

Resistencias y empoderamientos. Cuerpos que «importan» en el sistema educativo argentino actual

Pablo Scharagrodsky*

Natalia Zacarías**

Recibido: 28/05/2015

Aceptado: 14/08/2015



Resumen

Los formatos escolares modernos transmitieron, distribuyeron, produjeron y pusieron en circulación una serie de conceptualizaciones sobre los cuerpos y su materialidad, sexualizando, generizando y delimitando una cierta economía del deseo y del placer. Más allá de algunas resistencias, el orden simbólico dominante fabricó ciertas ideas hegemónicas sobre lo que significaba ser hombre o mujer. Este orden sexuado y generizado, en la Argentina, comenzó a erosionarse en las últimas décadas del siglo XX potenciado, fundamentalmente, por la segunda ola del feminismo instalada en los años 60' y 70', que inició un lento proceso de crítica y lucha contra el orden patriarcal en el ámbito educativo que, en la última década, posicionó una serie de legislaciones, debates y políticas sobre la educación sexual integral, la salud reproductiva, el derecho a la identidad de género y/o el matrimonio igualitario con nuevos sentidos y significados.

A pesar de este encuadre legal vinculado con la ampliación de derechos, las tensiones al interior de las instituciones educativas permanecen, dando lugar a situaciones injustas que afectan a niños, jóvenes y adultos. En este artículo, a partir del análisis de casos sucedidos en contextos escolares, se busca cartografiar las contradicciones, ambigüedades y paradojas de los escenarios escolares argentinos con el fin visibilizar la opresión que los agentes y actores educativos enfrentan y resisten en su cotidianeidad para llevar la letra de las legislaciones a las aulas.

Palabras clave

Género, sexualidades, derechos, legislación, educación, contexto escolar, Argentina.

Resistance and empowerment. Bodies the “matter” in the present Argentinean educational system

Abstract

The modern school formats, transmitted, distributed, produced and put in circulation a series of concepts about bodies and their materiality, sexualizing, generating, and limiting a certain economy of desire and pleasure. Beyond some resistances, the dominant symbolic order created certain hegemonic ideas about what really means to be a man or a woman. This order sexualized and genderized, in Argentina, started to erode in the latest decades of the XX century strengthen, fundamentally, by the second wave of feminism installed in the 60' and 70' which started a slow process of criticism and struggle against

* Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. *E-mail*: pas@unq.edu.ar

** Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. *E-mail*: nataliazacarias@yahoo.com.ar

the patriarchal order in the educational realm that, in the last decade put up a series of laws, debates, and policies on the integral sexual education, the reproductive health, the right to the identity of gender and/or equal marriage with new senses and meanings. In spite of this legal framework related to the enhancing of rights, the tensions within the educational institutions remain, giving birth to unfair situations which affect children, young ones, and adults. In this article, we began analyzing the cases which happened in Argentinean school scenarios with the purpose of highlighting the oppression of the agents and educational actors resist and face daily to take the law into the classrooms.

Key words

Gender, sexualities, rights, legislation, education, school context, Argentina.

1. Introducción

“Maestra: Vamos a hacer un juego. Armen dos equipos: las chicas por un lado y los chicos por otro. Alumno: Yo no juego”. (Escena en el patio de una escuela primaria privada del conurbano bonaerense, Argentina)
“Detrás de una ventana entreabierta, un niño en penitencias mira incansablemente el juego de otros niños. Acompaña con su cuerpo los movimientos de cada uno, goza y padece con cada una todas las vicisitudes ajenas, aunque nadie lo vea. Será un buen hombre. Si lo dejan salir al mundo”. (Skliar, 2013: 33)

Tanto el discurso pedagógico moderno, como los distintos dispositivos educativos, los procesos de escolarización y, muy especialmente, el surgimiento de los sistemas escolares en los siglos XVIII y XIX en varios lugares de Europa —y luego en otros continentes— surgieron, en gran parte, como respuesta a profundos cambios y reordenamientos económicos, políticos, culturales y demográficos propios de una época en que la figura del Estado comenzó a tener cada vez mayor injerencia en relación a lo educativo, a lo pedagógico y a lo escolar.

