y para tener oportunidades para explorar la extensión y los sorprendentes síntomas de su propia identidad” (1999, s/p)

Esto implica desde la postura de la autora la suspensión de las certezas en pos de la ampliación de un diálogo generoso que se niegue a fijarse en un lugar propio. Docentes como la anteriormente citada, amparadas por la Ley de Educación Sexual Integral, y en la mayoría de los casos “desde mucho antes”, incorporan contenidos en el aula desplegando un nuevo abanico de mundos posibles y “*formas de estar*”.

Es importante destacar que los/as/xs docentes no necesariamente vinculan estas elecciones y propuestas pedagógicas con la aplicación de la ESI u otra ley en particular, ni los estudiantes parecen recuperarlo en este sentido. Aun así, resulta sugerente observar cómo la incorporación de contenidos de la ESI, con perspectiva de género –es decir con una mirada desnaturalizadora y problematizadora de los sujetos en relación a la construcción del deseo, el sexo, el cuerpo- despliega contenidos a enseñar que analizado desde aquello que los/as/xs estudiantes aprenden, resulta una incorporación de una nueva sensibilidad respecto de sí mismos.

En otras palabras, la incorporación progresiva e indirecta de la ESI parece habilitar a que los estudiantes se sientan *afectados* por aquello que allí se abre y puedan, como relataba la docente, decir: “Yo soy abusada”. El afecto en este sentido es central para comprender la posibilidad de *aprenderse una/o/x como ciudadano sexual, ciudadana sexual o ciudadanx sexual*. La construcción de un espacio escolar “sensible”, donde docente y estudiantes se encuentran con “las entrañas conmovidas” (Levinas, 1993) resulta condición de una enseñanza que en pocas oportunidades es explícita.

La triada docente, estudiante y contenido desde esta óptica podría definirse por la “proximidad” y “la responsabilidad por él otro”:

“La proximidad del otro es presentada (...) como el hecho del que el otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy- responsable de él” (Entrevista a Levinas en: López Gil, 2000)

¿Cómo estas leyes *aproximan* a estudiantes y docentes? La trama legal que organiza un discurso de un sujeto con derechos es también una excusa para producir la *proximidad* donde el *régimen de lo sensible* adquiere importancia. La *ciudadanía sexual*, en esta dirección, no es solo el cúmulo de leyes y derechos que bregan por ello sino, principalmente, la afección de vínculos que habiliten un marco de percepción de uno y de los otros, donde, además los despojamientos de las determinaciones reales sean constitutivos. Es decir, en las palabras de Ciriza (2007) donde se haga lugar a la especificidad de cada uno/a rompiendo con el imaginario de un individuo abstracto que se encarna veladamente en su condición de individuo propietario y sujeto dueño de su propia voluntad.

Resituarse estas discusiones en la escuela, y atendiendo a una ley que específicamente regula sobre ella -como la Ley de Educación Sexual Integral-, implica visibilizar “una dimensión sutil que excede en mucho las transformaciones curriculares y los contenidos: las prácticas de las y los docentes, los modelos que ellos y ellas encarnan, las expectativas tácitas, las significaciones inconscientes” (Ciriza, 2008:106) Asimismo, tal vez lo más complejo es reconocer que el sujeto pedagógico de la escuela es también un sujeto corporal marcado por la sexualidad.

\* \* \*

Presentaba este capítulo a partir de un comentario realizado por Willy en torno a la ley de Matrimonio Igualitario. A él, la ley *lo ayudó*. El cómo esta ley colaboró con esta estudiante se convirtió en el motor de indagación: ¿qué vínculos se establecen entre la legislación reciente sobre las sexualidades y la experiencia de estos/as/xs jóvenes en las escuelas?

En el decir cotidiano de los/as/xs estudiantes la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Educación Sexual Integral emergieron por sobre otras, y de manera diferencial entre ellas. Estas leyes en los que se enuncian nuevas formas de contar –en términos de cómputo y narración- inauguran nuevas escenas en el aula en la medida que se abren nuevas perspectivas, paisajes, diálogos que invitan a la reflexión en torno a la construcción desde la escuela de una *ciudadanía sexual*.

Desde la afirmación de Willy, la Ley de Matrimonio Igualitario (2010), *afecta* sobre su cotidianidad. Visibiliza aspectos que hasta entonces permanecían entre armarios y legitimidades grises. En esta dirección, esta ley funciona como un dispositivo visibilizador en tres sentidos. Visibiliza posiciones habilitando la articulación de la pregunta de manera pública respecto de las sexualidades (*¿Ud. qué opina sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo?, por ejemplo*); visibiliza a adultos/as que frente a esta ley tuvieron la ocasión de manifestar a colegas y estudiantes su orientación sexual, hecho que estuvo fuertemente vinculado al anuncio de próximo casamiento. Finalmente, visibiliza la producción de nuevas narrativas desde donde los/as estudiantes encuentran enclaves a partir de los cuales inscribirse: Willy pudo decir que era gay.

La emergencia del decir de Willy no solo responde a una ley específica, sino a una trama legal porosa pero presente. La ley de Educación Sexual Integral es parte de ella. En el decir cotidiano esta ley asumió un carácter de laberinto. Mientras se hacía referencia a ella desde los distintos actores (principalmente docentes y directivos), también, resultaban más sinuosas las formas de estas palabras. La ley de Educación Sexual Integral renovó por sobre un currículum de conocimientos, saberes o informaciones sobre la sexualidad la posibilidad de reconocimiento de situaciones donde cuerpo y deseo se ponen sobre la luz. Lejos de tratarse de una generalización, esta nueva escena áulica responde a situaciones particulares donde algunos/as docentes ponen en juego el *sentir* en la situación de enseñanza y aprendizaje habilitando un nuevo *un nuevo abanico de mundos posibles y de "formas de estar"* en la escuela. Estos/as docentes, por lo general, encuentran en la ley legitimación a acciones que llevaban adelante desde hace más tiempo.

Recuperando estos sentidos, ambas leyes, tienen el potencial de disputar la noción de ciudadanía moderna que toma como base un "contrato sexual", donde la mujer/las mujeres quedan relegadas al plano de la maternidad y la vida doméstica. El decir de Willy -como de otros/as/xs estudiantes- profundiza debates, señalando las tensiones y paradojas entre la noción de ciudadanía de tradición liberal abstracta y la noción de ciudadanía donde la corporalidad concreta irrumpe. Estas leyes emergen en la escuela inaugurando nuevas escenas donde el régimen de lo sensible es parte, así como también, nuevas solidaridades, affidamentos, andamiajes entre docentes y estudiantes.

# Nombrar, normar, violentar: los cuerpos sexuados en el espacio escolar

## CAPÍTULO IV

Ana trola  
Puto él que lee  
Valeria te amo, Juan  
Daniel puto  
5to. 3era. TODAS PUTAS

(Algunas de las inscripciones en paredes  
de pasillos y aulas de la escuela P, 2011)

### **Viñeta 1**

Este capítulo tiene por objeto indagar las formas de nombrar al “otro” en el espacio de la escuela, recuperando particularmente aquellas nominaciones en las que la sexualidad/género aparece en primer plano. Esto nos permitirá ampliar, por un lado, la comprensión de la normatividad social (ya trabajada en el capítulo anterior desde la regulación legal). Por otra parte, nos anticipará el escenario donde se despliegan los casos que serán analizados en el próximo apartado. Como adelanté en el Capítulo I, el estudio de la experiencia implica comprender la posición que ocupan los sujetos en el contexto social, histórico y cultural. El análisis de las formas de nombrar es una dimensión necesaria para

comprender la emergencia de las voces y cuerpos de Willy, Mara, Katerin, Jesús, Tamara y Ale desde su propia enunciación. En esta dirección, este capítulo oficia de “antesala” necesaria para la lectura de los próximos capítulos. Aquí me centraré en los modos de nombrar a los/as/xs estudiantes, luego avanzaré sobre esos/as/xs estudiantes reconstruyendo su vida cotidiana en “primera persona”. La Viñeta 1 presenta desde lo escrito un primer acercamiento sobre aquello es “lo señalado”, “lo nombrado”.

Recuperando las tradiciones originadas por Becker y Lermet en la formulación de la teoría del etiquetamiento durante la década del 60/70, es que comencé a focalizar la mirada sobre los nombres adjudicados por los/as/xs estudiantes (y docentes) hacia otros/as/xs estudiantes que se *desvían* de las normas culturales que hacen inteligibles a los géneros y las sexualidades. Dichas etiquetas califican las *formas de estar* en la escuela de algunos/as jóvenes.

Los desarrollos de Butler, y tomando como punto de partida que “ser un cuerpo es estar expuesto a un modelo y a una forma de carácter social, y eso es lo que hace que la ontología del cuerpo sea una ontología social” (2010:15) es que en este capítulo me propongo analizar cómo estas maneras de nombrar al otro/a/x contribuyen a una ontología social de los cuerpos. Asimismo, estas etiquetas conforman marcos de percepción que organizan una experiencia visual, al tiempo que construyen los cuerpos que “existen”.

En esta dirección me interesa dar cuenta de cómo estas “etiquetas” que nombran al otro en el espacio y los tiempos de la escuela, organizan “*formas de estar*” entre los estudiantes. Esta categoría me permitió encontrar peldaños intermedios para comprender la construcción de las normas culturales vinculadas a los géneros y las sexualidades de estos/as/xs jóvenes.

En las próximas páginas avanzaré por medio de la reconstrucción de cinco etiquetas las formas de estar de estxs cuerpos sexuados en la escuela. Propongo recorrer cada una de estas maneras de nombrar desde su singularidad y abriendo la lectura sobre las intersecciones y puntos de fuga. Cada recorrido, a su vez, se organiza en una composición. Más de las veces apelando a múltiples voces (estudiantes que nombran, docentes y otros referentes escolares) que se entraman en diversos planos, e intentan dar paso a distintos procesos del *nombrar y estar* en la escuela. En este capítulo retomaré el

trabajo de campo realizado en la escuela P, principalmente las observaciones de jornadas escolares; complementariamente, las entrevistas a estudiantes y docentes.

¿Cómo es estar para una estudiante en la escuela? ¿Cómo es para un estudiante? ¿Cómo es para unx estudiante? Las etiquetas analizadas nos permiten indagar en un sentido más amplio los sentidos atribuidos a los/as/xs estudiantes en tanto "pibes" y "pibas", como *formas de estar excluyentes* en la escuela secundaria. Estas *formas de estar*, que se aprenden en la cotidianidad, permiten un tránsito por la escuela "allanado". Se trata de un aprendizaje de los cuerpos sexuados -ya estudiado en forma general en la sociedad y de forma particular en la escuela como dispositivo societal (Lopez Louro, 1999; Morgade, 2001; Epstein y Jonhson, 1998; Subirats, 1999)- que instituye no solamente formas de aprender a estar en el mundo, de aprender de estar en la escuela sino también de aprender a aprender. Es decir, no se trata solamente de un aprendizaje respecto de quién se es o de quién se "debería ser" sino también, de la forma en que podemos aprender.

El cuerpo se sexúa, aprende "su condición", en un campo de luchas donde se negocian formas de vida. Estas luchas que se dan en el campo social en general, serán miradas en esta Tesis *desde lo escolar*. En este capítulo focalizaré en las miradas de los/as/xs compañeros de curso, los/as/xs docentes y otros/as referentes adultos de la escuela. Miradas que nombran, y con ello performan: marcan, señalan, regulan, proponen y disponen condiciones. Miradas que vectorizan en el espacio escolar la materialidad de un currículum oculto (Jackson, 1968). Es decir, estas etiquetas configuran instancias formativas sistemáticas pero que no están explícitamente ni formalmente reconocidas.

## 1. *Nombrar, normar, violentar*

El acto de nominar ha sido analizado desde distintas corrientes teóricas. En la presentación de este capítulo mencionaba el punto de inspiración que brindan los desarrollos de la teoría del etiquetamiento y posteriormente, enfocaba el tema desde los aportes de Judith Butler desde las aproximaciones de género. Sin embargo, a riesgo aun de la conformación de una trama teórica contradictoria, me gustaría agregar algunas de las líneas teóricas brindadas por Pierre Bourdieu. Este autor, comprende las luchas de los agentes por el monopolio de nominación legítima, visibilizando la puesta en juego de la

violencia –principalmente simbólica- que allí acontece, Paula Fainsod retoma los trabajos del autor:

“A través del nombramiento se significa a alguien lo que es y cómo tiene que actuar consecuentemente a como se lo ha significado. De este modo, al tiempo que se nombra, se coloca a los/as actores/as sociales en un juego de relaciones, definiendo cuál es su lugar y lo que se espera de ellos/as. Los actos de nombramiento no son neutrales, poseen efectos en la esfera de la dominación simbólica” (Fainsod, 2013:86/87)

Este aporte habilita una mirada política respecto de la institucionalización de la violencia en el habla. El nombrar no solo describe sino que, fundamente, prescribe. En este sentido, nombrar a los/as/xs estudiantes implica describir diferencias pero también prescribirlas en un destino. Las maneras de “llamar”, “nombrar”, “enunciar” al otro organizan clasificaciones que con mayor o menor grado de institucionalización actúan sobre los sujetos violentándolos. Esta violencia emerge en dos sentidos: por un lado la violencia como fruto de encuadrar en una nominación específica y por el otro, la violencia que este escenario despliega.

La violencia es un concepto imbricado y de inusual moda académica, por lo que en este apartado me centraré en cómo estas formas de nombrar dan lugar a pequeñas violencias. Siguiendo, la noción de Viscardi e “las pequeñas violencias” son aquellas “que son capaces de pudrir literalmente la vida de establecimientos o barrios cuando son constantemente repetidas” (Viscardi, 2008:146) este trabajo intentará focalizar sobre ellas.

En una investigación reciente realizada por Adaszko y Kornblit (2008) en escuelas secundarias de todo el país, se observa que el 52,9% de los estudiantes reconoce haber sido víctima de hostigamiento y un 16,9% considera que ha sido víctima de violencia propiamente dicha. Es decir un 69,8% de los/as estudiantes ha percibido hechos de violencia donde ha estado involucrado/a. El estudio define al hostigamiento como transgresiones e incivildades, mientras que considera violencia en sentido estricto, como el uso de la fuerza, del poder o de la dominación.

Asimismo, Adaszko y Kornblit indagan como los distintos tipos de “climas sociales” pueden favorecer o no hechos de violencia en general, entendiendo por tal concepto a “las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que

establecen en el contexto escolar y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan" (2008:75). El trabajo si bien presenta un mapeo donde inscribir y contextualizar otras experiencias de violencia, resulta poco fértil al analizar los procesos de operacionalización de las variables propuestas que pueden redundar en simplificación de procesos complejos que, entre otros, terminan naturalizando diferencias de los géneros.

Si bien han contribuido a sistematizar un proceso poco analizado hasta la fecha, una limitación de estos enfoques radica en la distinción de cuatro tipos de sujetos: 1. Víctimas de hostigamiento; 2. Protagonistas de hostigamiento, 3. Víctimas de violencia propiamente dicha; 4. Protagonistas de violencia propiamente dicha. Dicha categorización, que pretende visibilizar roles, parece soslayar que quienes serían los "productores" también pueden ser víctimas de esquemas violentos.

Una segunda crítica deviene de las variables tomadas en cuenta para la construcción de tipologías de climas sociales: autoritarismo por parte de los docentes, exigencia en clase, tareas y pruebas, valoración del esfuerzo por parte del alumno e interés por que aprenda, si se puede conversar con los adultos sobre temas personales, si los docentes propician la comunicación y la integración entre alumnos, si se puede contar con los adultos de la escuela ante distintos problemas, y si los docentes intervienen cuando hay problemas de violencia entre compañeros.

A la posible falta de precisión de algunos conceptos cuya polisemia podría dar lugar a percepciones contradictorias por parte de estudiantes (como por ejemplo, la definición de "autoritarismo"), se agrega también la reiteración de una lógica binaria tanto para distinguir sujetos como situaciones (estudiantes/adultos; intervención/no intervención), donde parecen subyacer hipótesis del mismo tipo oposicional: "en climas donde los adultos intervienen, no hay víctimas, ni victimarios estudiantiles".

La clasificación de roles puede permitir vislumbrar mecanismos invisibles del fenómeno, sin embargo, la circunscripción estricta a estas categorizaciones puede resultar excesivamente simplificadora, pues en la intención de hallar variables endógenas explicativas se descuidan procesos conceptualizados como exógenos, que podrían ser constitutivos. Es así como, por ejemplo, se desechan variables como "modos de acceso al empleo", "razones para continuar los estudios". Para esta Tesis la comprensión del contexto y cómo acontecen las relaciones sexo-género son un punto de interés central, las etiquetas

son citas formativas de cuerpos sexuados que se dan en la escuela pero también fuera de ella o en relación a un contexto social más amplio. En este sentido invita a reflexionar sobre como las formas de nominar, pueden ser formas también de violentar y cómo estos mecanismos son complejos en las escenas cotidianas.

Por último, parecería existir en el estudio citado un interés por analizar el formato de la violencia por sobre el contenido, lo que a mi juicio implica en cierta medida despolitizar los intercambios en el espacio escolar, en pos de una psicologización individualizante de las conductas. En otras palabras, los abordajes que han centrado en poder describir los atributos del sujeto violento por sobre habilitar la comprensión de las situaciones en las que la violencia emerge. Cómo veremos más adelante, en ocasiones frente a una escena violenta lo que se pone en juego es la configuración de una situación de diferencias y desigualdades.

Por otra parte, estas escenas violetas no suelen ser percibidas por los/as jóvenes como algo que acontece en la escuela (Viscardi, 2008)). Lo cual implica comprender cierto juego entre "percepciones y realidades". Viscardi (2008) propone un marco analítico donde no se cosifique la violencia así como tampoco se culpabilice a sus participantes, anclando este proceso en una estructura multideterminada. La ampliación del marco analítico habilita la interpretación de manera más compleja e inscribe los fenómenos sociales en el tendido político que implica establecer dimensiones de abordaje distintas: políticas educativas, políticas institucionales escolares y gestión del aula, por ejemplo. De esta manera se abre el abanico de interrogación: ¿Cómo estos modos de nombrar la sexualidad del "otro"? ¿Cómo estos nombres violentan al "otro"? ¿Cómo estos nombres organizan formas de estar? En el próximo apartado avanzaré en tal dirección.

## 2. *Sexualidades, cuerpos y "la escuela"*

### 2.1 *"Puto". Max*

Conocí a Maximiliano cuando cursaba 4to. año durante la realización de los talleres de sexualidad en el que era tallerista<sup>82</sup>. Tenía 17 años para entonces, y se perdía entre el resto de estudiantes. En uno de los encuentros de los talleres –el sexto-, su presencia

---

<sup>82</sup> En el desarrollo del Capítulo I narré cómo he llegado a la escuela P en carácter de tallerista. Las notas que aquí incluyo son de ese período. El taller incluía la elaboración de registros de observación de tipo etnográfico.

comenzó a ser más visible a mis ojos a partir de encontrar ciertas regularidades en cómo era llamado por parte de sus compañeros/as/xs.

El sexto encuentro partía de problematizar las diferencias entre varones y mujeres a partir del caso de la atleta sudafricana, Caster Semenya, quien tras ganar una medalla en el Campeonato Mundial de Atletismo de Berlín de 2009 en la categoría 800 metros podría ser despojada de ella al ser identificada por los exámenes realizados por Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo como "varón". En pequeños grupos, los/as estudiantes debatieron el caso a partir de un artículo que les había entregado:

### El sexo de Semenya



La confusión interna ha triturado los éxitos de Caster Semenya, la atleta sudafricana que no ha podido disfrutar ni un segundo de su título como campeona mundial de los 800 metros. Apenas ganó, surgió la pregunta: ¿es hombre o mujer? Ella insistió siempre en su condición femenina, pese a que los test de verificación de sexo a los que sometió antes del Mundial de Berlín certificaron que poseía unos niveles de testosterona tres veces superior a lo habitual en un chica. Conquistó su oro entre la controversia y, unas semanas más tarde, la Prensa desveló el misterio. El Maily Telegraph reveló que Semenya posee una anomalía cromosómica: no tiene útero ni ovarios, sino testículos internos. Un hermafrodita. La Federación Internacional de Atletismo no la ha arrebatado su medalla ni su premio, pero tampoco ha confirmado que pueda participar en el futuro como mujer.

Fuente: [www.abc.es/20100427/deportes-mas-deportes/heroinas-deportes-201004271209.html](http://www.abc.es/20100427/deportes-mas-deportes/heroinas-deportes-201004271209.html)

CONSIGNA. Para pensar en grupo:

1. ¿Qué le sucedió a Semenya?
2. ¿Deberían quitarle su medalla? ¿Por qué?
3. ¿Deberían prohibirle seguir participando como mujer en las carreras? ¿Por qué?
4. ¿Cómo sabemos que una persona es mujer o varón?

Luego se abrió el debate para el grupo total y se discutió si era: "un hombre o una mujer", si se trataba de "un travesti", "un hermafrodita", en palabras de los/as estudiantes.

En ese marco les pregunto:

-Jessica: ¿Vieron la película "XXXX"<sup>83</sup>?

Varios/as de los/as estudiantes responden que no. Escucho los "no" de manera aislada mientras escribo junto con la otra profesora en el pizarrón las palabras que fueron apareciendo en la charla.

---

<sup>83</sup> Por resguardo a la intimidad del estudiante protagonista de la escena no incluyó el nombre de la película.

Una de las estudiantes me pregunta de qué se trata la película, comienzo a relatar la historia presentado a quien la protagoniza: el personaje principal se llama Max, Max vive con su familia en Uruguay. La película cuenta su vida cotidiana y lo que pasa con ella o él...

Mientras avanzó con el relato, escucho algunas risas solapadas, otras más fuertes, y finalmente un estudiante dice en voz muy baja y dirigidas a otro compañero: ¡Sos vos! ¡Sos vos! ¡Es la película de Max!!

Las risas se generalizan, sin que estas interrumpan mi relato. Maximiliano continúa mirando el pizarrón, pregunto entonces porqué y rápidamente quien había dicho el comentario agrega: no, nada. Nada.

Continúo con la charla.

Al finalizar el encuentro, otro estudiante mientras se retira caminando, me dice al pasar: pregúntele a él (Max), él si sabe lo que es un travesti. Pasos más atrás sale, Maximiliano charlando con Celeste y Jacki. (Mayo, 2010)

### 2.1.1 Bromas pasajeras, bromas pesadas

Luego de la situación referida, la sucesión de bromas comenzaron a hacerse más notorias a mis ojos: adquirieron mayor visibilidad cuando enfoqué la mirada en ciertas reiteraciones del habla cotidiana que inicialmente no había advertido? Simultáneamente comencé también a realizar observaciones de clases, recreos y con ello a compartir más horas de la cotidianidad escolar en general, y entre los grupos en el de Max.

Fue así como durante una clase de matemática, la profesora- al explicar la graficación de la función lineal- dijo:

Profesora: Así se representa una función lineal. ¿Qué es? ¿Qué curva sería?

Varón 2: Una parábola.

Profesora: ¿Qué particularidad tiene?

Mujer 1: Simetría.

La profesora continúa explicando las características de la función lineal. Mientras gráfica en el pizarrón

Profesora: ¿Qué pasa si es una pelota? ¿Si uno patea una pelota acá? (Toma como ejemplo patear una pelota y que recorrido haría, para mostrar sus similitudes con la trayectoria que tiene la función lineal, muestra en la graficación que realizó en el pizarrón)

Profesora (Mira a Maximiliano): ¿Cómo haría la pelota?

Varón 5: ¿Cómo le va a preguntar a él? ¡justo a él! (con énfasis)

Varón 7: ¡No sabe él de fútbol!

Varón 5: ¡Él no juega!

Se produce un silencio de unos instantes.

Maximiliano se queda callado. Agacha su cabeza, y se pone la gorrita. Mira a Celeste. Celeste lo mira y continúan mirando hacia adelante (el pizarrón).

Varón 7 en voz muy baja: Él patea para otro lado.

La profesora parece no escucharlo.

(Observación clase de Matemática, Octubre de 2010)

La escena encierra una serie de cuestiones interesantes de desplegar. Por un lado, las formas en que nombran a Max: "Justo a él", "Él no juega" y finalmente: "Él patea para el otro lado". Se realiza un señalamiento específico sobre Max y quién es él utilizando una metáfora en relación a una práctica deportiva históricamente masculina como lo es el fútbol. Por el otro, como esas formas de nombrar dan lugar a acciones determinadas tanto en Max, como en compañeros y la docente. Del conjunto de acciones desplegadas, quisiera detenerme por el momento en la docente, ya que luego volveré sobre los alumnos. La profesora explica y da ejemplos, dialoga con el estudiantado para desarrollar el tema. Ella pregunta, y algunos/as estudiantes responden, sin embargo, no escucha "todo". Particularmente *parece* no oír: "Él patea para el otro lado" o bien, podríamos sospechar que decide no intervenir. De una u otra manera, lo que me interesa señalar es cómo estas limitaciones dan cuenta de un régimen de invisibilizaciones constantes en las que se encierran *pequeñas violencias*.

En la situación relatada, Maximiliano estaba sentado junto a Celeste y Jacki, y la clase termina pasados unos 20 minutos después de esta escena. La profesora se retira al sonar el timbre, Maximiliano sale al recreo, como es habitual, en la compañía de sus dos compañeras. Celeste me ha comentado en más de una oportunidad que ellos tres son "muy amigos" y "que siempre andan juntos"<sup>84</sup>, hecho que confirmaré en el transcurso de los días. Se sientan juntos, salen al recreo juntos, van al kiosco juntos. Esto ha generado algunos comentarios entre el resto de los compañeros, principalmente los varones, que pude registrar en pasillos, recreos: "siempre con las chicas", "ellas son sus guardianas", "siempre con las polleras".

Ellas también, en mayor medida Celeste, solían intervenir frente a los comentarios que los varones realizan a Maximiliano con frases como "no molesten", "por qué se meten", "no jodan". Estos intercambios prevalecen como intercambios verbales al pasar, sin que detonen otras situaciones de forma inmediata.

Una tarde, dos semanas después, otra profesora se encontraba repasando en voz alta el listado de los/as/xs estudiantes. Mientras iba diciendo los nombres, los/as/xs estudiantes levantaban la mano, cuando nombró a Maximiliano, él levantó la mano, como los demás. Se escuchó a otro varón decir: "¡Pastelito, pastelito! ¡Él es pastelito!" en un tono

---

<sup>84</sup> Esta afirmación será retomada en el próximo Capítulo donde analizaremos desde la voz propia de estos/as/xs estudiantes diversas estrategias para transitar el espacio escolar. El grupo de amigos/as/xs resulta fundamental para estos/as/xs estudiantes.

de voz intermedio, lo que generó algunas risas entre otros varones que estaban sentados en bancos cercanos. Celeste en tono bajo y muy serio dijo: "No jodan". La profesora continuó con la lista.

Los sobrenombres adquieren para quien los porta diferentes sentidos en virtud del vínculo que se organiza entre nombre, apodo y contexto. A Maximiliano, muchos de sus compañeros y compañeras lo llaman Max; los varones en particular también lo llaman "Pastelito" como forma de broma. El diminutivo, y la referencia a un alimento por otro, ubican a Max en un lugar simbólico de inferioridad y pasividad. El sobrenombre que genera risa y la intervención de Celeste dejan al descubierto el carácter violento del mismo, expresado además en un contexto particular como es el aula, que parece magnificar los alcances de la nominación.

El acontecer cotidiano de Max en la escuela nos permite observar en detalle la dinámica del *dulce hostigamiento* (Baez, 2011). Se trata del mecanismo donde los varones molestan, burlan y asedian a otro varón que no encaja en los estándares de masculinidad. Esta producción incluye chistes, comentarios, pequeños golpes/juego donde parte del grupo marca con cierta frecuencia cotidiana "el desvío" de algún compañero. Asimismo estos intercambios, que desde la mirada adulta<sup>85</sup> (y académica) redundan en ejemplos de violencia cotidiana, en la vida escolar de estos/as/xs jóvenes comprende una forma entre otras de vinculación. En este sentido el hostigamiento que priva a estos/as/xs estudiantes de determinados privilegios propios de la permanencia "tranquila", no marcada, termina siendo "dulce" en la medida que permite una trama de pertenencia. Así como podría ser la amistad, o bien el compañerismo, el dulce hostigamiento organiza una relación entre varones que los implica en la escena escolar.

Sin embargo, estos dulces hostigamientos también pueden *estallar* en otras escenas. Al año siguiente, una profesora me comenta en un pasillo al terminar uno de los talleres (ahora, ya en 5to. año):

Tallerista: Estaba dando el taller, los chicos estaban armando afiches o folletos para hacer una campaña a partir de lo que habían aprendido. Había grupos trabajando, un grupo de varones les costaba engancharse con la tarea. Estaban difíciles. Mientras daba vueltas por los grupos, de repente me doy vuelta y veo

---

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

a Maximiliano parado frente a Beto, uno enfrente del otro por agarrarse a las trompadas.

Jesica: Pero... ¿Qué había pasado?

Tallerista: Maximiliano le estaba por pegar a Beto. Después mi otra compañera (los talleres están coordinados por dos docentes) me comentó un poco más. Pasó que Beto lo estaba jorobando como siempre, así con esos comentarios y entonces Maximiliano se levantó y lo tocó. Beto se le vino encima y Maximiliano también. Cuando estaban ahí por agarrarse yo me puse en el medio.

Jesica: ¿Lo tocó?

Profesora: Sí, lo agarró (gesticula con sus manos señalando los testículos). Maximiliano lo agarró de ahí a Beto. Y el otro se le vino encima, claro.

Jesica: Y me decías que te pusiste en el medio...

Tallerista: Sí, en el medio. Y cada uno se fue a su equipo y seguimos con la actividad. Claro él (Maximiliano) ya estaba podrido, se ve.

(Taller de sexualidad, Abril de 2011)

La acumulación de las pequeñas violencias, esas bromas que pasan por el espacio, los cuerpos, los tiempos y parecen ser parte de la cotidianidad construyendo un modo posible donde los y las estudiantes se vinculan, detona una situación de violencia física con una concreción "a medias" y que pone a dos cuerpos en una disposición particular.

Analizar esta escena bajo el esquema de agresor/agredido, nos daría una lectura discreta y no situada donde posiblemente, además de errar en la calificación de las partes, refortalece la estigmatización de quienes están involucrados. Partir, en cambio, de la ubicación en el tiempo y el espacio de los vínculos construidos y vividos por los cuerpos sexuados, nos habilita a una aprehensión de una microhistoria que supera la individualidad inscribiendo las interacciones sociales en el archivero acumulado de las formas de estar en el mundo. En este marco, la agresividad adquiere otra dimensión y se puede ubicar como una característica propia de la masculinidad hegemónica de las ciudades modernas y occidentales.

En el Capítulo II, citaba a Pablo Scharagrosdsky (2007a) marcando su contribución sobre las formas de construcción de la masculinidad en la escuela. Quisiera detenerme, ahora, en dos de las modalidades que el autor describe: a. "La masculinidad asociada a la heterosexualidad" y b. "La masculinidad como forma de organización de la homofobia".

En la primera modalidad, la masculinidad se define en la distinción de "varones verdaderos" frente a "varones peligrosos". No ser identificado como *puto* es una de las características centrales según Scharagrosdsky. En torno a este término, el autor señala

como además de ser una ofensa y humillación, es también, una forma de afirmación positiva para quien lo enuncia. Con fuerte vinculación, en la segunda modalidad la masculinidad se organiza en función de la homofobia. El temor a “ser avergonzados o humillados delante de otros hombres o de ser dominados por hombres más fuertes” (Scharagrosdsky, 2007a:272) contribuye a la instalación de la necesidad de una aprobación homosocial de la masculinidad. Es decir, “la mayoría de los varones, en el ámbito escolar, se convierten en verdaderos agentes de policía generizada sobre el resto de sus compañeros” (Scharagrosdsky, 2007a:277).

Ambas dinámicas resultan interesantes para reflexionar sobre lo acontecido con Max y sus compañeros en las escenas presentadas hasta aquí, y que permiten ampliar la comprensión respecto del atributo “agresivo” y la constitución de una masculinidad heterosexual, homofóbica y homosocial. La agresión –simbólica o física- entre estos estudiantes adquiere el valor de masculinidad en este sentido.

La reiteración de estas escenas donde la agresividad se pone en juego, como mostraba con el dulce hostigamiento organiza una trama de pertenencia entre varones. No obstante, en la misma reiteración acontece la “amenaza” de expulsión. En otras partes, quedarse fuera del juego de “la masculinidad”. En el último incidente que describía la masculinidad de Max es puesta en este límite y será un punto de inflexión posterior.

Durante la primer parte del año luego del incidente de “pelea” que presentaba, una serie de cambios fueron aconteciendo en la estética corporal de Maximiliano. Para el mes de Julio había cambiado su corte de pelo, la forma de vestirse, incluso comenzó a sentarse con otro compañero. Celeste y Jacki continuaban siendo sus amigas, sin embargo, ahora conversaba con mayor regularidad con otros compañeros varones. Comenzó a llevar el pelo con un corte “punk”, más corto en los laterales formando una suerte de cresta corta en el centro. Su voz aguda comenzó a tener un timbre más grave; y si bien su porte físico no se había modificado, el metro casi setenta que llevaba desde el año pasado se lucía cómo si tuviera más centímetros. Su postura había cambiado.

En las horas de clase jugaba a los jueguitos en la netbook o bien escuchaba música en complicidad con otros compañeros. Sentado al frente, en unos de los laterales, rotaba entre los primeros bancos en la compañía de varones. La tensión no obstante seguía presente, al finalizar un recreo observé:

Beto y dos compañeros más están en la galería del segundo piso junto a la ventana, silban a las chicas que están en el patio. Llega Huguito (otro compañero del curso) con unos guantes de box. Maximiliano está entre ellos. Repentinamente, lo rodean a Maximiliano armando un círculo. Maximiliano sale corriendo. Se escuchan risas y carcajadas y luego Maximiliano se aleja. Beto le apunta con pedacitos de tizas que tiene en su mano a la distancia. Maximiliano le contesta en voz alta y firme: ¿Qué me tiras, la concha de tu madre? A continuación Maximiliano se acerca a Celeste y Jacki, caminan hacia al quiosco que se encuentra al final de la galería. Compran y se sientan junto a las mesitas a comer. Beto se acerca, luego Huguito con los guantes puestos. Los cinco se ríen

Preceptora: ¡Ey!, ¡Ey! ¿Juegan? ¿Qué hacen ahí?

Beto, Maximiliano, Huguito se pasan los guantes, tiran piñas al aire mientras ríen.

(Observación de recreo, Mayo de 2011)

Jugar a pelearse, *dispone el cuerpo* en la inteligibilidad de la agresión. En este sentido, participar de este tipo de juegos contribuye a ser *reconocido* como varón. Jugar a pelear, aun cuando resulte difícil saber cuánto juego lúdico hay allí o no, lo que sí se pone en *juego* es la masculinidad. Max, ahora, participa del juego de la pelea.

El cambio en el *modo de lucir* y en los *modos de estar*, son señalados por sus compañeras. Así, por ejemplo Lorena comentaba en una clase de contabilidad:

Profesora: ¿y Maximiliano?

Lorena: Faltó.

La profesora acomoda su carpeta, y mientras se prepara para iniciar la clase le pregunto a la estudiante:

Jesica: Viene faltando, ¿No? (a Lorena)

Lorena: *Anda re pibe.* (cursiva propia)

Jesica: ¿Re pibe?

Lorena: Sí, re pibe. Anda, ahí, se junta con los pibes. Va a la plaza anda con los pibes. Sale con las chicas también pero anda más con los pibes. Sale de noche, joda... se emborracha, y después falta.

Jesica: ¿Sí?

Lorena: Igual lo siguen cargando pero así un poco menos.

La profesora comienza a explicar el tema del día.

(Observación de clase de Contabilidad, Mayo de 2011)

Una explicación acerca de los cambios en Max visibiliza una estrategia: "*andar re pibe*", andar como un pibe. Participar de la "joda", "las borracheras" de los pibes, tiene beneficios según narra Lorena: lo hostigan menos. *Andar re pibe* es una forma de disponer el cuerpo apropiándose de aquellos atributos que definen una masculinidad que no es

objeto de las pequeñas violencias cotidianas. Aun así queda por indagar cuales son las violencias que impone a los cuerpos esta masculinidad que detenta para sí la hegemonía. El cuerpo de Max se presenta como campo de lucha donde acontecen negociaciones de *formas de estar y verse* que sin ser necesariamente contrapuestas actúan como tal. En estas interacciones la mirada del otro/a recorta y estimula conductas apropiadas, construyendo la silueta de la normalidad.

La broma, la burla, estos pequeños hostigamientos dulces aparecen como estrategias que vectorizan la hegemonía de determinada masculinidad: la masculinidad del pibe. Una hegemonía que se impone cuando la agresión de la performatividad homofóbica hace inteligible una virilidad determinada en la imagen del "pibe". A continuación, ampliaré esta argumentación presentado a Beto y los modos en que se construye la masculinidad en torno a él.

## 2.2 "Mister Músculo". Beto

Beto tiene 17 años, y fue compañero de Max durante 4to y 5to año. Durante 4to. año era un chico menudo, que habitualmente en los recreos se acercaba a las ventanas y silbaba a las estudiantes que circulaban por el patio. Junto con otros les hacían gestos y las piropeaban<sup>86</sup> con adjetivos como "linda" y "bonita". Eran frecuentes escenas como las siguientes:

Comienza la clase de contabilidad, Beto y otros compañeros miran por la puerta vidriada, cuando pasan estudiantes las silban. Algunas continúan caminando, mientras que otras se sonríen. (Observación de clase, Junio de 2011)

Los piropos no solo son una acción que realizan muchos de los estudiantes sino también otros adultos que transitan la escuela. Durante mi estancia realizando observaciones, he compartido el espacio con obreros que realizaban arreglos en la escuela. La magnitud de la obra se expandió en el 2012 cuando en el patio central se resolvió instalar unas piletas subterráneas como reservorio de agua. En ese lapso las estudiantes han comentado en entrevistas "lo molesto de los piropos" que los obreros le dicen. En una

---

<sup>86</sup> Piropear: acción de elogiar públicamente los atributos/características de una persona. Habitualmente, es él varón quien realiza dice estas pequeñas frases a la mujer. El tenor de tales expresiones puede ser muy variable.

entrevista grupal dónde les pedía que dibujaran situaciones donde la sexualidad emergiera en la escuela varias de ellas trajeron la siguiente escena:



Dibujo realizado por un grupo de estudiantes mujeres de 4to. año. 2012

El tono denunciante no solo se expresa en estas situaciones sino también en relación con sus compañeros. Resultaba bastante frecuente, que me pidieran que anotara cuando algún compañero estaba "avanzando", "chamuyendo", "rodeándose de nenas":<sup>87</sup>

Belén: ¿Vio? ¿vio?

Jesica: ¿Qué?

Belén: Anote, anote.

Jesica: ¿Qué cosa?

Belén: ¡Cómo le dice a las chicas! (A lo lejos están Huguito y Beto, silbando y piropeando)

¿Por qué la insistencia del "anote"? ¿por qué aquello debería quedar registrado por escrito? Estas preguntas abren dos ejes de interrogación diferentes. Por un lado el lugar que ocupo en la escena en tanto investigadora que "toma nota" y por el otro lado, el lugar que adquiere esa misma escritura para los/as sujetos con quien trabajo a cotidiano.

<sup>87</sup> Las estudiantes utilizan estas expresiones, en términos generales, para describir la forma en que los varones seducen a las mujeres.

Inscribiendo estas indagaciones en lo ya señalado en el Capítulo I, avanzó en el tono que acontece desde Belén al decir “anote”. Su pedido adquiere en este sentido el tono de denuncia de aquello que parece resultar en principio “molesto”, un pedido de dejar por escrito como evidencia apelable posteriormente.

Junto con esta forma de interpelar los cuerpos, aparecen otras formas, como la escena ya citada en párrafos anteriores: cuando durante un taller Beto y Maximiliano “casi se van a las manos” como resultado de miradas previas que conducen, en escalada, a una intervención corporal. Si comparamos ambas situaciones (el piropo, la pelea), surge que las formas de interpelar los cuerpos desde la mirada de un varón adquieren espesura diferente según el sexo.

Cuando un varón mira a una mujer, la mirada se vectoriza en palabras bajo el halo del piropo, el chamullo o el avance. La mirada del otro se encarna en “citas” que contribuyen a la construcción de la “belleza femenina”. El piropo no solo performa en su enunciación la norma estética festejada sino, principalmente, la *capacidad masculina de iniciativa*. Tal capacidad bajo otra modalidad también aparece cuando un varón mira otro varón y emerge “la broma”, “el chiste”, “la joda”, hasta la pelea, donde especialmente aparece la vigilancia respecto de la masculinidad deseada. El humor belígero lo violento de la marca que señalan *los desvíos* a las formas de estar masculinas que no se ajustan a los parámetros del *pibe normal*.

La visibilización de estas etiquetas –estas formas de nombrar al otro- en relación a sexualidad, aparece en la escuela en alianza a otras dimensiones. La nacionalidad es recurrentemente utilizada en este sentido<sup>88</sup>. “Puto”, “come travestis”, aparecen junto a “peruano”, “paragua”<sup>89</sup>, “bolita”<sup>90</sup>. “Los desvíos” que con mayor frecuencia aparecen señalados como tales, se focalizan sobre la orientación sexual o prácticas vinculadas a la sexualidad y la nacionalidad. En el Capítulo I comentaba que la matrícula de esta escuela es de composición heterogénea. La presencia de padres y madres de otras nacionalidades y de estudiantes que provienen de Perú, Bolivia y Paraguay es notoria. Además hay

---

<sup>88</sup> la identidad nacional/étnica y sexual no es un tema central de esta Tesis. Esta vinculación requeriría de mayores profundizaciones. Aquí retomaré algunos aspectos dado que hay una asociación de la nacionalidad con los rasgos fenotípicos y la sexualidad

<sup>89</sup> Expresión despectiva que se utiliza para nombrar a personas que se le atribuye la nacionalidad paraguaya.

<sup>90</sup> Expresión despectiva que se utiliza para nombrar a personas que se le atribuye la nacionalidad boliviana.

estudiantes de República Dominicana y Brasil. En los cuartos y quintos años -con lo que más profundamente he trabajado- aproximadamente el 20% se reconoce como migrante si bien algunos de los casos son estudiantes que han nacido en Argentina. En este contexto un compañero y amigo de Beto durante un recreo se me acerca y me pregunta:

Rodrigo: ¿Ud. piensa que voy a crecer?

Jesica: ¿Por?

Rodrigo: Porque soy así, medio bajito (mide 1, 55 mts.)

Jesica: Se crece toda la vida, ¿No?

Rodrigo: Yo decía por si las hormonas, como Messi. Eso de las hormonas, porque Ud. la vez que hablábamos de las diferencias entre hombres y mujeres (en un taller que se había dictado el año pasado), Ud. dijo que había hormonas distintas. Y para ser hombre se es más alto, y yo estoy acá abajo.

Jesica: Bueno, no todos medimos lo mismo. La altura es algo distinto en las personas... ¿O no?

Rodrigo: Sí, en mi familia, bah... en Bolivia los hombres son, así más chaparritos.

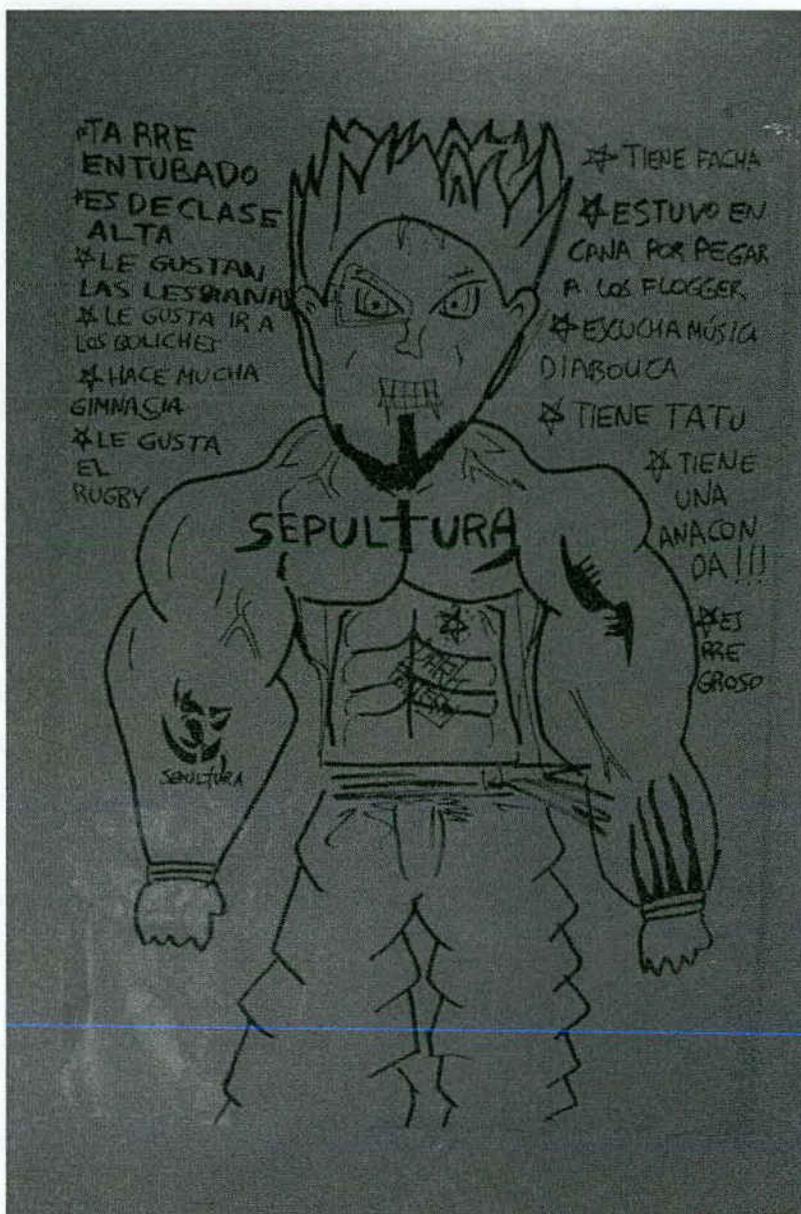
(Conversación informal, Noviembre de 2010)

La preocupación de Rodrigo se conjuga con constantes señalamientos respecto de su altura y la puesta en juego de su virilidad. "Crece", "bolienano", "Machomenos" de manera sutil aparecen en las conversaciones marcando la intersección de la falta de una característica (la altura) y un rasgo fenotípico asociado a su identidad étnico-nacional (boliviano), conjugadas en las posibilidades de poder asumir cabalmente las características de un "pibe normal".

La altura (y el porte físico) son una característica de importancia para estos/as/xs estudiantes, y se vincula decididamente con la presencia del cuerpo sexuado en la escuela. Tener más centímetros, tener más músculos es una preocupación persistente y que en el cuerpo de Beto encarna holgadamente tal anhelo. Beto mide un poco más de un metro setenta, sin embargo, su cuerpo es "imponente" y señalado. Una de sus compañeras suele llamarlo "Salchichón apretado" pues toda su ropa le queda cómo si fuera dos o tres talles menos de lo que debería usar, explica. Beto ha desarrollado sus músculos de manera notoria, principalmente los brazos, y pectorales. Lorena, otra compañera, ha señalado varias veces que es un "patova, qué se está preparando para trabajar", "que está hecho un Mr. Músculo". La primera expresión que utiliza la estudiante refiere a los patovicas, término utilizado para nombrar a quienes hacen tarea de seguridad y portería de boliches (discotecas) y que habitualmente tienen una contextura musculosa. La segunda referencia, alude a una publicidad cuyo protagonista es un hombre que emula a un "superhéroe" de la limpieza hogareña:



Beto camina erguido, “mostrando”, “pavoneando” su musculatura. Como pavo real que luce su cola, Beto luce sus músculos. Este “lucir” enseña de manera encarnada una característica del ideal de masculinidad que sostiene este grupo: “un cuerpo notoriamente fuerte”. En el mismo sentido, durante un taller dónde se les pedía que dibujarán que era para ellos/as/xs un “ganador”, un varón ganador, la figura masculina más esbozada poseía músculos. Dibujado tanto por varones como mujeres, los músculos eran connotados como característica de la *masculinidad deseada*:



Dibujo realizado por un grupo de estudiantes mixto de 4to. año. 2010

Los músculos son anhelados y buscados por los varones. En el dibujo, además, los músculos están acompañados de una serie de frases. Se trata de un cuerpo “entubado” (musculoso) con algunas notas llamativas. Se destaca la clase alta, aspectos que se vinculan con lo violento/lo oscuro como podría ser “ir en cana por pegar a los floggers” o “escuchar música diabólica”. Incluye además expresiones específicas sobre otras características corporales como tener facha o tener una anaconda (término generalmente utilizado para aludir metafóricamente al pene y su tamaño). Finalmente, aparece la expresión “les gustan las lesbianas”. En las charlas posteriores con estos/as estudiantes,

resulta interesante la distinción que hacen respecto de la frase. No se trata de mujeres que tienen un vínculo de amoroso/sexual entre ellas y para ellas, por el contrario, aluden más bien a dos mujeres que tendría una relación sexual-coital con él. Este tamiz resulta interesante para pensar las percepciones que en la escuela circulan en torno a las parejas lesbianas.