El surgimiento del Estado moderno necesitó de un proyecto de escolarización masiva. La «escuela de masas» surgió donde el modelo de Estado–Nación se materializó (Meyer, Kamens & Benavot, 1992) persiguiendo un conjunto de finalidades políticas, morales, económicas, culturales y sociales. Entre ellas se destacaron la formación de un determinado tipo de ciudadano y de un cierto tipo de identidad nacional, la construcción de un sentido de pertenencia a la «comunidad imaginada», la transmisión de cierto compromiso y determinados valores como la responsabilidad individual, la difusión de narrativas de progreso y de pertenencia al colectivo nacional, la promoción de una nueva sensibilidad producto de ser parte de la unificación política y cultural de la nación, de la riqueza y del progreso, la consolidación de una nueva conciencia cívica, la transmisión de un cierto *ethos* vinculado con actitudes y hábitos de disciplina, de autocontrol, de respeto a las jerarquías sociales y de conservación del orden social, la producción de cuerpos sanos y aptos para el trabajo, la inclusión jerárquica de los grupos subalternos y, en definitiva, la regulación, la administración y el control de las poblaciones y de los cuerpos individuales (Popkewitz, 2002).

Sin embargo, otras finalidades tan o más importantes como las anteriormente citadas, fueron construidas, difundidas, inventadas y legitimadas por la pedagogía y los sistemas escolares modernos a lo largo de los últimos tres siglos. Nos referimos a una finalidad central que estuvo relacionada con la definición de una cierta forma de presentar y representar a la diferencia sexual y corporal (Butler, 2001; Lamas, 2002; Laqueur, 1994). Todos los formatos escolares modernos, especialmente los del siglo XIX y XX en Occidente, transmitieron, distribuyeron, produjeron y pusieron en circulación una serie de conceptualizaciones sobre los cuerpos y su materialidad, sexualizándolos y generizándolos (Estrada, 2004; Luke, 1999; Morgade & Alonso, 2008; Subirats, 1999). Un cierto orden simbólico, social, cultural y político definió y, al mismo tiempo, excluyó formas y modos de elaborar y conceptualizar la diferencia sexual. Más allá de ciertos matices y determinadas resistencias de parte de algunos agentes y actores sociales vinculados con movimientos

políticos emparentados con los feminismos, socialismos y anarquismos, el orden simbólico dominante en la modernidad fabricó ciertas ideas válidas y verdaderas sobre lo que significaba ser un verdadero hombre, o una verdadera mujer, o una adecuada economía política del deseo, o un correcto uso del placer y de las emociones.

Con independencia de las cuestiones locales y sus significativas re-apropiaciones, hubo en Occidente una especie de internacionalización de prácticas, saberes, conocimientos, discursos, disciplinas educativas, diseños arquitectónicos y mobiliarios escolares que contribuyeron a construir una «gramática» corporal sexuada propia de las instituciones educativas modernas. Tópicos como la maternidad, la heterosexualidad, la división sexual de tareas y de roles, la estética, la belleza, la fealdad, la virilidad, la corporalidad o las emociones generizadas formaron parte de dispositivos curriculares, de los manuales y textos escolares, y de la propia cultura institucional de escuelas y colegios (Da Silva, 2001; Martino & Pallota-Chiarolli, 2006; Palamidessi, 2000).

A pesar de las resistencias de ciertos agentes, actores e instituciones entre los que se destacaron los diferentes feminismos (la primera ola sufragista de finales del siglo XIX, la segunda de los años 60' y 70', etc.), el movimiento escolanovista de principios de siglo XX, los formatos escolares libertarios de finales del siglo XIX, las posiciones educativas de los socialistas en las primeras décadas del siglo XX, las experiencias escolares alternativas potenciadas por las teorías críticas o la nueva sociología crítica de la educación; el orden corporal sexuado dominante y hegemónico en el ámbito pedagógico y escolar fue, con matices y ciertas ambigüedades, fuertemente tradicional, binario, jerárquico, opositorial y excluyente.

Este orden sexuado y generizado, en la Argentina, comenzó a erosionarse y a ser más cuestionado y —decididamente visibilizado— en las últimas décadas del siglo XX potenciado, fundamentalmente, por la segunda ola del feminismo y otros movimientos libertarios emparentados con la teoría crítica de la educación (Barrancos, 2007). Producto de nuevos actores, imaginarios, ordenes simbólicos y de un clima de época se inició un lento proceso de crítica y lucha contra el orden patriarcal en el ámbito educativo que, especialmente en la última década, planteó una serie de legislaciones y políticas sobre las sexualidades y las identidades generizadas hasta esos momentos no propuestas o poco mencionadas o visibilizadas. Tanto en Argentina,¹ como en varios países latinoamericanos y europeos, se destacaron diversos actores sociales en la producción de un *corpus* legislativo amplio que contempló la educación sexual integral, la salud reproductiva, el derecho a la identidad de género y el matrimonio igualitario, instalando con ello nuevas semánticas sobre cómo presentar y problematizar las diferencias sexuales.

Esta importante cantidad de leyes y disposiciones dirigidas a la regulación de la vida cotidiana ingresó también al ámbito pedagógico y educativo con el fin de ampliar los derechos de aquellos/as que históricamente habían sido políticamente silenciados, excluidos u omitidos. Sin embargo, entre las disposiciones legales y las prácticas áulicas siempre ha habido tensiones, grietas, hiatos, intersticios, espacios ambiguos y conflictos significativos. Siguiendo a Ball (1993), podemos señalar que los discursos se erigen en normativas

1 Ley sobre Salud Sexual y Procreación Responsable N°25.673 (2002); Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral N°26.150 (2006); Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006); Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008); Ley Matrimonio Igualitario N° 26.618 (2010), modificación del Código Civil y Ley de Identidad de Género N°26.743 (2012).

y seleccionan, delimitan y legitiman lo posible, lo pensable, lo decible en el adentro y el afuera escolar. Es en este mismo proceso que puede hacerse lugar la resistencia, como acercamiento a lo opuesto, como intento de quiebre de lo establecido.

El presente artículo centra su mirada en estas tensiones nunca acabadas que se producen entre los diferentes agentes y actores sociales en el cotidiano escolar, más allá de la legitimación legal de las nuevas subjetividades generizadas instaladas en la agenda política y pedagógica de las últimas décadas. Para ello, se analizan diferentes casos investigados en el marco del programa “Discursos, prácticas e instituciones educativas”, protagonizados por docentes, alumnos/as e instituciones que, si bien han tomado estado público en un espacio acotado de tiempo o esporádicamente, no han ocupado lugares centrales en los medios, manteniéndose en suplementos para lectores afines a estos temas o en dispositivos de difusión de colectivos, agrupaciones de base y militantes. La hipótesis sugiere que existe aún distancia entre la letra escrita y los nuevos derechos de las legislaciones con relación a las aulas y el cotidiano escolar en los diferentes niveles educativos. Asimismo, es posible identificar el empoderamiento que habilita el sostenido cuestionamiento de la heteronormatividad en la sociedad y en las instituciones educativas en particular.

2. Cuerpos que resisten. Sobre la opresión y las resistencias: ser la mosca en la sopa

Escuela Secundaria de Arte N° 2 «Nicolás Antonio de San Luis» de la ciudad de San Luis, 8 de mayo de 2013. Un grupo de alumnos y alumnas se reúne con el equipo directivo de la institución para plantear su rechazo a la lectura del libro *Hay una chica en mi sopa*² solicitada por la profesora de Lengua y Literatura división C, Romina García Hermelo. Así comienza el derrotero de actas, sanciones y descargos que tuvo como protagonista a la docente.

A partir de esta reunión, el equipo directivo retiene los libros de estos alumnos/as para ser entregados al otro día a sus familias y tutores en una nueva reunión. En la correspondiente acta se deja asentado que el motivo de la convocatoria es discutir la situación de la profesora García Hermelo. No la temática del libro, tampoco la incomodidad manifestada por los alumnos/as al leerlo. Desde ese primer momento, las manifestaciones se dirigieron hacia su persona, haciendo uso de lo descrito en lógica como falacia *ad hominem* («contra el hombre») que implica dar por falsas las afirmaciones utilizando como argumento quién es su emisor. Sus creencias, su ideología, sus prácticas pretenden ser desacreditadas de esta manera. No se afirma por ello que las palabras de la docente fueran acertadas, lo cual implicaría caer en otra falacia. Sin embargo, es necesario destacar que una y otra vez el cuestionamiento es a la persona, para desde allí intentar ahogar todo aquello que la persona siente, piensa, valora, expresa.