El solo hecho de tener estos atributos, por otra parte, no los ubica dentro de la masculinidad deseada inmediatamente. Es más bien la postura del cuerpo, su uso, su modo de habitar el espacio escolar lo que resulta definitorio. En párrafos anteriores, describí la capacidad de iniciativa como rasgo de la masculinidad y como esto se traduce en el "avanzar", "piropear", "chamuyar" de los varones sobre el cuerpo femenino. Este avance también se pone en marcha en relación con los varones pero en otro sentido. Se trata de un avance "agresivo". Jugar a pelear es la práctica más paradigmática en este sentido, y por eso en un apartado anterior analizaba una escena donde Beto y Max se peleaban o bien jugaban a pelearse. Esta escena es reiterada y no solo son ellos los protagonistas.

Si bien no son patrimonio exclusivo de los varones, pues las jóvenes también se pelean "hasta irse a las manos"<sup>91</sup>, las riñas se conforman decididamente como un modo de estar en la escuela para *ellos*. Un modo de *poner el cuerpo* en juego, con otros cuerpos masculinos, instalando una relación heterosexual. La escena de la pelea teatraliza un tipo de masculinidad y a su vez, una determinada masculinidad en acción donde los cuerpos que son parte de ella comunican, apelan y exhiben sentidos no solo para los implicados sino también para aquellos que funcionan como "espectadores/as".

En un estudio que actualmente lleva adelante Mariana Tomasini (2012) en la Ciudad de Córdoba, trabajando en los primeros años de una escuela pública secundaria que recibe estudiantes de sectores populares, se exploran las peleas entre jóvenes como performance donde se "hace género". Tomasini afirma que:

"El estilo corporal jerarquizado entre los jóvenes se liga al cuerpo fuerte, diestro, violento, dominante. Esto tanto en los juegos de lucha donde exhiben su destreza (se pegan puñetes en los brazos, forcejean en actitud de lucha, se persiguen, atrapan e inmovilizan al contendiente, lo arrinconan) como en la instrumentación del cuerpo para buscar y dar pelea." (Tomansini2011:6)

---

<sup>91</sup> Si bien no he presenciado episodios de estas características, si aparece en el relato de estudiantes – tanto de varones como de mujeres- y adultos/as de la escuela. Se destaca también en estos relatos el carácter menos frecuente.

El trabajo realizado por esta investigadora nos permite ensanchar la comprensión de una dinámica compleja donde los jóvenes actúan los géneros disponibles en una sociedad. Existiendo un abanico de posibilidades, en el acto de pelear, queda expuesto la construcción de un cuerpo sexuado/generizado desde la inteligibilidad de la agresión en tanto se desea ser reconocido como un "pibe normal". La agresividad se constituye en nudo central en la manera de poner el cuerpo para los varones, y es en esta manera que los varones se *reconocen* como "pibes normales". La agresividad se manifiesta en diversas acciones que los varones de esta escuela llevan adelante.

David Gilmore (1994) propone un modelo para comprender la masculinidad: "el Modelo de las P". El autor señala tres acciones como acciones que consolidan la masculinidad: proteger, proveer y preñar. Para estos jóvenes las acciones desde la cual detentan la masculinidad en la escuela son otras tres: *piropear, pelear y puertear*.

Hasta aquí he presentado las dos primeras, avanzaré ahora en la tercera acción: puertear. La finalización del recreo y el regreso al aula para comenzar las clases ha resultado conflictivo durante todo el trabajo de campo. Tras el toque del timbre, los/las estudiantes continúan deambulando por varios minutos hasta ingresar. Esto se ve facilitado, según la asesora pedagógica, por docentes que no llegan a tiempo a las aulas, por ejemplo.

Por lo general, tras sonar el timbre pasan unos 10/ 15 minutos hasta que se entra al aula. Pero además, los varones suelen "puertear". Tardan más en entrar, y se quedan en la puerta, aun cuando la profesora o el profesor ya se encuentre en el salón. No es sino hasta que la/el docente llaman la atención que regresan a sus pupitres. Mas de las veces sin embargo, no ingresan al aula y se quedan dando vueltas por la escuela, o "paseando" como dicen ellos y así, "zafar" de las horas de clases. Una tarde próxima a las vacaciones de invierno, llego a la escuela mientras estaban en clase, me quedo dando vueltas por los pasillos hasta ubicarme en uno de ellos, al rato llega Huguito, amigo de Beto:

Huguito: ¡Hola!

Jesica: ¿No tenés clases?

Huguito: Sí. (Señala hacia el curso, veo a sus compañeros/as y la profesora)

Jesica: ¡Ah! ¿No vas a clases?

Huguito: No, no. Estoy paseando, es aburrido adentro.

(Observación al finalizar al recreo, julio de 2011)

Los y las estudiantes señalan masivamente que las clases suelen resultarles aburridas, sin embargo es notorio que quienes *más escapan* de ellas son los varones. "Los profes faltan", "solo venimos para una hora, parece un chiste", "no se para que venimos hoy, no vino nadie (docentes)" son frases reiteradas que se escuchan desde los varones y las mujeres.

La etiqueta que presenté en el apartado anterior -"Puto"- y la que presento en este apartado -"Mr. Músculo"- en conjunto nos permiten analizar cómo estas formas de nombrar dan cuenta de maneras de encarnar el *estar* del "pibe" en la escuela. Este estar significa, por ejemplo, pelearse o piropear pero también "retirarse" de los espacios reglados para el aprendizaje: los salones de clase. En este sentido, ser "un pibe", implica romper con ciertas reglas implícitas de los espacios: no entrar a las aulas cuando hay que entrar por ejemplo. Podríamos interpretar estas situaciones como resultantes del funcionamiento de un currículum oculto que les enseña a los varones a irrumpir, romper, mover el currículum explícito que acontece en las aulas. Mientras que las estudiantes aprenden a soportar y disfrutar del currículum explícito como veremos más adelante. Este currículum de lo "no dicho" enseña la capacidad de iniciativa en el "no entrar", el pelear y el piropear también.

Para quienes son identificados como varones, no encarnar el modelo del "pibe" abre una serie de interjuegos donde el chiste puede adquirir la forma de hostigamiento. Así, las burlas tienden a regular la experiencia de ese "otro" hacia un modelo de masculinidad vivenciado como "El modelo". El hostigamiento se torna invisible para los sujetos, pues se transforma en la forma de construir lazos, la risa lo transforma en dulce. En esta construcción de lazos, "andar re pibe" marca la condensación de los sentidos del "re pibe" desde quienes dicen a la vez serlo y no serlo. Para ser re pibe, hay que "andar re pibe". Andar re pibe en esta comunidad es ser parte de prácticas que amenazan y violentan la carne de los cuerpos. Emborracharse, golpear, patotear...pero también burlar, chistear y piropear.

A continuación avanzaré la lectura respecto de las etiquetas utilizadas para nombrar a las estudiantes.

### 2.3 "Putas", las otras.

Jimena es una de las "mejores estudiantes" según docentes y propios compañeros. Estudia, tiene buenas calificaciones, sus carpetas suelen "estar al día". Nació en Brasil, pero su papá y mamá son argentinos. Mide un metro sesenta, es morocha. Solía vestirse con jeans y remeras y se maquilla con poca frecuencia para ir a la escuela. Una tarde en el aula habla con Willy, un compañero de curso, en el marco de una conversación acerca de cómo se vestirán, pues al otro día irán a Expo UBA<sup>92</sup>:

Jimena: Yo me voy a vestir con vestidito (Señala en sus piernas hasta donde le llega, señala debajo de la cola) calzas, botas.

Willy: ¡No te vengas de trola! (Mira hacia afuera y cabeceando señala a otras estudiantes que caminan afuera)

Jimena: ¡No, no!

Los dos se ríen.

Afuera hay tres estudiantes, con zapatillas blancas, calzas negras y remera ajustada. Esta suele ser una vestimenta muy habitual desde que no se usa el guardapolvo. (Observación en "hora libre" por ausencia de la profesora, Agosto de 2011)

En tono de chiste, Willy, expone en la escena los límites sobre la vestimenta para su amiga. Están las chicas como Jimena, y las otras. "Esas" otras estudiantes que se ven pasar por la galería de la escuela. "Las trolas" son aquellas estudiantes que *exhiben en exceso* el cuerpo. Usan ropa ajustada, se les ve el ombligo o bien sus remeras son escotadas. Se maquillan también en "exceso", mucho rímmel en los ojos, un delineado cuidadoso y brillo en los labios. Ninguna de las estudiantes con las que compartí el trabajo de campo se nombra a sí misma como "trola", aunque sí puede reconocer -al igual que gran parte de los varones- a una en la escuela.

El modo de vestirse, no es la única condición, aparece también un modo particular de usar la ropa, de moverse y *disponer el cuerpo* en relación a los otros/as. En ese sentido puede analizarse la situación siguiente, donde Mariana una estudiante de 5to año, lleva adelante la organización del acto del 12 de Octubre. El acto escolar incluye una serie de bailes donde participan tres estudiantes a las que llaman "las dominicanas" porque provienen de ese país, y dos estudiantes varones: Jesús, hermano de Mariana y Ariel. Jesús está en 4to. año y Ariel, en 1er año.

---

<sup>92</sup> Evento realizado por la Universidad de Buenos Aires en ocasión de su bicentenario. Véase: <https://www.facebook.com/expoUBA/posts/187943961275682>

Al ritmo de una salsa caribeña, los cinco estudiantes practican los pasos sobre el escenario. Desde abajo, Mariana, Belén y Lorena comentan:

Belén: ¡Cómo se vinieron!

Lorena: Gorditas y todo con la calza bien adentro.

(Se ríen)

Belén: ¡Ay no, no! que no le toque el culo!

Mariana: ¡Pero ella le dice! (Una de las estudiantes que baila le indica a su compañero que tiene que pasarle la mano por el contorno del cuerpo.

Mariana, Belén y Lorena se ríen)

Mariana: ¡Ay se re zarpan!

Lorena: ¡Una mano de distancia!

Belén: ¡Quedan muy gato!

Mariana se acerca y les pide que bailen más separados.

(Observación del ensayo del acto, Septiembre de 2011)

“Trolas”, “gatos” o “zarpadas” suelen ser expresiones sinónimas. El cuadro del baile evidencia no solo la dimensión estética compuesta por una forma de lucir, sino que también incorpora elementos en relación a los modos de *disponer el cuerpo*. La lectura que realizan Lorena, Belén y Mariana de la situación de ensayo marca a las bailarinas como zarpadas, como gatos; señala la disposición de esos cuerpos en relación a los otros cuerpos. Los chicos bailan muy próximos entre sí, las chicas “se dejan tocar”, “indican ser tocadas”, esta disposición es regulada por Mariana, develando dos sentidos. Por un lado la proximidad sancionada, que es la proximidad con los varones, y por el otro, la sanción que reside sobre la disposición de “iniciativa” de las jóvenes.

A esta proximidad física, se suman otros atributos. “Rapiditas”, “siempre andan con uno o con dos o con tres” son frases reiteradas, comentarios cotidianos de los y las jóvenes que alimentan una *feminidad no deseada* que se consolida en la imagen de la “puta”. Esta palabra suele ser utilizada como expresión sinónima de las ya nombradas (“trola”, “gato”, “zarpada”), aunque se diferencia en dos sentidos: es menos utilizada y es de carácter más “fuerte”.

La mirada adquiere en este proceso una dimensión particularmente decisiva. Detegámonos sobre las siguientes frases:

Estudiante mujer: viste ¿cómo la miran? (comentario en un recreo, estudiante de 5to. año con una amiga, mirando a una estudiante de 2do o 1er año)

Otra estudiante: me peleé porque ella me miraba mal (en una conversación, una estudiante de 4to. año me relata que se ha peleado con otra por esta razón)

¿Qué mirás? "nada" ¿Qué mirás? "la cara de puta que tenés" (comentario en una clase escolar, una estudiante de 4to. año se lo dice a otra en el aula)

Ser mirada o mirado<sup>93</sup> es condición necesaria para tener lugar en el mundo. La mirada en esta dirección " nombra", brinda a la etiqueta un contexto particular de encarnación en el cuerpo. "La socialización de la simbólica corporal, o más bien de la relación con el mundo, exige la presencia de otros, implica a continuación su permanencia" (...) "El otro, por lo tanto, no es sólo el "pasador" de la criatura humana de su cualidad de infans a la de actor social; es también la condición de perennidad de la simbólica que lo atraviesa y que utiliza para comunicarse con los demás. El otro es la estructura que organiza el orden significativo del mundo" (Le Breton, D. 1999: 35).

En las sociedades occidentales la mirada fue el sentido privilegiado, condenándose a lugares subalternos al olfato, el oído y el gusto. No es sutil la diferencia entre ser mirado/a y no serlo, se juega allí la posibilidad misma de la vida. La mirada es necesaria sin embargo no todas se impregnan del mismo carácter. Hay miradas "singularizantes" pero también "normatizantes". Y así, mientras las primeras construyen en clave de habilitación de tener cuerpo y palabra, las segundas aun en el camino de dar lugar a la sobrevivencia marcan una penosa manera de vivir. En este sentido, afirma Judith Butler, "seguimos viviendo en un mundo en el que se corren grandes riesgos de marginación a causa del placer que se persigue, la fantasía que se encarna, el género que uno perfoma" (Butler, 2004: 30). La mirada no es ingenua, ella porta la norma y:

"aunque necesitemos normas para vivir y para vivir bien, y para saber en qué dirección debería transformarse nuestro mundo social, también estamos constreñidos por normas que a veces nos violentan y a las que debemos oponernos por razones de justicia social" (Butler, 2004: 291)

En el discurso escolar hay una continuidad con la norma de un cuerpo femenino vigilado, donde algunos cuerpos femeninos son sospechados de inmorales (Zattara, Baez, 2007). Estas imágenes no solo se construyen desde el decir y estar de los y las jóvenes en la escuela sino también desde las interpelaciones de los/as adultos/as. Durante una clase de Contabilidad, la docente interviene en un diálogo que se producía entre unas estudiantes:

---

93 Parte de las reflexiones que presento en estos párrafos han sido fruto de las discusiones y otros trabajos que hemos llevado adelante con Susana Zattara.

Belén: ¿Cuándo nos van hacer la fiesta de 5to los de 4to?  
Jacki: ¡Si nosotros no (les) hicimos! (se refiere al grupo que ya egreso de la escuela)  
Celeste: No hicimos.  
Belén: ¡Cállense! ¡Cuándo tienen que abrir la boca no la abren! (Lo dice gritando, la voz alta)  
Profesora: ¿¡Ese es modo de señorita!?! (levanta el tono y entre la exclamación e interrogación, dice señorita de manera más pausada)  
Las estudiantes se ríen.  
(Observación de clase, Octubre de 2011)

Bajo otro tamiz, la disposición del cuerpo en relación al volumen de la voz es marcada por la docente. Si las señoritas no alzan la voz, ¿quiénes sí lo hacen? La construcción de la imagen de la "puta" no solo acontece desde la descripción e identificación de rasgos, sino también por la prescripción de modelos socialmente aceptados.

Pese a que es visible la norma, las críticas a estos modelos aparecen en ocasiones, y particularmente desde la voz de las jóvenes. Las risas generadas en la escena podrían ser interpretadas en ese sentido. Así por un lado, las estudiantes señalan como "anticuado" el modelo de la señorita, fuera de tiempo; por el otro, se alzan enojos y controversias en relación a la disparidad entre la representación de un varón que "sale" con varias mujeres y la mujer que "sale" con varios varones. Esta interpelación aparece también con las "denuncias" que párrafos antes presentaba al modo de piropo, chamullar o avanzar de los varones. Sin embargo, para comprender con mayor precisión esta etiqueta resulta necesario explorar otras formas de nombrar a las mujeres estudiantes en esta escuela. En los próximos apartados avanzaré en tal sentido.

## 2.4 "Las buenas amigas"

### 2.4.1 Ser amiga. Wanda, Mai y Ximena

Wanda, Mai y Ximena se conocen desde primer año. Las tres ingresaron a la escuela, y desde el principio –según relata Wanda–: "se llevaron bien". En distintas entrevistas otros/as estudiantes señalan que ellas son "mejores amigas". Los pequeños grupos de mujeres que comparten el tiempo en la escuela suelen ser identificados de esta manera. Ellas, como otras chicas que son "buenas amigas", se sientan juntas en clase,

comparten carpetas, durante los recreos pasean del brazo por la escuela. Una tarde, al finalizar un recreo se encuentran con otras estudiantes:

Belén, Lore, Mai y Wanda están sentadas en las gradas de la galería. Pasaron 10 minutos desde que sonó el timbre de finalización del recreo, pero ni la profesora de 5to 2da. ni la de 5to. 1era han llegado aun. Belén y Lore son de 5to. 1era., mientras que Mai y Wanda son de 5to. 2da. Charlan de cómo se peinarán para la "Fiesta de egresados", si irán a la peluquería, si se plancharán el pelo.

Mai tiene un paquete de maíz inflado del que come. El paquete va de mano en mano entre las chicas. Al finalizar la primer ronda, Mai se queda con el paquete y comienza a darle a comer en la boca a cada una de las chicas. Se acerca Jonathan, y se suma a la ronda.

Jonathan: ¿Siguen jugando a eso? (él no participa de la ronda de maíz inflado)  
Mientras Mai le da comer en la boca, Wanda le muerde la punta de los dedos, Lore le da besos en la punta de los dedos.

Preceptora: Al aula, al aula!

Vicedirectora: ¡Vamos, vamos! (Se acerca al grupo de chicas)

Belén se acerca a la puerta y desde allí grita: ¡llegó el profesor!

Celeste esta abrazada a Jesús (un estudiante de 4to año, y hermano de Mariana que cursa 5to. año)

Vicedirectora sonriendo y mirando a Celeste: ¡Basta de manifestaciones amorosas!

(Observación de recreo, Octubre de 2011)

Deshilando la escena, parto por la frase por la cual culmina mi relato: "¡Basta de manifestaciones amorosas!" La vicedirectora traza determinada visibilidad en relación a las manifestaciones de los cuerpos, su proximidad y sus vínculos. Cualificando como amorosas determinadas situaciones, y dejando en silencio otras, se organizan por medio de "palabras" una inscripción particular en el espacio escolar. La heterosexualidad norma la citación, queda adjetivado como "amoroso" el abrazo entre una estudiante y un estudiante, dejando invisibilizado el "juego" de darse de comer en la boca entre las estudiantes, denominación que le da a la situación, de manera coincidente, el compañero de las jóvenes.

Una primera interpretación de la situación nos podría llevar a conjeturar sobre los modos en que se percibe "la amistad" entre mujeres jóvenes en la escuela. En un sentido, con esta denominación se alude a un closet de los posibles vínculos lésbicos entre las jóvenes, e implícito en ciertas expresiones particulares: andar del brazo, darse de comer en la boca, entre otras- funciona desde las miradas del afuera como. Por otra parte, si detenemos el foco en la amistad de *estas* estudiantes también podemos vislumbrar mayor

libertad de circulación de deseos eróticos, sexuales sin que los mismos definan cabalmente su identidad u orientación sexual desde la vista de terceros/as.

Así, mientras podemos pensar la "amistad" como closet que invisibiliza a las chicas lesbianas, también se podría pensar que ese término alude a un vínculo fluido que puede contener diversas expresiones. Aun así, con esta posible pluralidad de sentidos la voz de quienes están por fuera de la situación (la ronda de maíz inflado) delinea la mirada hegemónica no solo de la vicedirectora sino también de un compañero que con cierto enojo interviene preguntando el porqué siguen jugando a eso. *¿Cuál sería "el problema" de jugar a "eso"?*

Andar del brazo, caminar tomándose de las manos, acariciarse, son prácticas frecuentes entre las estudiantes que se identifican como "amigas". La proximidad física, e incluso el contacto corporal resultan formas habituales de vincularse. Esto resulta muy distinto entre los varones, donde la intimidad y afectividad se encuentran celosamente vigilados en relación con la homofobia.

Esta forma de "andar juntas" implica también *formas de estar* en la escuela que son compartidas. Realizan los trabajos grupales juntas, se ratean<sup>94</sup> juntas. Una tarde al llegar a la escuela me las encuentro en la esquina, al saludarlas me cuentan que se han "ido antes", me quedo un momento con ellas, hasta finalmente descubrir que se habían "rateado":

Mai: ¿Me diste "el poder"?

Wanda: Cuando corríamos del director, ahí te lo dí. (Las estudiantes estaban en un acto escolar; a su finalización se le dio asueto a los/as estudiantes de primer año. Ellas (de 4to año) debían seguir dentro de la escuela pero se escabulleron entre los estudiantes de primer año y se fueron de la escuela)

Se ríen y Wanda me mira, y agrega: ¡es que somos las Chicas Superpoderosas!

Jesica: ¿Sí?

Wanda: y tenemos poderes. Viste el capítulo en el que Bellota tiene una manta y se la frota y ese es su súper poder. Nosotras también.

Jesica: ¿Y qué poderes tienen ustedes?

Wanda: Su poder es el brillo de labios (señala a Ximena), ella es el celular (Mai) y yo el delineador.

(Observación en la esquina de la escuela, Noviembre de 2011)

Los grupos de amigas se apodan con un nombre que las vincula más allá del nombre propio de cada una. Este hecho podría ser interpretado desde un enfoque

<sup>94</sup> Expresión de jerga utilizada por los/as/xs estudiantes cuando faltan a la escuela sin consentimiento de sus padres/madres/tutores.

psicológico/ psicoanalítico, pero aquí me detendré a ofrecer un marco social. El nombre elegido por estas estudiantes proviene del nombre de una serie de dibujos animados, que en su idioma original se llama "*The powerpuff Girls*". La traducción latinoamericana corresponde "Las chicas superpoderosas", mientras que en España recibe el nombre "Las supernenas". Creadas por Craig McCracken a comienzos de 1980 para la Universidad de California donde estudiaba animación y con el título "*Whoop-ass Girls*", la serie sufrió una serie de transformaciones hasta que en 1989 fue estrenada como dibujo animado para niños y niñas<sup>95</sup>. Estas jóvenes estudiantes: "chicas superpoderosas" no combaten a villanos y sus poderes (el delineador y el brillo labial) nos recuerdan, en parte, a los poderes de la feminidad.

Ser bellas, "*estar arregladas*" en la medida justa son valores que esas estudiantes resaltan entre sus prácticas y sus charlas cotidianas, y que contrasta con las imágenes de las "zorras", donde el arreglo es excesivo, (como veremos más adelante con Jimena). Es difícil pensar esta práctica sin volver sobre la recurrencia en la acción del piropo que hacen los varones; se podría así pensar el piropo como cita performativa de los cuerpos de las estudiantes. A continuación, trabajaré sobre los sentidos y regulaciones que giran en torno a modelar un cuerpo bonito.

#### 2.4.2 Ser bonitas, ser queridas

Pintarse las uñas, discutir qué colores son los apropiados y "no vergonzantes", maquillarse, son actividades que las estudiantes comparten principalmente en los tiempos considerados libres. Dos estudiantes de 5to. Año 4ta. durante una hora libre conversan:

María: ¿No te da vergüenza?

Nadia: No. Me gusta como queda (se está pintando las uñas de fucsia).

María: Yo solo con brillito.

Nadia: ¿Y no te da vergüenza?

María la mira y no dice nada.

Nadia: Usar brillito...digo....

Ambas se ríen.

(Observación de hora libre, Noviembre de 2011)

---

<sup>95</sup> La serie comienza cuando el profesor Utonio decide crear tres niñas para no estar más solo. Un accidente en la mezcla que utiliza el profesor donde por error agrega "la sustancia X" termina dando origen a Bombom, Bellota y Burbuja. Estas tres niñas con superpoderes combatirán a los villanos de la ciudad.

Estas acciones que regulan la estética del cuerpo de las estudiantes. Una estética no uniforme, donde convergen y luchan diversos sentidos. Las uñas fucsias podrían ser objeto de vergüenza, el chiste sobre "el brillito" de Nadia evidencia la norma del modelo de "la señorita". Es decir un modelo que pide a las chicas ajustarse a una práctica específica y al mismo tiempo delimita una gama de colores como colores no vergonzantes. "Estar arregladas" constituye una regulación específica sobre la feminidad, al tiempo que el modo de estarlo ubica a las estudiantes bajo diversas categorías. La tensión entre la imagen de "la trola" y las "chicas bien", aparece en chistes y chismes cotidianos.

Estas lecturas se complejizan si incluimos en el análisis, la venta de productos cosméticos<sup>96</sup> en el aula, entre compañeras y con las profesoras. En cada uno de los cursos de 5to. Año hay una vendedora de cosméticos. Las revistas de venta de los productos circulan por los recreos, sus vendedoras llevan cuadernos y van registrando los pedidos que no solo corresponden a compañeras sino también preceptoras y profesoras.

La profesora reparte unas fotocopias entre los/as estudiantes. Va pasando entre los bancos y se las va dejando. Se acerca a Belén, le entrega una fotocopia. Belén le muestra la revista/catálogo de cosméticos.

Belén: ¿Es este el que quería?

Profesora: Sí, ese. (Un lápiz labial)

Belén: El lunes se lo traigo.

La profesora continua entregando fotocopias. (Observación clase de Administración, Agosto de 2011)

A través de la incorporación en redes de venta de cosméticos, las estudiantes como Belén instituyen en el espacio escolar nuevas vinculaciones, dónde no solo se aprende una línea estética a seguir (o bien, criticar); sino también un modo de trabajar para una mujer, conformando a la vez nuevas relaciones con sus docentes, preceptoras y compañeras, ahora como clientas.

Además de las conversaciones sobre belleza, otro tópico resulta frecuente: las relaciones afectivas. "Estar suelta", "estar casada", "los tipos que engañan", "tener novio",

---

96 Se trata de AVON una empresa de cosmética femenina de venta "puerta a puerta". En su página web se define como una "compañía que pone máscaras en las pestañas y comida sobre la mesa. Que lucha contra las arrugas con una mano y contra el cáncer de mama con la otra. Que conoce el valor de un labio perfecto pero que abre la boca y se expresa contra la violencia doméstica y a favor de la independencia económica de la mujer. Esta es la compañía que no sólo lleva belleza a las puertas, sino que las abre. Esta es la compañía que apoya a más de 6 millones de Representantes en más de 100 países alrededor del mundo" En: <http://www.ar.avon.com>

“de quién gustan” son ejes que organizan la conversación entre las estudiantes, entre las amigas.

En el recreo Wanda, Ximena y Mai, hablan de los varones de la escuela.  
Ximena: El que zafa es él. (Señala con mirada a un chico que pasa por la galería)  
Wanda: ¿Ese?  
Ximena: No digo que es lindo, digo que zafa.  
Wanda: Ese otro (Otro chico) sale con la de primero, la gordita.  
Mai: ¡Qué guachín ese! (Otro chico que es muy bajo, parece de primer año)  
Wanda y Ximena se ríen.  
Wanda: ¡Qué perversa! (el estudiante señalado por Mai es de primer año, y ella cursa 5to año)  
Mai se ríe. (Observación de recreo, Junio de 2011)

Las estudiantes tienen facilidad para hablar “de quién gustan”, de las parejas y del mundo afectivo en general. Si un varón “zafa” o no, un “guachín” o no, son expresiones que utilizan las estudiantes para indicar los estudiantes que les agrada. Se habla sobre los varones, sobre los gustos en relación al ideal masculino, inclusive aun cuando una de ellas es abiertamente lesbiana. Es así como Mai habla de varones y de sus gustos con sus amigas, aun cuando tiene una novia y coquetea con otra estudiante en la escuela. En un recreo se me acerca y me cuenta:

Mai: ¿La viste?  
Jesica: ¿A quién?  
Mai: (señala una chica en el recreo) la gorda, me mata!  
Jesica: ¿Sí?  
Mai: Me tiene que dar un osito  
Jesica: ¿Por qué?  
Mai: Sí, me tiene que dar!! (Se ríe)  
Jesica: (me río y luego le pregunto) ¿Un osito?  
Mai: Por el facebook yo ví que había sacado un oso de las máquinas y yo se lo pedí.  
Jesica: ¿Y ella qué dijo?  
Mai: Y ella dijo que me lo iba a dar al osito.  
Jesica: ¡Ah!! Y ahora estamos esperando que te de el osito!  
Mai (Se ríe): ¡Sí!  
Jesica: ¿Y hablaron más?  
Mai: ¡Sí! ¡Hasta le dí un beso! (fecha)

Mai hace un año que tiene “una pareja mujer” –como ella la define-. Sus amigas lo saben y en la escuela otros y otras estudiantes también. Sin embargo en las conversaciones sobre “los novios” difícilmente ingresan “las novias”. La heterosexualidad en tanto norma organiza los intercambios, al menos los que llegan hasta mis oídos. En encuentros donde

no están sus amigas, no obstante, Mai habla abiertamente conmigo sobre sus deseos y afectos. Su visibilidad en tanto lesbiana resulta en principio ambigua. En espacios donde la intimidad es mayor, Mai habla "con tranquilidad" mientras que "se cuida más" en conversaciones donde participan otras personas además de sus amigas.

Los espacios donde visibilizarse quedan acotados entonces a espacios reducidos y cuidadosamente seleccionados, hecho sobre el cual profundizaremos en el próximo capítulo en el que a partir de la voz propia de estudiantes reconstruiré las posibilidades de enunciar quien se es en el espacio de la escuela. Hasta aquí lo que puedo observar son "las veces y reveses" discursivas donde queda colocada Mai en relación al "closet". El fuera y dentro aparecen de manera simultánea. Ella es interpelada en estas conversaciones de manera selectiva, y el closet lejos de funcionar como armario opaco que permite el "guardado", pasa a ser un *closet de cristal*. Habilitando de manera paradójica cierta ambigüedad, por un lado se guarda y recortan ciertas preguntas, y al mismo tiempo, aun siendo reconocida como lesbiana, está habilitada para hablar de varones desde un marco heterosexual de criterios de atracción y relación.

#### 2.4.3 *Estar en el aula*

Estudiar, tener la carpeta al día, llevar la tarea completa, son actividades que con mayor frecuencia son realizadas por las estudiantes. Es recurrente la escena donde llega la docente y tras la consigna "saquen sus carpetas", son las mujeres quienes las abren sobre sus escritorios. Aun cuando ellas también afirman que las clases les resultan "aburridas", son quienes "siguen a la profesora". Miran el pizarrón, copian lo que la profesora/profesor dice, responden a sus preguntas. En mayor o menor medida, las estudiantes se muestran "aplicadas" en relación a sus compañeros varones. En otras palabras, ellas siguen mejor (de manera más responsable) las reglas escolares cotidianas.

Ellas parecen dominar con mayor soltura su condición de estudiantes. Sin embargo, quisiera detenerme aquí en la peculiaridad que asume dicha condición en momentos próximos a egreso de la escuela secundaria: para las estudiantes de 5to año sus tareas exceden las estrictamente académicas, aunque también podemos caracterizarlas como escolares.

Las estudiantes son quienes planifican y organizan diferentes actividades en la escuela vinculadas al egreso. Son quienes juntan el dinero para los buzos que los/as identifican como egresados y también para la "fiesta de egresados", quienes arman las listas de invitados/as, quienes organizan el evento de "Entrega de las corbatas", quienes preparan actos escolares. Así por ejemplo el 12 de Octubre estuvo a cargo de Mariana. Estas actividades que asumen las estudiantes en general por ser responsables, en 5to. año se encuentran ampliadas.

Luego de practicar durante el último módulo, Mariana le pide al grupo que regrese al aula.

Mariana: Mañana volvemos a practicar.

Estudiante (mujer): ¿No podemos seguir ahora?

Mariana: No, tienen que volver. Después el director se enoja y no nos van a dejar salir más (las chicas se retiran). (Observación del ensayo, Septiembre de 2011)

La planificación e implementación de las tareas antes descriptas implican gestión de múltiples recursos: económicos, temporales y espaciales. Involucra también la interacción con diversos actores en diversas tareas: juntar el dinero, negociar con las autoridades, llegar a consensos, son actividades que a diario gestionan las estudiantes. En este sentido la actividad de las estudiantes se encuentra *intensificada*: a la tarea de estudiar, se suma la de vender y la de organizar la vida extra escolar. En esta dirección podríamos situar estos aprendizajes como productos de la eficiencia de un currículum oculto que naturaliza las dobles o triples jornadas de las mujeres en las sociedades actuales.

### 2.5 "Las buenas madres", Mariana

Mariana, que ya fue presentada en los acápites anteriores, tiene 20 años y es mamá de Santiago, que tiene 1 año. Vivió con el papá del niño desde que se enteró de la noticia del embarazo y mientras cursaba 5to año se separó. Ella es identificada, además de lo ya señalado, como "una buena madre". Sobre esta etiqueta avanzaré en este apartado.

Una tarde en una hora libre le cuenta al grupo de sus amigos/as que se había separado porque "no compartían un proyecto". Willy le sugiere entonces:

Willy: ¡Tenés que venir! (a una fiesta)  
Mariana: ¡A ver si conozco a alguien!!  
Paula: ¡Ay! ¡Sos madre!  
Mariana: Voy a *hacer* algunos hombres.  
Los tres se ríen.  
Willy: Claro.  
Mariana: Vení, ¡qué te hago hombre!  
Willy: Sí, y te maquillás, así y te hace re mujer.  
Paula: ¡Ay! ¡Mariana tenés un hijo!  
Willy: ¿Y qué te crees? ¿Qué tiene la concha cerrada?  
Mariana: ¡No anote! (a mí)  
Mara: Es que ya tenemos confianza.  
Mariana: No anote que me da vergüenza<sup>97</sup>.  
Se ríen.  
(Observación en hora libre, Junio de 2011)

La maternidad dispone un nuevo campo de acciones y *formas de estar* en el mundo para estas estudiantes. Pero lejos de conformarse un marco regulatorio cerrado, la escena propone una tensión entre maternidades diferentes, momentos distintos. Así, mientras Paula –que para entonces estaba embarazada– marca la sanción de la conducta, Mariana abre el campo de acciones posibles de una “madre”. Mariana señala que saldrá a “hacerse de hombres” como una emulación a la afirmación que utilizan con frecuencia los varones: “me hice una piba”. *Hacer* es sinónimo, en estas afirmaciones, a diversas situaciones: besar, transar<sup>98</sup> o bien, tener relaciones sexuales. Finalmente, la expresión: “Tener la concha cerrada” pone en evidencia la regulación del pasaje de un cuerpo femenino a un cuerpo materno. La frase es particularmente interesante pues encuentra su anclaje en una parte del cuerpo: “la concha”. Tenerla cerrada sería en este contexto no tener relaciones sexuales, si besarse, ni transar con otros. Mariana debería entonces “olvidar” estas cuestiones porque ahora es madre.

En las escuelas, las estudiantes que son madres son visibilizadas principalmente desde la condición de tener un hijo/a. En otras palabras, el hecho de tener un hijo/a define el modo en que otros/as las reconocerán en el espacio escolar quedando relegadas otras características. En esa dirección, la maternidad es interpretada como condición fundante de su identidad. Así, por ejemplo, una docente le comentaba a otra colega cuando esta le preguntaba por la cantidad de estudiantes: “en 5to 3era hay dos madres, y otra por venir, son en total unos 17, pero vienen un poco menos”. Desde estas descripciones someras,

---

<sup>97</sup> Finalmente le recuerdo que mis anotaciones son anónimas y acordamos en que podría ser parte de los registros.

<sup>98</sup> Habitualmente los/as estudiantes refieren a transar como la acción de acariciarse y besarse entre dos personas sin llegar a realizar el coito y sin tratarse de una relación “estable”.

que ofician a modo de presentación de un curso, se destaca entonces como la escuela es definida como un espacio donde hay estudiantes mujeres y estudiantes madres.

Ahora bien, ¿quiénes tienen hijos/as en esta escuela? Una primera respuesta a esta pregunta es “las chicas”. Las estudiantes, desde el discurso que se entreteje en las entrevistas y desde las interpelaciones cotidianas, son quienes están “marcadas”. Los varones quedan invisibilizados, aun cuando se los conoce como padres. El programa de Alumnas Madres y Alumnos Padres<sup>99</sup> se ubica en este sentido en el entramado de esta etiqueta. En la escuela P el programa funciona con dos referentes docentes que han centrado las estrategias únicamente sobre las estudiantes embarazadas.

En charlas informales con las referentes del programa y otros adultos/as de la escuela hay un consenso general (si bien se distinguen diversos matices y críticas) respecto que el trabajo del programa es acompañar a la estudiante desde el momento que se entera que está embarazada. No se prevén acciones dirigidas a la “prevención general” o bien a acompañar decisiones de no continuar con la gestación<sup>100</sup>.

Si bien el trabajo de campo no se ha focalizado en la modalidad de funcionamiento del este programa, la instalación del mismo en la escuela se trasluce en prácticas cotidianas que tuve oportunidad de observar. Los/as estudiantes en el cotidiano no realizan, en general, referencias del programa, aunque sí identifican a sus referentes como “las que están con las embarazadas”, “las que ayudan a las embarazadas”. En parte esto podría ser interpretado por el propio énfasis dado en la escuela, pero también, podría ser objeto de la reflexión planteada en el capítulo III<sup>101</sup>. Allí describía los modos en que los/as/xs estudiantes daban cuenta de sus conocimientos sobre derechos y leyes vinculados a las sexualidades. El programa aparece en el decir del estudiantado desde la acción concreta, tal como son indicadas otras leyes: “cambiar el DNI” “poder casarte con quién vos quieras”. En este caso concreto las referencias aluden específicamente a la

---

<sup>99</sup> Para profundizar la lectura véase: Vazquez, Soledad (2013) Allí la autora explora el Programa citado como un soporte que favorece la inserción escolar de las estudiantes.

<sup>100</sup> En esta trama, el aborto aparece en la cotidianidad con una inteligibilidad confusa. Se sabe que existieron estudiantes que han abortado aunque no sea un tema público. El secreto a voces funciona y le imprime a estas experiencias contradictorios regímenes de visibilidad superpuestos: son casos conocidos y desconocidos simultáneamente.

atención de estudiantes embarazadas: "ahí vas si te quedas embarazada", "podes faltar y esas cosas por el tema de que estas embarazada".

En esta dirección, el programa en esta escuela resulta paradójico ya que al focaliza sus acciones sobre las estudiantes embarazadas contribuye por una parte a construir acciones que fortalezcan las trayectorias educativas de estas estudiantes y a su vez, es en este acompañamiento en el que se re-señala a la estudiante como madre, se invisibiliza a los padres y a las posibilidades de las propias estudiantes como mujeres (además de madres).

Si bien las referentes saben de algunos estudiantes padres, los mismos no se visibilizan abiertamente en la cotidianidad. Del total de estudiantes de 5to año, solo uno es públicamente padre aun cuando tampoco es interpelado en tal condición. Más precisamente, podría decir que el hecho de tener un hijo/a no ha sido una característica definitoria de su identidad desde la mirada de los otros y otras. En el caso de las mujeres, en cambio, el hecho de tener un hijo/a es una marca distintiva e inclusive, desde algunas percepciones –como la de Paola-, incompatible con otras posibilidades de expresión.

En el cotidiano, se observa la emergencia del programa desde su regulación del tiempo y espacio para las estudiantes embarazadas y, por extensión, a su grupo de compañeros de curso. Las estudiantes embarazadas se encuentran exentas de subir escaleras, por ejemplo, y por eso esos cursos se ubican en la planta baja de los edificios. Wanda en una ocasión comenta al grupo:

Wanda: Por suerte se fue la embarazada, igual la quiero.

Jesica (estudiante): Ahora ya subimos, y estamos con todos los quintos.

Jesica (observadora): No entiendo...

Wanda: Como estaba embarazada no podía subir las escaleras, entonces todos los quintos estaban arriba, menos nosotros. Ahora ya se fue para tener y ya subimos. Es mejor, así todos los quintos estamos arriba. Es mejor.  
(Conversación en un recreo, Julio 2011)

La presencia de una estudiante embarazada ubica al grupo en determinados espacios, al mismo tiempo que, bajo otras circunstancias, son estas estudiantes excluidas por la misma disposición. No concurren a la sala de video o a talleres especiales si estos son dictados en las aulas de los pisos superiores (incluso más allá de las indicaciones

médicas que la estudiante pudiera tener). Es así como los espacios por donde circulan estas estudiantes implican en ocasiones trazados diferentes a la del conjunto del grupo.

Si el grupo se moviliza a un espacio donde no pueden circular, ellas quedan en el aula como "si fuera hora libre". Esta situación es percibida por algunos/as docentes como un privilegio, mientras otros sostienen que reduce las posibilidades formativas. Una docente me comenta una tarde, luego de dejar en el aula a una de sus alumnas: "Paola no sube al video porque está embarazada... no entiendo: el Programa (de Alumnas madres) ¿ayuda así?"

Sumados a la regulación especial del espacio, más de las veces aparecen otros cuestionamientos vinculados al tiempo. Las estudiantes embarazadas no asisten a la 6ta hora, por ejemplo. Además de contar con un régimen especial de faltas. Muy minoritariamente docentes y estudiantes perciben estas acciones como acciones que *cuidan* a las estudiantes embarazadas, persiste en cambio una mirada que sanciona dichas acciones por ser considerarlas *excesivas*.

En una mirada del conjunto de formas de nombrar a las estudiantes, se observa como el sexismo se mantiene como clave de inteligibilidad que contribuye al fortalecimiento de un currículum oculto que organiza aquello que será tolerado. Las etiquetas de "zorra", "puta" estigmatizan a las jóvenes haciendo recordar al estudiantado completo 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 feminizados o la simple referencia con el artículo femenino signan la experiencia de algunos varones. En esta dirección, la *estigmatización sexista* es otra forma de violencia cotidiana dentro del espacio escolar que no solo "afecta" a los varones –como señalaba en acápites anteriores– sino también, organizan determinadas percepciones sobre las estudiantes. Las formas de nominación utilizadas para ellas, son también formas despectivas de dirigirse para "el otro sexo". Tal como afirma Viscardi:

"La estructuración de estigmas y segregación que operan en el recinto escolar y que reproducen las mismas categorías de exclusión que operan en la sociedad. Esto se observa en la reproducción de discriminaciones de origen racial, generacional, de clase y de género" (Viscardi, 2008:156)

Finalmente, la imagen de mujer que se construye en contraposición a la "puta" continúa siendo heredera de las formas más tradicionales que los feminismos han denunciado históricamente. Estas estudiantes aprenden los parámetros de "la" belleza, el anhelo de "ser queridas" y principalmente, a "soportar" estar en el aula con jornadas de trabajo intensificadas que implican horas de estudio pero también, horas de organización de gestión doméstica de la misma.

\*\*\*

Comenzaba este capítulo compartiendo una serie de inscripciones que llamaron mi atención en la escuela. La viñeta 1 recoge algunas de esas frases que tienen en común *nombrar* al otro/a refiriendo algún aspecto de la sexualidad. Mujeres señaladas como "trolas" o "putas", varones calificados como "putos", un varón que declara su amor a una mujer, nos anticipan algunas *formas de estar* en la escuela y nos muestran -no diciendo- otras formas más vedadas. Así por ejemplo, no aparecen frases de amor entre mujeres o varones. Incluso la atribución del adjetivo "puto/puta" alude a situaciones distintas.

Estas frases, fueron un puntapié desde el cual analizar las *etiquetas* que se utilizan en la escuela para nominar el cuerpo sexuado del otro/a/x principalmente entre el estudiantado. Estas formas de nombrar organizan normas culturales que hacen inteligible a los géneros y las sexualidades -en este caso particularmente en la escuela-. Es decir contribuyen a la ontología social de los cuerpos, al tiempo que, conforman los marcos de percepción que organizan la experiencia de visión de los mismos. Finalmente, estas etiquetas, visto desde el formato escolar, configuran instancias formativas que resultan parte del currículum oculto.

El acto de nominar es resultado de una lucha por diversos sentidos, que encierra principalmente una violencia simbólica en la medida que aquello que se nombra coloca a los sujetos en disposición a actuar acorde a aquello que se enunció bajo determinadas condiciones, las cuales además de específicas, suelen ser diferentes y desiguales. Principalmente destacué cinco etiquetas: "puto", "míster músculo", "puta", "buenas amigas (lindas, queridas, aplicadas)" y "buenas madres".

En su conjunto estas etiquetas dan cuenta de las formas de nominar el cuerpo de mujeres y varones de manera compleja. La relación entre "puto" / "míster músculo" permiten acercarnos a las diversas maneras de encarnar el *estar* del pibe en la escuela. La *agresividad* se constituye en nudo central en esta construcción y que se manifiesta en tres acciones en la escuela: *piropear*, *pelear* y *puertear*. La *capacidad de iniciativa* se juega allí: con las mujeres, seduciéndolas; con los varones, peleándose -ya sea que se trate de un juego o no-; y con los docentes, retirándose de los espacios reglados para el aprendizaje (los salones de clase). En este sentido, ser "un pibe", implica romper con ciertas reglas implícitas de los espacios en los que se aprende explícitamente. Podríamos interpretar

estas situaciones como resultantes del funcionamiento de un currículum oculto que les enseña a los varones a irrumpir, suspender, mover el currículum explícito que acontece en las aulas.

Las etiquetas "puta", "buenas amigas (lindas, queridas, aplicadas)" y "buenas madres" organizan las *formas de estar* para las estudiantes. La imagen de la puta visualiza para las estudiantes el modelo de los "excesos": ropa muy ajustada, muy maquillada, sexualmente muy disponible. Ser bonitas, *estar arregladas* en este sentido es una práctica sutil y arriesgada: encontrar el punto justo es la clave y la mirada del varón suele ser el organizador principal de tal acción. Las "buenas amigas" se conforman como un regulador de consejos y prácticas de la feminidad respecto a la belleza, la relación afectiva con varones y mujeres. La posibilidad de proximidad entre las buenas amigas habilita un andar juntas en la escuela en su condición de estudiantes, al tiempo, que oculta el vínculo lésbico entre ellas. Las "buenas madres" es otro regulador central entre las estudiantes. Una estudiante que tuvo un hijo/a será primordialmente *una madre* estudiante. En su conjunto, las jóvenes transitan el espacio de la escuela con las carpetas al día, tomando apuntes durante las clases pero también sumando otras actividades, vendiendo productos de cosmética, organizando eventos en la escuela, gestionando actividades relacionadas con "el egresar". Estas jóvenes que transitan el espacio de la escuela no solo aprenden sobre una estética adecuada y un modo de comportarse en tal dirección, sino también llevar adelante la tarea de estudiar en una jornada *intensificada* en la que se combinan las tareas académicas, el trabajo personal y la organización de la cotidianidad escolar.

Finalmente, invito a hacer el ejercicio de pensar las frases que *no están* en la viñeta 1. Esas inscripciones que desafían la homofobia y discuten los parámetros de la regulación homosocial, esas frases que incomodan al sexismo y que cuestionan las exageraciones.

# “Andar juntos”: Lxs jóvenes y sus formas de estar desde la escuela

## CAPÍTULO V

Yo soy gay, le voy a decir (Willy)

### Viñeta 1

En este capítulo presentaré las formas de estar de lxs jóvenes trans en el espacio escolar, y cómo estos tránsitos propician o no la posibilidad de enunciar la sexualidad. En otras palabras, el capítulo avanza en el análisis de la construcción de **la voz propia** en relación al género y las sexualidades. En sentido la viñeta 1 recoge justamente la posibilidad de un estudiante que cursando 5to. año -Willy- afirma: “Yo soy gay”.

Tomando como punto de partida las condiciones de enunciación que ofrece la escuela – o más bien- poniendo en consideración el campo de interacciones, este Capítulo tiene por objeto reconstruir cómo la escuela se constituye como ámbito cotidiano de enunciación de la identidad sexual en el encuentro con el otro, la otra, lxs otrxs, y a su vez, cómo en las posibilidades de enunciación de lxs jóvenes trans se plantean *irrupciones* que tensionan el formato escolar al articular sonidos que parecieran estar desarticulados.

El capítulo se organiza principalmente sobre la reconstrucción del recorrido particular de tres amigxs y compañerxs de aula: Willy, Mara y Katerin que fueron presentados en el Capítulo I. Por medio de las escenas que protagonizan, daré cuenta de

una cotidianidad afectiva que en ocasiones se ha traducido en “enamoramientos”, “noviazgos formales” y amistades entre ellxs, formas de “**andar juntos**” que han impreso algunas características a su experiencia en la escuela.

Viviendo dobles, triples vidas, la escuela adquirirá para ellos un lugar “especial” desde donde enunciarse, una posibilidad de ampliación de los aprendizajes respecto de quién se es, una propuesta desde la cual inventar/reformular la circulación colectiva de saberes, conocimientos y experiencias. Desafiando las paredes del edificio escolar, por medio de estxs estudiantes, exploraré las formas de articulación de la voz propia en espacios que parecieran “no ser la escuela” pero que simultáneamente fueron organizados desde ella: los espacios virtuales y espacios “extraescolares”. Para ello recuperaré registros de observación, entrevistas grupales que he realizado con lxs tres, así como entrevistas individuales.

Partiendo de la construcción –siempre inestable– de la identidad (de quien se es y con ello la posibilidad de enunciar: “Yo soy”), como anticipaba en párrafos anteriores, presentaré la posibilidad de pensar la voz como una construcción y la escuela como un dispositivo productor (es decir, no solo como un espacio facilitador u obstaculizador). En este sentido, avanzaré en resituar la voz como un vector por donde reconstruir las experiencias educativas de lxs jóvenes trans.

El capítulo se estructura en su escritura en tres secciones. Una primera parte dedicada a ampliar un marco teórico conceptual para pensar la “voz”. Una segunda parte vinculada a situar las posibilidades de enunciación de las voces en la escuela y su producción sexuada: voces femeninas y voces masculinas. Y una tercera parte localizando la creación de las voces propias en la escuela y desde ella. Particularmente en las redes sociales –Facebook– y la creación del grupo “gayfriendly” –Encuentro Friendly–.

## 1. *Voz, algunas definiciones*

En la primera acepción del *Diccionario de la Real Academia Española* (vigésima segunda edición) “voz” se entiende como aquel “sonido que el aire expelido de los pulmones produce al salir de la laringe, haciendo que vibren las cuerdas vocales”. Es justamente en el cruce entre percepción y cuerpo donde este capítulo se sitúa: para emitir la voz articulada se compromete el funcionamiento del aparato fonador. La posibilidad de

articulación de estos sonidos pone en evidencia la existencia de elementos no articulados, y es allí donde propongo focalizar. Interesada en desandar los caminos que habilitan a lxs estudiantes poder enunciar "Yo soy", propongo fijar el oído en aquello que se logra organizar para que un/a/x estudiante pueda decir quién es. En otras palabras, en aquello que *queda por encima o bien por debajo* de la articulación "Yo soy".

Para ello propongo recuperar algunos aportes de la filosofía que reflexiona sobre los sentidos y percepciones, específicamente la fenomenología, junto con las discusiones ya presentadas en esta tesis en el capítulo III en torno a la conformación de esferas públicas y la construcción allí de la voz para luego dialogar con algunos desarrollos provenientes del feminismo de la diferencia.

La inauguración de la reflexión en torno al grano de la voz abre una nueva perspectiva analítica respecto de los estudios centrados sentidos (la semiótica, en general). Roland Barthes propone olvidar el mensaje para avanzar sobre otros aspectos. "El "grano" de la voz no es -no sólo es- su timbre; el poder significar que abre no se puede definir más que como la fricción de la música con otra cosa, que es la lengua -y no ciertamente el mensaje-." (Barthes, 1994b: 1440). En ese sentido, el grano de la voz sería la materialidad del cuerpo hablando. En palabras del autor, "no es el soplo, sino más bien la materialidad del cuerpo surgida del gáznate, lugar donde el metal fónico se endurece y se separa" (1955a: 733).

Resulta ineludible a la hora de analizar la voz, indagar la escucha. En términos de Merleau Ponty, la posibilidad de *roce de un cuerpo que vocea a un cuerpo que escucha*. O bien, ese lugar de fricción que se inaugura cuando la articulación enunciada talla en el oído. La distinción entre oír y escuchar, adquiere aquí un particular tamiz: "Si "oír" es comprender el sentido, escuchar es extenderse hacia un posible sentido que, por ende, no es inmediatamente accesible (Nancy, 2002: 18)".

En este punto, volver sobre la pregunta sobre aquello que en la escuela se oye, y en esta dirección, aquello que queda capturado en una grilla de sentido anticipada sobre las posibilidades de escucha, o bien como aquello que se abre a lo inesperado, resulta aquí un campo fructífero donde situar las experiencias de lxs jóvenes trans. Si se "es" trans en tanto se disputan sentidos en torno lo establecido, lo que irrumpe y lo inesperado es objeto de una mirada particular en esta tesis. En otras palabras, si unx estudiante es trans

en la medida que discute/cuestiona/tensiona los parámetros de lo fijado a los géneros y las sexualidades, ello requiere de abrir la posibilidad de escucha y mirada sobre ello.

Esta propuesta teórica me invita a pensar en la capacidad de *talla* que se abre en el inter-juego de voces que pueden enunciar estxs jóvenes en su paso por la escuela secundaria, y como esa posibilidad podría *tallar* el formato escolar. Asimismo, me convoca indagar sobre mí misma como investigadora: ¿qué escucho?, ¿qué es aquello que fricciona o aquello que me roza? Estas preguntas han guiado el armado del trabajo de campo que presento. Es el *detalle* de esas voces juveniles que me *afectan*.

Es en el paso del oír a la escucha donde tal vez la emergencia del detalle, de la afección se hace posible para estxs estudiantes. “Estar a la escucha es siempre estar bordeando el sentido, o en un sentido de borde, como si el sonido no fuera nada más que este borde, este límite, este margen –al menos el sonido que se escucha musicalmente, que es reunido y escrutado por sí mismo, no, sin embargo como un fenómeno acústico [...] sino como un sentido resonante, un sentido cuyo sentido se espera encontrar en la resonancia, y sólo en la resonancia” (Nancy, 2002: 21). ¿Qué posibilidad de escucha tienen los sujetos en la escuela? Y con ello, cómo esa posibilidad habilita también la ampliación de un sonido que puede estar en borde o fuera de él. Dirá Nancy que lo sonoro desborda la forma, la extiende, la amplía sin embargo cabe preguntarse cuánto y qué de aquello que se expande logra sonoridad articulada.

Por otra parte, si la escuela es el espacio público de encuentro de voces, donde lo articulado se abre a otros articulados, me interrogo sobre lo que sucede con aquello que se queda afuera y sobre cuál es el rol desde esta misma institución para la emergencia de los sonidos marginales. Si la clave de la política resulta de aquel remanente que nunca es articulable de “una vez y para siempre”, qué sonoridades es necesario desarticular para que lo marginal sea escuchable?. En otras palabras, cómo es ese remanente que socava de manera continua por inclusión, acicatea y punza?. Al respecto, es importante advertir que este empuje *raspa* sobre “un algo ya establecido”.

Poniendo en dialogo estos aportes con los ya presentados en el Capítulo III en torno a las esferas públicas (Fraser, 2006; 1997), se amplía el sentido de la emergencia de la enunciación articulada. El concepto de esferas públicas repone con mayor énfasis la relación entre voces, dando cuenta no solo de multiplicidad sino también de sus

jerarquías. Esta autora dirá, entonces, que "Las esferas públicas no son sólo espacios para la formación de la opinión discursiva; son también espacios para la formación y la concreción de las identidades sociales" (Fraser, 1997:118), la posibilidad de enunciableidad de estxs jóvenes no solo da cuenta de las posibilidades de formación de la opinión sino de la posibilidad misma de concreción de la propia identidad social.

En este punto, resulta interesante indagar cómo las posibilidades de enunciar "Yo soy" permiten o no el *encuentro* con el otro, la otra, lx otrxs en una articulación coral<sup>102</sup> que habilite demandas y deseos colectivos. En este marco propongo abrir la interrogación, sobre que implica para estxs jóvenes la posibilidad de "*andar juntos*" en tanto una posible condición para poder transitar la escuela y en ese tránsito no solo encontrar una forma de permanecer en ella sino también una modalidad de crear espacios colectivos donde la voz propia adquiere nuevos sentidos sonoros.

Desde la perspectiva de Fraser (1997), podríamos ampliar las hipótesis de trabajo, ubicando el andar juntos y su producción discursiva no solo como un discurso que los/as/xs organiza así mismos sino también como una práctica discursiva orientada a un público general

La voz propia, también ha sido un particular objeto de reflexión del Feminismo de la Diferencia que presentaba en el desarrollo del Capítulo I. Con diferentes acentos, en ocasiones esencializando la posibilidad de existencia de una voz propia o bien proponiendo la reflexión sobre la grilla normativa de articulación de la misma, estas mujeres indagaron esta temática.

Un cruce interesante de retomar es el realizado en el "Aula Feminista" de Maher y Thompson (1994) señalan que "levantar la voz", y que esto implica el "desarrollo de la identidad de los/as estudiantes como individuos con género, que para las estudiantes mujeres significa tomar conciencia de ellas como mujeres. Los estudiantes varones también tuvieron que verse a sí mismos con género, mientras confrontaban, a través de su encuentro con experiencias de mujeres, sus propias posiciones como hombres. Por último, la pregunta que plantean es cuál es la conexión entre el desarrollo de la voz y los lenguajes de la experiencia y la teoría. En palabras de las autoras:

---

<sup>102</sup> Me refiero a la posibilidad de articulación de la palabra junto a otros/as/xs.

"El cambio de historias privadas, a menudo dolorosas, a un discurso más público, generalmente demanda que lxs estudiantes puenteen esta gran distancia entre estos dos lenguajes" (Maher y Thompson, 1994: s/p)

Sin detener la mirada sobre los lenguajes, pero si focalizando en el desarrollo de la voz, estas autoras presentan un concepto que permite hacer visible la dimensión sexuada de la fonación. Resulta interesante que la misma categoría incluya a la misma sonoridad "levantar la voz". Cabe preguntarse entonces ¿qué es aquello *a levantar* de la voz? ¿Qué gesto sonoro subyace allí? Por otra parte, qué implicaría para lxs estudiantes "levantar la voz".

## 2. *Voces femeninas, voces masculinas*

En este apartado avanzaré sobre el análisis de la escuela como espacio de enunciación de quién se es, y cómo el formato escolar tiende a propiciar escenas en que la voz es connotada sexualmente. Comienzo este análisis presentado a Jony, un estudiante de otro grupo de 5to. año distinto al de Willy. La escena que protagoniza al inicio del 2011, condensa cuestiones que Willy también ha transitado, sin embargo, la nitidez que se organiza en lo acontecido con Jony abre a la reflexión:

Un estudiante varón (Jony) habla con la profesora acerca del programa de la materia, le hace preguntas sobre las unidades, sobre los temas que trabajarán.

Se escuchan risas de sus compañeros y compañeras.

Profesora: ¿Qué pasa? (mira al grupo en general, con tono firme pregunta.)

Jony mantiene el silencio.

Otro estudiante varón (8): ¿Qué pasa? ¡Pero, profe!

Profesora: ¿De qué se ríen?

Varón 8: Profe, ¡miré como habla!

Risas generalizadas

Profesora: ((se ríen por ))¿Cómo habla?

Varón 8: Ay, profe. Obvio.

Se produce un silencio, la profesora comienza con el tema.

(Observación de clase de Administración, Abril de 2011)

¿Cómo habla Jony?, ¿Qué sucede con su voz? La incomodidad que se percibe no es en relación con lo que dice, sino el tono, ritmo e intensidad. Algo reside allí que raspa, fricciona, roza los oídos de sus compañeros y compañeras, y que finalmente desencadena risas. ¿Qué acontece en esa voz?, ¿su estridencia? En palabras de Lyotard: "Bajo el nombre de estridencia sólo cabe interpretar una metáfora de lo inaudible en el registro de lo

audible: una voz tocaría el límite de lo que puede vocear, en frecuencia y en intensidad” (2001:89).

La emisión de esa voz pone en evidencia el anclaje anatómico y cierto dislocamiento entre *la voz esperada para el cuerpo observado y la voz de Jony*. Queda develado que para determinado cuerpo se espera determinada voz. La intensidad y tonalidad resulta una codificación de normalidad: voz alta y grave para varones, voz baja y aguda para mujeres. Talbot (2010), tomando como punto de partida la existencia de diferencias físicas que conforman la producción de la voz, analiza cómo la cultura modeliza las voces femeninas y las voces masculinas en un espectro específico. Afirmará la autora que las muchachas en las aulas murmuran, mientras que los varones manejan un rango de intensidad más amplio, por ejemplo. Jony tiene un tono más agudo y bajo. Permanece callado, en la situación que presentaba.

Jony habla, se queda en silencio y su voz encadena palabras con otras palabras. No obstante, su fonación comunica “un algo más” que es motivo de *irrupción* en la medida, también, que se hace escuchable. Su tono –ligeramente más agudo para mi oído–, tal vez, describable con la categoría “amanerado” como le han adjudicado sus compañeros y compañeras en otros espacios, molesta y ocasiona la interrupción. Sivori (2005) analiza el “habla de la loca”<sup>103</sup> como un caso puntual donde se pone en escena la performatividad del lenguaje. Si bien su mirada se fija más concretamente sobre los usos de la terminología, se deja entrever también allí la construcción de “lo amanerado” que señalaba anteriormente. El autor advierte como el lenguaje de la loca es un proceso análogo al de travestis, transformistas y *Drag Queens*, donde el cuerpo “se monta” en el habla. La voz de la loca se utilizará estratégicamente en relación a la voz neutra. Este hecho lo veremos más adelante en ocasión de una charla telefónica que mantiene Willy.

Este “montarse” en un tono e intensidad particular se evidencia en la escena que Jony es protagonista. Pareciera flotar en la atmósfera del aula un “*basta de ese tonito*”. La voz de Jony disloca un orden y enuncia en su tono un nuevo lugar para los hechos. Su tono “amanerado” (montado), “más agudo” “más bajo” anticipa un universo nuevo donde se pone en tensión la esperada relación entre cuerpo/sexo/género.

---

<sup>103</sup> El autor analiza este caso en Rosario durante la década de los 90 sobre población adulta y adulta-joven. Su trabajo permite encontrar enclaves que al día de hoy permiten ampliar la interpretación, si bien su estudio se basa sobre la terminología utilizada.

Otra escena nos permite entrever estas formas de *poner la voz*. Willy está en una hora libre en el aula junto a algunas amigas –entre ellas Mara-:

Suena el celular de Willy. Se pone los auriculares y atiende.

Willy: Hola.

Mara: ¡Ay! ¡Pone voz de hombre para hablar! (riéndose)

Miré (se ríe).

Willy encaja la voz y la pone más grave y rasposa. Endereza su cuerpo, mueve su cabeza y luego parece colocar la garganta (como lo hace un cantante) y dice un “hola” en registro distinto al habitual.

Willy: Hola, hola...

Mara mira el teléfono tratando de identificar el número y dice: ¡Ah, es Matías! (el novio de Willy).

Willy: Sí, pero tenía voz de chica. (Se ríe con Mara y continúa su conversación. Vuelve a su registro habitual más agudo).

(Observación hora libre, Noviembre de 2011)

Aparecen aquí dos registros de voz. Se atiende el celular con “voz de hombre”, se habla en la cotidianidad (con las amigas/compañerxs, y en la escuela) con “voz de no hombre”. Sivorí (2005) al respecto señala como todo hablante se encuentra “tensionado entre diferentes fuentes de legitimidad entre diferentes modos de evaluar conductas sociosexuales y de género” (2005:79). Sivorí marca como el cambio de código evidencia en el caso de la loca una variedad entre un código neutral, no marcado y del español rioplatense y otro donde las terminaciones de género de nombres y pronombres cambia, por ejemplo.

En el camino para llegar a “esa” voz, en el relato de jóvenes estudiantes que hoy se identifican como “gays”, se narran periodos de profundo silenciamiento y se comienza a observar la necesidad de un conjunto de condiciones para poder enunciar aquello que parece estar desarticulado. *Poner la voz*, no resultará un hecho ingenuo o fortuito, da cuenta en cambio de la trama de condiciones que posibilitan o no decir quien se es en un espacio u otro. Veamos como esto acontece, los recorridos de Willy, Katerin y Mara nos permiten avanzar sobre ello.

Willy cursa desde primer año en la escuela, y fue a la misma institución desde los 4 años. Desde que ingreso a primer año es amigo de Katerin. Katerin es peruana, vino a Argentina con su madre al finalizar 8vo. Año (equivalente a 1er. año de la secundaria). La tardanza de la llegada de sus “papeles escolares” junto con alguna dificultad institucional de comprender el año en que debía ser inscripta, han significado para esta estudiante terminar el secundario con 20 años. El inicio de la amistad, quedo marcado por algunos

juegos de coqueteo y seducción. En una entrevista, Willy y Katerin relatan el modo en el que se conocieron:

Willy: A veces los chicos nos arrinconaban para que nosotros nos besemos...

Jesica: ¿Cómo es eso? Qué hacían?

Katerin: Te agarraban, te rodeaban y empezaban "beso" "beso" (Katerin y Willy quedaban en el medio de la ronda, mientras el resto de compañeros aplaudía y les pedía que se dieran un beso)

Willy: Nos hacían una ronda y hacían que nos besemos!

Katerin: Paola venía y me ayudaba (la sacaba de la ronda así no tenía que besar a Willy). Y después teníamos los juegos de quién te gusta...

Willy: A mí me gustaba Katerin.

Katerin: y yo le empecé a mirar a él y mi compañera me decía que era lindo...y yo decía no. Pero todo muy tierno, y era muy nenito, y los besos eran muy piquito sin lengua. Para mí, ((tener)) novio era manito (no había besos) y nada más. Y yo pensaba que Willy era un compañero que iba a ver todos los días en el colegio y que si me mandaba una macana lo iba a ver todos los días en el colegio...y como da la cosa.. y lo iba a tener hasta 5to. Y decía lo voy a ver toda la vida...

Risas

Hasta segundo año fue eso, y hasta ahí me molestaban. (con el juego de darse besos)

Willy: Sí, hasta segundo año.

Katerin: Después caía con una piba y le decía que se había quedado a dormir con ella y todo eso... (Willy iba a la escuela con chicas que presentaba como "novia")

Jesica: ¿Y eso era así?

Willy: No, yo ya andaba a los besos con chicos.

Risas

Jesica: ¿Y por qué le decías así a Katerin?

Willy: Para molestarla, para que no pensara que era un tonto.

Risas

Katerin: Ahora andamos todo el tiempo juntos.

(Entrevista, Noviembre de 2011)

Las formas de *andar juntos* para Katerin y Willy fueron adquiriendo diversas características, y con el tiempo se constituyó una relación afectiva estable. Una forma de transitar el espacio de la escuela y -cómo anticipé párrafos arriba y cómo presentaré a lo largo del desarrollo del capítulo-, un andamiaje habilitador para *decir públicamente* quién "se es". En el relato de Willy aparecen decires superpuestos: por un lado le gustaba Katerin y participaba de juegos de coqueteo heterosexual que el mismo grupo proponía como organizador principal de las relaciones entre varones y mujeres, por otra parte, "andaba con chicos". Otrxs estudiantes, durante el trabajo de campo han apelado a esta forma de transitar el espacio del aula. En el capítulo anterior por ejemplo, Celeste y Jacki cuentan como ellas siempre andaban junto a Max. En el próximo capítulo, esta relación afectiva también se podrá observar entre Jesús y Tamara.

En una entrevista, Willy cuenta que desde los 4 años jugaba con un vecino a darse besos, a los 13 años comenzó a salir con otro chico con quien tuvo su primer relación sexual, a los 15 conoció a otro chico con quien "se puso de novio" aunque el vínculo duró un mes. Entre relatos de novios, "chicos que conoció", "chicos de los que se enamoró", Willy narra un recorrido de relaciones con varones que hasta finales de 4to. año acontecían en su vida sin que fuera parte de las charlas cotidianas con sus amigas de la escuela, menos aun con otros/as. Una tarde en el recreo me comenta:

"Yo, acá, lo dije el año pasado, después de hablar con mis amigas de acá. Ellas me dijeron que estaba todo bien, que no pasaría nada, que eso era normal. A mí ya se me notaba, pero no importó. En primer año, decía que me gustaba ella (señala Katerin), después dije que tenía novia. Ahora Mara es mi novia para mi familia, pero acá ya saben, ya lo dije."

(Conversación informal, Noviembre de 2011)

El relato de Willy nos acerca a la *doble vida* que viven estos/as estudiantes. Sus primeros cuatro años de la secundaria sostuvo para el espacio escolar y familiar una imagen de adolescente heterosexual mientras que por fuera de la escuela se presentaba como gay. Abierta la posibilidad de compartir sus elecciones con otros/as, *el espacio privilegiado fue la institución escolar, sosteniendo la doble vida para el mundo doméstico.*

El silencio que se produce ejerce violencia de manera no visible, permeando la cotidianidad. El silencio aparece, también, de manera institucional. Willy comenta: "Cinthia (una compañera) vino a preguntarme un día si yo era gay. Le dije que no, se lo negué. Después lo pensé y le dije que "sí". Nunca nadie me había preguntado, aunque creo que, a lo último, ya se me notaba". En consonancia, la preceptora del curso agrega: "Se dice mucho de él. A mí no me dijo nada y no le voy a preguntar, ¿no? Pero yo creo que sí". Se sospecha; no se dice nada. No se pregunta cuando "eso" –que se visibiliza de manera tenue– resulta relegado e invisibilizado desde los/as distintos miembros de la institución escolar. Willy incluso aclara que a él "se le notaba".

Se trata de un silenciamiento impuesto por otros/as: "nadie me preguntó". ¿Pero: se legitima la voz de Willy cuando la pregunta se pone en escena? Él termina afirmando: "Yo soy gay", después de que una compañera le pregunta y de que otras "allanan los efectos temidos" (a ser discriminado, no querido o no entendido). Su silencio se rompe cuando la interrogación por la redundancia heterosexual es suspendida. Se sospecha, pero no se pregunta; se muestra, pero no es dicho: la impotencia impera en el aire.

Quisiera detenerme, ahora, en el caso donde el silenciamiento se fortalece como parte la vida de estxs tres amigxs. El caso de Mara abre una nueva perspectiva. Mara tiene 19 años, y es amiga de Katerin y Willy desde el año anterior, cuando ingresó a la escuela. Señala en los párrafos anteriores como Willy enuncia "yo soy gay", para Mara decir "me gustan las chicas", "soy lesbiana" o "tengo una novia" ha resultado complejo. Para Octubre de 2011, Mara comenzó a contar que ella tenía novia a: amigas, preceptora y compañeros/as de aula. No existió una escena "definitoria", sino más bien comentarios "suelos" que en conversaciones de diversos temas. Por ejemplo, en una charla con la preceptora varias estudiantes cuentan su "situación afectiva" (si tienen novio, si les gusta algún chico, sus problemas con los varones), Mara interviene diciendo que ella tiene novia. Nadie pregunta nada, la conversación continua. Estas escenas efímeras son repetidas. Mara dice que tiene novia, sin embargo, los/as adultos/as, y en ocasiones sus compañeros/as, "las regresan al closet". "Son chicas, uno no se da cuenta. No se ven", afirma una profesora. En el capítulo anterior, presentaba la etiqueta "buenas amigas" y analizaba como esta forma de vinculación entre mujeres enmascara posibles relaciones lésbicas. En su conjunto, esto nos brinda una línea de interpretación respecto de lo endebles que es la articulación "Yo soy lesbiana" al menos en el espacio de la escuela y para estas jóvenes estudiantes.

En la voz de esta joven, lo inarticulado es totalmente invisible. No tienen tono, ni timbre, ni ritmo que las diferencie; o bien sus tonos, sus timbres, sus ritmos son rápidamente estandarizados para no ser escuchados como disruptivos. Mara como otras, están en el aula; ellas dicen que tienen novias, pero "no se ven". *"Yo estoy en el aula, pero es como si no estuviera"*, afirma Mara. ¿Cómo se puede "estar" y "no estar"?

La voz de Mara no se escucha y ella, a su vez, siente que "no estar allí". El beso en público durante un recreo de dos mujeres, no obstante, parecería ser un acto que irrumpe y las visibiliza, a los ojos de compañeros/as. Casi como acontecimiento "anecdótico", distintos estudiantes han referido a la misma historia: "una vez vimos a Mai dándole un beso a la novia en el recreo", en términos de una conversación informal con estudiantes de 4to. año (Mai es otra estudiante de 5to. año). En simultáneo al acontecimiento del beso de Mai y su novia, los comentarios: "ya se le va a pasar", "eso es cosa de chicas" y "son cariñosas" también se hicieron frecuentes tanto entre compañeras/os como adultos/as. En este sentido, podemos decir que la invisibilización puede más que un acto a la vista de todos/as, y también mas que "lo dicho". Esto además, cobra una dimensión particular si se

compara con la situación entre varones. La escena de besos entre varones como relato no ocurrió en mi estadía en el trabajo de campo.

Recuperando el recorrido de Mara en diálogo con la etiqueta de las "buenas amigas" –presentada en el Capítulo IV- se completa una escena compleja entre estudiantes que afirman ser lesbianas o tener novias, con un decir que *se pierde* en las conversaciones cotidianas sin tono, ni ritmos particulares. Asimismo este decir dialoga con la clave de inteligibilidad socialmente aceptable de los vínculos entre mujeres bajo el formato de "las buenas amigas".

Pequeñas frase, insistencias tenues arman un andamio que habilita a Willy, Mara o Katerín la posibilidad de enunciarse en el espacio público. Las amigas han sido clave en el armado de dicho andamio, poniendo en juego la circulación de saberes específicos: "no te preocupes", "no tiene nada de malo", "sos normal".

Este andamio es también construido por otros/as, por ejemplo docentes, asesoras o preceptoras, que han acompañado a estxs estudiantes ya sea de manera directa o bien por medio de narrar su propia experiencia. Por otra parte, en el marco de sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario en 2010, el andamio adquiere otra espesura para Willy y Mara. Tal como analizaba en el capítulo III, Willy afirma:

"Con el tema de la ley del matrimonio gay, las profes daban su opinión. La profe de Literatura dijo que estaba a favor. Nosotros ya sabíamos que era lesbiana, pero ella no lo dijo, pero nos habíamos dado cuenta. Eso re ayudo, creo. Bue, eso me ayudo a mí".

La puesta en debate, en el campo social, de la Ley de Matrimonio aparece en el relato de estos/as jóvenes como escenario donde varios elementos que se mantenían por fuera de la articulación comienzan a ser articulables:

"Hizo más felices a un montón de personas (la ley de Matrimonio Igualitario). Hay gente que está muy chapada a la antigua o dicen que es moda, cómo el papá de ella. Yo tengo un remisero, que es gay pero que no pudo salir antes por la época de la dictadura y ahora como ve que esta todo y salió. La ley de matrimonio te abre la cabeza" (Willy) (Entrevista, Marzo de 2012)

### 3. *Creando voces propias*

En este apartado profundizaré sobre la creación de las voces propias en la escuela y desde ella. Particularmente indagaré las posibilidades de decir "Yo soy" en las redes sociales -Facebook- y la creación del grupo "gayfriendly" -Encuentro Friendly-.

Mara y Willy hablan durante en un recreo respecto de cuándo le van a decir a los padres de él que él es gay. Hasta el momento -Septiembre de 2011-, para la familia de Willy, Mara es su novia:

Willy: ¿A mi papá? No tengo necesidad. Tal vez a mi mamá, sí. A fin de año, a ella sí. "Soy gay", le voy a decir.

Las compañeras se ríen. Willy, cuando dice "Soy gay", lo dice casi susurrando, casi no sale el sonido y solo es la mímica de boca juntando los fonemas que dan lugar a la afirmación.

Lo repite varias veces y sus compañeras se ríen.

Como un juego donde se practica un discurso, Willy actúa y dice: "Soy gay", frente a sus compañeras. Lo susurra: ¿será así menos trágico? Pareciera que enunciarlo con firmeza pudiera trastocar el orden del mundo. Dirá Barthes: "La palabra es irreversible, esa es su fatalidad. Lo que ya se ha dicho no se puede recogerse (...). Cuando hablo no puedo pasar la goma, borrar, anular; lo más que puedo hacer es decir 'anulo, borro, rectifico, o sea, hablar más'" (1987:99).

El susurro parece pedir un permiso tímido para ser parte de ese mundo. "Susurrar es dejar oír la misma evaporación del ruido: lo tenue, lo confuso, lo estremecido se reciben como signos de la anulación sonora" (Barthes, 1987:100). Ahora bien, ¿es posible susurrar cuando la salida del closet implica riesgos?, ¿cuándo el silencio pareció ser la mejor estrategia? La repetición del susurro es un ensayo de una escena que pronto podrá acontecer, y para la cual hay que preparar un lenguaje.

En espacios de distensión, como recreos y horas libres, estxs estudiantes practican articulaciones novedosas, donde lo lúdico impera. Escenas que balbucean, que expresan, donde casi no se trata de hablar sino de jugar. Una tarde, en el aula mientras estaban en hora libre:

Mara llega con su hermana Valentina, de 5 años, al aula (salió antes del jardín y como queda en el mismo edificio, la fue a buscar). Valentina se sienta en el banco doble con su hermana. Trae un bebote.

Jimena, Katerin y Willy la saludan. Ellos estaban conversando.

Y: ¿Y ese bebé?

Mara: Es Valentín.

Katerin toma el bebé: ¡Qué lindo bebé!

Valentina se mantiene callada. Toma la netbook de Mara, la abre y se pone a jugar en silencio.

Willy toma el bebé. Unos minutos después, Katerin comienza a filmar con su celular.

Willy acomoda la ropa del bebé; le ponen la mamadera en la boca.

Katerin: ¡Eso es para sacar los mocos!

Willy: ¿Es su mamadera, no?

Valentina: Asiente

Willy: Es su mamadera, nena.

Se ríen

Willy: ¡Daiana! (Mueve al bebé como agarrándose los testículos)

Carcajadas

Willy: ¿A ver cómo baila? (El bebé baila).

Jimena: ¡Baila los Guachiturros!

Willy: ¡Tirate un qué, tirate un paso! (Canta, y mueve al bebé)

Risas

Mara: Agarrale la cabeza Willy; tené cuidado con la cabeza.

Willy le sostiene la cabeza (como si fuera un bebé real) y continúa haciéndolo bailar. Le acomoda la ropa, manda besos a la cámara, lo hace bailar, lo acuna, le cambia los pañales. Sus compañeras se ríen. Va describiendo lo que va pasando con palabras sueltas... "Un saludo a Perú", "cambiarlo", "baila, baila". "Tira besos", "Se agarra los testículos".

Willy: Basta, basta, que sos gay. (Le habla al bebé)

Risas, carcajadas.

Y: ¡Mirá tiene un hijo gay!

W: Lo levanta y lo tira en el aire y lo agarra. (Repite varias veces)

Y a Jimena: ¡Yo no me quiero imaginar cuando este pibe tenga un hijo!

Risas, carcajadas.

(Observación de hora libre, Octubre de 2011)

En el transcurrir del juego, diferentes modulaciones parecen gestar articulaciones de un nuevo lenguaje, un nuevo orden donde, por ejemplo, Willy puede ser padre. ¿Qué más hay allí? No resulta ingenuo que esas conversaciones emerjan en el ámbito de la escuela. Al avanzar la mirada sobre los espacios donde estas articulaciones comienzan a gestarse, encuentro una relación muy significativa con las posibilidades de andamiaje que el grupo de amigos y docentes puede brindar, en consonancia también con la trama de nuevas aperturas que determinadas leyes –en este caso la ley de Matrimonio Igualitario– pueden favorecer.

En el acápite anterior describía cómo determinadas formas de “andar juntos” en la escuela se traducen en un *soporte* que acompaña productivamente la posibilidad de enunciación, quisiera detenerme ahora en dos espacios: las redes sociales y los encuentros *friendlys*. Allí “andar juntos” adquiere otras configuraciones y fortalecen la creación de la voz propia, en ocasiones –también– propicia la consolidación de una voz colectiva.

En esta dirección analizaré dos espacios emergentes del trabajo de campo que permiten posicionar desde otro ángulo las posibilidades que tienen estxs estudiantes de decir: “Yo soy...” Se trata en primer lugar, del uso del Facebook y cómo esta red social ha habilitado la construcción de una habitación propia, en términos de Virginia Wolf, desde donde presentar públicamente quién se es. En segundo lugar, presentaré la conformación de un grupo llamado “Encuentro Friendly” donde Mara, Katerín y Willy han participado. Estos dos espacios pueden ser definidos como esferas públicas donde lxs estudiantes consolidan opiniones, deliberaciones o permiten la “simple expresión”, al tiempo que, construyen versiones de sí mismos junto a otros/as/xs.

### 3.1 “En una relación con....”

Los datos clásicos que el perfil del Facebook sugiere como forma de presentación a sus usuarios/as incluye la ciudad en la que se vive, estudios que cursó o cursa, lugares donde se trabaja y la definición de la situación sentimental. Bajo esa modalidad fue como también yo me enteré que algunxs estudiantes que asistían a la Escuela P tenían “una relación con” alguien de su “mismo sexo”.

En el capítulo II comentaba como mis vínculos con los interlocutores/as/xs del campo por medio de Facebook fue adquiriendo diversas tonalidades. En principio esta red social de internet era un medio por el cual comunicarme con los/as estudiantes: concertaba encuentros, los/as estudiantes me avisaban que no había clases para que no fuera, por ejemplo. En ocasiones una forma de ver algo más de sus vidas y que ellos/as conocieran “algo más” de la mía, una forma de construir un lazo con quienes trabajaba a diario. Sin embargo, encontrarme con estxs estudiantes –qué como otros– publicaban su estado sentimental abrió una veta del análisis. ¿Por qué estxs estudiantes optaron por dar a conocer con quién salían aun cuando sus familias o en la misma escuela no estaba visibilizado/a/x como gays o lesbianas, por ejemplo?

Al dar a conocer la relación amorosa/sentimental/gusto<sup>104</sup> de esta manera, otras manifestaciones se desencadenan en la misma red virtual. Comentarios, posteos, fotos que dan cuenta de la vida de esxs estudiantes y sus elecciones/preferencias/deseos. La pregunta vuelve a redundar sobre ello ¿Por qué darse a conocer en una red social? En este sentido, y siguiendo el apartado anterior, ¿Qué habilita este espacio virtual para que estxs estudiantes logren articulaciones que hasta ese momento han resultado inexistentes? ¿Qué lenguajes son posibles de enunciar en este formato? Por otra parte, ¿qué vínculos emergen entre este espacio virtual y el espacio escolar? ¿Qué lugar juega allí la posibilidad que cada estudiante tenga su netbook, como resultado de ser parte del Plan Conectar Igualdad?<sup>105</sup>

Para analizar las posibilidades de enunciación propongo en primer lugar presentar algunas notas respecto a la instalación de las redes sociales en la vida cotidiana de los sujetos y como ello se vincula con la llegada concreta a las escuelas del Programa Conectar Igualdad. En segundo lugar, bosquejar los usos que adquieren las netbooks en el ámbito de la escuela. Y en tercer lugar, explorar la posibilidad que brinda esta red soy para decir "Yo soy...".

Facebook es un sitio web de redes sociales, como otros denominados Geocities o Myspace. La característica que reúnen estos sitios resulta de sus plataformas orientadas a la conformación de comunidades virtuales, es decir, agrupan usuarios/as para propiciar su encuentro en torno a interés o temáticas particulares o generales.

En el caso particular de Facebook<sup>106</sup> (en adelante Fbk) actualmente se orienta a vincular a sus usuarios/as/xs según la condición de visibilidad establecida: abierta a todo el público (es decir a todos/as/xs los usuarios) o bien cerrada a "amigos" (es decir solo entre los usuarios/as que se acepten entre sí). Mundialmente se encuentran registrados a

---

<sup>104</sup> En Facebook cada usuario puede completar "la situación sentimental" optando por alguna de las siguientes referencias: "soltero/a", "tiene una relación con", "prometido/a", "casado/a", "tiene una relación abierta", "es complicado", "separado/a", "divorciado/a" y "viudo/a". Los/as estudiantes generalmente indican: "soltero/a" o bien, "tiene una relación con". Esta segunda opción que es la que este apartado retoma resulta amplia desde su formulación, pues ampara múltiples situaciones. Asimismo cada usuario/a le da múltiples sentidos, por ello es que utilizo distintas descriptores. Habitualmente por otra parte, a pesar de la amplitud, los/as estudiantes bajo esta opción señalan quien es su novio.

<sup>105</sup> Los interrogantes que aquí presento exceden las indagaciones que esta tesis pretende sostener. En los párrafos siguientes presentaré una serie de notas y reflexiones sobre el trabajo de campo que abren nuevas preguntas y ejes a analizar en investigaciones futuras.

<sup>106</sup> se trata de una red social que inicialmente fue creada por un grupo de estudiantes de la Universidad de Harvard en el 2004 con el objeto de poner en contacto estudiantes universitarios

octubre del 2012 mil millones de usuarios<sup>107</sup>; en Argentina, hoy son parte de ella 18.203 640 usuarios/as<sup>108</sup>. Más allá de las estadísticas respecto de su uso, en la escuela donde llevé adelante el trabajo de campo pronto emergieron en el cotidiano charlas respecto del uso del "Face". Una tarde de noviembre de 2010 Willy me pregunta:

Willy: Te busque en "Face", pero no estás! ¿No tiene?<sup>109</sup>

Jesica: ¿A mí? Sí, tengo.

Willy: Sí, puse su nombre ¿Cómo se escribe?

Jesica: Ah, es que lo tengo privado.

Willy: ¿Y puedo ser su amigo? Así podemos arreglar todo más fácil, más fácil que el celular.

Jesica: Sí, claro. (Le escribo en un papel el nombre por el cual me tiene que buscar)

Mara: Cuando él te agregue, yo te agrego y te agregamos todos.

Jesica: ¡Dale!

(Noviembre de 2010)

Facebook se tornó entonces un espacio donde poder combinar citas para entrevistas, donde los/as estudiantes me avisaban temas vinculados a la vida cotidiana de la escuela. La articulación de la escritura en el formato "en una relación con...", como anticipaba, abrió la necesidad de indagación. Tras pactar, entonces, este espacio virtual como parte del trabajo de investigación que llevaba adelante, comencé a explorar los usos que hacían estxs estudiantes de estas plataformas y la sonoridad de las articulaciones identitarias que allí producían, particularmente la posibilidad de poder afirmar "yo soy".

Una serie de ensayos e investigaciones en los últimos años, han comenzado a problematizar el desarrollo de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana y cómo estas contribuyen en la producción subjetiva. Así como también una serie de puntualizaciones respecto de la tarea de etnografiar que ya he señalado en el Capítulo II.

Advirtiendo la necesidad de evitar miradas reduccionistas y deterministas, Franco Berardi (2013), anticipa la posibilidad de una *fragilización en la empatía* por parte de las nuevas generaciones que se ven fuertemente afectadas a la prolongada exposición a tecnologías virtuales. Retomando los aportes del feminismo de la diferencia italiano, particularmente los desarrollos de la filósofa Luisa Muraro, el autor hace una lectura con

<sup>107</sup> Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Facebook>

<sup>108</sup> Fuente: Informe de Facebook – Febrero 2013

<sup>109</sup> Al inicio del trabajo de campo, era usual que los/as estudiantes me trataran de vos y de Ud. simultáneamente. Con el paso del tiempo, la mayoría me tuteaba.

un tamiz esencialista respecto de la necesidad del cuerpo de la madre en la formación del lenguaje y de la percepción de sí, y con ello el sentimiento empático:

“La presencia del cuerpo de la madre se vuelve cada vez más discontinua porque las mujeres son constreñidas a dedicar la mayor parte de su tiempo al trabajo y por que, además, el trabajo cognitivo ocupa la mente y la afectividad volviendo más extraña, más interrumpida, la relación con los hijos. De este modo, los niños son criados lingüística y afectivamente por máquinas: la televisión, la computadora. Y esto produce una fragilización de la empatía corpórea.” (Berardi, 2013:51)

No compartiendo la interpretación por la que se unen ambos hechos: fragilización de la empatía y ausencia de la madre, si en cambio, encontrando potencialidad de análisis en ambas conceptualizaciones es que pregunto: ¿Qué posibilidades brinda Fbk para la expresión de sí mismo?

Se podría sospechar que la fragilización de la empatía<sup>110</sup> frente al otro/a hace difícil la posibilidad de enunciación de “quién se está siendo” “cara a cara”, mientras que el espacio virtual se torna para esta generación *conectiva*<sup>111</sup> un campo de enunciación habilitado donde los riesgos de la enunciación parecen estar más disipados. De alguna manera, en la relación virtual se evade el contacto físico en sus versiones más violentas.

Asimismo, sin entender que “la madre” es solo y únicamente la mujer que biológicamente ha tenido un hijo/a y recuperando una lectura constructora del Feminismo de la Diferencia, es posible pensar en aquellas personas que habilitan y autorizan la voz propia conformando un vínculo donde la trasmisión implica el juego de las palabras en el cuerpo, es decir, no solamente un discurso sino una *colocación corporal de ese lenguaje*<sup>112</sup>, la pregunta se podría resituar en pos de analizar las condiciones particulares que sí brindan las tecnologías virtuales hoy, aun cuando los cuerpos parecieran ya no estar en co-presencia inmediata.

---

<sup>110</sup> Recupero aquí el concepto utilizado por el autor (empatía), sin embargo, desde una lectura más amplia sobre este concepto podría criticarse de ser esa una mirada reduccionista del mismo. Particularmente lo que me interesa señalar es cómo estas nuevas tecnologías habilitan nuevas formas de vinculación donde la acción pareciera tener otros efectos.

<sup>111</sup> Término utilizado por Franco Berardi para aludir a las generaciones que tienen alta exposición a las tecnologías virtuales. Propongo una utilización cuidadosa de este término, pues el acceso diferencial a las tecnologías en una sociedad, difícilmente convierta per se a una generación como distinta a otra.

<sup>112</sup> Particularmente, esta hipótesis se podría pensar a la luz del concepto de *affidamento* presentado en el Capítulo I y III.

En cuanto a las potencialidades, Franco Berard afirma que las tecnologías virtuales resultan “una enorme expansión de la esfera de lo cognoscible, una gran capacidad de hacer conexiones más allá de los límites lógicos de la mente humana” (2013:52). En la posibilidad de “conexión infinita” no con el conocimiento sino con otros/as personas es que propongo focalizar la mirada, para poder indagar en cómo esta configuración de lo virtual podría habilitar la articulación de la palabra.

Habitualmente, los análisis se concentran en torno al anonimato como característica que permite el decir sobre sí (Sibila, 2009). La conexión infinita en este sentido hace anónimos a los sujetos que participan: seres finitos desconocidos que pueden crear “diversas identidades” abiertos a un sinfín de conexiones. Desde otra óptica, esta conexión infinita podría pensarse como posibilidad de encuentro con otro desconocido donde los mensajes que allí circulan –en sentido amplio del término– resultan botellas tiradas al mar a la espera de un “alguien”. Exclamará Mario Benedetti, en una famosa poesía de su autoría “Botella al mar” (1985): “El mar es un azar / ¡Qué tentación echar una botella al mar!”. ¿Qué tentaciones inaugura el *mar de la virtualidad* con sus conexiones infinitas y azarosas para que estxs estudiantes *digan de sí*? ¿Qué expectativas de encuentro con otro y su interpretación –en términos de Benedetti: “un niño la descubra” y la destape / y en lugar de estos versos halle flores / y alertas y corales y baladas/ Y piedritas del mar y caracoles-?

Hasta aquí he presentado algunas notas respecto del uso de redes sociales que permiten contextualizar la apropiación particular que tienen los/as estudiantes que son parte de esta investigación. Señalaba inicialmente, mi interés por explorar las redes sociales como espacios de enunciación de la voz propia, hecho que por otra parte, parece estar amplificado en el ámbito de las escuelas secundaria con la implementación de políticas con el modelo 1 a 1 (un estudiante, una computadora) como el Programa Conectar Igualdad<sup>113</sup>.

El Programa Conectar Igualdad se creó mediante el decreto Nro. 459/2010. El mismo establecía en su primer artículo crear dicho programa “con el fin de proporcionar una computadora a alumnas, alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente, capacitar a los

---

<sup>113</sup> Resolución 123 Anexo 1 del Consejo Federal de Educación (2010) de creación del programa Conectar Igualdad: Disponible en: [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf)

docentes en el uso de dichas herramientas y elaborar propuestas educativas con el objeto de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje". Con diversas estrategias<sup>114</sup>, desde el Ministerio de Educación Nacional comenzó la entrega de *netbooks* a los/as estudiantes (y docentes). En este marco, la escuela en la que llevo adelante el trabajo de campo recibió en el 2011 *netbooks* que fueron repartidas entre todos los/as estudiantes.

Desde la concepción que se trasluce en los documentos que acompañan este programa, la inclusión de las *netbooks* aparece vinculada a la revalorización de la escuela pública, a revisar la calidad educativa, a brindar un acercamiento a los intereses y necesidades de los/as estudiantes, a la posibilidad a ampliar a las familias el uso de la computadora, a disminuir la alfabetización digital y fortalecer el rol docente.<sup>115</sup>

Siguiendo los análisis de las publicidades de este programa, Julieta Armella y Diego Picotto (2011) afirman que el Programa Conectar Igualdad es una bisagra donde se vislumbra la novedad sin dejar de mirar –con cierta nostalgia– parte de la historia. Reconociendo nuevas subjetividades aunque apelando a una capacidad de atención inagotable, advirtiendo la facultad de aprendizaje inductivo e intuitivo pero insistiendo en la transmisión del conocimiento, reconociendo los públicos aunque interpelando al “ciudadano”, registrando la multitud pero reclamando al Estado.

Sobre estos procesos, la pregunta sobre la construcción de la propia identidad – siempre inestable y dinámica– recobra nuevos sentidos. Si la *tecnologías conectivas* ya eran parte –o comenzaban a serlo– de la vida de los/as jóvenes, qué nuevos énfasis, modulaciones, mediaciones acontecen en el marco de acceso desde la escuela a la “propia

---

<sup>114</sup> El Programa abre una serie de estrategias en el marco de presentarse como política pública de inclusión digital educativa, donde se busca garantizar el acceso y el uso de TIC: producción de contenidos, capacitación docente y entrega de computadoras. Sin embargo, gran parte de los recursos, en el periodo 2010-2012 se destinaron principalmente a la entrega de computadoras

<sup>115</sup> En un estudio realizado por 11 universidades Nacionales a pedido del Programa Conectar Igualdad, se reconoce que los usos de las *netbooks* en una mirada general se concentra en: “1) la consulta a múltiples fuentes de información actualizadas para acceder a diversas perspectivas sobre un mismo tema; 2) el trabajo colaborativo entre estudiantes; 3) la generación de producciones como historietas, cuentos, documentales, animaciones, emprendimientos productivos, proyectos; 4) la elaboración de representaciones de contenidos para hacerlos comprensibles; y el 5) uso de redes sociales con fines educativos y en entornos colaborativos, entre otros” Corriéndose de las versiones “No se usa”, el conjunto de estos trabajos explora las modalidades de manejo y utilización. Para una mayor profundización véase: “Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad” (Ministerio de Educación Nacional: 2011)

netbook". ¿Qué "usos" hacen los/as/xs estudiantes de las netbooks en el espacio de la escuela?<sup>116</sup>

Sin que fuera objetivo del proyecto de investigación que dio lugar a esta tesis, una serie de notas de trabajo de campo comenzaron a reiterarse con descripciones de "los usos" de las netbooks en el espacio del aula en particular: limitado cuando la propuesta se enmarca dentro de una materia escolar y exhaustivo cuando se trata de un "uso personal".

La mayoría de las clases observadas donde la docente o el docente incluían el uso de las netbooks en la propuesta de enseñanza, con mayor frecuencia lo que se requería era la realización de trabajos prácticos con procesadores de texto o bien, la utilización de planillas de cálculo. En este sentido, las netbooks se convertían en sofisticadas máquinas de escribir o calculadoras "con mayor capacidad operatoria", lo que podría ser interpretado, desde una mirada evaluativa, como "limitado" en función de los potenciales.

Por otra parte, cuando el uso podría describirse como "personal" en tanto no responde a una propuesta de un docente en concreto, el trabajo de campo mostró que los/as/xs estudiantes hacen uso de ellas de manera múltiple y extensa. Escuchar y descargar música, videos y fotos, jugar a juegos en red o juegos en solitario, procesar y editar fotografías y videos, y utilizar redes sociales eran las actividades que con mayor frecuencia observaba entre el estudiantado. En muchos de los casos, a su vez, el Fbk centralizaba el resto de actividades mencionadas pues allí se compartía música, fotografías y videos, se invitaba o publicitaban juegos.

La mayoría de los/as estudiantes poseían un perfil personal en esta red social, y se identificaban con el nombre y apellido con los que usualmente eran reconocidos; algunos menos agregaban apodos o combinaciones. Por ejemplo, Willy se perfilaba como "Principito Will", nombre que era conocido por sus compañeros/as de aula. La mayoría también, tenía por "amigos" a los compañeros/as del aula y otros/as estudiantes de la escuela, y son muy pocos<sup>117</sup> los que han años que han configurado como públicos sus

---

<sup>116</sup> Respecto de los usos de las netbooks (y otras nuevas tecnologías) en el espacio de la escuela resulta interesante el trabajo realizado por Alejandro Spiegel en su tesis doctoral y que también se puede encontrar en libro (Spiegel, 2013), donde el autor explora los usos que hacen los/as estudiantes señalando el conocimiento cabal que ellos tienen sobre su manejo y funcionalidad, destacando la necesidad de abrir la reflexión que poseen sobre las reglas de construcción, el estatus de los conocimientos y saberes que por allí circulan, por ejemplo.

<sup>117</sup> Aproximadamente el 15% de 60 estudiantes de 5to. año.

perfiles. Un curso de los cuatro, además se había creado un perfil colectivo con el nombre: "5to. 2da."<sup>118</sup> donde todo el grupo participaba.

Resultaba habitual que durante las clases, los/as/xs estudiantes escribieran en "los muros" propios, comentaran "los estados" o compartieran fotos. En este sentido, podría pensarse estos intercambios como una forma de aumentar los comentarios en el aula, construir un *aula comentada*: ampliada con opiniones o descripciones de lo que allí acontecía en primera persona y con la presencia de otros/as/xs. Otros/as investigadores/as han analizado el uso de redes sociales, entre ellos Paula Sibilía. Me detendré unos párrafos para indagar desde estos análisis, los modos de uso que hacen estos/as estudiantes de sus netbooks.