La profesora “*influye en el pensamiento político y sexual de los chicos*” mediante las acciones que se relatan en el libro que “*se hacen pero no son normales*”,³ son algunas de las afirmaciones de las familias de los estudiantes que quedaron registradas en las actas. Las relaciones homosexuales, presentes en el libro, son uno de los temas que, junto con las drogas, mani-

2 La obra de la escritora peruana Silvia Núñez del Arco, *Hay una chica en mi sopa*, narra de manera muy directa y simple, la historia de Lucía, una niña de 11 años a quien sus padres deciden cambiar de escuela. A lo largo de la novela, la joven comparte sus emociones, dudas y deseos respecto a su novio, a su profesora de alemán por quien se siente atraída, y expresa sentimientos varios hacia los adultos que la rodean y las relaciones que estos sostienen.

3 Acta N°4, reunión de padres, Escuela Secundaria de Arte N°2 Nicolás Antonio de San Luis, 9 de mayo de 2013.

fiestan preferir dejar afuera del aula. La normalidad, en este contexto, es concebida como sinónimo de heteronormatividad. Todo aquello que permanece por fuera de esa norma resulta menos «natural» y; en consecuencia, ha de ser escondido o disfrazado (Britzman, 2002; Rich, 1996; Wittig, 2006).

Respecto al libro, manifiestan que “*no puede ser dado en una cátedra de literatura. Una cosa es educación sexual y otra es genitalidad*”. Sin arrojar luz sobre aquello que se entiende como distinto, queda establecido una vez más aquello que se puede ver y se puede contar del cuerpo en una escuela y cómo los criterios binarios de normalidad/anormalidad continúan impregnando las experiencias educativas a las cuales es posible exponer o no a los jóvenes. La circulación de sentidos morales como la modestia, la indolencia o la pureza incardinada con el objetivo de controlar posibles desvíos reafirma, de una forma particular, el no contacto corporal y el sostenimiento de importantes distancias con textos e imágenes que puedan tener consecuencias entendidas como indeseables vinculadas con el placer y el deseo, manteniendo incólume ciertas bases del patriarcado moderno (Cobo, 1995; Pateman, 1988).

En este sentido, la lectura del nuevo *corpus* legislativo argentino arroja cierta luz pero también opaca situaciones. Los lineamientos curriculares aprobados en 2008 para la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) explicitan que la misma puede ser abordada transversalmente desde los distintos espacios curriculares, dentro del proyecto educativo institucional y/o constituirse en sí misma en un espacio curricular, siempre intentando un abordaje interdisciplinario. Uno de los lineamientos de la ESI propuestos para Lengua y Literatura en el ciclo básico del nivel secundario plantea “*la lectura de libros donde se describan una diversidad de situaciones de vida de varones y mujeres y donde se trabaje la complejidad de sentimientos que provoca la convivencia*” (Ministerio de Educación/ Presidencia de la Nación, 2008: 38), abriendo un abanico de posibilidades donde podría ingresar el libro mencionado. Sin embargo, si se buscara dentro de los lineamientos el deseo homosexual para fundamentar la inclusión de lecturas como “*Hay una chica en mi sopa*”, sería infructuoso. El deseo homosexual no es mencionado en los lineamientos, lo cual dista de ser extraño, dado que el deseo, en su concepción más general y abarcadora posible, no forma parte de la letra explícita de ninguna de las leyes argentinas vinculadas a la educación sexual.