Sibilía (2009) en un ensayo de corte sociológico-antropológico que tituló "La intimidad como espectáculo" ha indagado las transformaciones "2.0"<sup>119</sup> y sus efectos en los procesos mediante los cuales se llega a ser lo que "se es". La autora explora la construcción de identidades en plataformas web, señalando como allí se exhibe la intimidad al modo de un espectáculo estridente del "Show del yo".

Entre los nuevos cambios que estas plataformas presentan a los sujetos, esta autora explora -por ejemplo- los usos de internet y la renovación de los géneros biográficos. Señala entonces como quienes hacen uso de blogs, Fbk y otros entornos similares se tornan en narradores de la propia experiencia: en "alguien que es capaz de organizar su experiencia en la primera persona del singular" (Sibilía 2009: 38).

Estos nuevos giros son identificados por la autora como desplazamientos hacia la intimidad, ampliándose una "curiosidad creciente por aquellos ámbitos de la existencia que solían tildarse de manera inequívoca como privados." (Sibilía 2009:41) Estos corrimientos traen consigo una nueva redefinición de aquello que se considerará como público y aquello privado, apuntando "a la autoconstrucción como personajes reales pero al mismo tiempo ficcionalizados, según el lenguaje altamente codificado de los medios, administrando las estrategias audiovisuales para manejar la propia exposición ante las miradas ajenas." (Sibilía, 2009:62)

---

<sup>118</sup> El nombre del grupo ha sido modificada para mantener el anonimato.

<sup>119</sup> Esta nominación alude al cambio de la que ha sido parte Internet: pasando de sitios web que mostraban información a los usuarios a sitios web que facilitan el compartir información y colaboración entre usuarios. Las redes sociales son un ejemplo de ello.

Bajo esta grilla, es posible pensar los perfiles en Fbk de los/as/xs estudiantes. Estudiantes que suben, casi a tiempo real, fotos del tránsito cotidiano; estudiantes que refieren a sus actividades, comentan y exponen sus estados emocionales pero que lejos de estar solos se construyen en una trama altamente regulada por la participación de otros/as. Tramas que por otra parte, encuentran en la escuela una referencia desde donde anclarse: a sea porque quienes participan activamente en los intercambios son compañeros/as de escuela, o bien, porque gran parte del contenido circulante refiere a hechos de la escuela (o fotografían ese tránsito).

Resultan interesante -y paradójico- que aquellos usos que de manera "más clásica" se vincularían con los procesos de enseñanza y de aprendizaje redunden en una apropiación en la que se limita la netbook a lo ya habilitado por tecnologías anteriores: la máquina de escribir y la calculadora científica, mientras que aquellos usos que exploran las posibilidades 2.0 quedan por fuera de la intervención de los docentes. Los/as/xs estudiantes destinan importantes cantidades de tiempo a la presentación de sus perfiles, así como también a, comentar los perfiles de otros/as. Se abre allí una serie de intercambios entre compañeros/as de aula y estudiantes de la escuela que se producen en la escuela y fuera de ella que desde la propuesta curricular no son tomados por la institución.

Los párrafos anteriores permiten realizar una serie de conjeturas que requerirán de mayor profundización en otras investigaciones. Una primera aproximación de los usos, permite observar cómo la inclusión de este programa en la cotidianidad pone en discusión los límites de lo escolar: una política que apunta a la escuela y particularmente al aula, abre procesos que la toman como referencia, aunque inaugurando un espacio que difícilmente se pueda adjetivar como escolar.

Estos/as/xs jóvenes hablan de la escuela y de lo allí les pasa, comentan el día a día en un espacio virtual que generado desde ella, montado sobre ella, abre la puerta a una dimensión que la amplía aunque en sí no sea considerada por el mundo adulto. O de ser tomada en cuenta, dicha circulación sea temida, tal como se deja entrever una docente: "estamos viendo con internet, teníamos, ahora no alcanza. Mejor tal vez es que no haya, los chicos se distraen mucho y no prestan atención". Una segunda mirada, y en estrecha relación con la anterior, se deja entrever como este espacio de intercambio virtual aparece como espacio de intercambio entre jóvenes principalmente.

Estas dos notas, permiten resituar el marco de enunciación en el cual algunxs jóvenes irrumpen en el espacio virtual presentando con quién salen y con ello dando a conocerse como varón que sale con otro varón, tal es el caso de Willy, Jony así como el de Tamara, Mara, Mai como mujeres que salen con mujeres. Algunxs de ellxs, además del estado incluían fotos con sus novios o parejas, la mayoría de ellas besándose.

Tal como afirmaba Sibilia, actos que en otros tiempos pertenecían al mundo de lo íntimo resultan hoy un acto digno de fotografiar y compartir con otros/as: besos en primer plano, dos varones tomados de la mano o dos chicas recostadas en una cama. A los cambios en "lo íntimo" que anticipa esta autora, cabe preguntar también, por los determinantes sociales de dicha intimidad, y en particular por las condiciones sexo-genéricas que allí se construyen para indagar entonces por aquello que apela nuestra atención. Se trata de: ¿qué aparezcan fotos de besos? o ¿qué quienes se besen sean dos estudiantes mujeres? Bajo esta tónica es posible interrogarse acerca de si es la intimidad la que aparece como espectáculo o se trata más bien, de nuevas intimidades compartidas que se torna espectaculares por su capacidad disruptiva.

En una investigación realizada en EEUU, llevada adelante por Petrovic y Ballard (2005) en una escuela secundaria en la que se indagó los espacios en el que las jóvenes estudiantes lesbianas podían o no mostrarse como tales, encontró que el dormitorio e internet eran dos espacios donde las estudiantes se sentían más libres y cómodas para referirse a ellas mismas como lesbianas. Esto nos invita a la reflexión respecto de la construcción para estxs estudiantes de lo público/lo privado/lo íntimo, para Petrovic y Ballard el dormitorio e internet brindan a las estudiantes resguardo y soledad (anonimato en internet). En el trabajo de campo que he realizado se vislumbra también, cómo internet puede ser un espacio de intercambio no anónimo donde el compartir puede ser un sostén identitario.

Sibilia indaga como se han modificado los regímenes de lo privado abriéndose una ventana virtual que muestra la "tranquilidad del hogar" a quien quiera espiar. La autora señala como los protocolos de la vida pública en auge durante la instauración del capitalismo organizaron la vida domestica como "un refugio". En esta dirección recupera la pregunta de Virginia Wolf: ¿por qué las mujeres no habían escrito, hasta entonces (1929) y salvo poquísimas excepciones, buenas novelas? Ensayando una síntesis como respuesta Sibilia desde Wolf responde: "porque no tenían un cuarto propio, porque

carecían de un espacio privado, de una habitación exclusiva para ellas donde hubieran podido quedarse solas.” (2009). Pregunta y respuesta delimitan una dificultad para la posibilidad de narrar: se necesita de un espacio privado: ¿Qué sucede entonces cuando dicho espacio es el espacio que se muestra?

Desde otro ángulo, sin embargo, podría pensarse el espacio virtual como “la habitación propia”:

Mai: Publique fotos con mi novia ¿las vió?

Jesica: Sí, las ví.

Mai: ¿Y le gustaron?

Jesica: Sí, claro! ¡Eran muy lindas! ¿Por qué las subiste?

Mai: Para compartir, ¿no?

Jesica: ¿Y tus contactos sabían que tenías novia?

Mai: Algunos sí y otros no, fue como una presentación. Ella es de la escuela, sabía, ¿no?

Jesica: Sí, la reconocí en la foto.

Mai se va al kiosco a comprar.

(Conversación informal en Septiembre de 2011)

En un mismo evento emergen una serie de dimensiones en la presentación de sí mismo, que se despliegan simultáneamente/en conjunto. Por un lado, Mai publica entre sus contactos una foto con la novia. No solo “presenta a la novia” sino que se presenta a ella misma como una chica que sale con otra chica. Narra con imágenes quien es y al mismo tiempo, se publica o bien se hace público entre sus contactos. Por otra parte, esta narración/publicación aparece casi necesariamente a los ojos de un tercero: en este caso la investigadora. Mai pregunta si fueron vistas, si gustaron.

En este sentido el espacio virtual se convierte en aquella añorada habitación de Wolf, una habitación donde pensarse, una habitación donde narrar, una habitación desde la cual publicar (para ser leída por otros/as). Mai encuentra en Fbk una versión aunada de la habitación de Wolf: un lugar donde narrarse y al mismo tiempo publicarse a otros/as. “Compartir” de esta manera, no solo implica darse a conocer sino también habilitar comentarios y opiniones de quienes son parte. No obstante, este compartir no es a un “todos” general: frecuentemente con quien se comparte son los compañeros/as/xs de clases. En este sentido, aun cuando el estudiante admite en su perfil “muchos amigos”, luego se observa que la interacción virtual se encuentra sostenida por los intercambios entre sus compañeros/as/xs de aula.

“Compartir” puede ser, también, una forma de encontrarse con otros y otras “inesperados”. En un recreo Willy charla con Jimena respecto del encuentro con un compañero en Facebook:

Willy: Estaba en Facebook y me encontré con un compañero de la primaria que era amigo mío, y vio que salía con Mati.

Jimena: ¿Y qué te dijo?

Willy: ¡Alta charla! Me dijo que me felicitaba, que ya se me notaba.

Jimena se ríe

Willy: Esta bueno ese apoyo, ¿no? A mí me dio orgullo.

(Conversación en un recreo, Noviembre de 2011)

La posibilidad de encuentro con conocidos/amigos del pasado o simplemente con personas que no son participes de la cotidianidad, abre una arista particular en el espacio virtual, donde la acción de “compartir” difícilmente pueda quedar cabalmente explicada en la intención de exhibición del yo. “Compartir” para estxs estudiantes, también es “encontrarse”.

Los encuentros, sin embargo, no siempre son “felices” como el que narraba Willy a su compañera. También aparecen entre los comentarios y opiniones frases que califican de manera negativa la expresión del dueñx del perfil. “¿Ahora te la comés?” es por ejemplo uno de los comentarios a una de las fotos que “sube” Willy, en la que aparece besándose con el novio. Sin embargo, no son muchos los comentarios de este estilo y Willy además, se encarga de borrarlos. En gran parte, lxs dueñxs de los perfiles los editan: borran comentarios, eliminan o restringen a sus contactos. Estas regulaciones median la producción de sí mismos, de ese “yo visible” que se exhibe a las miradas ajenas según Sibilia.

Por último, esta posibilidad de *encuentro* es uno de los motores que dará lugar a los “Encuentros Friendly”. En la siguiente sección avanzaré en esta dirección.

### 3.2 Domingo 15 hs. Puente de la Mujer

Durante el 2010, Mara y Willy, conocieron varixs chicxs vía chat<sup>120</sup>. Compartían charlas y un interés común: conocer otros chicos y chicas “con la cabeza abierta” respecto de la sexualidad, Estxs jóvenes que se conocían solo por chat, deciden juntarse por

---

<sup>120</sup> Intercambio de mensajes electrónicos a través de internet que permite establecer una conversación escrita entre dos o varias personas.

primera vez "cara a cara". El lugar elegido: el Puente de la Mujer de Puerto Madero, los días domingos por la tarde. Con el objetivo de "conocer gente" con la "mente abierta", este grupo invitó a otros/as/xs estudiantes a participar:

Jesica: Ustedes me hablaron de los encuentros de los domingos...¿cómo empezó eso?

Willy: Empezó como una joda, era un grupito...

Mara: Éramos poquitos, para tomar mate.

Willy: Y después comenzó a sumarse gente, y tenía efecto, y tenías con quien salir..y tal vez el gay no es como un chico que va al colegio y tiene 20 amigos... Y vas ahí, y podés tener tus amigos. Esta bueno, y tenés amigos y así empezó a todo.

(Entrevista a Mara, Willy y Katerin, Agosto de 2011)

Al desplegar el objetivo de juntarse para "compartir", "tomar mate" pronto traslucen las soledades que transita un "chico gay" en la escuela: la posibilidad de salir, tener amigos. En relación con otras experiencias, estxs jóvenes inscriben estos encuentros junto a otros. Una tarde, Mara y Willy -que para comienzos de 2011 eran lxs organizadorxs- reconstruyen otros colectivos:

Mara: ¿Ya había...Mateada por la Diversidad? ¿ya estaba?

Willy: no.

Mara: Ah, después se hizo. Porque hay varios lugares..

Willy: de Lomas ((de Zamora)), la mateada de diversidad ((en)) plaza Francia y el nuestro. Plaza Francia hay muchas torta. Y hay muchos que tienen un partido político.

Jesica: ¿sí?

W: nosotros no. No tenemos partido político, Lomas y Mateada tienen partido político. Y algunos patentan el nombre... (Conversación informal en el recreo, Septiembre de 2011)

Tres sentidos se ponen en juego en la cita "Domingos 15 hs. en el puente de la Mujer", ofreciendo un marco desde donde situar la emergencia de la "voz propia" en lo personal y en lo colectivo una posible consolidación de una "forma de andar juntos". Estas locaciones imprimen un "locus" particular desde donde la enunciabilidad acontece. Sivori (2005) destaca cómo la apropiación de los espacios y la producción de códigos de la disidencia sexual deben pensarse en relación a un contexto social e histórico particular. El autor señala como el proceso de democratización de la sociedad argentina tras la última dictadura militar (1983) permitió la apertura de un circuito frecuentado por "homosexuales" en los grandes centros urbanos: Buenos Aires, Córdoba y Rosario. Estos circuitos se componían por, bares y discotecas "gays", clubes nocturnos, bares, plazas, galerías y centros comerciales específicos que no eran marcados como homosexuales pero

sí frecuentados por homosexuales y por último, ciertas calles en horarios principalmente nocturnos, terrenos fiscales, plazas y parques.

Esta inscripción más amplia que Sivorí nos brinda para pensar los modos de sociabilidad homosexual (en sus términos) en los 90 nos permite inscribir históricamente la opción que han realizado estos/as/xs estudiantes. Analizaré respecto de la elección de esta locación dos dimensiones: por un lado, la opción del barrio de Puerto Madero y por el otro, la relación con la escuela.

### 3.2.1 "El Puente de la Mujer"

Puerto Madero surge como barrio porteño en la década de los '90. Hasta entonces, la zona lindera al Río de la Plata había permanecido como zona portuaria, con areneros, silos y almacenadores en desuso y espacios en estado de "abandono". En 1989 la ley de Reforma del Estado y creación de la Corporación Antiguo Puerto Madero se comprometen con la urbanización del área con participación del gobierno nacional y de la jurisdicción<sup>121</sup>.

Con relativa rapidez los lotes fueron vendidos y junto con la traza de calles emergió un barrio que, como señala Novoa (2005), resalta el paisaje edilicio y la belleza arquitectónica aunque el trazado de transporte resulta deficitario no existiendo transporte público que circule así como también su centro comercial, reducido con fuerte presencia de restaruentes pero pocos supermercados. Griola (2006) destaca como en el proceso de renovación la noción de gentrificación (del latín *gentry*, nobleza) permite observar en este barrio deteriorado el reposicionamiento urbano a "partir de proceso de apropiación cultural dirigidos por el mercado y con efectos sobre la atracción de clases medias en ascenso" (Griola, 2006:365). El uso del discurso de la seguridad, afirmará la autora es una producción específica para esta barrio en la medida que recualifica al barrio reforzando procesos de segregación espacial.

A la "belleza" edilicia se suman los espacios de circulación y recreación que se extienden por medio de bancos que permiten la contemplación, la creación de espacios verdes y ciclo vías sin embargo, aun queda irresuelta la incorporación de la Reserva Natural de Costanera Sur. Griola (2006) marca las diferentes apropiaciones sobre el

---

<sup>121</sup> Para mayor información consultar:

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/barrios/buscador/ficha.php?id=27>

espacio. EL uso deportivo –especialmente los fines de semana-, el tránsito de obreros que utilizan las plazas como áreas de descanso y almuerzo entre turnos, personas sin techo pidiendo alimentos en las puertas traseras de restaurantes y la filmación a cielo abierto, son algunos de ellos.

En el plan de construcción del barrio nro. 47 de la Ciudad de Buenos Aires, el diseño primó como criterio de trazado. En ese contexto acontece la edificación del Puente de la Mujer, como corolario del bautismo de las calles con nombres de mujeres argentinas y la adscripción al 8 de marzo –Día internacional de la Mujer- como el día del barrio. Ubicado en el Dique 3, entre las calles Pierina Dealessi y Manuela Gorriti e inaugurado en el 2001, el puente giratorio fue diseñado por el arquitecto español Santiago Calatrava. El diseño es una síntesis de la imagen de una pareja bailando tango.

Una tarde le consulto a Willy los motivos de elección del lugar. Willy expone, entonces, una serie de razones:

Willy: bueno, estaban los “flogers”<sup>122</sup> que se juntaban en Abasto; ahí (Puerto Madero) es lindo ¿no?, hay gente, es gayfriendly, creo. Y además nos queda cerca a nosotros. Es medio cerca de la escuela.

En una serie de observaciones que realicé de estos encuentros, descubrí también este lugar que hasta entonces me resultaba inhóspito personalmente. Me sorprendió la cantidad de personas circulando por las pasarelas que bordean el río y sentada en los bancos. Familias, grupos de jóvenes, parejas, turistas completaban el paisaje urbano, “mezclados” entre ellos lxs integrantes de Encuentro Friendly (en adelante EF).

El EF no parecía otorgarle ningún tinte particular a aquella escena, lxs jovenes mimetizados/as se sentaban en el pasto, toman mate, charlan. El número de participantes -15 promedio- tampoco disonaba en aquel espacio. La posibilidad de camuflarse en el paisaje, junto con la percepción que brinda Willy en el testimonio anterior como espacio “gayfriendly” imbuyen al lugar de seguridad y confianza para hacer uso de él. Un espacio “apto” para estar, al menos, para estar siendo quién se es. Desde el relato de quienes construyeron este Barrio, Girola destaca la producción de un discurso respecto de la seguridad y Novoa, la centralidad que se ha puesto a cierta noción de “belleza urbana”. Ambos elementos se traslucen en las palabras de Willy.

---

<sup>122</sup> Willy ingentica como floggers a los jóvenes que se juntan en el Shopping Abasto, de la Ciudad de Buenos Aires que inicialmente compartían la actividad de subir y comentar fotos en los sitios de internet “Fotologs.com”

Un estudio realizado por la geógrafa Jacquelyn Beyer (2000), por ejemplo, analiza la localización de la comunicación homosexual en Toronto llegando a la conclusión de que la construcción del espacio geográfico posibilita o no una identidad. Sintetizando en la frase "I'm here, therefore I am" (Aquí estoy, así que lo soy/por lo tanto soy), la autora explora como estos espacios cualifican a quienes por allí circulan bajo la etiqueta de gay, permitiendo de esta manera a los sujetos reconocerse como tales aunque también, distinguiéndoles en circuitos diferenciados. Es decir, al tiempo que ese espacio les brinda un amparo desde donde reconocerse, también restringe y encierra. Siguiendo esta dirección, es difícil sostener que quienes circulan por Puerto Madero "lo sean", en este sentido, no se constituye como espacio exclusivo. No obstante, sí resulta observable que ese espacio geográfico "nuevo" en la ciudad se construye como espacio donde se puede ser lo que se es: no es necesario ocultar besos entre personas del mismo sexo, por ejemplo. Por otra parte, Puerto Madero resulta la puerta de entrada del turismo gay en cruceros convirtiéndola en un hito dentro la circulación de sus pasajeros/as.

Siguiendo la hipótesis de trabajo de Katia Braticevic (2010) respecto a la tensión entre el reconocimiento social de la diversidad sexual en la Ciudad de Buenos Aires y la inclusión de la ciudad en el circuito de consumo internacional mediante la estrategia "gayfriendly", propongo complejizar los sentidos en torno a la posibilidad que ofrecen los espacios de expresión de una identidad que está siendo y la cualidad de dicha expresión.

En esta dirección, se puede presumir que el barrio de Puerto Madero brinda un espacio geográfico "apto" para la circulación de Willy y sus compañerxs, sin embargo se puede aventurar que dicha apertura se inaugura bajo el régimen de la incorporación por sobre el reconocimiento.<sup>123</sup> Es decir, en ese barrio se puede transitar y estar y las diferencias son aceptadas en la medida que responden a una estrategia de mercado en combinación con la construcción de un barrio "top" (Girola, 2006) El discurso del barrio "seguro" también adquiere para estxs jóvenes una versión propia de seguridad: es seguro porque no hay robos, podría ser seguro porque no serían señalados. Se trata de un barrio donde lo diferente, incluso, adquiere tono "chic".

---

<sup>123</sup> A modo de anticipaciones de sentidos recupero estos trabajos para brindar algunas hipótesis de trabajo que procuren la profundización que esta tesis pretende sostener en torno a las posibilidades y características de experiencias educativas trans. Sin embargo, las afirmaciones expuestas en este apartado requerirían indagaciones con mayores niveles de profundidad.

### 3.2.2 "Cerca de la escuela"

Otro señalamiento respecto de la elección del punto de encuentro radica en la "cercanía" con la escuela: 3 kilómetros de distancia. La vivencia como espacios cercanos "escuela y puente", invita a repensar el vínculo escuela y el surgimiento de estos encuentros.

En el apartado anterior, exploré los límites de lo escolar con la puesta en marcha de políticas públicas educativas de "1 a 1" en el ámbito del aula. Los "usos" no esperados de las netbooks abrieron entre los intercambios de estudiantes la ampliación del aula en una modalidad virtual y la producción de un cuarto propio donde enunciarse. Estos intercambios, producciones, narraciones, exposiciones adquieren para los sujetos una instancia de formación.

En un sentido estricto podremos comprender "lo escolar" cómo aquello que acontece dentro de las paredes del edificio de la escuela. En esta tesis sin embargo, diversas escenas empíricas ponen en tensión la demarcación de tal definición. La incorporación de las netbooks es una de ellas. Las netbooks en el aula son producto de una política educativa específica que en sus usos, los/as estudiantes amplían las fronteras de lo escolar, particularmente, con la expansión de intercambios por medio de redes sociales. A su vez, lo que acontece en estos intercambios reorganiza las relaciones sociales en el ámbito del edificio escolar. Así por ejemplo quién se anuncia como "gay" en Facebook, sabe que en la escuela "algo nuevo se inaugura".

Otra escena que revisa los límites de lo escolar, se evidencia en los Encuentros Friendly. La afirmación de Willy respecto de la cercanía con la escuela puede ser interpretada como cercanía espacial literal pero también, da pistas respecto del surgimiento de estos encuentros y lo escolar. Quiénes allí asisten son principalmente estudiantes de la escuela en que llevé adelante el trabajo de campo, y por otra parte, quienes no lo son, son edificados como estudiantes de otras escuelas. La escuela adquiere un lugar de referencia para quienes participan aunque la instancia del chat de Facebook fue también un motor de importancia para la concreción.

Inicialmente un conjunto de jóvenes chateaba y con la necesidad de conocerse concretaron en el Puente de la Mujer un punto para el encuentro físico. Simultáneamente

se abrió una página en el Facebook con el nombre de "Encuentros friendly"<sup>124</sup>. Abierta al público<sup>125</sup> en general, la página anunciaba fechas y ofrecía otro lugar de encuentro.

Quiénes administran la página EF han rotado en el tiempo, durante algún período fue Willy con otros. La participación resulta múltiple, pues están quienes participan de la página (intercambiando comentarios, compartiendo información) y aquellos/as/xs que participan de los encuentros de los domingos, siendo muy variable también, quienes asisten. Lo fluctuante parece ser propio de estos intercambios. Mientras Willy administró EF participaban de los encuentros los días domingos unos 15 jóvenes, y menos de la mitad habitualmente eran de su escuela.

Las fronteras y límites entre "escuela y encuentros EF" se tornan borrosas. La referencia y marca de la escuela trasciende, en el discurso de los/as jóvenes, las paredes de la institución. De manera tal que los EF son un espacio distinto al edificio escolar que, sin embargo, surge de la iniciativa de compañeros de escuela y su producción acontece durante la semana escolar. Es común escuchar en los recreos del día viernes frases: "Willy: No se cuelguen, el domingo nos encontramos", "Mara: La vez pasada quedamos vernos además el Sábado, vamos a bailar juntos! ¿Quién va?", "Willy: Salió Tecnopolis. Encuentro va a Tecnopolis. ¡Vean la pagina!"

Dubet y Martucelli (1998), han señalado la clara división entre aquello que ocurre dentro de los muros del colegio y aquello que transcurre por fuera de ellos, consolidándose un principio de de indiferencia reciproca. Entonces, si bien "una parte de la vida juvenil se desarrolla entre los muros del colegio, pero fuera de su influencia, según un principio de indiferencia recíproca" (...) "una parte de la juventud no coexiste con la escuela, se le opone o se despegan de ella" (1998:336). Esto podría ser discutido de esta experiencia de campo, donde los límites del edificio escolar poco explican los procesos de sociabilidad de sus estudiantes.

---

<sup>124</sup> La red social Facebook ofrece la posibilidad de páginas personales y también, la creación de Grupos. "Encuentros friendly" son un grupo cerrado (mediante solicitud se ingresa al grupo). Actualmente cuenta con 197 miembros. <http://www.facebook.com/groups/Encuentros.Friendly/>  
Los procesos generados por este grupo exceden ampliamente las notas interpretativas que esta tesis presenta. Su indagación profunda resularía de gran interés para poder ampliar los espacios formativos que este grupo, como otros, son para estxs jóvenes.

<sup>125</sup> La página abierta al público es aquella que no requiere de solicitud previa para conocer su contenido. Cualquier usuario de internet tiene acceso a ver lo publicado en ella.

La experiencia de estos/as/xs jóvenes se encuentra ampliamente signada por la institución escolar, estando en ella, o en referencia a ella. En este punto, es interesante observar como en el uso del Facebook la escuela adquiere especial protagonismo. Se suben fotos de episodios que ocurren en ella, quienes comentan son los/as/xs propios compañeros/as/xs. En el caso de los Encuentros Friendly se trata mayoritariamente de jóvenes compañeros/as/xs de escuela que se encuentran entre sí. La escuela entonces amplía sus límites de forma inesperada y de difícil conceptualización. Así, como también resulta un gran interrogante pensar que "debería hacer" la escuela con estos recorridos inesperados.

En el Capítulo I posicionaba este trabajo "desde y en" la escuela. Esa tensión aparece muy enfáticamente en el desarrollo de este capítulo. La intención del capítulo fue abordar cómo la escuela común acompaña las posibilidades de enunciación de sus estudiantes, en términos de poder narrar quiénes son en relación a la sexualidad y el género. Este recorrido, nos muestra como por un lado en la escuela desde múltiples soportes se construyen andamios habilitadores donde algunas leyes, como la de Matrimonio Igualitario colaboran sustancialmente, sobre un régimen donde el silenciamiento persiste. A su vez, estas delicadas posibilidades de articular la palabra nos llevaron a explorar el ámbito de las redes sociales y los enuentros sociales fuera de la escuela, encontrando una reubicación del espacio escolar por fuera del edificio. Todas estas dimensiones complejizan la mirada, y refuerzan lo sutil que puede ser el aporte de la escuela para la construcción de la voz propia.

\*\*\*

La viñeta 1 con la que iniciaba este capítulo, recoge la voz de Willy y una acción que hará: decir que es gay. ¿Qué implica para un joven afirmar esto? ¿Qué lugar tiene la escuela allí? ¿Qué repercusiones tiene para la escuela? La escuela para Willy se constituye como un ámbito de enunciación respecto de quién es y al mismo tiempo, decir quién es, plantea en la escuela algunas irrupciones inesperadas. Por otra parte, no solo se trata del contenido de aquello que dirá sino también de las características que asume esa voz.

La construcción de la voz *propia* de Willy: de la posibilidad de enunciar su sexualidad no acontece en soledad sino en un *andar junto a* Mara y Katerín amigas y compañeras de curso, que en otros tiempos fueron novias o parte del juego de flirteo. El análisis se centro en la articulación de los sonidos, en el grano de la voz que logra decir aquello que hasta entonces permanecía desarticulado. En este punto, la escuela puede ser imaginada como el

espacio que permite o no tal articulación, que habilita o no la escucha o más bien, como arena donde esto acontece de algún modo. ¿Cuál es de *detalle* de la voz de Willy? ¿Por qué ese detalle se constituye como tal en la escuela? ¿Sobre qué hecho puntualiza?

La voz de Willy como la de Jony –otro compañero- tiene un tono, ritmo e intensidad que en el espacio de la escuela se percibe con *incomodidad*. La voz de ellos evidencian una codificación esperada: voz femenina para las mujeres y voz masculina para los varones. Willy y Jony dislocan un orden y enuncian un tono distinto que tensiona la “voz de hombre”.

La posibilidad de articular esta voz distinta se vincula fuertemente a la construcción de un sostén que habiliten el decir público de quien se es. Andar junto a sus amigas, ha sido para Willy una clave en el entramado de su enunciación. Katerín fue amiga y parte de los juegos de seducción, Mara fue amiga y luego su novia para los padre de Willy. Este andar juntos permitió construir dobles vidas –que en parte- posibilitaron el *estar en la escuela*; y que posteriormente, habilitaron privilegiar la escuela como lugar de enunciación y sostener otra imagen para el mundo doméstico.

Las amigas allanaron y animaron a Willy a que pueda decir “quien es”, al mismo tiempo, el señala como el hecho que nadie le preguntará –aun cuando intuía que varios/as los sospechaban- lo inhibían a poder decirlo. Finalmente, Willy señala como el contexto de la Ley de Matrimonio Igualitario inauguró nuevas visibilizaciones, como hemos analizado en el Capítulo III. La amistad también ha acompañado a Mara, quién se presentaba como lesbiana. Sin embargo, la articulación de su voz resulta mucho más endeble: sin timbre, ni tono, ni ritmo particular parece no tener un detalle. Además, porque más de las veces su afirmación es interpretada por otros/as como un hecho pasajero y por otra parte, porque en ocasiones la buena amistad entre mujeres se convierte en la única clave de inteligibilidad de la relación entre ellas (solo pueden ser amigas).

Junto con el soporte de la amistad que se genera en la escuela y que acompaña la enunciación otros espacios se generan *desde* ella donde Willy y Mara pueden decir “Yo soy”. Contar con una netbook del Plan Conectar Igualdad significó para Willy ser parte de un *aula comentada* donde compartir con otros jóvenes mediante redes sociales su cotidianidad escolar y personal, entre ello, con *quién tenía una relación*. El uso de redes sociales, particularmente del Fbk, permite a Willy –como otrxs estudiantes- construir un cuarto propio donde narrarse y publicarse, donde además puede editarse, mostrarse y elegir.

La expansión de la comunicación vía chat encontró a Willy, Mara y Katerín con otros/as/xs jóvenes con quienes andar juntos, con quienes compartir quién se es. Hecho que pasará del contacto virtual a la concreción de encuentros cara a cara. Willy allí podrá decir con tranquilidad que él es gay. Los Encuentros Friendly se llevaron adelante desde fines del 2010 y durante todo el 2011 en el Puente de la Mujer los días domingos a las 15hs en el barrio de Puerto Madero. Mimetizados con un paisaje donde la “belleza edilicia”, “los espacios verdes” se conjugan con la ausencia de transporte público o supermercados, el

discurso de la seguridad se combina con recordar mujeres argentinas en los nombres de las calles, estxs jóvenes encuentran un lugar donde reunirse cerca de la escuela.

El decir de Willy "yo soy gay" es posible en la escuela aun cuando desde ella se propicie una producción sexuada hegemónica de las voces. El andar junto a amigas lo habilitó construir diversas estrategias que le permitieron transitar el espacio de la escuela, la familia y las amistades y enunciar diversas formas sobre sí mismo. El uso de las netbooks abrió, por otra parte, un espacio inesperado donde lo escolar encuentra fronteras nuevas y contactos inesperados donde el andar juntos implica voces colectivas.

# “Los raritos, por suerte ya no vienen”

## Lxs jóvenes, las miradas y los avatares en la escuela

### CAPÍTULO VI

Jesica: ¿Hoy vinieron menos (estudiantes)?

Estudiante varón 1: Más o menos.

Jesica: ¿Y ustedes siempre fueron poquitos?

Varón 1: Ah, no. Es que repitieron un montón.

Mujer 1: (se ríe) Igual... por suerte!

Mujer 2: Por suerte, porque ellos no eran del grupo.

Mujer 1: No eran como parte de nosotros, amigos de nosotros.

Jesica: ¿Cómo es eso?

Varón 2: Eran muy distintos.

Mujer 1: Sí, eran raros.

Mujer 2: Todo el tiempo querían sobresalir, hacerse notar.

Varón 1: Sí, cancheros. Estaban así todo el tiempo, se mandaban la parte con que eran distintos.

Varón 1: Llamando la atención, diciendo cosas.

Varón 2: Sí, qué eran una cosa, que eran otra, que el pelo así, haciendo lio.

Varón 1: Vio que ella era la presidenta del Centro?

Jesica: Sí, lo sabía.

Mujer 1: Hizo una marcha, un lio, dijo que era bisexual.

Varón 1: ¡Bueno eso ya lo sabíamos!

Risas generalizadas

Varón 2: Sí, por suerte los raritos ya no vienen.

(Conversación informal luego de una entrevista grupal, septiembre de 2012)

#### **Viñeta 1**

Este capítulo tiene por objeto analizar cómo la visibilización de lxs jóvenes trans que se identifican como “gay”, “lesbiana”, “bisexual”, “mujer diferente” o en términos generales “raro” repercute sobre su trayectoria académica. Esto implicará problematizar dos cuestiones: por un lado, como se construye esa “rareza” y por otra parte, ampliar las significaciones respecto de procesos como el “fracaso escolar”. La viñeta 1 recoge la expresión que dio origen a las reflexiones que desplegaré en el desarrollo del capítulo. El episodio ocurre tras finalizar una entrevista grupal con estudiantes de 5to. año y abre una serie de interrogantes que se traducen en tres secciones en la escritura.

En primer lugar, indagaré sobre *la mirada* de un grupo de estudiantes respecto de otros/as/xs que en el algún momento compartieron el aula. En el Capítulo IV, analicé como las etiquetas formalizan la mirada de los otros sobre determinados estudiantes regulando la sexualidad de los mismos. En este capítulo retomando lo trabajado allí para avanzar en el análisis para ampliar la comprensión de aquello que se define como “raro”. Para ello exploraré como un discurso respecto de lo políticamente correcto y la tolerancia resultan formas específicas desde donde la rareza se produce.

En segundo lugar, incorporaré la mirada de los/as adultos/as sobre los modos de abordaje de la diferencia en la escuela para profundizar el análisis. Concretamente trabajaré sobre los modos de abordar “la rareza” en relación al “cuidado” y la “tolerancia”. Y por último, presentaré a Tamara y Jesús, que invitarán a una relectura de lo escrito. Particularmente desde la propia voz de Tamara.

Consideraré como material empírico los registros de observación, la serie de entrevistas grupales realizada a los 5tos y 4tos años (compañeros/as de Tamara y Jesús) y las entrevistas individuales realizadas a Tamara, descriptas en el Capítulo I. Trabajaré también con dibujos que fueron parte de las entrevistas grupales realizadas.

## 1. *“Todos podemos ser Carlos”*

Desde la perspectiva de sus compañeros de aula “Tamara y Jesús” son *raritos*. Su rareza está vinculada con “sus peinados”, “ella hizo una marcha”, “dijo que era bisexual”, “llamaban la atención”. Ninguno de los/as/xs estudiantes establece con claridad una

descripción de la rareza de estos dos estudiantes. *Hay algo que parece que no se puede decir.* Y, simultáneamente, sí se puede expresar alegría porque repitieron.

No obstante, a la hora de hablar en la entrevista grupal explícitamente respecto de las formas de discriminación en relación a la sexualidad que se ponen en juego en la escuela, las palabras abundan sobre el respecto, tal vez dentro de lo que se podría sostener como “discurso políticamente correcto” aunque tal vez –también–, habría que ampliar tal interpretación.

Entre la descripción de lo que ha sucedido con Tamara y Jesús y los casos que tomamos como “puntapié” para el debate en las entrevistas pareciera haber “un abismo”. Desde mi perspectiva, me sorprenden los análisis que hacían los/as estudiantes durante la entrevista grupal respecto del caso de Carlos –un estudiante riojano que se suicida por las bromas respecto de su homosexualidad– y aquellos comentarios que realizan sobre sus “ex- compañero/a” de aula. Pareciera tratarse de dos situaciones totalmente distintas desde el punto de vista del estudiantado.

En el capítulo V analizaba como la posibilidad de enunciar en el ámbito de la escuela la propia sexualidad se encuentra mediada por diferentes situaciones. Decir “yo soy...” implica la construcción de estrategias y formas de andar junto a otros que habiliten cierto sostén de la articulación de aquellos sonidos. Señalaba también como la Ley de Matrimonio Igualitario rompió con la producción del silencio en los intercambios con estudiantes y otros/as adultos/as lo que condicionaba las posibilidades de enunciarse. Tanto Willy como Mara señalaban como la ausencia de la pregunta respecto de quiénes eran o con quien salían imposibilitaba que él o ella pudieran decir “tengo una novia mujer” o “estoy de novio con un varón”, por ejemplo. Estas indagaciones permiten dejar entrever un espacio complejo donde el reconocimiento de la sexualidad del otro/a/x puede convivir con situaciones de hostigamiento y tolerancia.

En el Capítulo IV señalaba las etiquetas que circulan en el espacio escolar y marcan el cuerpo sexuado de los/as/xs estudiantes. En este apartado, avanzo para trabajar específicamente en la problematización del discurso de la discriminación que estos/as estudiantes sostienen a partir de estos etiquetamientos.

En esta dirección, lo trabajado en el Capítulo III adquiere aquí una nueva relectura. Allí, analizaba como los derechos son percibidos como un derecho especial de otros (“de gays, de lesbianas, de travas”). Esta concepción resulta interesante de conjugar con los sentidos respecto de quiénes son los discriminados en la escuela y las razones esgrimidas por los/as estudiantes.

El caso que hacía referencia al iniciar este apartado es de un estudiante riojano que se suicida tras el hostigamiento sufrido por ser “gay”. En el Capítulo I describía el trabajo de campo. Allí presente un tercer momento dedicado a la realización de entrevistas grupales. En estas entrevistas se utilizaron una serie de “puntapié” para iniciar el debate o intercambio. En este caso se trató de una noticia periodística de un habitante de la localidad de Chepes en la provincia de La Rioja. Este joven de 17 años de edad decidió colgarse de un árbol. La drástica decisión fue interpretada por sus allegados como resultado de las burlas y violencias reiteradas que recibía el estudiante respecto de presunta homosexualidad, especialmente en el ámbito de la escuela. Con el título “Joven riojano se suicida tras sufrir acoso homofóbico” (Sentigo G, 2011) el artículo era acompañado con una serie de preguntas orientadoras:

- Desde lo que se relata en el texto ¿qué le pasó a Carlos?
- Se les ocurren ejemplos cotidianos de “los maltratos” que se mencionan en el texto.
- ¿Qué debería hacer la escuela frente a situaciones como estas? ¿los directivos? ¿los profesores y profesoras? ¿preceptores/as? ¿compañeros/as?

A partir de la lectura del caso se abrió el debate. Un primer consenso que se vislumbra entre quienes participan de estas entrevistas grupales, gira en torno a la posibilidad de que “*todos podemos ser Carlos*”:

Estudiante mujer: ¿Pero esto pasó?

Jesica: Sí, paso en La Rioja.

Estudiante mujer: O sea... no lo inventaste vos.

Jesica: No, claro. Es un hecho real.

Estudiante mujer 2: ¡Pobre!

Estudiante varón 2: Y se mató porque era puto. (Entre afirmando y preguntando)

Estudiante mujer 4: ¡Sí! ¿No leíste?

(Las compañeras se ríen, se escucha por lo bajo “dijo puto”)

Estudiante mujer 3: Cada uno puede hacer lo que quiera, no debería uno tener que matarse.

Estudiante varón 1: Igual no sé si era puto.

Estudiante mujer 3: Todos podemos ser Carlos

Estudiante varón 1: Bueno, yo puto no soy.

Estudiante mujer 3: es una forma de decir.

Jesica: ¿de decir?

Estudiante mujer: que a cada uno le gusta lo que quiere, y listo. No debería ser un problema.

(Entrevista grupal, Septiembre de 2012)

En versiones distintas, aparece una primera resolución: "*todos podemos ser Carlos*". ¿Qué implica aquella afirmación? Pareciera existir cierto reconocimiento sobre la diferencia que en algún punto nos aúna en un "todos": Todos podemos ser diferentes. A cada uno le gusta lo que quiere algo distinto y eso "no debería ser un problema" sostiene la estudiante. Estas afirmaciones conviven con otras expresiones respecto del otro/a. Por ejemplo, las ya trabajadas en el Capítulo IV respecto de la etiqueta "Puto". En ese capítulo trabajaba como la homosexualidad circula en la escuela como regulador de las masculinidades hegemónicas. En el testimonio presentado anteriormente, un estudiante varón responde "Bueno, yo puto no soy". Queda claro entonces, que el consenso que se construye en relación a la situación del caso de Carlos es producto de diversas expresiones. Por un lado, existen ciertas posturas que se acercan a *un relativismo que nos iguala* y por el otro, persiste la necesidad de diferencias de aquello que no se es. Entre una y otra postura, resulta interesante observar cómo se juega allí la homofobia a la que hacía referencia en capítulos anteriores, particularmente en el Capítulo IV.

La instalación de un discurso homofóbico, que también permea las instituciones educativas, no reviste hoy en día una novedad. Connell (2001) que fue presentado sintéticamente en el Capítulo I, tematizan de manera focalizada sobre los vínculos entre masculinidad, homofobia y escuela. Tomando como punto de partida, que la escuela si bien contribuye a la construcción de la masculinidad, no es la única y tal vez, ni siquiera la más importante, este autor la define en dos sentidos:

"Primero, puede examinarse como un agente institucional del proceso. Para entender esto debemos explorar las estructuras y las prácticas por las que la escuela forma masculinidades entre sus pupilos. Alternativamente, podemos examinar esta institución como un escenario en el que están en juego otros agenciamientos, especialmente el de los mismos pupilos" (2001: 160).

Esta doble mirada permite situar las palabras del Estudiante 1. Frente al debate, él aclara: Yo no soy puto. Connell avanza en comprender la construcción de las masculinidades desde el agenciamiento de los sujetos. Romper las reglas, y con ello vinculándose a la violencia y agresión, así como también, engalanando un patrón

heterosexual de conquistas amorosas, o bien, compitiendo exitosamente en la carrera escolar, son formas que el autor describe. Teniendo este marco, la experiencia de los jóvenes gays dentro de las escuelas puede resultar hostil.

En el desarrollo del Capítulo IV, avanzaba asimismo, sobre las estrategias utilizadas entre compañeros varones que contribuyen a una construcción particular de la masculinidad, allí mencionaba el uso de agresión, en ocasiones bajo la modalidad de un *hostigamiento dulce*, en otros momentos como *juego*, o bien, finalmente, como *golpe físico*. Agresión que *dispone* el cuerpo de manera particular, donde la sanción homofóbica regula en parte la conducta esperada. Teniendo presente los aportes señalados, y las mecánicas mismas de la vida cotidiana en esta escuela, la emergencia de la afirmación "*Todos podemos ser Carlos*" requiere nuevas interpretaciones.

En el cotidiano escolar, la posibilidad de ubicarse como "persona homosexual" públicamente puede resultar una situación donde el despliegue de la agresión se ponga en marcha. Hecho que también he analizado en el Capítulo V, mostrando paradójicamente como la escuela es también un espacio privilegiado de enunciación. En la situación de reflexión compartida -producto de la entrevista grupal- dicha posibilidad se abre a partir de un discurso "*políticamente correcto*" de reconocimiento de derechos. Aunque también podríamos sospechar que se trata de un intercambio donde es posible abrir la reflexión en el que se puede argumentar el reconocimiento del derecho. Concretamente me refiero, a que tal vez, estas charlas en el marco de entrevistas permiten a los/as estudiantes analizar situaciones en que se construye una forma nueva de comprender al otro/a y no solo se trata de un "como si" que lo políticamente correcto enseña a decir respecto de las sexualidades: específicamente en torno a la homosexualidad.

Así se produce una suerte de solidaridad consensuada en la expresión "*Todos podemos ser Carlos*", que al mismo tiempo obliga a algunos de los estudiantes a afirmar "*puto yo no soy*". Es indudable que las escuelas hoy en día, viven el ingreso de las temáticas de los derechos humanos, los derechos sexuales y reproductivos, hecho que también aparece analizado, parcialmente, durante el desarrollo del Capítulo II de esta Tesis. Sin embargo, la consigna que la estudiante presenta en la Viñeta 1, no parece tampoco descabellada. Entra en diálogo con formas nuevas de *vivir* las sexualidades, o más específicamente con nuevas formas de *decir* sobre las sexualidades que se encuadra en un nuevo marco legal, donde la discriminación comienza a ser objeto de análisis.

En investigaciones anteriores con jóvenes estudiantes de escuelas públicas junto a Gabi Díaz Villa señalábamos que el discurso de la *no-discriminación*<sup>126</sup> había calado hondo. Allí encontrábamos que si en algo están de acuerdo jóvenes en la escuela, es que la discriminación es *inaceptable*. Sin embargo, hallamos diferencias significativas en lo que entienden por discriminación unos/as y otro/as, particularmente cuando de lo que se trata se vincula con las distintas "identidades sexuales". En el discurso de estos y estas estudiantes, aparecían distintas versiones. Algunos/as sostenían que es una enfermedad, sin embargo, también se sostenía que, si bien pueden no estar de acuerdo con la elección – o no comprenderla-, en general, respetan que es una elección, es una cuestión de gustos, y frente a eso solo cabe "aceptar" (Díaz Villa, Baez: 2007). En esta misma dirección en un trabajo posterior que realice con jóvenes (Baez, 2011), encontré que para ellos/as el gusto (hacia otra persona, "me gusta tal") era *algo personal* y cómo tal resultaba incuestionable. En ocasiones esta incuestionabilidad se traducía en la aceptación de situaciones diversas: gustar que te pegaran, gustar de niños/as, por ejemplo. Estas versiones, convivían junto a otras explicaciones. El gusto también podía ser objeto de discriminación: no todas las formas de gustar tenían el mismo efecto social. Se distinguía entonces que había determinados gustos que eran pasibles de agresión. Por último, algunos grupos de jóvenes sostenían que el gusto al tratarse de un producto de las hormonas, o bien había que aceptar como natural o bien, era necesario curar. Estas notas sobre la instalación de un discurso sobre la no discriminación sin olvidar la instalación de regímenes homofóbicos en la escuela permiten contextualizar el testimonio. Avanzaré sobre otros testimonios para dar cuenta de ello.

En otra entrevista grupal, se les solicitó a los/as/xs estudiantes –en grupos de 4 o 5 integrantes- dibujar escenas donde la sexualidad estuviera presente en la escuela. Nuevamente, el objetivo final de los dibujos era poder abrir el diálogo posterior. Lo interesante de estos dibujos resultó también determinada regularidad que nos permitirá ver que es aquello que se discrimina. Del total de dibujos realizados, se vislumbra cierta regularidad entre aquellos que tiene como protagonistas solo a los/as/xs jóvenes<sup>127</sup>:

---

<sup>126</sup> Parte de las ideas acá expresadas corresponde a discusiones que hemos sostenido junto a Gabi Díaz Villa.

<sup>127</sup> En un solo caso aparecen adultos en los dibujos como protagonistas. Se trata de los dibujos analizados en el capítulo IV. En ellos aparecen retratados albañiles que "piropean" a las estudiantes.

- Dibujos que refieren a actos sexuales genitales en la escuela. En todos los casos se trata de parejas heterosexuales que tuvieron o quisieron tener relaciones sexuales, más de las veces sexo oral practicado por la mujer hacia el varón.
- Dibujos de estudiantes embarazadas. La mayoría aparece la estudiante embarazada sola, en ocasiones se narra "el abandono del varón".
- Dibujos de dos mujeres besándose en el patio, un varón siendo cargado como "maricón".

La consigna inicial, como anticipaba, pedía a los/as/xs estudiantes dibujar escenas donde la sexualidad se viera en la escuela. En la presentación de los dibujos realizados me sorprende que en el caso de la última categoría se agregara en el relato de los/as/xs estudiantes que allí -además- había "discriminación". Si bien, no existe una definición clara del término, discriminar, aparece asociado a cargar, molestar, reírse, "mirar de más". A diferencia del resto de las escenas presentadas, donde hay mayores disensos respecto de si allí hay "discriminación" o "violencia", las escenas vinculadas a la afectividad entre dos mujeres o de un varón "con un look distinto" encuentran pronto dicha calificación.

El acto de discriminar es señalado con cierta facilidad. Se puede reconocer, aunque es más complejo que se pueda argumentar o bien narrar porqué se trataría de una discriminación. Desde una mirada gubernamental, discriminar es el acto de agrupar a los seres humanos según algún criterio y establecer una forma de relación social donde usualmente se atenta contra la igualdad, ya que prevalece un posicionamiento jerarquizado de los grupos sociales (INADI, 2013) En este sentido, el acto de discriminar no es un concepto abstracto sino objetivado en una multiplicidad de prácticas en donde el etnocentrismo cumple un rol fundamental en la medida que eleva indebidamente a la categoría universal valores de un grupo particular (Todorov, 1991). Discriminar se vincula con los modos de abordar la diversidad, las diferencias entre los sujetos y los grupos. Batallán y Campanini (2007) señalan en el ámbito escolar como la década de los '90 se adoptó como principio renovador de las reformas educativas el "respeto a la diversidad", sin embargo advierten como el tratamiento pedagógico amalgaman argumentos funcionalistas reduciendo los postulados del relativismo al plano moral.