Este *corpus* legislativo no es citado por las autoridades de la escuela, pudiendo ser útil para aclarar algunos de los cuestionamientos que constan en las actas. Esto abona la hipótesis de que cierto tipo de sexualidad no admite discusión para algunos actores y sectores sociales. Las tensiones sostenidas por el ingreso de las sexualidades «diversas» a las aulas son trasladadas a las personas que procuran impulsar su enseñanza. Puntualmente, cómo aquella persona —en este caso la profesora Romina García Hermelo— que ubica a la educación sexual en el ámbito escolar, es subjetivada a partir de los mismos cuestionamientos. ¿Es moralmente apto? ¿Puede entrometerse en ámbitos que le son ajenos? ¿Mantiene un comportamiento decoroso en los ámbitos públicos? ¿Resguarda sus singularidades dentro de las cuatro paredes de su casa? Ciertos discursos y prácticas construidas socio-históricamente permanecen incólumes a pesar de los nuevos mandatos que las leyes legitiman y amparan.

La historia de Romina García Hermelo fue atravesada por fiscales, funcionarios educativos y familias que solicitaron el desdoblamiento de la división. También fue narrada por

medios de comunicación locales, nacionales e internacionales, militantes y activistas. La docente fue suspendida y no recibió su sueldo durante parte del sumario iniciado.

La Jueza Dra. Viviana E. Oeste del Juzgado de Familia y Menores N° 2, ordenó al Ministerio de Educación de la provincia de San Luis “inspeccionar si en otras instituciones educativas de la provincia se está impartiendo como material de lectura el texto individualizado como **Hay una chica en mi sopa** autora Silvia Nuñez del Arco, Editorial Planeta y en su caso se ordene el retiro del mismo de manera inmediata”,⁴ solicitud a la cual se dio curso mediante el procedimiento detallado en el PASE N° 178/13.

Recién el 12 de junio de 2013, a partir de la Resolución N° 96 del Ministerio de Educación de San Luis, se dio por culminado el sumario a la profesora García Hermelo, desdoblándose⁵ en el mismo acto la materia Lengua y Literatura de la escuela en cuestión en Cátedra A y Cátedra B y reintegrando a la docente Romina García Hermelo a la Cátedra A.

La experiencia vivida por García Hermelo evidencia, al menos, dos situaciones: la primera, la resistencia de la docente ante una parte del Estado que no cumplimenta ni promueve la legislación vigente. Resistencia que le valió, en diferentes momentos o simultáneamente, su puesto laboral, su sueldo, ser cuestionada como profesional, ser estigmatizada como persona, separarse de su grupo de estudiantes, confrontar la opresión de sectores poderosos en su provincia y, la segunda, el desentendimiento de una parte de la sociedad respecto a las leyes, una vez sancionadas.

3. Ley sobre ley

Claudia Vásquez Haro una joven trans nacida en Perú. Cuando su historia fue publicada en *Página 12* (22 de enero de 2011) era estudiante de Periodismo y Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), tenía 36 años y una década viviendo en Argentina. Su reclamo consistía en un documento nacional de identidad argentino con una foto que respetase su identidad de género, pero la vigencia de la Resolución N° 663/92 de la Dirección Nacional del Registro de las Personas, que en su artículo 2 establece que la fotografía “en ningún caso deberá dar lugar a interpretaciones erróneas del sexo” del portador del documento, era la carta que los funcionarios exponían para no dar curso a su pedido.⁶ Militante activa, meses después de esa nota periodística, logró acceder a su documento con foto femenina y nombre masculino.

En ese momento, la Ley de Identidad de Género era sólo un proyecto en la Cámara de Diputados de la Nación. Sin embargo, ya existían personas que, dando intervención a la justicia, habían logrado cambiar sus documentos y partidas de nacimiento. El 12 de

4 Ley sobre Salud Sexual y Procreación Responsable N°25.673 (2002); Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral N°26.150 (2006); Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006); Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008); Ley Matrimonio Igualitario N° 26.618 (2010), modificación del Código Civil y Ley de Identidad de Género N°26.743 (2012).

5 En enero de 2015, en Guadalajara, México, cobró estado público la situación de Andrea Carolina, maestra transgénero. La resolución de este caso, a pesar de las diferencias que lo componen, fue la misma: “Para no caer en un acto de discriminación en contra de la maestra transgénero de la Escuela Secundaria Mixta 4, Andrea Carolina, y que al mismo tiempo, los padres y alumnos tengan la opción de decidir si toman clases con ella o no, la Secretaría de Educación del gobierno del Estado implementará un aula espejo” (*El Informador.mx*, 2015).