Estas notas teóricas permiten contextualizar las escenas en que presentaba a los/as estudiantes de la Escuela P. En un curso cuando uno de los grupos presenta el dibujo al resto de sus compañeros/as surge la siguiente conversación, por ejemplo:

Estudiante varón: Nosotros dibujamos acá un pibe, que tiene este look de medio gay, bueno, ahí los pibes lo discriminan, se ríen.

Jesica: Pero... No entiendo... ¿Por qué dicen que hay discriminación?

Estudiante varón 1: Ve ahí. (Señala el dibujo)

Jesica: ¿Qué?

Estudiante varón 1: Ahí en el dibujo.

Jesica: ¿Y los demás?

(Silencio)

Jesica: ¿les parece así?

Estudiante mujer: Sí, hay discriminación.



Dibujo realizado por un grupo de estudiantes mixto de 4to. año. 2012

La conversación podría prolongarse, aún así, las intervenciones no cambiarían mucho. El dibujo en sí mismo resulta explicación de la situación de discriminación. La escena me remite a diferentes lecturas. Por un lado, parece resultar "obvio" que allí hay una discriminación tal, que no hace falta explicar. El dibujo lo representa, es "obvio"; por otra parte, invita a ver el contenido de aquello representado. La obviedad, acontece en dos niveles: la obviedad en relación a qué es discriminar, y la obviedad en relación a qué es lo que se discrimina.

"La homosexualidad", "dos mujeres besándose", "un varón distinto", "un gay", en palabras de los/las estudiantes aparece como objeto privilegiado de reconocimiento del acto de discriminar. En este sentido, por sobre otras posibles discriminaciones cotidianas, aquellas que aparecen visibilizadas paradójicamente revisten para sí la doble obviedad

que describía en el párrafo anterior. Es decir, se visibilizan algunas situaciones pero su estado de "obviedad" obstaculiza una posible apertura a la comprensión de otras situaciones plausibles de igual categorización. A su vez, queda poco claro en qué actos concretos se daría la discriminación. En esta dirección se podría sospechar que el discurso escolar sobre el respecto a la diversidad ha encontrado su versión moral más afinada donde se pierde todo carácter crítico reflexivo sobre la diferencia (Batallán y Campanini, 2007)

En esta dirección, la discriminación hacia "gays" y "lesbianas" al tiempo que gana visibilidad pierde problematización para sí, y lava de potencialidad para la problematización más extensa de las relaciones de poder que las relaciones de género traen consigo en el campo social, y en el escolar en particular. La instalación de esta mecánica, que "abre" la criticidad y la "cierra" en el mismo acto, podría estar vinculado a las paradojas que Juan Péchin (2012) señala en torno al discurso de la tolerancia: como su instalación no es más que una limosna donde se borra cualquier cuestionamiento sobre las diferencias. En este sentido, tolerar significa soportar, permitir lo que no es bueno, ni justo, y es entonces cuando él o la que se convoca a "tolerar" y efectivamente luego tolera, produce la marca, delimita, regla, divide lo correcto de lo inaceptable, en pos de soportar esto último. Josué Anzaldúa y Teresa Yurén (2010) destacan cómo en las escuelas medias superiores mexicanas, los/as estudiantes aceptan a estudiantes gays bajo el halo del respeto y la tolerancia, sin que ello contribuya a algún grado de estima. Señalan entonces cómo lo que se ve de ese "otro" no es en su particularidad sino en su abstracción.

En el próximo apartado avanzaré sobre los vínculos entre esta mirada acrítica del discriminar y la alianza con un discurso sobre la tolerancia como manera de abordar la diferencia en la escuela, pero desde la mirada de los/as adultos/as

## 2. *Miradas adultas*

En esta sección incorporaré la visión de los/as adultos respecto de lo acontecido en la Viñeta 1. Concretamente, reconstruiré las formas de intervención de una de las asesoras de la escuela que nos permitirá explorar los vínculos entre fracaso escolar y estxs estudiantes señalados como "raritos". En ese camino, podremos analizar como las

prácticas del cuidado puede ser una manera específica del discurso<sup>128</sup> de la tolerancia y una forma de abordaje de las diferencias escolares.

Una tarde de abril de 2012, junto con una de las asesoras de la escuela conversábamos respecto del cierre de cursos y los/as repetidores. Entre la alarma de lo que ella percibía como un alto desgranamiento entre los cursos de primer año y los de quinto año, la conversación, avanza en pensar posibles estrategias de retención. Repentinamente, me mira y pregunta:

Asesora: ¿Te diste cuenta, no?

Jesica: ¿De qué?

Asesora: Los que repitieron en quinto, Tamara, Jesús, Maxi, los tres son gay. Bueno, no sé si lo son, pero los tres algo me contaron y contaron (señala al edificio, indicando que contaron en la escuela).

Jesica: ¿Sí?

Asesora: Justo, ¡qué a vos te interesa el tema!

(Nos reímos)

Jesica: ¿Y te parece qué tiene alguna relación?

Asesora: Ahora que lo pienso, lo tendría que pensar mejor. Pero me estoy acordando que otras chicas, de otro curso también repitieron y son lesbianas.

Jesica: Claro.

Asesora: No sé si tiene relación. Pero en caso de Tamara...o tal vez en general, son cuestiones que complican, me parece. Yo le dije: ¿Para qué lo contás? Ella dijo un día en una sentada "Yo soy bisexual".

Jesica: Ajá.

Asesora: Claro y yo la llame y le dije: "no lo digas, puede causar molestias". Se lo dije para cuidarla, para que no quede tan expuesta. Expuesta a todos los que están ahí, que luego hacen comentarios. Vos viste cómo son las salas de profesores, por ejemplo. Uno no anda diciendo "Yo soy heterosexual", no anda exponiéndose.

Jesica: Claro...

Asesora: Los aliento que hagan lo que quieran, pero también hay que cuidarlos de la exposición.

Jesica: ¿Por qué...?

Asesora: Y porque acá hay de todo, y la pueden pasar mal.

(Conversación informal, junio de 2012)

Las palabras de la asesora nos permiten por un lado, complejizar las tramas de percepciones que organizan las formas de visibilizar a estos/as/xs estudiantes, -por ahora, "los raritos" según algunos de sus compañeros/as, "los gays" según la asesora-. Y por otra parte, nos imbuje en las miradas adultas y sus paradojas.

En el desarrollo de esta Tesis, he realizado diversas menciones a estos adultos/as en el espacio escolar. En el capítulo III, por ejemplo mencionaba el lugar que ocuparon

---

<sup>128</sup> Me refiero a discurso como el conjunto formado por enunciados lingüísticos, representaciones, imaginarios, signos, prácticas, reglas (Foucault, 1977)

aquellas docentes que saliendo públicamente “del closet” habilitaron para los/as estudiantes expresiones, lenguajes, realidades “nuevas”. En el capítulo IV, por otra parte, avanzaba sobre las intervenciones docentes y las posibilidades de escuchar y ver en el cotidiano, hallando más de las veces, la naturalización de las bromas de contenido sexista y homofóbico.

Carece de sentido, por lo tanto, pensar al colectivo docente cómo homogéneo y uniforme. Al igual que resulta una reducción, considerar a los/as docentes cómo los únicos referentes adultos del cotidiano de los/as estudiantes. En el contexto tanto local como internacional, los/as profesores/as han ocupado un lugar central en las investigaciones; s subyace de la lectura de las mismas una concepción de las escuelas cómo ámbito de encuentro entre “docentes y alumnos” exclusivamente, y ocasionalmente se indaga en la presencia de directivos. La intervención de asesores, preceptores/as, y otros/as adultos/as aparece desdibujada en las escuelas cuando se aborda la sexualidad, y ciertamente estos/as adultos/as han cobrado en los últimos tiempos nuevos lugares o al menos discusión respecto de sus roles.

Así por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires se han incorporado las figuras del Referente en el Programa Alumnas Madres, y otras funciones son las del Facilitador/a Digital, el Asesor Pedagógico, etc. La incorporación de nuevos cargos, o bien, nuevas funciones a los cargos ya existentes, da cuenta en principio de una renovada forma de concebir la institución escolar, y así mientras por momentos se vive como una suma *acumulativa* de nuevas figuras, en otros momentos, como el armado de nuevas articulaciones para idear la enseñanza. Más allá de estas disgregaciones que requerirían un trabajo exhaustivo de investigación, aun el tono de hipótesis me permite complejizar la mirada adulta. Ya no son solo los/as docentes quienes comparten el espacio con los/as jóvenes, otras intervenciones organizan también las experiencia de los/as estudiantes.

Es en este marco donde quiero inscribir la intervención de la asesora de esta escuela. Ocupando el cargo desde el 2010, que hasta entonces no existía, su inclusión dentro de la planta resultó en sus propias palabras “compleja”. Al no existir el cargo, las relaciones de poder, la disputa entre “los viejos” y “los nuevos” se puso en tensión. Desde que asumió pasaron por la escuela tres directoras y un director. Quisiera profundizar en torno a dos tensiones que emergen desde su voz y que representan a otros/as adultos/as. Por un lado, el lugar de la sexualidad y su exposición. La asesora resalta el consejo que ella

le dio a Tamara: no exponer su sexualidad para cuidarse de las repercusiones que esto ocasionaría. Por otro parte, la asesora advierte cómo dicha conjugación aparece como parte de la explicación de aquello que comenzó con "un repetir el año" y que finalmente culmina con "el abandono".

Cómo he trabajado en otras secciones de la tesis, la sexualidad se ha construido como un asunto de interés privado. El lema del feminismo "lo personal es político" pone en evidencia la lucha por hacer parte del mundo público lo que hasta entonces permanecía bajo halo de la domesticidad. Lo que me interesa profundizar aquí es, no obstante, en las *privatizaciones contemporáneas*. Concretamente, la asesora apela al cuidado y la no exposición de la sexualidad, de alguna manera, invita a privatizar un aspecto de la identidad de Tamara. Agrega, que nadie dice "Yo soy heterosexual", por otra parte. Este hecho propone abrir a la reflexión respecto de los modos de acción de la heterosexualidad obligatoria.

Una simple estancia en la Escuela P en un día ordinario permite observar un paisaje minado de encuentros y parejas de estudiantes que se besan, acarician, se miran. Todas ellas heterosexuales, claro. Hecho que también irrumpe en los dibujos de los/as estudiantes que citaba en la sección anterior: La expresión cotidiana del afecto, la seducción, el intercambio heterosexual estudiantil encuentra caminos allanados en los patios, las aulas, en las escaleras. Con algunas limitaciones "no se zarpen", "¡ojo!" desde los/as adultos/as se delinea hasta cuánto "se puede apretar" por ejemplo, sin esgrimirse razones en sí para anular dicha acción. En la instalación de un patrón hetenormativo como organizador de la sexualidad estudiantil, la expresión homosexual es marcada. Esta particularización encapsula para sí lo diferente, y con ello el objeto posible de la discriminación (Todorov, 1991), necesario de callar para no exponerse "a la maldad". Así, jóvenes lesbianas y varones gays son invitados/as a inscribir sus expresiones al ámbito privado, tal como indicaba en el Capítulo V.

"Cuidado" e "privatización" parecen ir de la mano. Conociendo las mecánicas cotidianas, el consejo de la asesora se asienta sobre el reconocimiento de un régimen de sufrimientos que se puede desplegar al "exponerse". Por eso mientras se habilita a "ser quien se es", se limita su expresión pública. "Se gay, pero no lo digas" resulta una consigna paradójica propia de un discurso que al procesar la diferencia, tras un halo de cuidado, cristaliza estereotipos y evade un potencial político disruptivo del campo donde emerge.

De esta manera la diferencia queda igualada y así como “Uno no anda diciendo: Yo soy heterosexual”, estos/as/xs jóvenes como si fueran iguales, tampoco deberían decirlo. Voluntaria o involuntariamente, el cuidado licua la posibilidad de la visibilización más genuina y sus irrupciones. En esta misma dirección, Josué Anzaldúa y Teresa Yurén (2010), señalan como la escuela tiende a uniformizar –punto que también hemos trabajado en el Capítulo II- y que la forma usar de llevar adelante tal premisa se ha traducido en una estrategia escolar que para evitar los rechazos a causa de las diferencias, propone a sus estudiantes “encajar en la norma”. Lo importante no sería ser sino parecer, afirman los autores. El “otro” es asimilado bajo una estrategia normalizadora.

La irrupción de las diferencias, tal como anticipa la asesora, puede “traer problemas”. Esta noción organiza este capítulo, como ya hemos visto: el propósito de estos apartados es conocer los problemas educativos que trae consigo la visibilización de quién “se es”. Recorrer los silencios y el discurso de la discriminación, se volvieron escalones necesarios en el análisis para comprender la relación entre: no estar en la escuela y ser “rarito”. En palabras de la asesora, sin brindar una fundamentación sostenida sino mas bien a modo intuitivo, *en parte* estos/as estudiantes han repetido por las complicaciones que vinieron aparejadas con la exposición pública de la sexualidad.

Analizar el fenómeno de la repitencia, el abandono escolar o en términos generales lo que podríamos denominar “fracaso escolar” resulta desde un principio complejo pues tales conceptos tienen usos diversos en la cotidianidad, y al mismo tiempo, han sido objeto de indagación de diversas corrientes educativas que han interpretado de manera diferente. Esta Tesis, se posiciona a favor de las lecturas complejas (Baquero, 2001; Baquero, Tenti, Terigi, 2004; Kaplan, 2000; Perrenoud, 1990) que se alejan de explicaciones individualistas y lineales de estos procesos, compartiendo la necesidad de una mirada que recupere las múltiples dimensiones y la criticidad. En esta dirección, Kaplan (2008) profundiza –por ejemplo- sobre las miradas de los docentes respecto de sus alumnos, para poder pensar las prácticas como así también reflexionar sobre el éxito y el fracaso escolar problematizando las versiones culpabilizadoras sobre los individuos.

En esta dirección, el fracaso escolar no puede ser definido por la capacidad/incapacidad del estudiante en cumplimentar en tiempo y forma las exigencias escolares. La discusión sobre las vastas producciones académicas que han indagado sobre esta problemática y he referido en el párrafo anterior exceden los objetivos de esta Tesis;

me detendré, no obstante, sobre algunas investigaciones que particularmente han analizado el tema de repitencia, abandono u otras dificultades y resultan pertinentes al objetivo de este capítulo.

Entre los múltiples factores que intervienen en los/as trayectorias educativas de los/as estudiantes, es necesario poder contemplar en principio, las variables institucionales y políticas propias del nivel secundario. Diversas investigaciones<sup>129</sup> han indagado la repitencia y el abandono en el nivel secundario con estos criterios. Por ejemplo, Terigi, Briscioli y Toscano (2012) han indagado como la modificación del modelo organizacional del régimen académico del nivel secundario puede favorecer estrategias de retención del estudiantado. Poniendo énfasis en las variables institucionales y políticas, las investigadoras avanzan analizando propuestas que pudieran convertirse en alternativas educativas para la trayectorias de algunos de los/as estudiantes. Estos aportes ofrecen anticipaciones respecto de cómo interpretar el abandono, la repitencia o la dificultad. La atención se dirige al régimen académico, y no a los sujetos en su capacidad intelectual. Con este marco, avanzaré en la presentación de una serie de investigaciones que han problematizado los vínculos entre sexualidad/género y la posibilidad de continuar y transitar los estudios.

Mercedes Molina Galarza (2012) analiza por ejemplo las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares. Este trabajo resulta interesante pues problematiza la posición de género (y clase) para comprender el recorrido escolar. En el relato de sus entrevistadas encuentra entre las causas de abandono de la escuela secundaria tres razones: la muerte/desaparición del padre (proveedor de la familia, y con ello la necesidad de salir anticipadamente al mundo laboral), la falta de inteligencia (“la cabeza no me da”) y por último, el embarazo. De esta manera, la autora concluye que la condición de género las ubica diferencialmente en la escuela y en las posibilidades de permanecer en ella.

Un trabajo de particular interés a los fines de esta Tesis, ha focalizado sobre cómo la identidad sexual puede relacionarse con procesos vinculados al fracaso en la escuela.

---

129 Del total de investigaciones consultadas respecto del fenómeno de repitencia, presenté aquellas que me resultan significativas para la indagación que esta tesis presenta. Aquellas que partían de hipótesis que vinculaban a dichos procesos con posibles condiciones biológicas/psicológicas de los sujetos han sido dejadas de lado por no compartir elementos básicos que permiten el diálogo entre el marco teórico que esta tesis propone.

Gómez (2005), en este sentido, ha recopilando un conjunto de investigaciones provenientes de universidades europeas y estadounidenses, señalando como los alumnos gays y las alumnas lesbianas carecen de apoyo y protección necesaria en los centros educativos, vislumbrándose una forma de aislamiento institucionalizado que no promueve una estancia plena en la escuela y habilita el acoso escolar constante.

En esas misma dirección, Judit Takács (2006) en una investigación realizada en la Comunidad Europea encuestando personas jóvenes que se reconocían como Gays, Lesbianas y Trans, encuentra que la mayoría ha sido objeto de acoso escolar verbal y en menor medida físico, y que en algunos casos quienes fueron víctimas no vieron otra salida que abandonar la escuela. Yubero, Serna y Martínez en una investigación en escuelas secundarias de la ciudad de Cuenca (España) analizaron algunas variables psicosociales del fracaso escolar (variables personales, familiares y académicas) y su asociación con el fenómeno del "bullying". Desde la perspectiva del equipo de investigación, los resultados no terminan de ser concluyentes, aunque avanzan respecto de la asociación que se proponía.

El conjunto de las investigaciones reseñadas permite sostener la sospecha de la asesora respecto de las causas de repetición/ abandono de los estudiantes aludidos en la viñeta del comienzo del capítulo, abriendo el interrogante respecto de los modos en que las diferencias son abordadas en la escuela. Anticipaba anteriormente que prácticas de cuidado descriptas, son *modos de procesar "las diferencias"* por la escuela. Un modo específico de la tolerancia. Neufeld y Thisted (1999) señalan como en la discriminación se altera "con violencia moral el cuerpo del otro" (49). El dolor que se produce por el extrañamiento que gracias a la reiteración se convierte en sufrimiento que es preciso soportar llegando a veces a ser aceptado como algo natural y propio, es algo sobre lo que puntualizan los autores. Cuando la diferencia es discriminada, el cuerpo del otro es violentado.

En esta dirección, Silvia Duschatzky y Carlos Skliar (2000), analizan los distintos discursos respecto de la alteridad, entre ellos "el otro como alguien a tolerar". Este discurso el otro aparece como lo tolerado. Tal como advierten, autor y autora:

"El discurso de la tolerancia corre el riesgo de transformarse en un pensamiento de la desmemoria, de la conciliación con el pasado, en un pensamiento frágil, light, liviano, que no convoca a la interrogación y que intenta despejar todo malestar. Un

pensamiento que no deja huellas, desapasionado, descomprometido. Un pensamiento desprovisto de toda negatividad, que subestima la confrontación por ineficaz." (Duchatzky, Skliar, 2000:50)

De lo anterior puede concluirse que los/as/xs estudiantes de esta escuela transitan cotidianamente por el régimen de la tolerancia, donde "Aceptamos quien sos" pero al mismo tiempo te pedimos que "no nos muestres quien sos". Esta resulta ser la negociación más clara de todo aquello que se puede "aguantar" del otro/a/x y, a su vez, de todo aquello que se invisibilizará. Tal como anticipaba, a continuación presentaré a Tamara y Jesús, los protagonistas de esta historia.

### 3. *Tamara y Jesús*

#### 3.1 *Presentaciones*

Tamara y Jesús repitieron 4to. año, pero a pocos meses de comenzado el 2012 abandonaron las aulas. Tamara pidió el pase para la institución que funciona en el mismo edificio por la noche, también con la modalidad comercial. De Jesús, en cambio, simplemente se "perdió el rastro".

Conocí a Tamara, como presidenta del Centro de Estudiantes, durante el 2011. En el Capítulo II, por ejemplo, es ella quien lleva adelante el cambio en el código de vestimenta. Habitualmente cambiaba el color del cabello, la ve rubia, morocha, pelirroja y con colores "menos clásicos", azul, violeta. La veía entrar a los cursos para llamar a los/as delegados/as, o bien, conversando con la asesora de la escuela con la cual tenía una estrecha relación (se hacían chistes de manera mutua, por ejemplo). En algunas ocasiones habíamos charlado sin planificarlo durante los recreos y en otros espacios. Fue durante el 2012 que tuvimos, además de unos intercambios vía redes sociales -Facebook- y otro encuentro ya más largo bajo el formato de entrevista.

Tamara es "conocida", la asesora pedagógica en varias oportunidades hablaba de ella como una estudiante "*con mucha energía*", "*acelerada*", "*responsable*". Ingresó a la escuela durante 2do. año, después tener la experiencia por el paso de una escuela privada. El cambio se debió, según sus palabras, porque no se aguantaba a la "gente careta". Vive en Barracas junto a su mamá, la pareja de su mamá y hasta hace un tiempo, también vivía allí

su papá. Según ella, repitió 4to año por *"la mala junta"* en combinación con una situación complicada de tensión en su casa entre quienes convivían allí, que la llevaron a *"dormir poco y no estudiar"*. Esa fue su primer explicación de los motivos por los cuales repitió, sin embargo, en el transcurrir de las entrevistas se dejaron entrever otras aristas.

Tamara repitió dos veces 4to. año, y la segunda vez se encontró con Jesús como compañero de curso. Mientras se llevaba "muy mal" con sus compañeros/as nuevos, con Jesús pronto encontraría algunos lazos. Al principio el vínculo no era bueno, pero un día se pusieron a conversar para la organización del "viaje de egresados": *"nos dimos cuenta que podíamos compartir más cosas, y desde ese día nos convertimos en el putito y la amiga tortita"*. El malestar con sus compañeros/as de aula es referido por Tamara en múltiples ocasiones, aunque no explicita los motivos del mismo y tampoco se lo vincule al "repetir". Propongo, entonces que nos adentremos a las formas de transitar el espacio de la escuela para encontrar allí indicios para analizar la viñeta 1.

En la escuela, Tamara siempre se ha declarado como *"bisexual"*, ha tenido un novio y después, una novia *"y todos lo sabían"*. Su familia en cambio, lo supo después:

Tamara: Es que yo había puesto una foto en el Facebook, y estaba a los besos con mi novia.

Jesica: Aja.

Tamara: Y mi tía lo vio y se lo contó a mi mamá.

Jesica: ¿Y qué paso?

Tamara: Nada, hable. Igual ella sigue pensando que es una joda.

Jesica: Ajá.

Tamara: ¡Qué piense lo que quiera! ¿No? Yo lo sé desde los 14 o 15 años, y estoy orgullosa.

(Conversación informal en el bar de la esquina de la escuela, Septiembre de 2009)

El ámbito de la escuela ha resultado un espacio propicio para el encuentro con compañeros con quien compartir, al igual que un espacio público donde llamarse a sí misma en *"voz alta"*: Soy bisexual. En coincidencia con Willy y Mara (presentados en el Capítulo V), la institución escolar se constituyó en el primer espacio público donde habilitar la propia voz. Tamara, al igual que la mayoría de sus compañeros, reconoce como objeto principal de las burlas cotidianas al "puto del curso", mientras que ella, al no encarnar dicho papel, no sufría de esas humoradas (En el Capítulo IV analizaba como la etiqueta de "buenas amigas" invisibiliza otros vínculos entre mujeres, en el Capítulo V por

medio de Mara observaba como decir públicamente que es lesbiana resulta menos contundente). Durante una entrevista, relata:

Tamara: Yo misma he participado, digo...de las cargadas. Una vez, que un pibe es el maricón, ¡Ya está! A Gabriel lo cargábamos todo el tiempo, porque escucha Lady Gaga<sup>130</sup>. Tiene todo un patrón, ¿viste?

Jesica: ¿Un patrón?

Tamara: Claro, los "tips". Huele a los gays desde tres cuadras, cocina, no se junta con tipos, no se junta con varones, no es el típico pibe que habla de fútbol, el pibe está sentado siempre rodeado de minas, a ninguna se la levanta, con ninguna sale, habla de recetas de cocina todo el tiempo. Un pibe puede cocinar, pero no estar contando todo el día que hizo chipa en su casa. Y está escuchando cosas que escuchan las minas, nunca un rock. Además de la forma de cómo se expresa, como se mueve. Los movimientos con las manos, que se prende en puterios, al chismerío barato. Las minas tienden a ser quilombras, se juntan y le sacan el cuero a todo el mundo, este pibe era una mina más. Encima era traga y se sacaba todo 10. Esta el gay que es hombre y está el gay que es maricón, que es el que se le nota que es gay. Este era la segunda opción. Se paraba y ya era una gastada. (Entrevista, Septiembre de 2012)

En las palabras de Tamara converge un matiz nuevo: la "claridad" del reconocimiento se asienta también, en la descripción detallada de un "patrón" compartido tácitamente por todos, que permite identificarse y ser identificado. Este patrón describe a esos "raritos" que recorren el espacio de la escuela. No se "carga" a todos los varones que son gays, sino a aquellos que cumplen con algunos requisitos. De manera tal que podemos sospechar que lo reconocido es el estereotipo "del amanerado", "de la tortita", lo cual abre una paradójica experiencia; en parte, quien es marcado dentro de la discriminación logra ocupar plenamente la categoría gay, y por otra parte, esta ocupación implica un necesario recorte de la forma de estar en el mundo.

En consonancia con lo que he presentado en el Capítulo IV, el dulce hostigamiento implica en parte la "cargada", la burla, el chiste y de forma simultánea habilita un tipo de relación con los/as pares. Este mecanismo de reconocimiento contribuye a la construcción específica de una "estética gay" que por un lado habilita *ser visto* como "gay", pero que implica a la vez ajustes: para *ser visto*, es necesario cumplir con un patrón específico, *estrictamente delimitado*.

---

<sup>130</sup> Cantante pop estadounidense nacida en Nueva York en 1986. En diversas ocasiones se ha mostrado y declarado a favor del movimiento GLTBI. Otras/os estudiantes de la escuela que se identifican como gay o lesbiana son seguidores de sus canciones.

Bajo la invisibilidad, los/as/xs jóvenes, que no cumplen con la estética esperada del "gay" logran transitar por la escuela haciendo un uso discreto de un aspecto que podría pensarse privilegiado: "no hacerse notar". Así transita Jesús. Jesús<sup>131</sup> tiene 18 años. Es hermano de Mariana que también asiste a la escuela y es madre de un niño de 2 años. Ambos viven con su madre en una localidad bonaerense de zona sur. Este "No hacerse notar", sin embargo, poco a poco encuentra lugares desde donde se refuerza. Una tarde en el aula, mientras esperábamos la llegada de la docente, Mariana charla con sus compañeras:

Lorena: Pero... ¿tu hermano?

Mariana: Mi hermano ¿qué?

(risas)

Ximena: ¿Es?

(risas)

Lorena: ¿Pero lo siguen cargando?

Mariana: Sí.

Jesica: ¿Por qué?

Mariana: Dicen que es gay. Pero... ¿cuál es? ¿no?

Lorena: Claro, ¡obvio!

Eleonora: ¡Ahora todos!

(risas)

Lorena: ¿Y vos no le preguntaste?

Mariana: ¡No! No quiero preguntarle. A ver si me dice que ¡sí!...No se... qué decirle. No sé, cómo que no quiero saber ¿Qué le diría? ¡Ay! Mejor no saber, no quiero saber. No sé. Está bien, pero igual mejor no quiero saber. Lo que pasa que él se crió conmigo y mi mamá, no tuvo la parte masculina, digamos. No vio varones, tal vez, es eso. (Conversación informal, Septiembre de 2011)

Jesús "no se hace notar", no obstante "las cargadas" aparecen solapadas junto con la instalación del *régimen de la no pregunta* que anticipaba en el Capítulo V. Mariana no quiere saber, teme por aquello que su hermano le pudiera decir. ¿Qué potencial podrían tener esas palabras para irrumpir de tal modo en la cotidianidad de Mariana? Esas palabras que tampoco se pueden pronunciar con facilidad durante la charla entre amigas: "¿es?" "¿Pero tu hermano?".

Hasta aquí, aun resulta difuso comprender los motivos por los cuales estos estudiantes ya no asisten a la escuela. No obstante, desde el decir de Tamara se traslucen malestares y una estrategia "No hacerse notar" como forma de transitar con cierta tranquilidad la escuela. Aun así esa tranquilidad debería ser interpretada con cautela: sus

---

<sup>131</sup> Presento a Jesús desde las voces de la amiga, Tamara, y su hermana, Mariana. Esto se debe a que se pudieron concretar entrevistas dado que una vez que repitió se mudó a Mar del Plata.

efectos podrían ser mucho más subterráneos. Tamara, por otra parte, ha sido propulsora del "hacerse notar". Propongo en el próximo apartado avanzar sobre ello.

### 3.2 Provocativas provocaciones: de "Hacerse las lesbianas" a reclamos colectivos.

En un régimen donde la "no pregunta" y la vergüenza fortalecen la posibilidad de "no hacerse notar", también emerge entre los/as/xs estudiantes una modalidad contraria, la de "hacerse notar". Durante una charla, Tamara me comenta:

Tamara: Nos dimos cuenta que el profe de Matemática era gay, por la forma en que habla, gesticula, que dice cosas muy zarpadas con los alumnos, todo el tiempo hablaba con connotación sexual, con doble sentido. Entonces con una amiga, Yanina, lo empezamos a gastar.

Jesica: ¿Cómo?

Tamara: Nos hicimos las tortas. Y el profesor nos cargaba.

Jesica: ¿las cargaba?

Tamara: Nos decía cosas fuera de lugar, y las decía frente a un curso. Estábamos en la ventana hablando nosotras y el profesor nos decía "Sandra y Celeste salgan de la ventana, vengan, siéntense, por favor, no se toquen", cosas así como para que la gente se entere de que éramos tortas. Y tal vez, nosotras no hacíamos nada en especial. Pero también era como una cosa, que le molestaba que nosotras nos pudiéramos mostrar.

Jesica: ¿y por qué te parece que le molestaría?

Tamara: Porque yo creo que él no lo podía expresar abiertamente, porque él es un profesor y está frente a un curso. Y también era nuestro tutor. Igual hay profes que dicen "yo soy lesbiana", pero él tenía un problema. Y entonces nosotras nos mostrábamos más para molestarlo.

Jesica: Ajá.

Tamara: Conmigo chocaba mucho, nunca me callaba la boca y así terminé con Yanina, con las psicopedagogas de la escuela. Él nos mandó por lesbianas. Para mí, tiene un problema con las mujeres. (Entrevista, Noviembre de 2012)

Las consecuencias de una visibilización que se lee cómo provocadora -en tanto desafía los regímenes ya descriptos- abre interrogantes en varios sentidos que nos acercan a la comprensión más profunda sobre el fracaso escolar. Tamara y Yanina, se muestran como lesbianas expresamente delante de un profesor. Una de ellas sugiere que lo hacen para molestar, y que inclusive la relación que tienen es de amistad. Estas estudiantes anticipan entonces que aquella relación -más allá de su falsedad o no- resulta una picardía que molestará. La irrupción de su relación en el espacio escolar, traerá inconvenientes.

Dejando entre paréntesis la denuncia de misoginia que la estudiante realiza sobre el docente, el desenlace del relato llega cuando la provocadora "*es mandada a la psicopedagoga por ser lesbiana*". Este, como otros relatos y otras circulaciones, une la posibilidad de enunciación con la adscripción a un problema. La visibilización ha llegado a "un lugar tal" que resulta disruptiva, aunque finalmente, la explosión se canalice en el acto de derivación a la psicopedagoga y no en una revisión de los presupuestos. La visibilización aumentada (o tal vez, militante) que realizan estas estudiantes, visibiliza también las fronteras donde "la expresión gay" es tolerada. Aumentada desde la mirada de los otros y las otras; militante, tal vez por la voluntad explícita que hay entre estas amigas. No se trata solamente de una "exageración" sino de una estrategia armada, organizada, anticipada.

Reseñaba anteriormente cómo la identificación de una "estética gay" performa la posibilidad de enunciación "Yo soy", y cómo no seguirla habilita el "no hacerse notar". En oposición, quienes sí "se hacen notar" encuentran en su expresión las posibilidades de tolerancia y en consecuencia, exploran las fronteras. Maffia (s/f) afirma: "como las fronteras geográficas, al establecer un contacto con representaciones del mundo distintas, pueden constituir espacios violentos con permanentes hipótesis del conflicto por la hegemonía" (s/d). En esta dirección, la acción de Tamara explora los límites de aquello que es aceptado, el conflicto parece estar latente durante toda la jornada escolar. Con actitud provocadora, estas estudiantes, buscan provocar "un algo", "una molestia", "una incomodidad" sobre lo ya establecido, la respuesta recaerá, más tarde, sobre ellas mismas: son ellas las que tienen el problema, son ellas las que charla mediante, tienen que solucionarlo.

En el inicio del 2012, algunos/as de los estudiantes -entre ellos Tamara- organizó una "sentada"<sup>132</sup>. De participación heterogénea y con una fuerte organización del Centro de Estudiantes, se llevó a cabo una tarde de marzo a partir de la convocatoria a reclamar por el cumplimiento de las horas de clases y el buen trato de los docentes a los/as/xs estudiantes. En el relato de Tamara se señalan las siguientes razones:

Uno de los pedidos fue que los profesores no faltaran a clase. Vamos al colegio y teníamos 5 horas libres y como no se podían adelantar horas y en las horas libres no haces nada educativo. Ir al colegio a jugar a las damas, al truco, por ejemplo, ¿a vos te parece? Todos tienen una obligación, la de nosotros ir al colegio y la de los profesores ir a enseñar. Y si no vienen, que pongan un suplente. La otra razón es

---

<sup>132</sup> Una sentada es una forma de protesta no violenta que implica ocupar asientos o sentarse en el suelo de un lugar, en general público. En este caso la sentada se organizó en hall de entrada de la escuela.

que los profesores nos traten bien, no nos discriminen. No anden diciendo por ahí cosas, como por ejemplo lo que me pasaba a mí por decir que soy bisexual.

Como *otra forma de incomodar*, la sentada se presenta como una estrategia para efectuar reclamos. Resulta sugerente la articulación que realiza aquí Tamara: por un lado, un pedido que puede resultar “básico” para quién observa desde afuera –“tener clases”- y por el otro, agrega dentro del “nos traten bien” el no ser discriminado/a. Ya no se trata de una modalidad individual de *molestar* sino que comienzan a observarse formas de articulación colectiva.

Desde la perspectiva de esta estudiante, la resolución del pedido fue “mal entendida por los adultos” y la dirección de la escuela terminó discutiendo la sanción o no al Centro de Estudiantes. Meses más tarde, Tamara deja la escuela pidiendo el pase para el Comercial que funciona por la noche. Sin embargo su estadía por allí, resultó más breve aun. Para mediados del 2012, esperaba poder rendir libre las materias de 4to. año y volver a la escuela para cursar 5to. año. Al igual que Jesús, ambos se encontraban trabajando junto con su familia.

La estrategia del “hacerse notar”, significó para Tamara, tal vez un costo muy alto. Hacerse notar, trajo aparejados problemas con docentes, con directivos y con sus propios compañeros. Entre esos problemas, repetir el año.

\*\*\*

La viñeta 1 recoge una expresión que me sorprende: “por suerte los raritos ya no vienen más”. Los raritos son Tamara y Jesús, y no van más a la escuela: repitieron, y luego abandonaron. *¿Se vincula esa rareza y el hecho que ya no estén?* Esa pregunta organizó el desarrollo del capítulo. En otras palabras, analizar como la visibilización de jóvenes que se identifican como “gay”, “lesbiana”, “bisexual”, “mujer diferente” repercute sobre el “éxito” en la trayectoria académica.

Los/as compañeros de Tamara y Jesús sienten cierto alivio de que ellos ya no estén en el aula. Se podría haber presumido que este grupo de 5to. año era “más homofóbico” por ejemplo. No obstante, otro dato emergente del campo complejiza la escena. En el debate en torno a un joven riojano que se suicida por las reiteradas burlas escolares respecto de su homosexualidad, la mayoría coincide en el repudio y cierta solidaridad. De manera tal que dos expresiones conviven simultáneamente entre los/as/xs estudiantes: por un lado

persisten formas de tratar donde el hostigamiento persisten y por el otro, un discurso políticamente correcto amalgamado a elementos homofóbicos.

La expansión de un discurso a favor de la no discriminación donde el cuidado y la tolerancia hacen alianza, son otras aristas que complejizan la expresión de la viñeta: "por suerte los raritos ya no vienen". Este discurso se traduce en palabras, prácticas, códigos, reglas que organizan las formas de estar de estudiantes como Tamara y Jesús en la escuela. Un estar marcado por el no acomodamiento a la norma heterosexual. Se aconseja desde los/as adultos/as "ser quien se quiere ser" pero "no gritarlo a los cuatro vientos" pues la diferencia "trae problemas".

Desde la experiencia de Tamara esta pregunta tiene una respuesta: trae problemas si uno "se hace notar". Aquellos que "no se hagan notar" podrán tener una estadía escolar sin mayores inconvenientes anticipa la estudiante. *No hacerse notar* es no mostrar públicamente una definida estética gay (que se traduce, en determinados gustos musicales, actitudes, vestimentas, modos). Este hecho que es interpretado como una estrategia exitosa para transitar la cotidianidad es, a su vez, una paradójica experiencia: quién quiera públicamente mostrarse como gay tiene una serie de requisitos que cumplir lo cual recorta otras formas posibles de estar en el mundo como gay, o lesbiana. No obstante, la estrategia tampoco resulta completa pues en ese no hacerse notar, "algo se nota".

Hacerse notar es la estrategia contraria, es visibilizarse de forma tal que el resto de los/as estudiantes o adultos/as la interpretan como exagerada. Hacerse notar implica mostrarse de forma aumentada, lo cual permite explorar los límites de lo tolerado. Hacerse notar trae problemas: llamados de atención de docentes, charlas con la asesora, discusiones en pasillos. Pequeños inconvenientes que luego Tamara reclamará de manera pública mediante una sentada.

Como anticipaba, los fenómenos vinculados con el fracaso escolar son complejos, remitir a una causa siempre resulta una reducción que limitará la lectura. Sin embargo, resulta también claro que la sexualidad juega allí un papel importante, y que el hecho de *ser bien tratado* organiza estancias escolares más satisfactorias. Sí Tamara y Jesús repitieron y se fueron de la escuela por "ser los raritos", no lo sabremos. Tampoco importa. Lo que sí podemos observar es que la estancia de estxs estudiantes en la escuela secundaria se encuentra fuertemente vinculada a los modos en que se muestran o no su sexualidad en el marco de una institución donde el abordaje de la diferencia suele culminar en procesos donde se violenta moralmente el cuerpo de ese otro.

# “No hay”

## Los límites de la escuela secundaria: las nuevas inclusiones desde proyectos escolares “especiales”

### CAPÍTULO VII

Una tarde, nos encontramos con la asesora en su oficina a conversar. Un tanto retrasada, llega caminando por el pasillo, al acercarse me dice:

Asesora: ¡No sabes lo que me paso! ¡Me quiero morir!

Jesica: ¿Qué?

Asesora: Entre a un curso de Primer año, no tenían profesor. Entre para preguntarles en qué andaban. Había algunos chicos parados, entonces me acerco a una chica, y le digo al resto: “Ven, ¿por qué no se portan como ella?”. Estaban haciendo ruido, y ella estaba ahí tranquila.

Jesica: Claro.

Asesora: Miro a los estudiantes, y veo que algunos se ríen, y otros me miran.

Jesica: ¿Y qué paso?

Asesora: Yo seguí, diciéndoles que se porten bien y me fui. Y ahí me di cuenta. No era una chica, era un varón. Tenía los ojos, así delineados y no se molesto, me pareció cuando le dije. Sí, en cambio, el grupo se quedo así (abre sus ojos).

Con el tiempo, comencé a preguntar por *esx* *chicx*, particularmente a los/as adultos/as. Una serie de frases comenzaron a repetirse:

“hoy no vino”

“¿acá? ¿seguro?”

“no hay, no hay chicos así”

(Conversación informal, Junio de 2011)

#### Viñeta 1

Este capítulo tiene por objeto explorar las formas de transitar la escuela secundaria de jóvenes trans que se reconocen como travestis, transexuales o transgénero<sup>133</sup>. La viñeta 1 condensa una serie de sentidos que desplegaré en el desarrollo de los próximos párrafos. ¿Qué sucede en esta escena inicial? Lo que allí acontece me invita a redimensionar con otros diálogos “entrecortados” y “huidizos” que han sucedido durante el trabajo de campo en la Escuela P, pero también en el paso por escuelas secundarias comunes públicas de la Ciudad de Buenos Aires por las que he transitado como investigadora o tallerista<sup>134</sup>.

En el trabajo con estas instituciones llegaron a mis oídos historias como la de la viñeta, historias “*de chicos*” que dejaban la escuela y que con el correr del tiempo alguien los cruzaba por la calle y estaban vestidos de “mujer”. Estos relatos dan cuenta de estudiantes que desde los ojos de los otros son identificadas como “travestis” que ya no asisten a la escuela. Otros relatos, no obstante, aparecen totalmente invisibilizados: por ejemplo una estudiante mujer que transite la escuela reconociéndose como varón.

Estas imágenes brindan algunas pistas de lo complejo de abordar el tema en su conjunto y al interior del mismo. Por un lado, porque las categorías “travesti”, “transexual” y “transgénero” han sido objeto de múltiples luchas por sus sentidos. El discurso médico-psiquiátrico, el engranaje judicial-policial, los usos en los medios de comunicación, los movimientos de lucha socio-sexual, por ejemplo, han sido participes de tal proceso. Por el otro, porque indagar la experiencia de estxs jóvenes en la escuela común es, más bien, analizar el por qué no están allí.

En síntesis, en este capítulo propongo indagar la experiencia educativa de estudiantes travestis, transgénero y transexuales en relación a la escuela secundaria. El capítulo presenta una serie de desafíos. El primero de ellos, en torno a la definición de los sujetos que son parte de este recorte, y la definición de la categoría “trans” que esta tesis sostiene en general. Un segundo desafío se ubica sobre cómo transitan estxs estudiantes las instituciones educativas. Las dificultades para permanecer “dentro” de la escuela implican una revisión de la estrategia metodológica de esta Tesis que indague en los márgenes y desde los indicios (Ginzburg: 2000)

---

<sup>133</sup> En el desarrollo del capítulo avanzaré sobre el debate que envuelve estas denominaciones en la sociedad, la academia y el recorte de esta tesis.

<sup>134</sup> En el Capítulo I narro el tránsito por diversas instituciones escolares desde mi inserción como investigadora o bien, como tallerista de Educación Sexual.

Si estxs estudiantes, tal como veremos en otros estudios, encuentran múltiples dificultades para continuar sus estudios luego de la primaria, llegar a ellxs comprende para esta Tesis la necesidad de revisión de la construcción del trabajo de campo. La noción de indicio en este capítulo adquiere especial relevancia. Un indicio es un signo de “un algo que ya no está”. Es por eso que propongo una serie de indicios (en otras palabras, pistas) que permitan reconstruir la experiencia de estxs estudiantes. Este recorrido no será cabal, presentará a cambio interrogantes para futuras investigaciones.

Por último un tercer desafío ubica a este capítulo en la frontera de la tesis en la medida que despliega una serie de interrogantes que exceden los objetivos generales, como mencionaba en el párrafo anterior. En este sentido, propongo el capítulo como una instancia bisagra entre lo que esta investigación ha procurado y posibles indagaciones a futuro. Asimismo la reflexión en torno a la inclusión educativa y su dimensión sexuada que desarrollaré a lo largo del capítulo es una invitación a la relectura de los capítulos anteriores.

Esta serie de desafíos implicaron una redefinición del corpus empírico a analizar en este capítulo. En el desarrollo de la tesis, tal como anticipaba en el Capítulo I, analicé principalmente el trabajo de campo construido en la Escuela P. En este capítulo, en cambio, parto de un episodio que sucede en esa misma escuela (Viñeta 1) pero que, dada la forma en que concluye: “el/la estudiante ya no está” me invitó a la ampliación de las referencias empíricas. Por ello, en este capítulo incluyó como material empírico a analizar:

- Dos entrevistas extensas realizadas a xn estudiante de escuela secundaria pública de otra escuela. En el capítulo I presentadx como “Ale”. Conocí a Ale Antes de comenzar con el trabajo específico de investigación de esta tesis. La primera entrevista que tuve con xl permitió la construcción de primeras hipótesis que dieron lugar a esta tesis. Dada las características particulares de este caso, en principio desestime su inclusión como parte del corpus empírico, dado que se trataba de xn estudiante de clase media acomodada que asistían a una escuela pública prestigiosa. En el transcurrir del trabajo de campo y de escritura, sin embargo, encontré allí un potencial –que a riesgo de entorpecer los recaudos metodológicos necesarios- podría ampliar la comprensión en torno a las experiencias educativas trans. Esta investigación no ha indagado

profundamente el cruce de "clase", por medio de este caso, se plantean algunos interrogantes en tal sentido.

- Una serie de entrevistas, documentos y notas periodísticas realizadas a lxs coordinadorxs del Programa de Inclusión de Alumnxs Trans y el Bachillerato Popular Trans. He incluido estas dos experiencias aun cuando metodológicamente podría resultar criticable pues no respetan los criterios jurisdiccionales en un caso y de tipo de institución. El Programa de Inclusión de Alumnxs Trans es de la jurisdicción de Buenos Aires y su acción se dirige a acompañar la inserción de alumnas travestis, transexuales o transgénero en la escuela común (finalizar primara, ingresar a la secundaria, por ejemplo) El Bachillerato Popular Trans es una propuesta educativa de nivel secundario alternativa a la escuela común. No obstante, la decisión de su inclusión se debe a qué ambas propuestas interpelan al formato escolar de la escuela común. Interés central en esta tesis.
- Una serie de estadísticas elaboradas por organizaciones sociales que luchan por los derechos de los personas trans y los resultados de la prueba piloto de la Primera Encuesta Nacional sobre la Población Trans: Travestis, Transexuales, Transgéneros y Hombres realizada por el INDEC – INADI (2012)

Este capítulo se organiza en tres apartados. En el primero de ellos recuperando lo trabajado en el Capítulo I reconstruiré la categoría "trans" desde el discurso académico, normativo-legal, médico y del movimiento socio sexual. En el segundo apartado me dedicaré a profundizar el análisis de la Viñeta 1. Bajo la pregunta: ¿Quiénes son estxs estudiantes? Abordaré las características de la población trans en su paso por el sistema educativo común, recurriendo a relatos breves recogidos en el campo y encuestas efectuadas por organismos del Estado y agrupaciones socio-sexuales.

En el tercer apartado indagaré a partir de tres acciones políticas formas de inclusión educativa que interpelan en algún sentido a la escuela secundaria común. Analizaré la Resolución 122 del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que permitía el cambio del nombre dentro de la escuela según la auto-percepción del estudiante. Esta resolución es anterior a la Ley de Identidad de Género y su implementación ofrece pistas para comprender mecánicas de exclusión/inclusión de los sujetos. Allí trabajaré sobre esta normativa y el caso de Ale. En segunda instancia trabajaré sobre la propuesta educativa

del Programa de Inclusión de Alumnas Travestis de la Provincia de Buenos Aires. Finalmente, describiré la propuesta del Bachillerato Popular Trans de la Ciudad de Buenos Aires.

### 1. *Acerca de la categoría "trans"*

En el primer capítulo de esta Tesis presentaba la categoría trans inscribiéndola dentro de tres hipótesis respecto de la construcción identitaria sexo-genérica desde los estudios académicos. Señalaba allí, un primer momento donde la categoría género condensó los sentidos culturales, sociales, históricos que se construyen sobre una "base biológica" fija y determinada que nos divide en "hombres y mujeres". Un segundo momento, donde la misma categoría "sexo" es objeto de discusión y se visibiliza la misma capacidad reguladora de la categoría "género". Y por último un tercer momento, donde la revisión de categorías "estalla" y comienza una búsqueda de nuevas formas de nominar. Este hecho adquirió diversas tonalidades en distintos países, y se condensó con la gesta de leyes vinculadas a la identidad sexual/genérica.

La categoría "trans", que retoma esta Tesis, parte del desafío al sistema categorial sexo-genero. Concretamente, esta Tesis retoma la concepción de transgeneridad elaborada por Mauro Cabral como *forma de vida* que tiene en común el rechazo a la *diferencia sexual como matriz natural y necesaria de subjetivación*. La misma fue presentada en el Capítulo I, recordemos aquí que el autor define con las siguientes palabras:

"La transgeneridad constituye un espacio por definición heterogéneo, en el cual conviven –en términos no sólo dispares, sino también enfrentados- un conjunto de narrativas de la carne, el cuerpo y la prótesis, el deseo y las prácticas sexuales, el viaje y el estar en casa, la identidad y la expresión de sí, la autenticidad y lo ficticio, el reconocimiento y la subversión, la diferencia sexual y el sentido, la autonomía decisional y la biotecnología como instrumento que es, a la vez, cambio de batalla." (Cabral, 2007:1)

Esta nominación amplia, me ha permitido situar la experiencia de jóvenes que en su transitar discuten/cuestionan/transgreden las formas hegemónicas de "ser varón" o "ser mujer" en la actualidad. En diversas modalidades, e incorporando múltiples expresiones estxs jóvenes dan cuenta de la incomodidad de una grilla heteronormativa y sexista. Jóvenes que se indentifican como "mujeres diferentes", "gays", "lesbianas",

“bisexuales” o en términos general “diferentes” han sido presentados en los Capítulos V y VI. En este capítulo la mirada se focaliza en lxs estudiantes que se identifican con la definición de trans más estricta.

En esta forma estricta, la categoría “trans” es también una forma “abreviada” de nominar al colectivo travesti, transgénero y transexual. Estas categorías identitarias son tributarias tanto de las luchas del movimiento sociosexual por políticas de reconocimiento (y redistribución) como también del sostenido trabajo y reflexión académica. Vistas desde un nivel descriptivo de sus usos, estas categorías refieren a identidades que pueden reconocerse a partir de algunas características particulares. Aun cuando en su uso más corriente se usen de manera indistinta.

Desde el punto de vista político, cada una de estas categorías ha tematizado el espectro de cuerpos que en sus modos de vivir difícilmente puedan contar con un “closet”, donde la vida queda expuesta. En este sentido, se trata de categorías que han irrumpido y han convocado a una renovada reflexión en torno a los “closet” que describíamos en otros apartados de esta tesis. A diferencia de otras maneras de vivir el cuerpo sexuado, quienes se reconocen a sí mismxs como travestis, transexuales o transgénero -o bien, como proponen algunas agrupaciones feminidades trans y masculinidades trans-, constituyen progresivamente en necesidad la posibilidad misma de tránsitos disímiles, de apariencias y estéticas que resultan difíciles de “ocultar”. La existencia vital fuertemente se vincula a modos que traccionan enfáticamente el “ser mujer” y “ser varón”, y que abre en el campo de la vida cotidiana la necesidad de reconocimiento.

Tanto la definición amplia en la que se ampara esta Tesis como aquellas ofrecidas por los movimientos sociales, han discutido enfáticamente las concepciones brindadas por el campo de la medicina y psiquiatría para estas categorías. No reconstruiré aquí el campo de discusiones específicas, analizaré en cambio dos cuestiones: la nomenclatura utilizada en el Manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales (en inglés: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, -DSM-) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (en inglés: *American Psychiatric Association*, -APA-) y la categorización ofrecida por la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) producida por la Organización Mundial de la Salud.

El DSM contiene una clasificación de los trastornos mentales proporcionando categorías "claras" de diagnóstico para los profesionales de la salud. El manual tiene origen en 1952 y por medio de revisiones periódicas, quienes conforman la Asociación Estadounidense de Psiquiatría renuevan las nomenclaturas. El mayo del 2013, en su V edición, el manual descarta la transexualidad<sup>135</sup> como enfermedad mental, conservando solamente la nominación "Disforia de género"<sup>136</sup> como la angustia que sufren las personas que no se identifican con el sexo asignado al nacer. Este cambio fue celebrado por organizaciones socio-sexuales, sin embargo, los reclamos de revisión persisten dado que tal clasificación continúa protocolización la patologización de determinadas experiencias vitales.

Así por ejemplo, la Campaña "Stop Trans Patologización"<sup>137</sup> (2013) señala cómo la categoría Disforia de Género continua sosteniendo la patologización que traía su forma de nominación anterior "Trastornos de Identidad de género" (DSM-IV) al vincular los procesos de tránsito en el género –necesariamente- a un sufrimiento o malestar. Por otra parte, los criterios de diagnóstico mencionan el término "incongruencia" lo cual es pasible de críticas pues se marca en el sujeto su supuesta incapacidad de mantener la congruencia.

En esta dirección las críticas hechas por Butler al Manual en su versión anterior a la actual – DSM IV- continúan siendo vigentes. La autora sostiene el Trastorno de Identidad de Género como diagnóstico encuentra que se trata más bien de una prescripción regulatoria de las formas de vida:

"La diagnosis de Trastorno de Identidad de Género requiere que la vida tome una forma más o menos definitiva a lo largo del tiempo; un género sólo puede ser diagnosticado si supera la prueba del tiempo. Se debe demostrar que durante largo tiempo se ha querido vivir la vida del otro género; también se debe demostrar que se tiene un plan práctico y viable para vivir la vida del otro género durante mucho tiempo. De esta forma la diagnosis quiere establecer que el género es un fenómeno relativamente permanente" (Butler, 121:2006)

Este diagnóstico se encuentra también vinculado, en Estados Unidos (y en otros países), a la posibilidad de cambios de los datos registrales y acceso a las modificaciones corporales que se deseen. Por ello la autora señala como el manual grilla la vida de los

---

<sup>135</sup> Esta denominación incluye a diferentes formas de reconocimiento identitario: travesti, transexual, transgénero, feminidades trans, masculinidades trans.

<sup>136</sup> Para una mayor precisión véase American *Psychiatric Publishing* (2013)

<sup>137</sup> Se trata de un conjunto de organizaciones socio-sexuales que trabajan en pos de la igualdad y respeto del colectivo trans (en términos de esta Tesis, utilizan una versión estricta de la nominación)

sujetos bajo un paradigma binario estático: o se es varón o se es mujer. Mostrar la incongruencia de género es el paso previo para comenzar un camino médico de nueva congruencia, no admitiéndose expresiones disonantes.

En esta misma lógica, la lista que brinda el CIE tiene sus orígenes en la Lista de Causas de Muerte (primera edición: 1893). La Organización Mundial de la Salud se hace cargo de la misma en 1948 incluyendo causas de enfermedad. Actualmente, la lista se encuentra en su versión 10 y desde hace un tiempo, diversas organizaciones han comenzado a producir documentaciones demandando cambios en la clasificación de los trastornos vinculados a las sexualidades. Por ejemplo, Global Action Tras Equality (GATE) –una organización de lucha sociosexual- ha solicitado la revisión del Capítulo V referido a Trastornos Mentales y del Comportamiento, pidiendo la eliminación de los siguientes tópicos<sup>138</sup>:

- “F64 Trastornos de la identidad de género
- F64.0 Transexualidad
- F64.1 Travestismo
- F64.2 Trastorno de identidad de género de la infancia
- F64.8 Otros trastornos de la identidad de género específicos
- F64.9 Trastorno de identidad de género, sin especificar
- F65.1 Fetichismo travestista
- F66.0 Trastorno de maduración sexual
- F66.1 Orientación sexual ego-distónica
- F66.2 Trastorno relacional sexual”

Esta lucha por la despatologización de la vida de los sujetos se enmarca en una larga historia de reclamos que, en Argentina, contribuyó al cuestionamiento de prácticas represivas institucionalizadas. Los Códigos Contravencionales y de Faltas son un ejemplo de ello. Esta normativa es elaborada por cada legislatura distrital del país para regular las conductas que no se configuran desde la ley como delito pero si son pasibles de reproche legal. En la práctica cotidiana de autoridades policiales, no obstante, “son utilizados como pretexto para perseguir y hostigar distintos grupos vulnerados, estigmatizados, discriminando y/o reprimiendo a personas migrantes, indígenas, afrodescendientes, en situación de pobreza, niños y niñas en situación de calle, lesbianas, gays, bisexuales y trans, por mera “portación de cara” o apariencia física, entre otras cuestiones” (Lumbertino, 2008:6).

---

<sup>138</sup> Para una mayor profundización véase: “Es tiempo de reforma” (AAVV, 2011)

Coincidentemente, el movimiento social de travestis, transexuales y transgénero<sup>139</sup> ha denunciado de manera sistemática esta situación de continuo hostigamiento y violación institucionalizada. El Estado, de manera relativamente reciente, también ha comenzado a realizar acciones que acompañan estos pedidos<sup>140</sup>. La creación del Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo -INADI- se orienta en tal sentido.

Este organismo descentralizado es fundado, mediante la Ley Nro. 24.515 en el año 1995, iniciando su puesta en marcha dos años después. Entre sus objetivos principales se encuentra: elaborar y proponer políticas y medidas concretas para combatir la discriminación, diseñar e impulsar campañas educativas y comunicacionales, recibir y coordinar la recepción de denuncias, brindar un servicio de asesoramiento integral y articular acciones con otros organismos que trabajen contra la discriminación, la xenofobia y el racismo. Entre sus acciones, se destaca un estudio técnico sobre el Código Contravencional y de Faltas, de particular importancia para la regulación de la vida trans en espacios públicos<sup>141</sup>.

En el caso del Código Contravencional la Ciudad de Buenos Aires (Ley Nro. 1.477 - 2004), es en su capítulo II, artículo 81 donde con mayor claridad se afecta el derecho de personas transexuales, transgénero y travestis. El artículo regula la oferta y demanda de sexo en espacios públicos, aclarando también que "en ningún caso precede la contravención en base a la apariencia, vestimenta o modales" y que "la autoridad preventora sólo puede proceder al inicio de actuaciones por decisión de un representante del Ministerio Público Fiscal". No obstante, de acuerdo al informe del INADI,

---

<sup>139</sup> Me refiero a las distintas organizaciones socio-sexuales que luchan por los derechos, condiciones de vida e igualdad de personas que se reconocen como travestis, transexuales, transgénero o bien, en términos de feminidades trans o masculinidades trans.

<sup>140</sup> Es indudable que el Estado es campo de lucha y disputa política, pudiendo albergar incluso acciones distintas para una misma población. Así por ejemplo, el Estado quién sostiene los Códigos Contravencionales y crea también, instituciones como el INADI (Pierre Bourdieu:1993)

<sup>141</sup> En un informe del INADI (2008) sobre los Códigos Contravencionales y de Faltas elaborado por este organismo se destacan una serie de críticas. En primer lugar la consolidación de un cuerpo normativo que compite con el Código Penal que en la legislación argentina es el único código que puede regular la conducta penal de la personas. En segundo lugar, estos códigos violan el derecho de defensa, el derecho a la libertad personal, la garantía del debido proceso y el principio del "juez natural" al imponer casi como única pena el arresto y como prueba la declaración de acusación los agentes policiales. En tercer lugar, se destaca la excesiva vaguedad de tipificación que finalmente permite la inclusión de "cualquier conducta". En cuarto lugar, incurren por sus tipificaciones y a través de la figura reincidencia se penaliza las condiciones de vida y no las conductas prohibidas. (elaborado por Juan Parchuc, 2008: 10-11)

anteriormente citado, en la práctica “real” este articulado ha sido utilizado para perseguir a personas trans (Parchuc: 2008).

Otra vertiente por la que se deja entrever la trama de la patologización y criminalización traducida en la necesidad de reconocimiento bajo otros parámetros ha quedado plasmada en la lucha jurídica que llevó adelante la Asociación de Lucha por la Identidad Travesti-Transexual –ALITT- para constituirse como persona jurídica de carácter privado frente a la Inspección General de Justicia<sup>142</sup>.

La ALITT, que tuvo su origen en 1995, presenta el pedido de constitución de personería jurídica en 2003. La primera respuesta que obtuvo fue negativa, fundamentándose que los objetivos de la organización solo representaban utilidad para los integrantes de la asociación, y no significaba la expresión de un bien general público extendido a toda la sociedad. Tras múltiples demandas, finalmente la Corte Suprema en noviembre de 2006 resuelve otorgarle a ALITT la personería jurídica<sup>143</sup>. Este caso actualiza la disputa discursiva sexo-género en un plano concreto: el de las instituciones judiciales, e invita en esta Tesis a reconsiderar, aspectos teóricos ya trabajados en otras secciones, tales como las consideraciones que realiza Fraser (2006) respecto de la constitución del “interés común” que he desarrollado en el Capítulo III.

Otra línea desde donde observar el carácter patologizante-criminalizante y su lucha por el cambio -además de las ya citadas luchas por la derogación de Códigos y el logro de la Personería Jurídica-, son las marchas conocidas como “Marchas del Orgullo”. Tomaré como ejemplo, los lemas que embanderaron cada una de ellas en Buenos Aires para dar cuenta de las demandas y sentidos que se construyeron desde los movimientos socio-sexuales. Estas Marchas se realizan en distintas partes del mundo, y por lo general, el 28 de junio -fecha de los disturbios ocurridos en el Bar Stonewall Inn que ya he comentado en otros apartados-. En Buenos Aires la Marcha se realiza desde 1992; a partir de 1997 se traslada al mes de Noviembre en conmemoración al primer grupo homosexual y, en parte, también para evitar las bajas temperaturas. La Marcha del Orgullo es organizada por una Comisión constituida por diversas agrupaciones socio-sexuales.

---

<sup>142</sup> La posibilidad de contar con el estatus de persona jurídica habilita a las asociaciones –como ALITT- tener la capacidad para adquirir derechos y contraer obligaciones como institución.

<sup>143</sup> Para una profundización sobre el caso la Agrupación Ají de Pollo ha publicado (2008, 2009) en dos tomos el conjunto de presentaciones, dictámenes y resoluciones.

La Marcha del Orgullo combina "lucha y festejo" (Jones, Libson, Hiller, 2006) y reúne a gays, lesbianas, transgénero, travestis, transexuales, bisexuales, intersexuales y simpatizantes con la causa. Cada edición de la Marcha fue atrayendo un número mayor de concurrentes, así como también una expansión en actividades y consignas. En los últimos años, la Marcha comienza con una Feria del Orgullo desde el mediodía, donde distintas agrupaciones colocan *stands* en la Plaza de Mayo. Llegadas las 18hs. se inicia la caminata por Av. De Mayo hasta la Plaza de Congreso donde se culmina con un Festival Musical.

El lema central de cada una de las Marchas fue fruto de negociaciones, a veces muy arduas, entre las distintas agrupaciones LGTBI. Este hecho, en ocasiones, se visibilizó en "Marchas" y "Contramarchas" simultánea, sobre las que no me detendré aquí. Los lemas consensuados hasta el 2013 fueron:

- 1992 - Libertad, Igualdad, Diversidad
- 1993 - Iguales y Libres en la Diversidad
- 1994 - Visibles para ser Libres e Iguales
- 1995 - Vigilemos a la Policía
- 1996 - La discriminación nos condena. La policía nos mata. Seguimos de pie
- 1997 - Celebramos la Vida con Orgullo, Repudiamos la Discriminación y la  
Violencia
- 1998 - Unidad a través de la diversidad
- 1999 - En la sombra de la hipocresía, a brillar mi amor
- 2000 - Orgullo de ser, derecho a estar
- 2001 - 10 Años defendiendo nuestra libertad
- 2002 - Amar y vivir libremente en un país liberado
- 2003 - Vamos por todos nuestros derechos
- 2004 - Toda la sociedad por el derecho a la diversidad
- 2005 - Queremos los mismos derechos
- 2006 - Somos todos y todas maravillosamente diferentes
- 2007 - Nuestro festejo es reclamo: Igualdad. Libertad. Diversidad
- 2008 - Voten nuestras leyes
- 2009 - Libertad e Igualdad de Derechos - No al Código de Faltas
- 2010 - Vamos por más, Ley de Identidad de género YA
- 2011 - ¡Ley de Identidad de género ya!
- 2012 - Educación en la Diversidad para crecer en Igualdad
- 2013 - Educación Sexual Igualitaria, Libre y Laica

En la primera Marcha en 1992 se conjugan los reclamos a favor de la "igualdad, libertad y diversidad" en un remedo del lema de la revolución francesa pero, con el tiempo las demandas adquirirán diferentes matices. Mientras en algunos años, la lucha evidencia la posibilidad de vida de los sujetos como los lemas de 1995, 1996, 1997 y 2009 donde la represión policial hacia personas transgénero, transexual y travesti se evidencia con expresiones como "La policía nos mata". Otros años, la lucha se ha organizado en torno a

las demandas de ampliación de los derechos, ya sea por incorporación a la trama legal existente, cómo el caso de Matrimonio Igualitario o bien, creando legislación específica, como el caso de la Unión Civil o la Ley de Identidad de Género.

Por otra parte, un análisis del registro de los lemas (que incluye a los anteriores) muestra que algunos tienen un carácter celebratorio en el reclamo, como por ejemplo en los lemas de 1997, 1999 y 2007. Quizás los más problemáticos entre las agrupaciones han sido: "Toda la sociedad por el derecho a la diversidad" (2004) y "Somos todos maravillosamente diferentes" (2006). En ambas ocasiones, mientras que oficialmente se invitaba a la celebración de la diversidad y se propiciaba la ley de Unión Civil a nivel nacional (desde el 2002 vigente en la Ciudad de Buenos Aires), otras agrupaciones pedían la libertad gays, travestis y trabajadoras sexuales detenidas/os/xs en el contexto del Código Contravencional. El canto: "*Se va a acabar / se va a acabar / la burocracia homosexual*", sintetiza parte de los reclamos internos. (Jones, Libson, Hiller, 2006)

Finalmente, estas distintas luchas se han plasmado en una serie de cambios específicos dentro del país. Quisiera destacar dos cuestiones que han innovado el campo legal (y con ello un nuevo estatus en la vida social): por un lado, la Ley Nacional de Salud Mental (Nro. 26.657) y por el otro, la Ley Nacional de Identidad de Género (Nro. 26.743). La ley de Salud Mental fue sancionada en 2010, y deroga una ley existente desde tal fecha (Ley Nro. 22.914). Este nuevo marco regulatorio incluye una mirada desde los Derechos Humanos, y concretamente, establece algunas definiciones importantes para el colectivo travesti, transexual y transgénero.

Su artículo 3 parte por establecer el marco de la ley, reconociendo a la salud mental como un proceso de distintos componentes: históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya "cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona." Explícitamente se agrega que en ningún caso el diagnóstico en salud mental puede efectuarse sobre la base exclusiva de: "d. elección o identidad sexual", entre otros. Esta distinción discute con la posibilidad de uso de los manuales de diagnóstico que he descripto en párrafos anteriores e implica un avance a nivel internacional en términos de la lucha del movimiento socio-sexual en la medida que retira el estatus de enfermedad.

La Ley de Identidad de Género votada durante mayo del 2012 establece que las personas que así lo elijan puedan ser inscriptas con el nombre y sexo según su propia auto-percepción. Es decir, la ley permite el cambio de los datos registrales a partir de la demanda de las personas, sin necesidad de diagnósticos o cualquier otro tipo de certificación. La ley define la Identidad de Género en los siguientes términos:

“ARTÍCULO 2º — Definición. Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.”

La enunciación es amplia y toma como fundamento principal “lo sentido por la persona”. En función de ello en el Artículo 4to. se establecen una serie de requisitos para la rectificación registral del sexo, el cambio del nombre e imagen. Allí se distingue en primer lugar la acreditación de una edad mínima de 18 años (otros casos están regulados por el artículo 5, del cual haré alusión más adelante), en segundo lugar, la presentación de esta solicitud en el Registro Nacional de Personas, y por último, la expresión de un nombre de pila.

La normativa señala que en ningún caso será requisito “acreditar intervención quirúrgica por reasignación genital total o parcial, ni acreditar terapias hormonales u otro tratamiento psicológico o médico”. Esta definición resulta novedosa en la legislación específica sobre el tema. Veamos dos ejemplos que han sido antecedentes, y al mismo tiempo, diferentes: la Ley 3/2007 “Reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas” (España) y la Ley Nro 18.620/2009 “Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios” (Uruguay).

En el caso español, la ley establece para proceder al cambio registral del sexo y nombre que el/la solicitante “acredite”: a. “que ha sido diagnosticada disforia de género” por un informe médico o psicológico clínico en el que se refiera a “la estabilidad y persistencia de esta disonancia” y “ausencia de trastornos de personalidad” y b. “que ha sido tratada médicamente durante al menos dos años para acomodar sus características físicas a las correspondientes al sexo reclamado” (no es necesaria la cirugía de reasignación sexual). La noción de identidad que subyace a esta ley se asienta en parte

sobre la tesis de nacimiento “en un cuerpo equivocado” y sobre el supuesto de estabilidad identitaria binaria reforzándose la necesidad de declaración de enfermedad (punto a) y de su curación (punto b) como requisitos para la demanda del derecho.

Para la ley uruguaya, en cambio, la “adecuación” registral del nombre y sexo se tramitará en los Juzgados Letrados de Familia presentándose la demanda acompañada de un informe técnico del equipo multidisciplinario y especializado en identidad de género y diversidad de la Dirección General del Registro de Estado Civil y de otros medios que se deseen aportar, donde especialmente se tendrá en cuenta “el testimonio de las personas que conocen la forma de vida cotidiana del solicitante y la de los profesionales que lo han atendido desde el punto de vista social, mental y físico”. En este caso, si bien no se recurre a un diagnóstico tipificado, ni tratamientos médicos/psicológicos específicos se requiere de la mirada y testimonios de terceros: especialistas, personas conocidas y profesionales.

En este marco internacional, la ley argentina inaugura un estatus legal para los sujetos solicitantes amparado su derecho de identidad sobre el propio reconocimiento, sin solicitarse diagnósticos, tratamientos, testimonios o informes de terceros como lo plantean las leyes española y uruguaya respectivamente. En su artículo 5, la Ley 26.743 incluso prevé los modos de aplicación para menores de 18 años, lo que marca nuevamente una diferencia con las otras normas al considerarse tal posibilidad.

En el artículo 5 de la mencionada ley se expresa que, en el caso de menores de 18 años, el cambio puede realizarse, contando con la compañía de sus tutores legales y el expreso consentimiento del interesado/a. En caso de encontrarse en desacuerdo sus representantes legales, pueden asumir ese rol un juez. Esta definición, que a nivel internacional también resulta novedosa, sin embargo, en una lectura de la trama legal del país, este artículo es pasible de críticas. Esta regulación afecta de manera directa a quiénes transitan la escuela secundaria, hecho de interés para esta Tesis.

En primer lugar lo estipulado por la ley en su artículo 5, desde el punto de vista legal sería discutible, pues no contempla el respeto a la autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes regulado por la Convención de Derechos del Niño. Viola señala que “Esto implica reconocer que todos los niños, tanto los pequeños como los adolescentes, son los protagonistas de sus propias vidas, sin desconocer que esa autonomía irá variando de acuerdo a la etapa evolutiva en la que el niño se encuentre. De lo contrario, otorgarles

autonomía a los niños sin considerar sus posibilidades evolutivas implicaría dejarlos en un estado de desprotección" (Viola, 2012: 87)

La Convención, que se encuentra incorporada a la Constitución Nacional y, posteriormente, se materializa en la Ley Nro. 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, explícita el derecho de los niños y niñas a ser oídos en todos los ámbitos, y particularmente, en "los asuntos que les conciernen y en aquellos que tengan interés", progresivamente en función de su madurez. Esto implicaría la posibilidad de matizar lo estipulado en el artículo 5 de la Ley de Identidad de Género.

Esta nueva mirada legal sobre los niños, niñas y adolescentes los ubica como sujeto de derecho. Sin embargo, en la trama legal actual, también persisten normativas atinentes a concepciones anteriores. El punto más controversial reside en la vigencia del Código Civil que establece una capacidad jurídica nula en el caso de menores de 14 años y una capacidad relativa en menores de 14 a 18 años. Desde este ángulo, el artículo 5 se apoya en la trama legal más "tradicional" y no adopta la nueva tendencia jurídica del derecho progresivo.

En segundo lugar, la estipulación del artículo 5 parecería ir a "contra mano" de la realidad fáctica. Como veremos más adelante, la expresión de la identidad no se encuentra vinculada a una edad específica, y hay investigaciones –además de esta Tesis– que dan cuenta que las vivencias en la escuela secundaria y primaria de estudiantes travestis, transexuales y transgénero se encuentra mediada por las posibilidades de publicidad dentro de la institución. Por ello, el deseo de cambiar el nombre, la apariencia o el vestido puede emerger durante la edad escolar aunque la ley, progresiva un muchos otros aspectos, no parece reconocer plenamente el derecho a la identidad percibida por estxs jóvenes secundarios.

Por último, la referencia breve a una situación que tomó estado público durante el 2013, nos invita a una nueva lectura respecto de la mecánica final que instaura el artículo. Me refiero al caso de "Lulu", una niña de cinco años para la cual se pidió el cambio de DNI. Siguiendo lo establecido en el artículo 5, esta niña en compañía de sus tutores –en este caso padre y madre– solicitó tal trámite en el Registro de las Personas de la provincia de Buenos Aires, siendo denegado en 3 ocasiones.

Acompañada la familia desde la organización Comunidad Homosexual Argentina - CHA-, se iniciaron pedidos públicos en diarios y por medio de cartas a distintos representantes políticos (presidenta, gobernador). La resolución no resultó inmediata, en parte por lo novedoso del caso, que hizo que la falta de experiencias previas generara incertidumbres administrativas, por ejemplo. Salvados los imprevistos, no obstante, se presentaron una serie de cuestionamientos respecto de cómo proceder, aun cuando el artículo ya lo fijaba.

Finalmente, mediante una presentación de la Secretaría Nacional de la Niñez al Registro de las Personas bonaerense, y con la participación del Poder Ejecutivo Provincial, se accedió al cambio registral de los datos de Lulú. Sin necesidad de judicialización, la niña obtuvo su nuevo DNI y partida de nacimiento, dejando un antecedente para futuros pedidos. Este proceso, si bien de resolución positiva, permite dar cuenta de la vaguedad del artículo y sus resistencias institucionales.

Otro articulado de la Ley 26.743 a atender por esta Tesis, es aquel que establece el "trato digno" (Art. 12). Allí se establece, que "se deberá respetar la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad". Al solo requerimiento del interesado/a, este cambio debe darse tanto en los modos de citación, registro, legajo, llamado o cualquier otra gestión tanto en ámbitos públicos como privados. Se prevé asimismo que cuando sea necesario registrar los datos del DNI, se utilizarán las iniciales del nombre y apellido completo, día y año de nacimiento y nro. de documento, junto el nombre elegido por el solicitante.

En el Capítulo III de esta tesis, analizaba cómo la grilla legal actual imprime en la experiencia cotidiana de los/as/xs estudiantes características particulares. Trabajaba allí específicamente, las leyes de Matrimonio Igualitario y Educación Sexual Integral, mostrando sus "efectos" en las aulas (justificando el recorte empírico por ser, ambas leyes, mencionadas recurrentemente por el estudiantado durante el trabajo de campo). Dado que la sanción de la Ley de Identidad de Género se produjo casi al finalizar mi investigación en la escuela P (la Ley fue sancionada en mayo y el trabajo de campo vinculado a estancias de observación se prolongó hasta julio de ese mismo año, posteriormente si se realizaron entrevistas grupales e individuales), en muy pocas ocasiones la misma fue nombrada por los/as/xs jóvenes (habitualmente se hacía

referencia a ella como la "ley de cambio del DNI"]. Seguramente en los años venideros, la indagación de sus "efectos" en las aulas propicie líneas de investigación que resulten un aporte para comprender el objeto de esta tesis.

Este acápite permite vislumbrar el paso de un período del reclamo por la fuerte persecución policial, patologización y criminalización donde los códigos contravencionales o manuales de diagnóstico signaban la experiencia de las personas trans, a una nueva etapa. En ella, el reconocimiento legal de lxs trans como sujetos con derechos se abre, organiza una inteligibilidad novedosa pero también heredera de una historia donde la vida siempre estuvo en peligro. Estas notas permiten inscribir a este capítulo, y avanzar en la comprensión de un estudiantado *frágil*, donde la inclusión escolar es puesta en jaque.

## 2. ¿Estudiantes?

La viñeta 1 con que iniciaba este capítulo presenta, desde la voz de una asesora pedagógica, la descripción de una escena que la deja perpleja: "se confundió un estudiante "varón" con una "mujer", al tener sus "ojos delineados". Sin poder durante mi trabajo de campo conocer la voz del estudiante (dado que se "pierden los rastros de él/ella" en la escuela) pero sí, en cambio, pudiendo interpretar este acontecimiento como indicio de un fenómeno social inscripto histórico y culturalmente, es que presento este caso a los fines del análisis.

En la escena descrita se despliega en simultáneo la vida en singular de unx estudiantes y a su vez, se evidencia cierto correlato con otros relatos. Anticipaba inicialmente cómo esta escena se inscribe en un cuerpo de relatos breves y fragmentarios, junto con otras *historias de chicos que dejan la escuela*. En mi trabajo de campo me fueron llegando distintas referencias sobre relatos similares: "había *un chico*, pero era difícil con el tema del baño. Fue difícil, queríamos que se quedará pero también es difícil por el tema que esta escuela es de noche y *ella* lo necesita para trabajar" (director de una escuela pública secundaria de la Ciudad de Buenos Aires).

Un profesor de otra escuela me comentaba: "*él chico* se pasó a la noche, a la de adultos, con gente grande que *entiende más*" o en palabras de una estudiante de otra institución: "yo tengo un amigo, a la escuela nada, *va de chico* pero cuando salimos es una *reina*" o bien, desde una colega que trabaja dando cursos de ascenso y una tarde me

consulta: "tengo una vice en el curso que está preocupada porque tiene una chica travesti y no sabe cómo hacer, ¿podrás entrevistarte con ella?" . Al comunicarme con ella me comenta: "ya no viene más *ese chico*".

Esta colección de relatos breves adquiere otra densidad si se leen bajo la grilla de otros trabajos que han visibilizado la experiencia de estxs jóvenes. Los trabajos realizados por Josefina Fernández en las últimas décadas en Argentina, arrojan aristas desde donde situar la colección de relatos que señalaba anteriormente. Esta autora, indaga los procesos de construcción de la identidad travesti en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires partiendo de la hipótesis que *"el travestismo cuestiona los principios de clasificación y reconocimiento de identidades de género legitimadas socialmente"* (cursiva de la autora) (2004:16).

A partir del testimonio de un conjunto de travestis jóvenes y adultas, la autora analiza diversos ámbitos donde la construcción de la identidad de sus entrevistadas se pone en juego: la familia, el trabajo (y con ello la prostitución), el espacio público y el propio cuerpo. En este recorrido, es también donde aparece la escuela, como explicaré a continuación sintetizando los hallagos de Fernández (2004), especialmente pertinentes a este acápite de la Tesis.

Una primer mención de la institución escolar emerge en el relato de las travestis entrevistadas cómo una de las primeras fuentes de reconocimiento de la existencia de "dos sexos" –y de dos géneros-. Fernández (2004) trae el recuerdo de una de ellas: el comienzo del jardín infantes y el momento en que la preferencia por un color impropio para un niño, el rosa, marcará en este la evidencia de su condición de diferencia. Junto con la familia, la escuela resulta escenario privilegiado para las entrevistadas, lugar donde los primeros conflictos se tornaron visibles. La discriminación y el pesar generados por los propios/as compañeros/as, la violencia de docentes, en particular en torno a las prácticas deportivas, persisten en el testimonio de estas travestis adultas al rememorar la cotidianidad escolar.

Una segunda mención de la escuela acontece en torno a la expulsión y/o auto expulsión escolar, y en este sentido las travestis entrevistadas por Josefina Fernández "atribuyen a la escuela la responsabilidad de un presente marcado por la pobreza y la marginación" (82:2004). En esta dirección la escuela no solo resultó un ámbito desde donde tramitar penosamente la propia identidad sino también es vivida como factor que

ha condicionado la situación actual de vida. Esto coincide con los relatos breves que describía en la presentación de este capítulo. Esas pequeñas historias huidizas de estudiantes que no están, confirman las apreciaciones que realiza Fernández.

Una tercera mención aparece en una nota a pie de página –en lo que tal vez resulte una de las primeras aproximaciones numéricas al tema- donde se considera la situación de las travestis en la Ciudad de Buenos Aires, señalándose:

“El nivel educativo de las travestis fue explorado por la Defensoría del Pueblo en su Informe preliminar sobre la situación de las travestis en la Ciudad de Buenos Aires. Según este informe, sobre una muestra de 147 travestis, la secundaria incompleta es el máximo nivel de estudios que posee el 50% de las entrevistadas. El 19% sostuvo haber finalizado sus estudios primarios, mientras que sólo el 13% de la muestra completaron el nivel secundario” (Férrandez, 2004:83)

El estudio citado fue realizado en el 1999 desde la Defensoría del Pueblo, titulándose: “Informe preliminar del estado de situación de las travestis en la Ciudad de Buenos Aires”. Y se constituyó en referencia para otras demandas, entre ellas una serie de medidas a favor del respeto de nombre de pila, que finalmente se logró bajo Resolución Nro. 122 en 2003 (sobre ella avanzaré en el próximo apartado).

Estos “relatos breves” de estudiantes que ya no están en la escuela, tienen un correlato estadístico. Desde distintos actores sociales se construyeron una serie de datos estadísticos que permiten contextualizar, o más bien, interpretar las ausencias de estxs jóvenes o bien sus dificultades para transitar la escuela común.

A continuación presentaré algunos datos de encuestas realizadas en esta dirección y que fueron llevadas adelante por organizaciones travestis y posteriormente el INDEC/INADI. Comenzaré mencionando algunas de las conclusiones de la Encuesta a Población Travesti en Ciudad de Buenos Aires/Buenos Aires (2005), luego presentaré algunos de los datos aportados por la Encuesta Nacional a Población Travesti (2007) y finalmente parte de los resultados obtenidos en la prueba piloto de la Encuesta Nacional sobre la Población Trans: Travestis, Transexuales, Transgéneros y Hombres Trans. (2012).

Antes de comenzar quisiera advertir que las tres iniciativas, además de la notoria disparidad en el tiempo, parten de recortes geográficos distintos y sus muestras desde su formulación no han aspirado a la generalización estadística. Teniendo estas cautelas, no

obstante, los resultados arrojados son interesantes para esta Tesis dado que brindan un material empírico que permite ampliar los sentidos respecto de los recorridos escolares que esta tesis intenta caracterizar. Los datos en su conjunto ofrecen una panorámica donde situar la viñeta 1 con que presentaba al inicio del capítulo.

La Encuesta a Población Travesti en Ciudad de Buenos Aires/Buenos Aires (2005) fue llevada adelante por Lohana Berkins<sup>144</sup> junto a Josefina Fernández al calor de los conflictos ocasionados por la sanción en el 2004 del Código Contravencional porteño. Las autoras a partir de los resultados obtenidos fundamentaron las denuncias por la rigidez de la formación impartida en el sistema educativo, la constantes agresiones y marginación que sufren las personas trans en las escuelas, sin que exista intervención alguna. Asimismo, también se narra la reconquista de las aulas a través de un caso de una persona trans que completo los años inconclusos en su formación básica en una escuela para adultos. Tomando como campo la Ciudad de Buenos Aires, Mar del Plata y otras localidades del conurbano bonaerense, se encuestaron a 320 travestis.

En el 2007, una nueva indagación de estas autoras (y equipo) permitió inscribir estos resultados a nivel nacional a través de la Encuesta Nacional a la Población Travesti. En esta oportunidad, el instrumento de indagación fue aplicado en cinco provincias: Salta, Córdoba, San Miguel de Tucumán, Neuquén y Mendoza, seleccionados por la existencia de lazos previos con organizaciones sociales u otros contactos. El cuestionario se organizó en esta oportunidad en los siguientes ejes: educación, vivienda, vínculos familiares, ingreso, salud, violencia, contacto con organizaciones, edad de identificación genérica y emigración del lugar de nacimiento, y se realizó a 257 personas que se auto-percibían como trans. Con esta encuesta, ALITT estrenó su reciente personería jurídica, hecho que fue referido en el apartado anterior.

Los resultados de este estudio son recogidos en el libro "Cumbia, copeteo y lágrimas" (Berkins, 2007). En su Anexo se adjuntan algunos cuadros que permiten complejizar los datos que he presentado anteriormente. Al analizar el nivel de estudios alcanzado, los resultados no se alejan de los ya presentados. "Secundaria incompleta" es el nivel que concentra la mayor cantidad de casos. Resulta llamativo que el 33,5% de lxs entrevistadxs solo ha transitado el Nivel Primario, y solo el 51% lo haya culminado. La

---

<sup>144</sup> Lohana Berkins, es una de las principales dirigentxs de la Asociación de Lucha por la Identidad Travesti y Transexual (ALITT). Su meta fue lograr el reconocimiento de la identidad de género. Actualmente trabaja, además, en el Observatorio de Género de la Justicia de la Ciudad de Buenos Aires.

encuesta explora, también, la percepción de lxs entrevistadxs acerca del respeto de la identidad propia en el ámbito escolar, hallándose que el 61,4% a atravesado alguna escena de irrespeto, hostigamiento, agresión entre otras.

Estas miradas cuantifican los procesos descriptos cualitativamente por Josefina Fernández que presentaba en este mismo apartado. La escuela se constituye en la vida de estxs sujetos en fuente de irrespeto pero, aun así, el estudio continuo siendo un anhelo. Así por ejemplo, frente a la pregunta si continuaría sus estudios el 84,7% responde que "sí". Entre los obstáculos para continuar los estudios, lxs entrevistadxs identifican como principales: el miedo a la discriminación (39,5%) y la falta de dinero (30%). En menor medida se identifica: falta de tiempo (10,3%), falta de estímulo (10,3%), falta de información (3,6%). No sabe, no contesta, otros (6,2%).

Asimismo la lectura se complejiza al observar la relación entre la "edad en que asumió su identidad" y el "nivel de estudios alcanzados":

	Edad en que asumió su identidad					
	Edad en que asumió su identidad	Hasta 13 años	14 a 18	Más de 18	Ns/nc	Total
Nivel de estudios alcanzados	Prim. Incompleta	31,6	7	12,4	0	16
	Prim. Completa	20,2	19,1	0	40	17,5
	Sec. Incompleta	30,3	45	43,8	40	39
	Sec. Completa	11,2	22,1	9,4	20	16,7
	Ter/univ. Inc	5,6	5,3	25	0	7,8
	Ter/univ. Com	1,1	1,5	9,4	0	2,3
	Total	100	100	100	100	100

Fuente: Cumbia, copeteo y lágrimas (2007)

Tras la sanción de la Ley de Identidad de Género, durante 2012, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) en convenio con el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) realizaron de forma conjunta la Primera

Encuesta sobre Población Trans<sup>145</sup> con el objeto de contar con información sociodemográfica de una población “notablemente vulnerada, tanto desde el punto de vista social como del ejercicio de los derechos ciudadanos” (2012: 2), generando datos a nivel nacional y desde un organismo gubernamental.

Identificando como “población trans” a aquellas personas que se auto-perciban<sup>146</sup> como “travestis, transgénero, transexuales, feminidades trans, masculinidades trans”, la encuesta explora las condiciones de la vida cotidiana así como también indaga acerca de las experiencias de discriminación, alfabetización jurídica y acceso a la justicia. Para ello, el estudio propuesto se organizó en tres etapas: 1. Prueba de Cuestionario, 2. Prueba Piloto en La Matanza y 3. Realización de la encuesta a nivel nacional. A continuación presentaré algunos de los hallazgos encontrados durante la segunda etapa<sup>147</sup>.

La prueba piloto fue realizada en el partido de La Matanza, y por medio del contacto con organizaciones sociales vinculadas a la población travesti, transexual y transgénero se llegó a lxs primerxs entrevistadxs. Luego estos brindaron datos de otros contactos posibles, llegando constituirse una muestra con 209 participantes.

Estos datos permiten construir un mapa educativo más amplio, en la medida que visibiliza a determinados sujetos que habitualmente han sido cuantificados bajo la clasificación sexo tradicional: “varón” o “mujer” en los registros oficiales. Uno de los primeros datos que aporta la Encuesta a Población Trans en su etapa de piloto, y que sigue la línea de lo ya presentado, es la indagación por el máximo nivel escolar alcanzado. Un tercio de lxs encuestadxs ha transitado el nivel secundario (o polimodal) de manera inconclusa mientras que menos de la mitad (45,4%) solo recorrió el nivel primario. Solo el 14,8% tiene la secundaria o polimodal completos.

---

<sup>145</sup> Informe Prueba Piloto, Primer Encuesta a la Población Trans (INDEC, 2012)

<sup>146</sup> Cabe aclarar que esta tesis boga a favor de la auto-percepción/reconocimiento del sujeto como criterio de designación de la identidad. Es por ello que no se definen las categorías “travesti”, “transexual” o “transgénero” dado que ello recaería en el establecimiento de criterios externos a la persona. El punto en común de estas experiencias reside en el hecho de la asignación de un sexo/género al nacer que posteriormente es vivido de manera diferente a la socialmente establecida.

<sup>147</sup> A la fecha de la escritura de esta tesis, solo se encontraban disponibles los resultados de la Prueba Piloto.

Además de indagar variables socio-demográficas, la encuesta, explora percepciones en torno a la discriminación. Al preguntar por las vivencias de discriminación por parte de compañeros/as en la escuela, la respuesta resulta dividida: mientras 4 de cada 10 trans masculinos han vivido tales experiencias, en el caso de las trans femeninas asciende a 6 de cada 10. Esto podría explicarse, en parte, a la relativa aceptación/tolerancia que se establece para las chicas que son leídas como "raras" (bajo el amparo de "amistad" por ejemplo, tal como se narra durante el capítulo 4 de esta tesis), y la mayor regulación en los varones en pos de ser "pibes". Todo parecería indicar que la homofobia actúa de manera más severa para los varones que "desobedecen" y devienen en tras femeninas; mientras que, para lxs estudiantes que son identificadxs como mujeres y devienen en trans masculinos, se establecen regímenes de visibilización/invisibilización porosos que mimetizan su paso por la escuela. Esto es congruente por otra parte, con los relatos recogidos respecto de lo que podríamos presumir como estudiantes travestis. Habitualmente en las escuelas se alude a "esos varones que luego son mujeres", mientras – tal como señalaba inicialmente- no se narran otros tránsitos identitarios.

Por último, es sugerente la edad en qué lxs encuestadxs señalan como inicio de la expresión de su identidad de género. La categoría que recoge mayor frecuencias es "entre los 13 años y 17 años", hecho que coincide con la escolarización secundaria (47,5%). Hasta los 12 años, un 32,5 % de lxs encuestados, un 15,8% entre los 18 y los 25 años y un 3,8% después de los 26. Estos datos refuerzan la necesidad de revisión de los mecanismos de implementación de la Ley de Identidad de Género, pues el 80% de lxs encuestadxs expresa su identidad en una edad inferior a la establecida -18 años-. Y si bien, se establecen mecanismos a los que pueden apelar lxs niños y jóvenes no podemos olvidar que lxs obliga a la buena voluntad de su tutor/a, en gran medida.

En el caso de las travestis, Josefina Fernández explora estos años en la vida de sus entrevistadas encontrando por un lado cómo el uso de prendas femeninas en la infancia y adolescencia se constituye en fuente de goce y síntesis de la imagen femenina que se busca. Al tiempo que esas prendas, mientras se mantengan ocultas, permitirán la asistencia a la escuela, el cuidado de la familia. El comienzo del uso público del vestido irá acompañado, para la mayor parte de las ellas, del alejamiento de la familia de origen, el ingreso a la prostitución.

No obstante, algunos cambios comienzan a visibilizarse con sus paradojas como veremos más adelante. La escena de la viñeta y los relatos de trayectorias interrumpidas recogidos en el campo, así como las estadísticas mencionadas, podrían entrar en tensión con algunas otras situaciones. Por ejemplo, durante el 2010 llegó a las noticias de varios diarios de tirada nacional el caso de una estudiante entrerriana travestí que fue autorizada a vestir de mujer en ocasión de ser la abanderada. A diferencia del/a estudiante que se le "pierde el rastro" en la viñeta 1, esta estudiante es *premiada*: ella es quien tiene los privilegios clásicos de la institución escolar.

Por otra parte, la posibilidad de ir vestida *como chica*, aparece solo en ocasión de ser escolta de la bandera. Según los testimonios recogidos por diversos diarios, el pedido de la joven trajo el debate a la institución y opiniones encontradas. La vicedirectora es una de las voces que aparece con mayor frecuencia, en sus palabras: "si vamos a la realidad de la situación, aquí no hubo sorpresa alguna, porque en la calle o en su casa, este chico utiliza siempre ropa de chica, y a la vista de cualquiera que no lo conoce es una chica más. Incluso cuando vino a anotarse para este último año a cursar, creo recordar que andaba con una pollerita mini, pero eso no le asombraba a nadie. Lo que generó el tema fue que él planteara definitivamente asumir su identidad y su indumentaria de mujer para cursar este último año", confirmó. (Notiexpres, 05/03/2010)

Con la intervención del Consejo General de la Provincia de Entre Ríos, se autorizó que la estudiante pudiera vestir según la expresión de su identidad de género. Una de sus funcionarias afirmó que "se respetará la identidad que elige cada ciudadano y no habrá ningún tipo de discriminación racial, religiosa o de género" (Clarín, 5/3/2010). Es interesante observar algunas referencias sobre la cotidianidad en el testimonio de la vicedirectora: "Más allá de que él se haya autoimpuesto un nombre femenino, nosotros, y no por capricho, tenemos que seguir dirigiéndonos a él con el nombre que figura en su documento de identidad, incluso por el hecho de ser menor de edad y de no estar legalmente autorizado a cambiar su verdadera identidad" (Notiexpres, 05/03/2010)

¿*Capricho?* o ¿*violencia en el lenguaje?* Dos años después con la sanción de la Ley de Identidad de género esta situación es especialmente atendida como anticipaba en el acápite anterior en su Artículo 12 respecto del *trato digno*. Por el solo requerimiento se debería instituir el cambio del nombre de pila. Este avance, adquiere mayor dimensionalidad a partir del caso analizado.

La documentación del caso por parte de diarios locales y nacionales recuadra el evento acontecido como noticia a comunicar. Al indagar la escena y los actores que participan de ella, se observa la puesta en juego de diferentes sentidos sobre el respeto, la discriminación y el rol de la escuela que visibilizan las condiciones parciales de reconocimiento de *la* estudiante. La permanencia en la escuela parecería haber estado garantizada por su "inteligencia" y por mantener una "presencia adecuada" durante 4 años. Aun conociéndose públicamente su forma de vestir a la escuela siguió concurriendo con ropa de "varón": ¿por qué *solo* allí mantener *determinado* aspecto?

En el desarrollo del capítulo II presentaba las formas de vestir en tres momentos diferentes de la escuela secundaria, y cómo estas regulaciones hacen de esta segunda piel un campo de negociación dónde el cuerpo sexuado adquiere *determinada* inteligibilidad dentro de una clasificación jerarquizada (sexista y heteronormativa) de los sexos y los géneros. En síntesis como muestran los episodios relatados, la cuestión del "vestido" resitúa la posibilidad o no de "closet/armario". En los dos capítulos anteriores, exploraba los recorridos de estudiantes que se auto-reconocen como "gays", "tortas", "bisexuales" o "distintos" y los procesos de visibilización, invisibilización y reinvisibilizaciones que acontecen en sus trayectorias escolares. La posibilidad de contar con un closet hace de estas dinámicas un "ir y venir" entre darse a conocer, ampararse o simplemente, quedarse en el resguardo. Por otra parte, se organiza en el mundo escolar *determinada* estética gay que también regula el cotidiano e interviene allí. Estxs estudiantes transitan entre esta estética y otras, entre los closet y sus múltiples sentidos disputando las regulaciones hegemónicas tradicionales.

Ahora bien, lxs estudiantes que son parte de este capítulo comparten entre sí un vínculo distinto con los closet: para ellxs no es una posibilidad. La expresión de su propia voz lxs vincula con estas disputas de manera *más expuesta*. Esta hipótesis nos brindaría una explicación a los procesos de abandono de la escuela secundaria desde la perspectiva de los sujetos, poniendo sobre el tapete las formas que adquiere la inclusión en este nivel.

En el capítulo II presentaba algunas notas desde donde pensar el formato escolar dando cuenta de un inicio desarticulado entre distintas ramas (normal, bachillerato, comercial e industrial) dirigidas a distintos sujetos según su ubicación socio-económica y de género (clases acomodadas y dirigentes, clases medias y clases populares/ mujeres,

varones). La forma de inclusión a los sujetos, a diferencia de la retórica organizada en torno a la educación básica (“para *todos*”) parte históricamente de un supuesto diferente en la escuela media: “para *algunos/ para algunas*”. Es así como se organizarán, como mostró Graciela Morgade (1992), instancias privilegiadas para las mujeres. Los normales serán para ellas un espacio formativo que les permitirá la continuidad de estudios, la posibilidad de trabajo “digno”.

En los Capítulos V y VI daba cuenta de cómo el formato escolar invitaba a estxs estudiantes a la reinvisibilización de sus propias voces al tiempo que el mismo formato posibilitaba el encuentro con *otros inesperados*, lo que permitía por diversas estrategias, cómo “*andar juntos*”, el tránsito por la escuela. En este capítulo, en cambio, presentaba estxs estudiantes que en pocas o intermitentes ocasiones revisten tal estatus de “estudiantes secundarixs”. El formato escolar pareciera no poder incluir a estxs estudiantes travestis, transexuales y transgénero, siendo las regulaciones corporales (y con ello del vestido) una fuerte limitación.

Esta hipótesis logra mayor sustentabilidad cuando es conjugada con una serie de medidas provenientes de la política educativa, las que han intentado avanzar en modificaciones o bien, propiciando nuevas propuestas para la inclusión de *estxs estudiantes*. Ya no se trata, entonces, de las posibilidades de los sujetos para negociar, resistir, apropiarse de un formato escolar que reitera la clasificación de los cuerpos sexuados, sino también, de otras formas de situar ese formato para darle lugar a tales experiencias. En el próximo apartado avanzaré sobre ello.

### 3. *Formas de incluir*

El armado de nuevas propuestas para la inclusión de *estxs estudiantes posibles* deja al descubierto las dificultades del propio sistema en general y del formato escolar secundario común en particular para hacerlo. A continuación presento tres acciones político-pedagógicas a partir de las cuales propongo analizar las formas de inclusión que allí se ponen en juego como respuesta a la *exclusión sistematizada* de la que son parte estxs jóvenes que pudimos observar desde los datos estadísticos y relatos fragmentarios en los acápite anteriores.

En primer lugar consideraré la Resolución 122 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que permite el cambio de nombre de pila. En segundo lugar, realizaré algunas consideraciones acerca del Programa de Inclusión Educativa de Personas Travestis y Transexuales de la Provincia de Buenos Aires (PIT) y, finalmente, referiré al Bachillerato Popular "Trans" (BPT). Cada una de estas experiencias podría ser objeto de análisis específico. Aquí solo me detendré en algunos de los aspectos que permiten complejizar la lectura de la viñeta con que iniciaba el capítulo, para considerar la inclusión de los jóvenes travestis, transexuales y transgénero en la escuela secundaria. En el primer caso retomaré lo articulado por la resolución desde la experiencia de un estudiante, y en los otros dos casos, en episodios mediáticos.

En el segundo y tercer caso, particularmente, focalizaré la mirada sobre los objetivos políticos que dan curso a las iniciativas. En otras palabras, me detendré en el discurso que se organiza como fundamentación y el para qué del surgimiento de las mismas. Para ello, tomaré como corpus a analizar una serie de documentos escritos elaborados por los actores que han sido "creadores" de ambas propuestas.

Para el caso del PIT, una serie de notas periodísticas donde se entrevista a la coordinadora del programa, a la página web del Ministerio de Trabajo Nacional y la página web de la organización social Movimiento Antidiscriminación de Liberación. Para el caso BPT, una serie de notas periodísticas donde se entrevista a los coordinadores del Bachillerato, la página web del bachillerato y los documentos de presentación de la propuesta. Quedan sin explorar, por ejemplo, las formas de implementación que ha adquirido cada una de estas propuestas o las percepciones y sentidos que los diferentes actores partícipes hacen de estos procesos<sup>148</sup>.

### *3.1 Nombre propio, una forma de interpelar el formato común.*

Parte de los informes estadísticos que presentaba en el apartado anterior junto con la interpelación de Lohana Berkins en ocasión del pedido a la institución donde estudiaba para docente del nivel primario el cambio del nombre de acuerdo a su auto-designación, Daniel Filmus – Secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad- firma la resolución

---

<sup>148</sup> Esto excedería los objetivos de esta tesis que centran su atención en la escuela secundaria común y en los modos de transitar en ella de jóvenes trans.

122 que recomienda “a los establecimientos educativos de la CABA y a las dependencias de la Secretaría de Educación, que se garantice el respeto por la identidad de género, dignidad e integración de las personas pertenecientes a minorías sexuales”.

Sin otra especificación a la ya expresada, la resolución presenta una innovación legal sin precedentes en la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, ni en otras del país en ese momento. Sin embargo, tal formulación encerró una serie de dificultades para su concreción. Con el tono de recomendación de “garantía de respeto por la identidad de género”, se irrumpe en la escena social visibilizando el derecho al nombre propio, aunque no se explicitan los mecanismos por los cuales el mismo podría hacerse efectivo en las prácticas cotidianas. En este sentido, la resolución podría ser más un deseo declarativo más que una nueva forma de regulación de la cotidianidad. La innovación en su contenido, difícilmente encuentre en el campo social mecanismos desde donde instalarse, pudiendo avizorarse lugares de resistencia. El tiempo, marcará sin embargo, cómo esta resolución firmada en el 2003, fue parte del logro de la Ley de Identidad de Género en el 2012.

Durante el 2009, es decir a seis años de su sanción, unx estudiante que cursaba el 6to. año de una escuela pública que pertenece a la Universidad de Buenos Aires intentaba hacer uso de la misma. Su recorrido es interesante de analizar, para problematizar así desde otro ángulo, la cuestión de la presencia de los alumnos trans en la escuela común. Ale, vivía con sus padres en Vicente López. Hijx únicx, su padre y madre profesionales, universitarios, que se define a sí mismx como “clase media”. En el desarrollo de una entrevista, relata:

Ale: Yo llegue a ver la resolución de Lohana, y la traje a la escuela para que vean el tema del nombre. Sería lo correcto en la escuela al menos mostrar tolerancia. ¿No? Por eso yo la traje, para que al menos eso.

Jesica: ¿Y qué paso?

Ale: Me dijeron que no la podían aplicar.

Jesica: ¿Y sabes por qué?

Ale: Decían, que bueno esa es una resolución de la Ciudad de Buenos Aires, y este no es un colegio de la capital, sino de la Universidad. Y la Universidad, la universidad.

Jesica: Ajá.

Ale: Y la rectora, me dijo que estaba bien, que le parecía bien, pero que no podía aplicarla por este tema. Ella apoyaba el cambio, pero no lo podía aplicar.

(Entrevista, Abril de 2010)

La resolución invitaba pero no obligaba, dejando un intersticio a la buena voluntad de las instituciones -establecimientos educativos tanto de gestión privada como estatal, así como también, instancias administrativas de la Secretaría de Educación- a garantizar el respeto a la identidad de género. En el caso de esta institución escolar la jurisdicción resultaba un ámbito de "no aplicación" desde lo narrado por Ale. Esta razón, inclusive, está por encima de la rectora de la institución que apoya el pedido del estudiante. La justificación se asienta en el emplazamiento de la escuela, que si bien es en la Ciudad de Buenos Aires al depender de una universidad arroga para sí autonomía en la aplicación legal.

El relato, por otra parte, *sorprende*. Y pronto se sospecha en tal justificación otras imposibilidades normativas ya no asentadas en el juego legal jurisdiccional, sino en los vericuetos espaciales de la norma de lo inapropiado. Es decir, se vislumbra allí un *artilugio* para no dar lugar a algo inapropiado: "nacer mujer y querer tener un nombre de varón". Producto social, que supera las voluntades individuales, este mecanismo artimañoso, evidencia lo poco apropiado de lo demandado.

Siguiendo las palabras de Donna Haraway, "Ser inapropiado/ble es no encajar en la *taxón*, estar desubicado en los mapas disponibles que especifican tipos de actores y tipos de narrativas, pero tampoco es quedar originalmente atrapado por la diferencia." (Haraway, 1999:129). En este juego entre *inapropiado* y *diferencia* que la autora explora, lo inapropiado porta de potencial político (y poético) para la configuración de identidades que escapen a los binarismos modernos. No encajar en este sentido es *desubicarse* incluso respecto de la diferencia. Lo inapropiado guarda para sí, la posibilidad de la licencia poética, creativa. Es en esta dirección donde Ale describe su tránsito por la escuela:

Jesica: Y hasta ahora, en la escuela, ¿cómo te llamaban?

Ale: Acá en la escuela tenía un apodo híper neutro y con eso, estaba bien. Y un día le dije a mis amigos que me llamen por mi nombre nuevo. Pero con el apodo estaba bien. No era ni una cosa, ni otra.

Jesica: ¿Qué cosa y qué otra?

Ale: (ríe) ni de varón, ni de mujer.

Jesica: Claro.

Ale: Después les dije a mis amigos lo de "Ale", y empezaron ellos. A veces me da miedo, por el trabajo, con la familia. Pero me da miedo cambiar el nombre, el nombre ¿no? Da miedo, sería más fácil si fuera mujer como dice el documento. A veces pienso, si alguien me viene a robar y se da cuenta que soy... tal vez sería peor, ¿no? (Entrevista, Abril 2010)

Un apodo "híper neutro", un diminutivo neutro también, son las formas habituales con que llaman a estx estudiante. Creaciones *diminutas* que irrumpen la cotidianidad y al mismo tiempo, se mimetizan en el paisaje. ¿Quién desconfiaría de un/una "Ale"? Su deseo era "ni una cosa, ni la otra", ni varón, ni mujer aclara luego. Sin embargo, pronto aparecen en relación a este deseo, temores. ¿Qué pasará en el trabajo? ¿Qué pasará con la familia? ¿Qué pasará en un posible robo? Sin reducir cada uno de estos ámbitos, pero si visibilizando un punto de encuentro se podría preguntar: ¿qué pasará frente a un "Otro"? Otro que ya no es un par, un amigo. Como señale en otros capítulos, la amistad en la escuela resulta importante para el paso por la escuela. Andar junto a otros/as que acompañen y sostengan en el cotidiano construye en la escuela un campo de enunciación posible. Hecho que se refuerza cuando hay docentes que habilitan nuevas narrativas en un campo social que inaugura nueva legislación al respecto. La escuela es nuevamente, un ámbito donde plantearlo:

Ale: Primero lo planteé acá en la escuela esto, y después en mi familia. Primero traje la resolución de Lohana (Resolución 122) acá, hable con mis amigos de la escuela, con ellos comencé con el nombre: Ale. Después hable con mis papás, les escribí una carta. Les puse mucho que los quería, todo el tiempo les escribí que los quería y que me estaba pasando esto.

Jesica: ¿y cómo te fue?

Ale: Bien. Al principio se quedaron helados, igual se lo imaginaban, y después me apoyaron.

Jesica: ¿Cómo?

Ale: Mi papá vino conmigo a la escuela para charlar lo que yo necesitaba. Y la rectora organizó una reunión con los profesores. Ahí acordamos oralmente que me llamaran con este nombre. Pero no podía estar en los papeles. Yo supongo porque le tenían miedo al rector de la UBA. Igual era raro, le cambiaron el nombre a una chica con apellido chino porque no se podía pronunciar y ahí lo cambiaron en los papeles y todo. Y a mí no. Ella me contó, todo.

Jesica: Ajá.

Ale: Sí, viste, ¿no? Los profesores estaban muy preocupados por si era varón o mujer y le decían a mi papá: "Pero ¿qué es varón o mujer?" Los profes querían saber eso. "¡Cual era la verdad!" Y yo no quería que se dijera así, no es tan así. Y querían que mi papa dijera que era. (Entrevista, Marzo 2010)

La escuela resulta para estx estudiante un primer espacio donde nombrarse. La resolución en esta secuencia resulta ser una *excusa* eficiente para poder plantear lo *inapropiado* del pedido de Ale. En el capítulo V exploraba las condiciones de enunciación que la escuela brinda para poder afirmar quién se es. Particularmente indagaba sobre las posibilidades de decir "Soy gay", "soy lesbiana" o "soy bisexual". Ale sin embargo, parte de un deseo distinto: "Soy Ale, aunque tenga otro nombre *legal*". (sin definirse ni varón, ni mujer, ni gay, ni lesbiana, etc.)

Paradójicamente la escuela en este relato adquiere una doble tonalidad. Por un lado como espacio propicio donde apelar, pedir y hablar de *esto* y en simultáneo, como ámbito donde el *imperativo de certeza* se pone en marcha. Descartadas las posibilidades de aplicación, la alianza entre rectora, padre, profesores y estudiante habilita la posibilidad de una reunión para hablar sobre el pedido de Ale. En esa misma conversación, el imperativo con tamiz amigable de "saber con exactitud quién es Ale", saber específicamente si es "Mujer" o si es "Varón" se despliega en la escena. La nueva escena se monta entonces: la escuela incorpora la demanda del estudiante. Por medio de un acuerdo verbal, se establece que su nombre de pila será Alejandro o bien su apellido. No obstante, la incorporación queda encorsetada en la necesidad, desde los/as docentes de definir parámetros concretos respecto de la identidad sexo-genérica.

Por otra parte, en el relato del estudiante aparece un nuevo contraste: a diferencia de su caso, se logra cambiar el apellido y nombre de una estudiante por ser los mismos "impronunciables". Un apellido/nombre que no se puede pronunciar en el español a causa de su origen chino aparece en las listas de estudiantes de la escuela, sin embargo, el pedido de cambio de un nombre solo pudo canalizarse por medio de una reunión con resultado de "acuerdo oral". En el cotidiano, este acuerdo diferenciará posturas entre los profesores:

Jesica: ¿Y qué paso en la escuela después?

Ale: Variado, algunos me decían "Ale" o "Alejandro" que era el nombre que había elegido. Por ejemplo, en un trabajo práctico para psicología en grupo, todos pusieron nombre y apellido y yo solo el apellido. La profesora se dio cuenta, entrego el trabajo y me miró, yo fui después le pedí disculpas, y hablamos. Ella me pregunto, bien. No sabía, lo de mi nombre, y me preguntó como quería hacer. Y, entonces quedamos con el nombre Alejandro. Ella se dio cuenta del detalle: de que yo no puse el nombre. Para mí fue importante. El acuerdo fue oral, así que todos los documentos como la lista quedó mi nombre legal. Otros profes, en cambio, cuando pasaban lista y decían cada nombre y cuando llegaba el mío, lo leían y me miraban, y me volvían a mirar. Algunos parecía que lo hacían a propósito. Decían el nombre legal así bien pronunciado, usaban a mi nombre legal de una manera, así así. Justo a mí se les ocurría decir por el nombre legal. A todos los demás apellido y a mí se les ocurría llamarme por mi nombre legal. Justo a mí.

(Entrevista, Marzo de 2010)

El abanico queda dibujado entre aquellos/as docentes capaces de detenerse en el "detalle" y otros/as, donde la pronunciación del nombre legal adquirirá para Ale cierta

sospecha sobre la emergencia de formas sutiles de discriminación. Incluso Alejandro así lo afirmará:

Ale: Cada tanto, yo escuchaba pero no escuchaba. No es tan abierta la discriminación. Hablan atrás tuyo, vos escuchas pero no escuchas. Raro, ¿no?

Jesica: Ajá.

Ale: cada tanto un "puto", pero te reís de eso. Yo ahora me identificó como un nombre trans, no me identificaba como mujer pero tampoco como varón. Yo me quería cambiar el nombre.

No sé si soy un varón...o soy mujer...se puede tener nombre de varón y no ser varón. Y ahora me identifico como varón trans. Pero en realidad ya ahora no me importa tanto que soy. Soy yo, y listo.

(Entrevista, Marzo de 2010)

Ese hablar "por detrás", esas categorías de las cuales finalmente Ale aprenderá a reírse, un deseo de no clasificación acontecen entre sus palabras, una posibilidad de ser quien se es "y listo", en una trama incierta de taxonomías. Es allí, donde tal como afirmará Haraway (1999) los cuerpos biológicos diversos emergen. La emergencia, sin embargo no resulta ingenua. La posibilidad creativa de *estos* cuerpos biológicos diversos acontecen en una grilla socialmente organizada. La escuela, un dispositivo de ello.

El pedido de estx estudiante pone en tensión el formato de la escuela común para abordar lo inapropiado. La respuesta resulta paradójal, habilita pero encorseta. Por otra, parte, las condiciones de posibilidad de la escena del pedido también se asientan en características diferentes a los casos ya presentados en esta Tesis. Ale va a una escuela en la que asisten sectores de recursos económicos medios y altos-medios, sus padres pertenecen a la generación "progre" respecto a algunas temáticas –que acompañan al estudiante en sus reclamos- y la propia escuela es reconocida como institución formadora y eventualmente "innovadora". Una de las primeras instituciones en plantear la necesidad de educación secundaria mixta, por ejemplo.

El caso permite vislumbrar cómo una multiplicidad de factores hacen posible o no, o más bien, imprimen características particulares a la experiencia cotidiana de lxs estudiantes. La posibilidad de contar con recursos materiales y simbólicos diferentes habilita también, interpelaciones distintas a un formato escolar que tampoco es inamovible. La posibilidad exitosa de este estudiante (si éxito se mide en la posibilidad de permanecer y egresar de la institución) no invisibiliza las dificultades de otros/otras/otrxs. Más bien, amplifica en el espejo las condiciones de esos otros/otras/otrxs.

### 3.2 Programa de Inclusión de Personas Travestis y Transexuales: el PIT

El Programa de Inclusión Educativa de Personas Travestis y Transexuales se crea en 2008, en convenio entre el Ministerio de Trabajo Nacional y la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (y específicamente, de la Dirección General de Adultos). La primera experiencia, a modo piloto, se llevó adelante en el distrito de La Matanza y durante el 2009 se extendió a Mar del Plata, Lanús y Morón con la intervención de la Organización Movimiento Antidiscriminación de Liberación (MAL).

Esta triple alianza permite llevar adelante el programa, asentándose sobre dos pilares. El primero de ellos, la “Línea de Inclusión Laboral para Personas Travestis, Transexuales y Transgéneros” de la Secretaría de Empleo del Ministerio. Como parte de las políticas públicas que procura la igualdad, esta línea se propone:

“mejorar la empleabilidad de esta población mediante distintas herramientas, acciones que serán implementadas en articulación con gobiernos provinciales y municipales, organizaciones sociales y actores del mundo del trabajo y de la producción para fortalecer el trayecto laboral y formativo de cada persona a través de la finalización de estudios formales, la formación profesional, y el desarrollo de proyectos de empleo independiente y entrenamientos laborales”<sup>149</sup>.

Y se traduce en los siguientes objetivos:

“Fortalecer las políticas públicas orientadas a la protección de los derechos de la comunidad LGTBI en el ámbito laboral.

Crear normativa específica sobre la materia, o reformas para mejorar la reglamentación y/o legislación existente.

Promover la incorporación de cláusulas de no discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género en los convenios colectivos de trabajo.

Promover la inclusión laboral del colectivo LGTBI.

Realizar actividades de diagnóstico e investigación, conjuntamente con sectores gremiales, empresariales, gubernamentales o académicos.

Elaborar publicaciones y realizar campañas con el objetivo de promover el cambio cultural que propicie el respeto, la inclusión y la integración de las personas LGTBI en el ámbito laboral.

Transversalizar la temática en las diferentes áreas del MTEySS<sup>150</sup>.

<sup>149</sup> Página Web del Ministerio de Trabajo Nacional

<sup>150</sup> Página Web del Ministerio de Trabajo Nacional

Brindando como antecedentes la incorporación de la discriminación por "orientación sexual" suscrita por la OIT en el 2007 y posteriormente, la modificación a la Ley de Matrimonio, el convenio junto con el INADI por "Trabajo y Diversidad Sexual" y la sanción de la Ley de Identidad de género, esta línea se aboca a *reconocer* nuevas identidades, acompañando este reconocimiento con acciones que permitan la *redistribución*. Este acuerdo tiene por objeto promover desde el Ministerio de Trabajo acciones ampliación del mercado laboral para la población travesti, transexual y transgénero. No se trata de un reconocimiento cultural de las identidades sino también de una búsqueda por avanzar en una distribución más justa de los bienes económicos y simbólicos de la sociedad.

El segundo pilar se asienta sobre el trabajo realizado por diversas organizaciones sociales, particularmente la intervención de MAL. Esta organización con sede en La Matanza, lleva adelante desde el 2002 acciones a favor de la construcción de ciudadanía para la población travesti, transexual y transgénero. MAL acompañó la gesta de este programa, convirtiéndose luego en quienes llevarían adelante las diferentes acciones. Si bien el marco gubernamental consolidó la propuesta, se deja entrever cómo la puesta en marcha quedó bajo la acción de esta organización.

El programa PIT prevé una serie de estrategias tendientes a hacer de la escuela un *espacio receptivo* donde especialmente se pone bajo la lupa un régimen de apariencias hegemónico para habilitar la escucha de las voces de estxs 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. Para ello el programa se focaliza en iniciar acciones de sensibilización y capacitación con escuelas primarias y secundarias. El PIT prevé así una serie de talleres y encuentros con agentes de la escuela: docentes, directivos e inspectores/as/xs. En palabras de una de las coordinadoras:

"La idea es sencilla: que los directores e inspectores de escuelas vuelvan al aula por un rato, aprendan que la normalidad no pasa por ser bien machos o por ser bien señoritas, que la identidad es algo mucho más complejo e interesante que dividir en rosa y celeste el aula al medio y que luego lo transmitan a maestros y a toda la comunidad educativa" (Página 12, 27/2/2009)

MAL señala en su página web, que los talleres parte del programa son realizados por compañeros/as/xs de la organización y que los mismos giran en torno a:

“Reflexionar sobre la “heteronormalidad” en educación, con la especialidad que cada nivel requiera.

Reflexión sobre prácticas como modo de autoformación y producción de saberes  
Estimular prácticas anti-autoritarias y anti-represivas en Educación.

Generar un entorno Educativo que resulte menos hostil para quienes se sienten identificad@s con una identidad sexual y de género No hegemónica.

Articular los estudios trans con el campo Educativo.”(Sitio web MAL)

De esta manera, el PIT tiene como objetivo final sensibilizar a docentes en pos de generar acciones que tiendan a la incorporación de población trans a la escuela. La creación del PIT en la Provincia de Buenos Aires visibiliza e intenta abordar la experiencia de exclusión de estudiantes donde la particularidad identitaria sexo-género deviene en obstáculo para la culminación de los estudios. Este programa focalizado pone en evidencia los circuitos excluyentes previos del propio sistema<sup>151</sup> al tiempo que renueva las discusiones en torno a la igualdad de oportunidades y la equidad de los sistemas educativos modernos<sup>152</sup>. De esta forma, se actualiza la necesidad de rever “¿Cómo se combina lo común y lo diverso en nuestras sociedades? ¿Cómo pensamos esta combinación desde un parámetro de igualdad de los seres humanos, de igualdad derechos a vivir sus vidas en condiciones dignas y a realizarse plenamente?” (Southwell:2006:74)

Por otra parte, el PIT habilitó la gesta de otras acciones. Por ejemplo la aprobación por unanimidad en Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires o es la norma de Filmus o cual? de respetar el nombre elegido por personas travestis, transexuales y transgénero –docentes o estudiantes- en los establecimientos educativos del Ministerio de Educación en el 2009.

La escuela, en este sentido, se torna por un lado un espacio social público donde la posibilidad de incorporar cambios es posible: fue junto con los hospitales una institución donde los/as/xs jóvenes pudieron llevar el nombre elegido, al menos desde lo legal. En

---

151 Para ampliar dicha tensión es interesante lo planteado por Guillermina Tiramonti (2001).

152 Bolívar, Antonio. (2005)

otras palabras un espacio desde donde comenzar a abordar las exclusiones sociales de una población en particular. Sin embargo, la emergencia de este programa evidencia la frontera inclusiva del sistema. La inclusión aparece bajo una forma específica de atención a una población, dirigiéndose acciones sobre ella. Podría pensarse como un primer escalón para generar un espacio escolar no hostil sin embargo, la hostilidad trasciende este ámbito. Aquí he analizado el proyecto desde su concepción, una profundización de su aplicación permitiría una lectura aguda respecto de esta última afirmación. Como marcaba en otras oportunidades en este capítulo, tal indagación excede los objetivos de esta Tesis.

### 3.3 *Proyecto educativo alternativo: el BPT*

Una segunda experiencia que invita a reflexionar en torno a las formas de inclusión de la población travesti, transexual y transgénero es el Bachillerato Popular Trans (BPT). El mismo surge de la iniciativa de un conjunto de docentes provenientes de diferentes ámbitos, no docentes, comité académico y la Fundación Divino Tesoro durante el 2011, abriendo sus puertas a lxs estudiantes en 2012.

La propuesta se presenta por sus coordinadorxs como:

“es un espacio educativo especialmente dirigido, de manera inclusiva, a personas travestis, transexuales, transgéneros, mujeres y varones trans, que garantiza a sus estudiantes el acceso a una educación libre de discriminación por orientación erótico-afectiva e identidad o expresión de género” (Página web BPT).

La orientación hacia la población “trans” no excluye a la posible inscripción de otros/as/xs estudiantes que no se autodefinan de tal manera. Respecto de este punto, Lohana Berkins –parte del comité académico- reflexiona en una nota periodística:

“una y otra vez a Lohana le volvía la misma pregunta: ¿será que estamos segregando o que estamos empoderando y ayudando a las travestis? ¿Será que estamos incluyéndolas en la sociedad o apartándolas de las escuelas “tradicionales”? Lohana piensa en voz alta: “Una cuestión que me llamó mucho la atención es que mucha gente nos decía: ¿Y por qué sólo para travas? Son temas en los que una siempre piensa. Pero qué raro que reaccionen cuando es algo exclusivo de nosotras y no reaccionen cuando en los colegios no nos dejan entrar. ¿Por qué no es la misma reacción, por qué esas personas no se indignan cuando una travesti tiene miles de problemas en un colegio tradicional y sí empiezan a poner reparos cuando hay una iniciativa como ésta? Y le di vueltas al tema y me dije: está bien, que sea para travestis el bachillerato, que por una vez sean las primeras invitadas a la educación.

Esto no significa, claro, que no pueda entrar cualquier persona que quiera terminar el secundario. "Sería una contradicción que las travas pongamos trabas al acceso de otros. ¿Por qué no bancarse que haya un bachillerato para travas y que entre quien lo desee? O como les dijo un chico a los organizadores: "Yo soy tan mariquita que no creo que pueda terminar los estudios en el colegio al que voy ahora".(Página 12, 18/11/2011)"

El planteo de "primeras invitadas" para las travestis (transexuales y transgénero) revierte la lógica de "lo uno" y "lo otro". Si históricamente lo otro han sido ellos/ellas/ellxs que sucede cuando son las/los/lxs estudiantes anhelados/as/xs desde la propuesta, es un interrogante que el propio BPT se plantea. La inclusión de esta manera adquiere dos sentidos. Por un lado es una inclusión desde el afuera de la escuela secundaria común, en tanto bachillerato popular; por el otro, se trata de una inclusión que jerarquiza con "primeras invitadas" e "invitados/as/xs en general".

Con el fundamento en las "múltiples marginalidades" el bachillerato se propone como objetivos:

#### "General

- Aumentar la calidad de vida del colectivo travesti, transexual y transgénero de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores.

#### Intermedios

- Revertir la situación que conduce a las personas travestis, transexuales y transgéneros a la prostitución. Facilitar la generación de un sustento económico alternativo a la prostitución.

- Aumentar la frecuencia de los controles sobre la salud. Generar conciencia sobre el cuidado de la salud.

- Promover la participación democrática y el ejercicio de la ciudadanía plena.

- Acercar a las personas travestis, transexuales y transgéneros a la escuela.

#### Instrumentales

- Brindar una formación específica que aporte los conocimientos para gestionar micro emprendimientos y cooperativas que funcionen como fuente de ingresos.

- Generar un espacio de contención donde pueda generarse conciencia sobre el cuidado de la salud.

- Otorgar títulos secundarios oficiales que se traduzcan en un mayor reconocimiento por parte de la sociedad." (Fuch, 2011)

Los objetivos explicitados abarcan distintas dimensiones: desde aquellos que más fácilmente serían reconocibles como "escolares" (acercar a la escuela, otorgar un título) y otros más amplios que implican acercar una propuesta que permita revertir las condiciones de vida actuales. La institución escolar aparece en este sentido, signada de múltiples tareas que implicarían una inclusión incluyente. Es decir, la inclusión dentro de

esta propuesta abriría a otras inclusiones en los ámbitos, como los laborales y de la salud. Desde la presentación de la propuesta los objetivos podrían ser calificados como ambicioso.

La prostitución es la situación final contra la que hay que batallar, desde la propuesta. La educación se vuelve entonces como el mecanismo instrumental para alcanzarlo. En palabras de uno de los coordinadores:

“Ésta es una población altamente vulnerada en sus derechos humanos, marginada, estigmatizada y criminalizada. Esto, sumado a que en muchos casos la identidad de género es asumida en edad escolar, provoca un altísimo nivel de “deserción” tanto a nivel básico como medio. Esta situación de vulnerabilidad conduce al ejercicio de la prostitución, y esta condición dificulta el acceso a la formación.

Dadas las características de la población asistente, sus fundadorxs, optaron por una cursada de 3 años en el turno tarde (13 a 19hs) de lunes a jueves. Los días viernes quedaron destinados a talleres optativos, clases de apoyo, reuniones en general.

La orientación del título otorgado corre bajo esa misma dirección: “Perito auxiliar en desarrollo de las comunidades”, lo que en palabras de uno de los coordinadores se traduce en que:

“Finalmente se promoverá la gestión de micro emprendimientos y cooperativas por parte de l\*s estudiantes, ofreciendo una salida a la prostitución y de esta manera eliminando todos los problemas derivados de ella. El nuevo sustento económico habilitará a la obtención de viviendas dignas, y esto, en conjunción con la participación democrática, el cuidado sobre la salud y la autoestima que se deriva de la obtención de un título secundario aumentará la calidad de vida de nuestra población.”(Fuch, 2011)

Me interesa enfatizar dos cuestiones en torno a esta propuesta. Por un lado su inscripción en una tradición más amplia que han conformado los Bachilleratos Populares. Por otra parte, señalar las continuidades y rupturas que este Bachillerato abreva al interior de los propios Bachilleratos Populares (BP). No me extenderé en las características de la experiencia del BPT en su implementación –tal como anticipaba al comenzar este apartado- sino en *la letra* de su propuesta reconstruida tanto por documentos como desde la voz de sus fundadores/as.

Ingrid Sverdlick analiza el surgimiento de diversas experiencias educativas impulsadas por Organizaciones de la Sociedad Civil en Argentina. En el recorrido que la autora traza, encuentra que si bien se desarrollaron experiencias anteriores a la década de

los '90 es a partir de esos años que las mismas cobran mayor visibilidad, siendo el 2001 su punto de auge. En ese contexto Sverdlick señala:

"Los Bachilleratos Populares surgieron como reacción a un escenario de exclusión y desigualdad creciente, cuando miles de habitantes vieron vulnerado su derecho a la educación, entre los cuales una enorme cantidad de jóvenes y adultos fue excluida del sistema educativo. Esto fue el resultado no solo de la histórica desatención a la educación de jóvenes y adultos, sino también de las políticas públicas que durante la década de los noventa profundizaron fuertemente los índices de pobreza y desempleo. Por lo tanto, la iniciativa contuvo no solo una nueva propuesta pedagógica, sino que también, se constituyó desde un fuerte rechazo a la ausencia del Estado y al sistema político en su conjunto." (2010: s/p)

En este sentido, las propuestas de BP se presentan como respuesta a una escena social signada por una exclusión y desigualdad donde se visibilizaba prioritariamente la dimensión económica. Tal como señala la autora, los BP inauguran -al menos desde el discurso- una renovada propuesta pedagógica y también, una particular lectura del Estado y el sistema político. Esto se constituye en una marca de los BP que podría traducirse en el reconocimiento explícito de "lo político".

Diversos/as investigadores/as (Elisalde y Ampudia:2006; Sverdlick:2010; Finegan:2007) marcan como estas experiencias plantean la recuperación de la educación como un derecho social proponiendo una perspectiva crítica respecto de otras conceptualizaciones instaladas con el discurso neoliberal: "educación como servicio", "educación como negocio", "educación como prestación social", entre otras. En este marco, los fenómenos de repitencia, abandono, deserción escolar no se tratan de procesos únicamente individuales sino producto de una contienda social. Coincidentemente, Roberto Elisalde y Marina Ampudia (2006) ofrecen una definición de los BP:

"como iniciativas populares y autogestivas; pensadas como organizaciones sociales impulsadas y diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y de los movimientos sociales responsables en su implementación" (200:37)

Sverdlick, como otros/as autores/as, enfatizan los niveles de especificidad que estas propuestas albergan en la medida que se construyen en torno a necesidades concretas de una comunidad. El punto de coincidencia pareciera estar en el metaobjetivo de "formar sujetos políticos transformadores de la realidad". El binomio reproducción/transformación se pone en juego en cada una de las experiencias BP. Elisalde y Ampudia (2006), destacan la "gestión social" de estas iniciativas donde queda

vinculado el objetivo de transformación de la Organización Social a la propuesta pedagógica. En esta dirección Sverdlick afirma:

“Se trata de una propuesta, que trasciende los muros escolares hacia la propia organización y el barrio (o la fábrica). Esta idea de trascender la escuela, explicita que las trayectorias escolares no se reducen a lo que ocurre en el interior institucional, sino que se articula con la vida comunitaria y de la organización. (2010: s/p)”

Escuela y vida comunitaria (y de la organización) se conforman en límites no claramente fijos, y de allí que desde el discurso emerjan referencias ambivalentes de uno u otro espacio. En palabras de otro investigador -Eduardo Langer-:

Estas instituciones educativas, como experiencias alternativas, permiten adoptar una postura crítica de re-significar el contenido de la educación para el mundo del trabajo y para la formación de sujetos críticos constructores de las relaciones sociales. (2009:72)

Langer conceptualiza los BP como “dispositivos pedagógicos de la resistencia”. Recuperando la noción foucaultiana de dispositivos de poder, el autor, explora las características de los BP, destacando:

- Una nueva reconfiguración del gobierno escolar: la función clásica del director es reemplazada por el equipo de coordinación.
- La asamblea como mecanismo de trabajo y subjetivación.
- La confrontación entre dos estrategias: sujetos/trabajadores/estudiantes y docentes de esos espacios y la del Estado.

Desde su propio trabajo de investigación, el autor concluye que tanto docentes y estudiantes de estos bachilleratos, son sujetos que resisten o se rebelan contra una forma de poder y con ello la necesidad de volver a pensar la escuela. Asimismo, Sverdlick marcará como desde el discurso los propios BP buscan “identificarse como una propuesta pedagógica alternativa y una organización política diferente, capaz de construir nuevas formas de participación y democracia” (2010: s/p). Por su parte, Nora Gluz (2011) distingue en esta intencionalidad democratizadora dos líneas de intervención desde los BP: por un lado, la experiencia de lucha por la propia forma de regulación en el mundo público y por el otro, las redefiniciones de poder, autoridad, saber escolar en pos de restituir a estudiantes su derecho a la educación.

Los estudios sobre BP han crecido en los últimos años así como también se han multiplicado las experiencias. Sin embargo, tomando la advertencia que realiza Javier García (2011) respecto de las formas en que se han analizado las mismas resulta necesario ser cauto/a respecto de las lecturas académicas sobre este fenómeno. Según el autor

pareciera que todo lo que acontece en los BP es valorado positivamente, contraponiéndolo a un objeto llamado “escuela tradicional” y que de manera a priori se enuncia su carácter “transformador” en oposición a la escuela común. Por otra parte, otras investigaciones han abierto algunos interrogantes que trascienden los análisis lineales que García advierte. Por ejemplo, Sverdlick menciona una serie de dificultades en torno a los BP: “la baja calidad educativa”, “la réplica de esquemas tradiciones en la escolarización”, la obtención y uso de recursos, entre otros. Aun así, la autora rescata el “esfuerzo por buscar coherencia entre discurso contra hegemónico y sus prácticas pedagógicas, [intentado] superar el formato escolar tradicional (Serdlick, 2011: s/p.).

La propuesta de BPT retoma en este sentido, muchas de las características que diversos investigadores/as han señalado en la tradición de BP. Recupera su modo de organización, al igual que su surgimiento parte de la necesidad educativa de determinada comunidad. Sin embargo a diferencia de otras experiencias, esta propuesta parte de la problematización de la dimensión sexuada de la condición laboral de la población trans.

A diferencia de gran parte de los BP que han sido resultado del encuentro entre docentes, universitarios y trabajadores/as agrupados en torno a una fábrica<sup>153</sup>, esta experiencia se inicia con la identificación de las dificultades en el acceso al mercado de trabajo “formal” para un grupo particular de la población: travestis, transexuales y transgéneros que históricamente han sido “condenadx a la prostitución”. En este punto convergen tanto cierta continuidad como ruptura en la medida que son las condiciones laborales las que puestas en jaque prenden la chispa de la necesidad de contemplar una formación educativa que pudiera *transformar* tal condición actual. Y al mismo tiempo, es la dimensión sexual que puesta en la escena principal interpela la desigualdad laboral: hecho que marca una diferencia.

Esta dimensión aparece también al repensar las características que el vínculo pedagógico debe asumir. Una de las coordinadoras del BPMC en una nota reciente realizada para el Monitor Escolar a cargo de Ana Abramovsky (2012) señala la importancia de incorporar la perspectiva de género de manera transversal a los contenidos así como también de contar con docentes *sensibles*. Una docente agrega: “Se trata de empapar el

---

<sup>153</sup> Otras experiencias han surgido por parte de movimientos de desocupados o necesidades barriales.

currículum con el tema de la identidad: cómo me construyo, cuál es mi rol social, cuál es mi rol de género" (s/p).

Al iniciar este apartado mencionaba cómo estas dos propuestas dan cuenta –de alguna manera– de las exclusiones que estxs jóvenes viven en torno al Sistema Educativo Común. Proponía entonces, explorar ambas y así indagar las formas de inclusión. La inclusión es un concepto de uso polisémico que genera practicas distintas, asimismo, la continuidad de una escuela secundaria selectiva (Acostas, 2008) que intentó incluir desde un mismo formato a todos los niños y las niñas, jóvenes “implicó, e implica aún en muchas ocasiones, el encorsetamiento en una identidad particular, la integración en un grupo con características determinadas a las que no todos los jóvenes responden necesariamente” (Sendón, 2012: 157).

En un trabajo reciente, María Alejandra Sendón (2012), analiza qué es incluir para aquellas escuelas creadas en la ciudad de Buenos Aires a esos fines: Escuelas de reingreso, EMEN y Escuelas Nacionales con módulos institucionales. En el recorrido, la autora explora el imperativo de inclusión que estas escuelas traen sobre sí, distinguiendo tres modelos: la inclusión pedagógica, la inclusión en la escuela como política de inclusión social y la inclusión como disciplinamiento del cuerpo y dispositivo de contrato social. En el caso tanto del Programa de Inclusión como en el BPT las propuestas parecieran virar entre las dos primeras formas de inclusión. Se trata de proyectos que se dirigen a revisar las formas pedagógicas de la escuela y al mismo tiempo, se evidencia la necesidad de pensar una inclusión social más amplia.

Ambos proyectos problematizan la tríada pedagógica así como el espacio escolar dando cuenta de la necesidad de repensar la forma de lo escolar que “invite” a ser parte de ella a una población que se estuvo históricamente excluida de la misma. La invitación incluye: la presencia de docentes que habitadores/as/xs, la reorganizar los baños y otros espacios hasta considerar las formas de llamar a sus estudiantes, entre otras.

Pero el propósito de construir alternativas que permitan a estxs estudiantes la continuidad de los estudios en el nivel, se inscribe desde las propuestas en la segunda forma de concebir la inclusión definida por Sendón (2012). Se trata de incluir socialmente, de brindar herramientas educativas que permitan la inclusión social más amplia de los sujetos. En el caso del BPT, esto es destacado: la educación aparece como medio que permitiría la transformación de las condiciones y posibilidades de trabajo frente a la única

opción de la prostitución. Sin establecer vínculos lineales, se interpela a lo educativo como derecho humano al tiempo que como mecanismo desde el cual acceder a otros derechos.

Por otra parte, de manera diferencial las propuestas descritas interpelan al sistema educativo común, pudiéndose enunciar una tercera dimensión de la inclusión. En el caso del PIT, la interpelación se hace en el seno de la misma escuela común desde una política focalizada que se incorpora. Es decir, se piensan acciones y estrategias para cambiar a los/as docentes, al espacio del aula y la organización de la escuela. En cambio en el BPT, se presenta como una estrategia que interpela desde afuera, construyendo una alternativa. Se podría pensar entonces e una inclusión desde "adentro" y otra desde "afuera" en relación al Sistema Educativo Formal Común.

\* \* \*

Iniciaba el capítulo compartiendo una escena en la que *un* estudiante es confundido por una asesora con *una* estudiante del/de lx que, con el tiempo, se pierde su rastro. Tras el recorrido que he propuesto en este capítulo, la viñeta requiere de nuevas lecturas. En primer lugar, invita a la reflexión –menos ingenua– de los sentidos de ser "uno/una/xn". La revisión de la categoría trans, y particularizando, en aquellas personas que se reconocen como travestis, transexuales o transgénero, redimensiona los efectos del discurso médico, psiquiátrico, legal y policial sobre el "otro" frente a una lucha de los movimientos socio-sexuales por abrir la auto-percepción como punto de partida.

El análisis que he propuesto de los manuales de diagnóstico, códigos contravencionales y de falta, el pedido de personería jurídica de una organización travesti y los lemas esgrimidos en las Marchas del Orgullo contextualizan la pregunta respecto del estudiante protagonista de la viñeta. No está, y en esa ausencia hay diversas historias, discursos y prácticas que dan cuenta de ellos. En ese sentido la viñeta expone en principio la mirada de otros y en segundo lugar, anticipa una incomodidad respecto del objetivo del capítulo: describir y analizar las formas de estar en la escuela secundaria de jóvenes travestis, transexuales y transgénero.

La revisión de encuestas y otros estudios permiten contextualizar al estudiante ausente de la viñeta 1. Él/ella/xl, como otros/as/xs, o bien son masivamente expulsados de la escuela secundaria o bien, pudiendo *estar* en la escuela, enfrentan tensiones cotidianas entre la expresión de la identidad y la posibilidad del formato escolar de "aceptar" tal expresión. El pedido de Ale de respeto de su nombre de pila (anterior a la Ley de Identidad de Género pero en vigencia de la Resolución 122) o de la estudiante abanderada que pidió que se respetara la elección de su vestimenta dan cuenta desde otro ángulo (una suerte de reverso de moneda), los motivos por los cuales no están.

Finalmente, el armado pedagógico-político de las propuestas del PIT y el BTP, exalta el juego entre lo inapropiado y la diferencia que se deja entrever en la Viñeta 1, en dos direcciones. Por un lado, lo inapropiado y diferente que resultaba su protagonista, que fácilmente fue invisibilizado. En un principio, parecía tan distinto que era diferenciable del conjunto. Finalmente, fue tan inapropiado que se perdió en este. Por otro lado, lo inapropiado y diferente, se observa en la necesidad de pensar formas escolares receptivas de estxs estudiantes. La puesta en acción de estos dos proyectos evidencia la necesidad de volver a pensar las condiciones de inclusión que el nivel medio ofrece a todos/as/xs los/as/xs estudiantes.

# Las desigualdades sexuadas

## CONCLUSIONES

**¿Cómo es la experiencia educativa de los/as/xs jóvenes trans en su paso por la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires?** Esta pregunta motorizó el recorrido de esta Tesis. Transitar esta pregunta ha implicado una serie de puntualizaciones, elecciones y, con esto, la producción de delimitaciones, que permitieron comenzar a dar posibles respuestas.

Sobre el interés por comprender los recorridos de los/as/xs jóvenes en la expresión de la sexualidad, mirando particularmente *en y desde* la escuela, la construcción del objeto problema requirió el afinamiento de conceptos que permitieran la emergencia de un trabajo de campo situado y que acompañara la producción de marcos de percepción y análisis complejos. En este sentido, la revisión de los conceptos de experiencia, sexualidad y jóvenes ha resultado fundamental y constituyó el marco desde el cual construir preguntas.

Indagar las experiencias es para esta Tesis una invitación a analizar los recorridos, sentires y vivencias de los sujetos desde su singularidad, pero fundamentalmente inscribiéndolos en una trama de las relaciones sociales, histórica y culturalmente situadas. La experiencia no es una *evidencia transparente*, por el contrario, se construye desde un posicionamiento social del sujeto y siempre es una interpretación que requiere de otra lectura. En este sentido, las experiencias son del sujeto y, al mismo tiempo, son del mundo

social, donde el conflicto y la frontera se hacen presentes. La experiencia no es producto unívoco (y lineal) del orden social imperante y, a su vez, ese orden social no es totalmente uniforme. Es por ello que la experiencia se origina entre elementos culturales flojamente acoplados y la negociación es parte de ella.

En esta Tesis he focalizado en la dimensión educativa de la experiencia de los sujetos. Si bien no se recorrieron los distintos espacios formativos (y en ese punto se han plasmado interrogantes para futuras líneas de investigación), esta Tesis exploró la escuela y "sus bordes". Esta delimitación se debió tanto al propio interés de abordar un espacio educativo que actualmente es obligatorio –la escuela secundaria– como a la responsabilidad futura de generar aportes para reflexionar sobre las características de su formato y el lugar que allí pueden tener o no los/as/xs jóvenes en relación a la expresión de la sexualidad.

Por otra parte, quienes fueron parte de esta investigación –los/as/xs jóvenes– han señalado a la escuela como un lugar significativo. Esta doble adscripción organizó el trabajo de campo en el que se enfatizó la "escuela común". Sin embargo, se extendió la mirada en dos direcciones: por un lado, hacia otros espacios formativos no escolares – como los intercambios en redes sociales o los encuentros entre jóvenes en marchas o en los "Encuentros Friendly"–; y por el otro, dirigió su mirada a propuestas pedagógicas alternativas como el Bachillerato Popular Trans y el Programa de Inclusión de Alumnxs Trans. Aun así, queda un vasto campo por analizar que permitiría seguir trabajando con el objeto de indagación de esta Tesis. El marco de las relaciones familiares o la participación en organizaciones socio-sexuales, por ejemplo, podrían ampliar los resultados que aquí presento respecto de estos/as/xs jóvenes.

En este trabajo me propuse investigar las experiencias educativas de jóvenes trans. Más concretamente, se trató de analizar la relación entre jóvenes que se reconocían como "distintos" a las formas tradicionales de ser varón o mujer en esta sociedad y los recorridos, sentires y vivencias en y desde la escuela. La categoría trans que se sostiene en esta Tesis es, en primer lugar, una nominación amplia que ampara un conjunto de experiencias disímiles que tienen en común la trasgresión/el cuestionamiento a los parámetros de la inteligibilidad de los cuerpos sexuados. Se trata de jóvenes que se reconocen ellos/ellas/ellxs mismos/as/xs como gays, lesbianas, bisexuales, mujeres distintas, rarxs, diferentes o, simplemente, "sin categoría". En este punto, he hecho el

esfuerzo por enunciar bajo los propios modos de nominación de los/as/xs interlocutores/as/xs, relacionando estas nominaciones con las otras categorías que se les imponen en la vida cotidiana escolar y con las cuales los interlocutores discuten.

En segundo lugar, se trata de una apuesta por encontrar "lo común" en estas múltiples nominaciones. Sin desconocer las diferencias de las adscripciones singulares, pero sosteniendo la necesidad de búsqueda de lo común tanto para el análisis como para la proyección política-pedagógica. No obstante, el análisis de lo común también ha implicado el análisis de las diferencias. Partir de "lo trans" implica, también, una lectura de los géneros y de las sexualidades fluctuante, heterogénea, porosa e inestable.

La hipótesis que guió este trabajo fijó la mirada en cómo la experiencia educativa de estos/as/xs jóvenes interpela a la escuela y cómo la escuela, a su vez, la regula productivamente. El trabajo, que se situó en ese interjuego de producción, reproducción e irrupción, habilitó una primera respuesta al interrogante inicial: "*Estas experiencias educativas son desiguales*". La desigualdad de estas experiencias se percibe:

- I. en relación a la igualdad formal respecto del acceso, permanencia y egreso de la escuela.
- II. también en torno a *las formas de estar* en la escuela y con ello de aprender.
- III. finalmente (y principalmente), en relación con aquello que la escuela enseña todos/as/xs los que por allí transitan.

A continuación avanzaremos sobre estas afirmaciones y lo analizado en cada uno de los capítulos que componen esta tesis.

El recorrido por las experiencias educativas de Willy, Mara, Jesús, Tamara y Ale, que fueron analizadas particularmente en los Capítulos V, VI y VII, nos permitió observar cómo la escuela se constituyó en terreno de enunciación de la voz propia, en el que los encuentros con otro/a/x -amigos/as, docentes- posibilitaron formas de *andar juntos* que fortalecieron el estar allí. Andar junto a otros/as/xs resultó ser un andamiaje "efectivo" en términos individuales para transitar la escuela. En otras palabras, habilitar un sentirse acompañado frente a recorridos y vivencias en los que, por ejemplo, el hostigamiento se erguía incluso como posibilidad de ser parte del grupo. Andar juntos también permitió

encontrarse con "otro" distinto a uno mismo, encontrarse con una docente lesbiana, encontrarse con otros/as jóvenes y encontrarse en redes sociales.

Sin embargo, al extremar estos procesos de enunciación -con mayores niveles de visibilización- las posibilidades se constriñen. En otras palabras, a mayor visibilización de un cuerpo sexuado que no se acomoda a lo ya establecido en la grilla de requisitos de "ser varón" y "ser mujer", aparecen mayores obstáculos para permanecer e incluso se llega a la exclusión como es el caso de muchxs travestis, transexuales, transgénero, feminidades trans o masculinidades trans presentada en el Capítulo VII. La afirmación podría resultar obvia, no obstante, la trama que allí se organiza resitúa a la escuela no solo en el plano de aquello que se impone a los sujetos -por ejemplo, la *exclusión sistematizada*- sino también, en la posibilidad misma de los sujetos de hacer talla sobre ella.

En esta dirección he podido explorar cómo para los/as/xs estudiantes trans que sí están en la escuela, la permanencia y las posibilidades de egreso son distintas. El *estar* en la escuela ubica a estos/as/xs jóvenes trans en una posición desigual pues la escuela contribuye de manera paradójica en la construcción de las identidades sexo-género. Así, mientras en ocasiones propicia un espacio que se constituye como *espacio público privilegiado* donde enunciarse, en otros momentos alienta a *regresar al closet, invisibiliza el reconocimiento no preguntando o ignora las diferencias*<sup>8</sup> en pos de un *cuidado tolerante* (para evitar "problemas").

La escuela participa entonces de la reinvisibilización en la que un nuevo canon de lo socialmente aceptado respecto de las sexualidades se instituye, estableciendo simultáneamente nuevos órdenes de aquello que resulta menos abordable. Se puede decir que se es gay, que se es lesbiana, aunque es más complejo vivir en la escuela como gay o como lesbiana en la medida que "ese vivir" es percibido como una demostración exagerada, como una *provocación*.

Este hecho constituye un obstáculo a priori para de lxs estudiantes travestis, transexuales y transgénero, que para vivir sus deseos, transitan una visibilización obligada. Unx studentx que se reconozca como travesti, transexual o transgénero (feminidad trans o masculinidad trans) necesariamente será "leído" por los otros/as como una exageración, una *provocación desmedida*. La exclusión del sistema educativo o, desde una lectura individualista, el abandono del/la/x estudiante será moneda corriente. La

configuración de proyectos como el Bachillerato Popular Trans o el Programa de Inclusión de Alumnas Trans, en este sentido, es una respuesta que nos obliga a la reflexión en torno a los parámetros de la inclusión en la escuela secundaria común.

Quienes fueron parte de esta investigación han ingresado, permanecido y no siempre concluido la escuela secundaria como otros/as muchos/as estudiantes "independientemente de la sexualidad". No obstante, lo que me interesó en este trabajo es dar cuenta de cómo en la escuela la dimensión sexuada se pone en juego. Abrir la reflexión sobre el conjunto de estas experiencias habilita la interrogación por lxs que no están y la problematización de las condiciones de acceso y permanencia en la escuela pone la mirada más profundamente sobre el cómo se *está* en la escuela. La desigualdad en este sentido, no solo es en términos formales sino también en relación con la densidad del transitar el espacio. La lectura en diálogo entre los Capítulos III y IV -por un lado-, y los Capítulos V, VI y VII -por otro- permite avanzar la comprensión en este sentido. El primer grupo de capítulos presenta la construcción de la normatividad "sexual" en la escuela, mientras el segundo grupo reconstruye la narración en primera persona de la experiencia de los/as/xs jóvenes.

Poder decir: "Yo soy", como analizaba en el Capítulo V, tiene su reverso al indagar sobre el tejido legal del que la escuela es parte. En el Capítulo III nos detuvimos sobre ello, analizando los "efectos" de las leyes conocidas como "Matrimonio Igualitario" y "Educación Sexual Integral". Este recorrido, más que llegar a conclusiones, ha permitido pensar anticipaciones desde donde situar las voces de los/as/xs jóvenes. La Ley de Matrimonio Igualitario ha sido para ellos/as/xs un *dispositivo de visibilización* en tres sentidos. En primer lugar visibilizó un mapa de posiciones respecto del acuerdo o no con la ley de la comunidad educativa. En segundo lugar, permitió la visibilización a partir de la celebración de casamientos de adultos/as de la escuela que se acogían a las nuevas posibilidades que la ley brindaba. Por último, visibilizó a estudiantes que bajo la nueva legitimidad comenzaron a narrar de sí otras historias. La ley de Educación Sexual Integral - con otros tiempos- abrió un nuevo abanico de aprendizajes, por ejemplo de leyes y derechos, pero particularmente habilitó una forma de vinculación con los/as/xs estudiantes, en la cual la apuesta consiste en sentirse uno/a/x como sujeto/a/x de derecho.

En una mirada comparativa, es notorio cómo las leyes de Matrimonio Igualitario tendieron a la visibilización y a un efecto “más rápido” en determinados espacios escolares, mientras que la ley de Educación Sexual Integral parece tener que escalar en un entramado que no solo afecta las acciones individuales sino al sistema educativo. En el análisis de estas leyes, el lugar del docente (como de otros/as adultos/as significativos/as) es clave en la posibilidad de autorizar al otro/a/x. Esta autorización implica poder pasar de un “saber listar leyes” a poder reconocerse *un/a/x ciudadano/a/x sexual*. Recuperando aportes del Feminismo de la Diferencia, el *affidamento* puede brindar pistas respecto de las condiciones de este giro en el aprendizaje. Cuando una mujer se *affida* a otra, en este vínculo se transmiten saberes, valores, conocimientos, lenguajes, en síntesis, se trata de una invitación a compartir el mundo.

Esta trama legal inaugura un nuevo estatus para las experiencias de los/as/xs jóvenes trans donde las nuevas leyes resultan un reparo desde donde narrarse. Como tal, el reparo no arrasa con las desigualdades, por el contrario, las hace evidentes al proponer un nuevo anclaje desde el cual situarlas. En algún sentido, se propicia “un nuevo punto de partida”. A su vez, esta trama organiza una grilla que no solo afecta a los/as/xs jóvenes trans sino que *convoca* a la experiencia de todos/as/xs los/as/xs estudiantes y resulta una invitación a un aprendizaje profundo de una ciudadanía donde cada uno/a/x podría ser parte de una opción de posibilidad. Más concretamente, podría ser el puntapié de la problematización de aquello que se construye como “lo uno” y “lo otro”.

Esta lectura “auspiciosa” entra en tensión con otras formas de instalación de las normas. Me refiero a aquellas reglas negociadas en el día a día y, que en esta tesis se han retomado analizando el uso de etiquetas en las que explícitamente se señala el cuerpo sexuado del “otro”. Qué se nomina y porqué permiten, por un lado, ver qué es aquello que se señala desde la mirada ajena y, al mismo tiempo, cómo eso nos performa.

Las etiquetas resultan eficaces en tanto en el acto de nominar se plasman determinadas coordenadas de poder que, además, producen de manera incesante determinadas corporalidades. Sin embargo, esta dinámica, que no es propia de la escuela sino de las interacciones sociales, adquiere en la institución escolar un sello particular a las lecturas posibles. El Capítulo IV invitaba a introducirnos en estas *formas de nombrar* y cómo éstas organizaban *formas de estar* en la escuela. Quisiera detenerme aquí sobre dos de ellas que, casualmente en su definición más formal, responden al mismo vocablo en sus

diferentes géneros: Puto / Puta. En su uso, sin embargo, contienen una multiplicidad de sentidos que se despliegan en el campo social ubicando a los sujetos, o más bien, contribuyendo a la construcción de los mismos en sus rasgos de reconocimiento.

Ser el "puto de la clase" reviste una serie de hechos, estrategias y modos que se traducen, no literalmente, en *formas de estar* que se ubican en posiciones diferentes. Las bromas que se condensan en un *dulce hostigamiento*, el piropeo, la pelea y el puertear evidencian escenas en las que la inteligibilidad de la agresividad se pone en juego como eje constructor de la masculinidad deseada. "Andar re pibe" resulta en este marco una suerte de parodia de la masculinidad pretendida heterosexual y sexista. Ser "la puta de la clase", en cambio, se instituye como la etiqueta fácil de colocar a otras, pero que difícilmente alguna estudiante detente con orgullo. Las estrategias para evitar esta etiqueta abren una serie *formas de estar* en la escuela que las ubica como las no-putas. Esta etiqueta exalta la figura de la buena madre y las buenas amigas (aplicadas, bonitas y queridas) que participan de jornadas escolares intensificadas por múltiples tareas.

Estas formas de estar, que sin ser enseñadas se aprenden en el espacio de la escuela, ponen de manifiesto un currículum oculto en el que se enseñan aprendizajes sociales respecto de quién se es y donde se invisibiliza la responsabilidad en términos de justicia curricular en la medida en que se contribuye a la formación de posiciones sexualmente jerarquizadas.

En este marco, la desigualdad adquiere dos sentidos. Por un lado, la desigualdad no es solo un efecto sino un constructor de marcos de inteligibilidad de los/as/xs adultos/as/xs de la escuela en relación a los/as/xs jóvenes y entre los/as/xs jóvenes y, por otro lado, la desigualdad se habilita en la escuela debido a las condiciones de producción reinantes en ella. La generación de etiquetas y sus efectos de reconocimiento resultan en ubicaciones distintas en el espacio escolar para quienes son sus portadores y aquellos que no lo son. Lejos de ser un proceso ingenuo, esto reviste para algunos/as/xs un "pasar por la escuela" de manera desigual, donde las posibilidades de goce o del no goce se ponen en juego. Y donde, al mismo tiempo, se es producido como "un desigual".

Resituemos aquí lo analizado en el Capítulo VI, en el cual veíamos los festejos de algunos/as compañeros/as porque "los raritos repitieron". Profundizando lo trabajado desde las etiquetas como citas performativas, en el desarrollo de este capítulo pude

avanzar sobre las miradas de los "otros" y los avatares en relación con el rendimiento escolar que finalmente culmina con la repetición del año de Tamara y Jesús. La "expresión de quién se es" tiene impacto en las formas de aprender un currículum explícito. Las dificultades, obstáculos y sinuosidades se materializan por medio de miradas difíciles de captar y complejas en su interpretación. La línea de trabajo que se sostuvo en el desarrollo de la tesis invita a la profundización en futuras investigaciones.

Las experiencias educativas de estos/as/xs jóvenes son desiguales, como anticipaba, en tres direcciones. Desigual porque el acceso y la permanencia es diferencial negativamente. Desigual porque las formas de estar y aprender se encuentran atravesadas por el hostigamiento, la invisibilización y las escenas de pequeñas violencias. Además, es desigual porque desde esas desigualdades se enseña una desigualdad más amplia: *una jerarquía de posiciones ciudadanas para todo el estudiantado*. En esta dirección, la experiencia educativa de estos/as/xs jóvenes se encuentra regulada por las formas de hacer escuela y, al mismo tiempo, estas formas de hacer se encuentran interpeladas a partir de la presencia de estos/as/xs estudiantes. En este juego no solo participan los/as/xs protagonistas de esta Tesis, sino la comunidad educativa completa.

Lo trabajado en el Capítulo II permitió vislumbrar cómo la forma de hacer escuela implica una forma de enseñar y aprender (y con ello dar inteligibilidad) qué es ser una mujer joven y qué es ser un varón joven. La revisión sobre los modos de vestir abrió la interrogación respecto de la instalación de una grilla heteronormativa y sexista desde donde analizar la experiencia de los/as/xs estudiantes. Es indudable que estas formas también son interpeladas de manera inesperada por ellos/as/xs. Por esta razón, en el Capítulo V se analizaron los intercambios en Facebook y los Encuentros Friendly.

Redes sociales y encuentros fuera de la escuela permiten circulaciones diferentes que surgen "desde" ella. En el caso de los intercambios en redes sociales, encontré cómo la implementación del Programa Conectar Igualdad instauró un *aula ampliada* en la que poder presentarse a uno/a/x mismo/a/x como gay o lesbiana. Un *cuarto propio compartido*, donde es posible hacer circular fotos, comentarios y videos que refieren a la identidad sexual. La participación en los Encuentros Friendly surge a partir del contacto por chat entre estudiantes y la necesidad de juntarse a *compartir* salidas, charlas, mates y caminatas. Un espacio también donde poder enunciarse con tranquilidad.

En distintos momentos de la Tesis, *de manera delicada*, se muestra a la escuela secundaria como un lugar que habilita el encuentro con otro/a/x distinto/a/x, y permite la emergencia del diálogo y la autorización. Sin embargo, al mismo tiempo, se muestra cómo la institución instala la invisibilización más cruda del otro. Pensar la desigualdad en estos términos implica abrir una serie de debates.

El primero de ellos tiene que ver con cómo utilizamos este concepto. El campo de los estudios educativos ha indagado la desigualdad principalmente en términos de clase, recursos económicos o simbólicos de los sujetos y/o las instituciones. En esta dirección, este trabajo intentó dar cuenta de la dimensión *sexuada* que se juega allí. Replegada a la privacidad de las personas, incluir la sexualidad como aspecto a tener en cuenta implica discutir no solo los parámetros de aquello que se constituye como "interés público", sino también respecto de la intimidad.

Un segundo debate, se relaciona con comprender la desigualdad *sexuada* como un mero efecto de la diferencia individual. En el caso de la sexualidad parecería ser necesario redoblar los esfuerzos para demostrar que aquellas diferencias que nos diferencian *sexo-genéricas* no solo nos convierten en "sujetos únicos" sino que esas diferencias están socialmente construidas y, particularmente, jerarquizadas.

Por último, una tercera discusión a plantear se refiere a que la desigualdad *sexuada* no solo recae sobre aquellos/as/xs *marcados como diferentes*, en este caso los/as/xs jóvenes trans. La desigualdad también organiza al conjunto de los/as/xs estudiantes y en general a toda la escuela: finalmente se enseña produciendo ficciones reales de una ciudadanía sexualmente jerarquizada.

# Bibliografía

AAVV (1991) *No creas tener derechos*. Milán: Librería de Milán

AAVV (2009) *La adolescencia: sus derechos y sus prácticas de sexualidad saludable*. CONDERS

AAVV (2013) Reflexiones de STP sobre el proceso de revisión de la CIE y la publicación del DSM-5 STP, Campaña Internacional Stop Trans Pathologization" Disponible en: [http://www.stp2012.info/Comunicado\\_STP\\_agosto2013.pdf](http://www.stp2012.info/Comunicado_STP_agosto2013.pdf)

(AAVV, 2011) "Es tiempo de reforma" Cuestiones de Salud Trans\* en la Clasificación Internacional de Enfermedades Informe de la reunión de Expert\*s organizada por GATE. La Haya 16 al 18 de noviembre 2011. Disponible en: <http://globaltransaction.files.wordpress.com/2012/05/es-tiempo-de-reforma.pdf> Consultado en Septiembre de 2013

Acoff, Linda (1999) Merleau-Ponty y la teoría feminista sobre la experiencia, En: *Mora* N° 5. Octubre de 1999, Buenos Aires

Acosta, F (2008) La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales: Modelo institucional y desgranamiento en la escuela secundaria durante el siglo XX En: Publicaciones SAHE

Adaszko, Adam y Kornblit, Ana Lía (2008) "Clima social escolar y violencia entre alumnos" En: MIGUEZ, Daniel (comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas*, Bs. As. Paidós

Abramosky, Ana (2012) Una secundaria especialmente dirigida a personas travestis, transexuales y transgéneros. En: *Revista el monitor de la educación*. Nro. 14 Ministerio de Educación

Agrupación Ají de Pollo (2008) *Políticas de Reconocimiento I*

Agrupación Ají de Pollo (2009) *Políticas de Reconocimiento II*

Fuch, Agustín (2011) "El Bachillerato Popular para Jóvenes y Adult\*s "Mocha Celis". Experiencias en el diseño y planeamiento de un Bachillerato Popular para personas travestis, transexuales y transgéneros" En: IV Coloquio Interdisciplinario "Educación, género y sexualidades" Noviembre 2011.

Aisenstein, Ángela y Scharagosdsky, Pablo (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

American Psychiatric Publishing (2013) "Gender Dysphoria"  
En: <http://www.dsm5.org/Documents/Gender%20Dysphoria%20Fact%20Sheet.pdf>

Anzaldúa, Gloria. (1987). *Borderlands/La frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.

Anzaldúa, Josué y YUREN, Teresa. La diversidad en la escuela: Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior En: *Perfiles educativos* [online]. 2011, vol.33, n.133, pp. 88-113. ISSN 0185-2698.

- Ardévol, E; Estalella, A; D, Domínguez (coord.) (2008) *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica* ANKULEGI antropología elkartea
- Ardévol, E; Bertrán, M; Callén, B; Pérez, C (2003) Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. En: *Revista Anthenea Digital*, Nro. 3 2003
- Armella, Julieta; Picotto, Diego. (2013). Entre la virtualidad de la infósfera y el placer de la lentitud. Entrevista a Franco Berardi. En: *La Trama de la Comunicación* Volumen 17, enero a diciembre de 2013
- Arruti, Mariana (1997): "Imagen fílmica: aportes de la antropología visual para la investigación antropológica de conflictos sociales" Ponencia presentada al V Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Augustowsky (2007) El registro fotográfico en la investigación educativa En: Ingrid Sverdlick (comp) *La investigación educativa Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Avilés Martínez, José María (2002). *Bullying. Intimidación y maltrato entre alumnos*, Madrid, STEESEILAS.
- Badiou, A (2006). *Lógicas de los mundos*. París. Seuil
- Baez, Jesica (2011) Los "gustos" se aprenden... Lo relativo, lo particular y la justicia En: Graciela Morgade (coord.) *"Toda educación es sexual"*. Crujía Ediciones. Buenos Aires.
- Baez, Jesica y Díaz Villa, Gabi (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.
- Baez, Jesica y Ortmann, Cecilia 2010 "(In)corporando voces: de las dudas a la polifonía de saberes." En: Actas X Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y V Congreso Iberoamericano de Estudios de Género: "Mujeres y Género: Poder y Política". 16, 17 y 18 de septiembre de 2010. Universidad de Luján.
- Baez, Jesica. (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) "Teoría social y género: polémicas en torno al modelo teórico de Nancy Fraser". Catálogos. Buenos Aires.
- Baez, Jesica; Díaz Villa, Gabriela (2007) Solemnidad-irreverencia frente al sexo en el vínculo intergeneracional docente-estudiante: un problema de justicia. En: IV Jornada de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires, 19 al 21 de Septiembre de 2007.
- Baez, Jesica; Susana Zattara (2007) Ojos que ven, corazones que palpitan: deshilvanando el sentir de chicos y chicas en la escuela. En: CD VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires
- Baquero Ricardo. (2001) "La educabilidad bajo sospecha", En: *Cuaderno de Pedagogía* N° 9 Rosario
- Baquero, Ricardo. Tenti Fanfani, Emilio. Terigi, Flavia. (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar", En: *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168
- Barrancos, D. (1997). Socialistas y suplementación de la educación pública: la Asociación de Bibliotecas y Recreos Infantiles (1913-1930) En: Morgade, G (comp) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Barrancos, Dora (2011) Comentarios a la ponencia de Mirta Lobato. En: *Boletín Instituto Historia Argentina* Am. Dr. Emilio Ravignani, Buenos Aires, n. 33, dic. 2011
- Barrancos, D (2002) *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002
- Barthes, Roland (1987). *El susurro de la lengua*, Buenos Aires: Paidós
- Barthes, Roland (1995a). Ecoute. En *Oeuvres complètes. Tome III. 1974-1980*. Paris: Seuil: 727-756 [1977].
- Barthes, Roland (1995b). *La cámara clara*. Barcelona. Paidós
- Batallán Y Companini (2007) El "respeto a la diversidad" en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral En: *Revista de Antropología Social* 16.
- Batallán, Graciela (1999) "La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile". En: *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, N° 14, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Batallán, Graciela (2004). *La identidad del Trabajo de los Docentes de Infancia: Tradición, Políticas y Crisis de Sentido en la Escuela Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Antropología
- Baudelot y Establet (1973) *La Escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Becker, Howard (2012) *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores
- Bellucci, Mabel (1992): "De los Estudios de la Mujer a los Estudios de Género: has recorrido un largo camino mujer", En "Las Mujeres en la Imagen Colectiva", Ed. Paidós, Bs.As.
- Beltrán Llavador, Francisco (1998) La inevitable necesidad de participación en la escuela (pública). En: *Revista Enfoques Educativos*. Vol1. N°2.
- Belucci, Mabel y Rapisardi, Flavio (2001) Identidad: diversidad y desigualdad en las luchas políticas del presente En: *Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate AAVV* Buenos Aires CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Beyer, Jacqueline (2000) *I'm here, therefore I am*. Mineo.
- Berkins (comp) (2007) *Cumbia, copeteo y lágrimas*. Buenos Aires. ALITT
- Birgin, A. (1999) El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires, Troquel.
- Blanco, Rafael. (2010). Regímenes de visibilidad, discursos de otredad: las sexualidades en el espacio universitario. En: B. Alem, (comp.), *La comunicación como ámbito de construcción de la realidad. Los Polvorines*: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Blanco, Rafael (2012) *Universidad, regulaciones sexo genéricas y vida cotidiana. La dimensión sexuada de la experiencia estudiantil*. Tesis doctoral en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales (UBA)
- Blanco, Rafael y Pierella, María Paula (2009) Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad En: *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6 (Diciembre 2009)

- Bolívar, Antonio. (2005) "Equidad educativa y teorías de la justicia" En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*. Vol. 3. N° 2.
- Bonder, Gloria (1895) "*Los Estudios de la Mujer y la crítica epistemológica a los paradigmas de las Ciencias Humanas*". Ed. Dto. Publicaciones, Fac. de Psicología, UBA.
- Bourdieu, Pierre. (1979) *La fotografía: un arte intermedio*. Editorial Nueva Imagen, México.
- Bourdieu, Pierre (1999) *La dominación masculina*. Buenos Aires: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1990) *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México.
- Bowles, Samuel Y Gintis, Herbert (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI. México.
- Braidotti, Rosi (2000) *Sujetos Nómades*. Buenos Aires, Paidós.
- Braslavsky, Cecilia. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO - Miño y Dávila.
- Braticevic, Katia (2010) *¿El mercado amistoso? Entre el reconocimiento social de la diversidad sexual y la inclusión en el consumo mediante la estrategia "gay friendly"* Tesis de grado. Ciencias de la Comunicación. UBA
- Braz, Eliana (2013) A afirmação de identidades sexuais e o discurso heteronormativo no ambiente escolar En: *Seminário Internacional Enlacando Sexualidades*. Universidad do Estado de Bahia
- Britzman, Débora (1999) "Curiosidad, sexualidad y currículum", En Lopes Louro, Guacira (comp.) *O corpo educado en Pedagogia da sexualidade*. Ed. Authentica.
- Britzman, Débora (2002) La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas En: Mérida Jimenez, Rafael (ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de Estudios Queer*. Barcelona: Icaria
- Brown, Josefina (2007) "Ciudadanía de mujeres en Argentina. Los derechos (no) reproductivos y sexuales como bisagra. Lo público y lo privado puesto en cuestión. Tesis de maestría
- Butler, Judith (1990) *El género en disputa*, Barcelona: Paidós
- Butler, Judith (2002) *Cuerpos que importan*, Barcelona: Paidós
- Butler, Judith (2004); *Deshacer el género*; Buenos Aires: Paidós
- Butler, Judith (2010) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós
- Bustos, C y Castillo, M. N. (1999). *El fracaso escolar: ¿Tema antiguo o problema candente?* Mendoza: Ediunc
- Cabral, Mauro (2007) *La Paradoja Transgénero*. En: [www.ciudadaniasexual.org](http://www.ciudadaniasexual.org)
- Cabral, Mauro y Benzur, Gabriel (2005) Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad. En: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a13.pdf>
- Caggiano, Sergio (2013) *El sentido común visual. Disputas en torno a género, "raza" y clase en imágenes de circulación pública*. Buenos Aires. Miño Dávila
- Carli, Sandra (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: una investigación sobre el tiempo presente En: *Sociedad*, (25)

Carli, Sandra (2012) *El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI

Carpentieri, Y; Baez, J; Gofman, C (2011) Cuando investigar es producir imágenes. En *Actas: IX Jornadas de Sociología "Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina"*

Ciriza, Alejandra (2007) En qué sentido se dice ciudadanía de mujeres? Sobre las paradojas de la abstracción del cuerpo real y el derecho a decidir. En publicación: *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*. Hoyos Vásquez, Guillermo. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Ciriza, Alejandra (2008) Quereñas fundacionales en torno de la educación y la ciudadanía de mujeres. Consideraciones sobre el caso argentino En: *Praxis educativa*; Lugar: Buenos Aires; Año: 2008 vol. XII

Clifford Geertz. (1983) *Conocimiento local*. Ensayos sobre la interpretación de las culturas ediciones. RUDOS. Barcelona. Buenos Aires.

Connell, Robert (2001) Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas, En: *Nómadas* (Col), núm. 14, abril, 2001, pp. 156-171, Universidad Central Colombia

Cornejo E, Juan. (2010). Jóvenes en la encrucijada En: *Ultima década*, 18(32), 173-189. Recuperado en 16 de noviembre de 2013, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362010000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362010000100010&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-22362010000100010.

Cuczza, Rubén (1997) ¿La Singer o la tiza? Mujeres en el Congreso Pedagógico de 1882. En: Morgade, G (comp) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cutuli, María Soledad (2011) "Reflexiones en torno la construcción de vínculos en una investigación sobre travestis y transexuales" En: *Actas X Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

De Avila, Juan; Irigaray, Luce (1999) *De Speculum a entre oriente y occidente. Luce Irigaray, 25 años de filosofía feminista de la diferencia*. Entrevista; Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/1999/08/02/irigaray.htm>

De Laurentis, Teresa (1989) *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press

De Lauretis, Teresa (1991) Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica En: María C. Cangiano y Lindsay DuBois, (comp) *De mujer a género, teoría, interpretación y práctica feministas en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

De Miguel, Ana (2007) *El feminismo a través de la historia*. Disponible en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1309>

Deleuze, Gilles y Foucault, Michel. (1972) "Entrevista". En: *Eevista L'Arc*, N° 49

Díaz Villa (2012) Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06) En: *Cuadernos de Educación*. Año X Nro. 10 Diciembre

Díaz Villa, Gabi; Ortmann, Cecilia (2011) "El género (femenino) en disputa. Acerca de la problematización de las mujeres como contenido escolar" En: *Actas IV Coloquio Educación, sexualidades y relaciones de género*. Noviembre.

- Dubet, Francois Y Martucelli, Danilo (1998) *Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: *Cuadernos de Pedagogía Año II'*. N° 7. Rosario
- Dussel, I. (1997), *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 -1920)*. Buenos Aires, FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).
- Dussel, Inés (2003) "La gramática escolar de la escuela argentina: Un análisis desde la historia de los guardapolvos", *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación n° 4*, Buenos Aires, pp.11-37
- Dussel, Inés (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. En publicación: FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. 2004. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Dussel, Inés (2005) ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, año/vol. 10, número 027. COMIE. Distrito Federal de Mexico. Pp. 1109-1121.
- Dussel, Inés (2007) Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucauliano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela En: *Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina*. Chile. Universidad de los Andes.
- Dussel, Inés. El guardapolvo blanco. En: *Revista el monitor* Nro. 12. Ministerio de Educación.
- Elizalde, Roberto y Ampudia, Marina (2006): "Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular". Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación. Buenos Aires
- Elizalde, Silvia (2005) Tesis de doctorado: "La otra mitad" otra mitad. Retóricas de la "peligrosidad" juvenil. Un análisis desde el género. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires
- Elizalde, Silvia (2009) Normatizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. En: *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, Número 1
- Elizalde, Silvia. (2006) El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. Última década. [online]. 2006, vol.14, n.25 [citado 2013-05-01], pp. 91-110. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362006000200005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362006000200005&lng=es&nrm=iso)>.
- Epstein, D; Johnson, R (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University
- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género. ELA (2009) *Informe sobre género y derechos Humanos. Vigencia y respeto de los derechos de las mujeres en Argentina (2005-2008)* Buenos Aires: Biblos
- Eve Kosofsky Sedgwick (1990) *Epistemología del closet*. Orientalismo Madrid: Ediciones Libertarias-Prodhuft
- Fainsod, Paula (2013) "Maternidades adolescentes y escolarización: experiencias sociales y escolares en contextos de marginalización urbana" Tesis de doctorado presentada en noviembre de 2012 en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Fainsod, Paula (2008) "Embarazo y maternidad adolescente. Alcances y desafíos de las escuelas ante las diversidades". En: Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) *Cuerpos y sexualidades en las escuelas. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós. Colección Voces de la educación.
- Fernández, Ana María (1999) *La invención de la niña*. Unicef – Argentina.
- Fernández, Josefina (2000). *Los cuerpos del feminismo*, En MAFFÍA, Diana –compiladora- *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Ed. Feminaria.
- Fernández, Josefina (2004) *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*. Buenos Aires: Edit. Edhasa- IDAES
- Fine, Michele (1999) En: *Géneros Prófugos, Feminismo y educación*. Marisa Belausteguigoitia, Araceli Mingo / Ellen Jordan. Paidós
- Finnegan, Florencia (2009): *Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*. OEI. Febrero 2009
- Foucault, Michele (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michele (1977) *Historia de la sexualidad*. Barcelona: Siglo XXI.
- Foucault, Michele (1993) *Microfísica do poder*. Río de Janeiro: Graal.
- Fraser, Nancy (1997) *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Ed. Siglo de Hombres Editores.
- Fraser, Nancy (2004) *Cartografía de la imaginación feminista: De la redistribución al reconocimiento, a la representación*. Ensayo preparado para la disertación inaugural de la Conferencia sobre "Igualdad de género y cambio social", en la Universidad de Cambridge, Inglaterra, en marzo de 2004.
- Fraser, Nancy (2006) *Reinventar la justicia en un mundo globalizado*. En la revista: *New Left Review*. Nº 36
- Gagnon, J (1990) "The explicit and implicit use of the scripting perspective in sex research", en: *Annual review of Sex Research*, 1, 1-43
- García, Javier (2011) *Bachilleratos Populares y "autonomía": ¿espacios de la transformación o de la reproducción?* En: *Boletín de Antropología y Educación*, Nº 02. Julio
- Gayle Rubin (1984) *Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad*. Disponible en: [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe). Consultado mayo 2013
- Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1997
- Gemetro, F y equipo (2011) *Familias Comaternalas*. Guía para personal educativo Disponible en: [http://www.lesmadres.com.ar/recursos/cuadernilloDocentes\\_Lesmadres.pdf](http://www.lesmadres.com.ar/recursos/cuadernilloDocentes_Lesmadres.pdf)
- Germán Torrés (2009) *Normalizar: discurso, legislación y educación sexual* En, *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. Num. 35, Quito, septiembre
- Gilmore, David (1994) *Hacerse hombre*. Buenos Aires: Paidós.
- Ginzburg, Carlos (2000) *"Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales"*, Madrid: Catedra
- Giordano, Verónica (2010). *La ampliación de los derechos civiles de las mujeres en Chile (1925) y Argentina (1926)*. Mora [B. Aires] [online]. 2010, vol.16, n.2 [citado 2012-12-19], pp. 0-0.

Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-001X2010000200001&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2010000200001&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1853-001X.

Girola, M (2006) Procesos de transformación urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires: una mirada sobre el avance de la ciudad-negocio En: *Intersecciones en Antropología* Nro.7

Gluz, Nora (2011). "Por una educación más democrática. Bachilleratos Populares" En: *Voces del Fénix*, año I, núm. 3, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.vocesenfenix.com/content/bachilleratos-populares>

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata. Madrid. Cap. I

Gómez Cruz, E. (2008). Imagen pública-privada y ética: Reflexiones desde una investigación etnográfica sobre las prácticas de fotografía digital. En: E. Ardévol, A. Estalella & D. Domínguez (Eds.), *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. San Sebastián

Gómez, Ana (2005) Estudio: "El impacto de la homofobia y el bullying antigay en los/las jóvenes" En: AAVV *La homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM

Greco, Beatriz (2007) *La autoridad pedagógica en cuestión*. Buenos Aires, Homo Sapiens

Guarini, Carmen (2005) Explorando el miedo en la relación fílmica-antropológica. En: *Cuadernos de antropología e Imagem*. UERJ-IFCH, Brasil.

Guarini, Carmen (1991) "Cine antropológico: algunas reflexiones metodológicas", En: *Cine, Antropología y Colonialismo*, Adolfo Colombres Comp, Ediciones del Sol, CLACSO, Bs As.

Guber, Rosana (2004) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Grupos Editorial Norma

Ruiz, Guillermo (2012) DOCUMENTO DE CATEDRA N° 1 Evolución del Sistema Educativo Argentino desde el inicio de Organización Institucional hasta mediados del S.XX: Estructura Académica, Expansión y Cobertura Cuantitativa. Se referencia solo el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

Hall, Stuart (1997). *Identidades culturales na posmodernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Haraguay, Dona (1999) Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiables/bles En, *Revistapolítica y Sociedad*, Nro.30, Madrid

Hernández, Adriana y Reybet, Carmen (2008) Ruidos y murmullo: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares En: *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. (pp.43-64) Buenos Aires: Paidós

Hiller, Renata (2010) Matrimonio igualitario y espacio público en Argentina. En: CLÉRICO, Laura; ALDAO, Martín. (Coords.) *Matrimonio igualitario: Perspectivas sociales, políticas y jurídicas*. Buenos Aires: Eudeba  
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96946/Investigacion%20PCI.pdf?sequence=1>

INDEC (2012) *Prueba Piloto, Primer Encuesta a la Población Trans* completo disponible en: [http://www.indec.gov.ar/webencuestatrans/pp\\_encuesta\\_trans\\_set2012.pdf](http://www.indec.gov.ar/webencuestatrans/pp_encuesta_trans_set2012.pdf)

Jackson (1968) *La vida en las aulas* México. Paidós

Jay, Martín (2009) *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós

Jefrey Weeck (1998) *La invención de la sexualidad*. México: Paidós

- Jones, Daniel (2010) *Sexualidades adolescentes: Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CLACSO
- Kaplan, Carina (comp)(2002) La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión. El deseo de aprender: un antídoto al fracaso escolar. De la discriminación oculta a la democratización en la escuela. Ensayos y Experiencias Nro 46
- Kraft Ebing (1939). *Psychopathia Sexualis. A Medico-Forensic Study*, New York, Pioneer Publications
- Kulick, Don y Margaret Wilson (1995) *Taboo. Sex, identity and erotic subjectivity in anthropological fieldwork*. London: Routledge
- Langer, Eduardo (2009): "Prácticas de resistencias de docentes y estudiantes de un Bachillerato Popular: maneras de hacer y de pensar que otorgan nuevos sentidos a la educación de jóvenes y adultos", Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales en Argentina.
- Lavigne, Luciana (2011) Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral En: Elizalde, S (comp) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos
- Lavigne, Luciana (en elaboración) "Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La "educación sexual integral" en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil". Tesis de doctorado en elaboración de con asiento en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Le Bretón, David (1999) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Levinas (1993) *Humanismo del otro hombre*, Madrid Siglo XXI
- Levinson, B. y D. Holland 1996 The cultural production of the educated person. En *Critical ethnographies of schooling and local practice*, editado por B. Levinson, D. Foley y D. Holland, pp. 1-53. State University of New York, Nueva York.
- Lopes Louro, Guacira (organiz, 1999). Trad: Tomaz Tadeu da Silva : *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade*. Auténtica: Belo Horizonte.
- López Gil, Marta (2000) *Zonas filosóficas. Un libro de fragmentos*. Buenos Aires; Biblos
- Lopez Louro, Guacira (2010) *L. Género, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- López, Damián (2012) La prueba de la experiencia: Reflexiones en torno al uso del concepto de experiencia en la historiografía reciente. *Prismas*, Bernal, v. 16, n. 1, Junio.
- Lyotard, Jean-François (2001). *Soundproof room. Malraux's anti-aesthetics. Chambre soured L'Anthiesthétique de Malraux*. Stanford, CA: Stanford University Press. Edición bilingüe [1998].
- Maffia, Diana (2001) Ciudadanía Sexual En *Feminaria* Año Nro. 26/27 Buenos Aires
- Maffia, Diana (Comp.) (2003) *Sexualidades migrantes. Género y trasgénero*. *Feminaria*: Buenos Aires.
- Maffia, Diana (s/d) *Los cuerpos como frontera*. Disponible en: [http://dianamaffia.com.ar/?page\\_id=11](http://dianamaffia.com.ar/?page_id=11) Consultado el 1 de mayo de 2013.
- Maffia, Diana (2006) *Cuerpo y Ciudadanía*, Instituto Hannah Arendt, 2006

- Maher, Frances A. & Thompson, Mary Kay (2001). *The feminist classroom: Dynamics of Gender, Race and Privilege*. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Margulis, Mario, 2001, "Juventud: una aproximación conceptual", en: Solum Donas Burack, (comp) *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cartago, Libro Universitario Regional, pp. 41-56
- Benedetti, Mario (1985) "Botella al mar"
- Marqués, Josep-Vicent (1997), Varón y patriarcado. En Valdés, T. Y J. Olavarría (eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*
- McComarck, Mark (2012) The Positive Experiences of Openly Gay, Lesbian, Bisexual and Transgendered Student in a Christian Sixth Form College. *In Sociological Research Online*, 17 (3) 5 <http://www.socresonline.org.uk/173/5.html>
- Merleau-Ponty, M (1957) *Fenomenología de la percepción*. México, FCE, 1957.
- Ministerio de Educación Nacional (2011) "Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad"
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Molina Galarza, Mercedes (2012) La diada éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares Revista *Electrónica Educare*, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 143-161 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica
- Molina, Guadalupe y Maldonado, Mónica (2009) "El caso de alumnos gay en la escuela secundaria. Un analizador de situaciones de conflicto" En: Actas X Congreso Mexicano de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Veracruz
- Morgade (1992) *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Cuadernos de Investigación. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Morgade, G (comp) (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Morgade, G Y Alonso, G (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós
- Morgade, Graciela (2001). "¿Existe el cuerpo ... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad", en *Revista Ensayos y Experiencias* Año 7 N° 38, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L, 2001
- Morgade, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser Varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Morgade, Graciela (2006) "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media" En *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Número 24.
- Morgade, Graciela (2010) Educación Sexual EN *Voces en el Fenix*. Año 1 Nro 3 Septiembre 2010
- Morgade, Graciela (2011) *Clase Virtual* En, CLACSO. Mineo.
- Morgade, Graciela (2011) comp. *Toda educación es sexual*. Crujía Ediciones. Buenos Aires

Muraro, Luisa (2007) El pensamiento de la experiencia En: *Estudios de la Diferencia Sexual*, núm 33-2007.

Nancy, Jean-Luc (2002). *A l'écoute*. Paris: Galilée. A la escucha. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

Neufeld, María Rosa (2000) "Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro" En: IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México, octubre 2000.

Neufeld, María Rosa Thisted, Jean (1999) *De eso no se habla*: Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Front Cover. María. Eudeba, 1999 – Critical

Newton, Esther (2000) *Margaret Mead made me gay*. Personal essays, public ideas. London: Duke University Press.

Novoa, G. (2005) Puerto Madero: un proyecto bisagra. In: WELCH M. (Ed.). *Buenos Aires a la deriva. Transformaciones urbanas recientes*. Buenos Aires: BÍBLOS

Núñez, Pedro (2011) Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la "participación juvenil" en el espacio escolar" en Saintout, F (comp.) *Jóvenes argentinos: pensar la política*, Prometeo Libros, Buenos Aires.

Núñez, Pedro (2013) *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*, Buenos Aires, Ed. La Crujía.

Núñez, Pedro y Fuentes, Sebastián (2013) "Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)", Congreso ALAS, Santiago de Chile, octubre de 2013

Padawer, Ana (2012) Hacer y aprender: conocimiento del mundo natural de poblaciones indígenas y campesinas del sudoeste misionero. Ponencia presentada al 54avo Congreso internacional de Americanistas. Viena. 16 de Julio de 2012.

Padawer, Ana (2008a) Cuando los grados hablan de desigualdad. Una Etnografía Sobre Iniciativas Docentes Contemporáneas Y Sus Antecedentes Históricos Editorial Teseo Buenos Aires

Padawer, Ana. (2008b) Contra la devolución: aportes de los conceptos de implicación y diálogo para las investigaciones antropológicas en contextos de gestión educativa. Pap. trab. - Cent. Estud. Interdiscip. Etnolingüíst. Antropol. Sociocult., Dic 2008, no.16,

Padawer, Ana (2004) Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo En: KAIRÓS, Revista de Temas Sociales Universidad Nacional de San Luis Año 8 – Nº 14

Padawer, Ana. (2003) Un exótico demasiado familiar: la investigación etnográfica en educación y un ejercicio de autoetnografía. Cuad. antropol. soc., Dic 2003, no.18, p.205-222.

Pallma, Sara; Sinisi, Liliana (2004) Tras las huellas de la etnografía educativa: Aportes para una reflexión teórico metodológica. Cuad. antropol. soc., Buenos Aires, n. 19, jul.

Pecheny (2003) Ciudadanía y minorías sexuales. Mineo

Péchin, Juan (2012) *Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía sobre procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires*. Tesis de doctorado defendida en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Péchin, Juan (2013) De la indicación de "perversiones" por parte de la(s) norma(s) a la "perversión" política de la (a)normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho? En: *LES Online*, Vol. 5, No 1

Perrenoud, Ph. (1990) "La construcción del éxito y del fracaso escolar" y "El currículo real y el trabajo escolar", en *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata; Cortese, C., Romagnoli, M.

Petracci y Pecheny, (2007) "Argentina: derechos humanos y sexualidad", En: *Revista Medicina*, vol. 67, supl.

Petrovic, J y Ballard, R (2005) "Unstraightening the Ideal Girl: lesbians, high school, and spaces to be" in Adams, N y Bettis, P, *Geographies of girlhood. Identities in-between*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

Pineau, Pablo (1996). "La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización" en *Historia de la Educación en debate*, Bs. As, Miño y Dávila.

Preciado, Beatriz (2002) *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama

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

Preciado, Beatriz (2010): *La invención del género, o el tecnocordero que devora a los lobos* En: <http://bibliografia-alternativa.blogspot.com.ar/2010/04/biopolitica-del-genero.html>

INDEC (2012) *Prueba Piloto, Primer Encuesta a la Población Trans*

Puiggrós, Adriana (1990) *Historia de la Educación Argentina. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (1995) *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

Reguillo Cruz, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma, Buenos Aires.

Rockwell, Elsie (1980) "Etnografía y teoría en la investigación educativa", *Revista Dialogando*, Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar, Sgo. de Chile, 1980

Rockwell, Elsie (1987) "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En: *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

Rockwell, Elsie (1996) "La dinámica cultural en la escuela" En: Amelia Álvarez (edit.): *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996, pp. 21-38.

Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Rodríguez, M. G. (2010). "Unos tipos de traje y corbata": estilo, trabajo y distinción en los mensajeros en moto de Buenos Aires. *Horizontes Antropológicos*, 16(33), 121-143.

Rodríguez, Rosana (2012) *Cuerpo y política. Palabras y silencios sobre experiencias de aborto. Testimonios desde dos orillas* España: Editorial Académica Española

Rojas Soriano, Raúl (1990) *Métodos para la investigación social*. México. Ed. Plaza Valdes.

- Yubero, S, Larrañaga, E, Navarro, R, Serna, C Martínez, I (2006) "Hracaso escolar y violencia en la escuela: factores psicológicos y sociales." En: *Boletín Informativo de Trabajo Social* 8, España
- S.J. Taylor; R. Bodgan (1984). "La observación participante en el campo". Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica
- Sandy Stone. (2004) "*The Empire Strikes Back: A Posttranssexual Manifesto*". New York: Routledge,
- Scharagrodsky, Pablo (2007a) "Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar" En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comp.) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires. Del Estante Editorial
- Scharagrodsky, Pablo (2007) El cuerpo en la escuela. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial
- Scott, Joan (2001) "Experiencia", En: *La ventana*, N° 13, México pp. 42-73
- Scott, Joan (2003), "Historia de las mujeres", En: P. Burke, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza pp. 59-88.
- Scott, Joan (2009) Género e historia, México, Fondo de Cultura Económica.
- Sedón, A (2012) El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria En, Tiramonti, G "Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media" Buenos Aires, HomoSapiens
- Sel, Susana (1995): "Reflexiones en antropología visaul". En *Revista Horizontes Antropológicos* Nro. 2. Ponto e Virgula. Brasil
- Sel, Susana (1997): "El cruce de miradas en el proceso de postproducción" Ponencia presentada al V Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Sel, Susana y Moya, Marian (2003): "Mass Observarion. Medios de comunicación y praxis en la práctica antropológica" Ponencia presentada a la V Reunión de Antropología del MERCOSUR. Universidad Federal de Santa Catalina. Brasil.
- Seoane, Viviana (2012) Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica. Experiencias de mujeres jóvenes. Actas de VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata. Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires.
- Sibilia, Paula (2009) *La intimidad como espectáculo* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Silvia Elizalde (2011) La juventud en la mira de las ciencias sociales, los medios y las leyes. Preguntas y desafíos sobre las diferencias de género y sexualidad) EN Conferencia del curso Juventudes en América Latina.
- Sirvent M.T. (1999). Estructuras de Poder, Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (1985-1989). Versión en español de la tesis de doctorado en Columbia University. Buenos Aires: Editorial Miño y Davila.
- Sirvent M.T. (2005) El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Sirvent María Teresa. 2005. El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico. En Sirvent M.T. (2005) El Proceso de Investigación Investigación y Estadística I.
- Sívori, Horacio. (2005) *Locas, chongos y gays: sociabilidad homosexual masculina durante la década de 1990*. Buenos Aires: Antropofagia

- Sontag, Susan (1981) *Sobre la fotografía* México Edhesa
- Southwell, Myriam (2006) "La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata", en MARTINIS, Pablo y REDONDO, Patricia [comp.] *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires: Del Estante.
- Southwell, Myriam (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato En: Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: FLACSO.
- Spiegel, Alejandro (2013) "*Ni tan genios, ni tan idiotas*" Buenos Aires Homosapiens
- Subirats, M. (1999) "Género y escuela". En: Lomas, C. (comp) (1999) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988) *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Sverdlick Ingrid y Costas Paula (2008): *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales*.
- Gentili P. y Sverdlick, I. (2008) Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires
- Takács, Judit (2006). Social Exclusion of Young Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender People in Europe (LGBT), ILGA-Europe and IGLYO.
- Talbot, Mary (2010) *Language and Gender*. Polity Press. Reino Unido
- Terigi, F, Toscano, A y Brsicioli, B (2012) La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares En, Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, coordinada por Cora Steinberg y Analía Meo, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina. 1-4 de agosto
- Terigi, Flavia, Perazza, Rosana (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires, *Journal of Education for International Development* 2:3. Retrieved from <http://www.equip123.net/jeid/articulos/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.p> En 24 de mayo de 2013
- Tiago Duque (2012) Da finada à europeia: experiências de ser, não permanecer e estar travesti na adolescência. En *Revista Bagoas*, Nro. 7 p173-198
- Tiramonti, Guillermina (2001) Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria? FLACSO - Temas Grupo Editorial. Buenos Aires
- Tiramonti, Guillermina [comp.] (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- Todorov, T (1991) *Nosotros y los Otros. Reflexiones sobre la diversidad humana*
- Tomasini, Marina (2011) Jóvenes en la escuela: hacer género en las peleas. Actas IV Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, sexualidades y relaciones de género. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- Unicef (s/d) Informe: *Consulta cualitativa al Programa de Educación Sexual en Argentina*. Disponible en:

[http://www.unicef.org/argentina/spanish/Informe\\_consulta\\_cualitativa\\_programa\\_educacion\\_sexual\\_en\\_argentina.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Informe_consulta_cualitativa_programa_educacion_sexual_en_argentina.pdf)

Valobra, Adriana (2008) Guardapolvo blanco, ternura y encanto...Los derechos humanos de la mujer. En revista CLIO & Asociadas. La historia enseñadas. Centro de Publicaciones Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe p. 275 - 275

Vazquez, Soledad (2013) Tesis de Maestría: *Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contexto de marginalidad urbana*. FLACSO

Visacovsky (1995) La invención de la etnografía En: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales* Año4 Nro. 5 Agosto. Pp 7 - 24

Viscardi, Nila (2008) "Violencia en las aulas. Práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social", en PATERNAIN, Rafael, SANSEVIERO, Rafael [org.] *Violencia, Inseguridad y Miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?*, Montevideo: FESUR. pp. 143-158.

Wainerman, Catalina; Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami (2008) *La escuela y la educación sexual*, Buenos Aires: Ediciones Manantial-. UNFPA-UdeSA

Wainerman, Catalina; Brack de Rajjman, R. (1997) *Sexismo en los libros de lectura de la escuela Primaria*. Instituto de desarrollo Económico y Social

Wainerman, Catalina; Heredia, Marina (1999) *¿Mamá amasa la masa?: cien años de libro de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires. Fundación Editorial de Belgrano.

Willis, Paul (1988) "Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera", *Akal*

Wittig, Monique (1992) *El pensamiento heterosexual*. Barcelona: Egales

Wright, Pablo (2005) *Cuerpos y espacios plurales. Sobre la razón espacial de la práctica etnográfica*. Serie Antropología. Departamento de Antropología. Universidade de Brasilia. Brasilia

Yannoulas, Silvia (1996) *Educación: ¿una profesión de mujeres?* Buenos Aires, Kapelusz

Viola, Sabrina (2012) Autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes en el Código Civil: una deuda pendiente, En: *Revista Cuestión de Derechos*, Nro. 3

## Artículos periodísticos/ artículos en la web

Clarín (05/03/2010) "Entre Ríos: un alumno travesti fue autorizado a vestirse como mujer para ser abanderado"

Notiexpres (05/03/2010) "Una historia con nombre propio Autorizan a abanderada travesti ir vestida de mujer a la escuela"

Página 12, (14/02/2007) "Llega el turno de matrimonio homosexual"

Página 12, (18/11/2011) "Travestis con clase"

Página 12, (18/3/2005) "La huelga de los guardapolvos"

Página 12, Suplemento soy (27/02/2009) "Sin trabas"

Web Aciprensa: <http://www.aciprensa.com/Familia/edusex1.htm>

Web BPT : <http://www.mochacelis.com.ar/>

Web Colegio Pellegrini institucional: <http://www.cpel.uba.ar/seccion.php?sec=42> (Consultada en Noviembre de 2013)

Web Encuentro Nacional de Mujeres: <http://28encuentronacionaldemujeres.es.tl/>

Web MAL: <http://grupomal.blogspot.com.ar/search?updated-min=2008-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2009-01-01T00:00:00-08:00&max-results=11>

Web Ministerio de Trabajo Nacional:  
<http://www.trabajo.gov.ar/diversidadsexual/inclusion.asp?subcat=2>

---