6 Es pertinente aclarar que la mencionada resolución fue aprobada con motivo de la incorporación de fotos cromáticas a las ya habituales monocromáticas de los documentos de identidad argentinos.

diciembre de 2012 Claudia Vásquez Haro recibió su documento, convirtiéndose en la primera mujer trans migrante en hacer valer su derecho legitimado en la Ley de Identidad de Género, a siete meses de su sanción. Al graduarse, fue también la primera licenciada trans de la UNLP.

La letra definitiva de la ley establece, en su artículo 3º, que *“toda persona podrá solicitar la rectificación registral del sexo, y el cambio de nombre de pila e imagen, cuando no coincidan con su identidad de género autopercibida”*. Los formularios a ser completados por los interesados o por el personal administrativo de las reparticiones gubernamentales continúan teniendo sólo dos casilleros: Hombre/Mujer; Masculino/Femenino (y viceversa). Queda abierto, entonces, que casos como el de Claudia Vásquez Haro encuentren una mejor resolución en la interpretación de esta ley.

4. Patear el tablero

El ejercicio de la docencia, especialmente en los niveles iniciales, fue caracterizado históricamente por un halo de neutralidad, vocación sacerdotal, amor, abnegación, decencia y pureza (Alliaud, 2007). «La señorita maestra», se convirtió en el exponente de una casi exclusiva tarea femenina en el espacio público. Un modelo a ser imitado dentro y fuera de la institución escolar. Un cuerpo que vigila, a la vez que es vigilado. Guardianes y guardianas de la heteronormatividad.

En este marco es que María Eva Rossi, en la ciudad de Bahía Blanca, decidió hacer su transición ante los ojos de la institución en la cual se desempeñaba como formadora de formadores. Psicóloga, eligió luchar desde las aulas por la igualdad, la equidad, el respeto a las diferencias y el reconocimiento. En una entrevista manifestó que *“dentro de lo que es diversidad sexual, las más marginadas somos las personas trans. Una persona gay puede luchar, pero salir del placard es un beneficio o una opción que tienen. Nosotras no. En nosotras la exposición es inevitable”* (Página 12, 09 de septiembre de 2011).

Sus años de lucha dentro y fuera de las aulas conmovieron a una ciudad conservadora como la bahiense. El apoyo de la institución,⁷ en un mar de vacíos legales, ausencias de experiencias similares y prejuicios disponibles, fue clave para que María Eva pudiera hacerse visible. Sin embargo, a pesar de afirmar que la transición la vivió medianamente cómoda, con el tiempo fue conociendo casos que ocasionaron ciertos ruidos. Por ejemplo, en la primera mesa de exámenes que tomó *“hubo alumnos que no entraron. Que se impactaron y decidieron no presentarse a la mesa”* (Eco Días, 22 de septiembre de 2012).

“Una es disidente sexual, no tiene escapatória más que la visibilidad por un lado, porque la visibilidad travesti es inocultable, el placard es transparente” (Dema, 2013), manifestaba María Eva en otra entrevista evidenciando la diversidad de expresiones que habitan la disidencia sexual y la exposición a la mirada del otro sesgada por categorías heteronormativas.

López Curyk, en su trabajo sobre la problemática de la invisibilización de los docentes varones disidentes sexuales en las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, prefiere plantear los obstáculos para la desinvisibilización de los docentes disidentes sexuales, *“entendiendo que no es una simple visibilización, ya que se parte de un universal heterosexual que recae sobre nuestros cuerpos [...] que obstaculiza la asunción pública y política*

7 El documental TransFormadora relata, con las voces de sus protagonistas, la experiencia. Se encuentra disponible en: <https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=E-vIxrXSgyU>.

de la disidencia sexual dentro de las escuelas” (2014: 1).

Luego de la familia, uno de los lugares que genera mayor temor para la transición, para salir del *clóset*, para visibilizarse, tal como afirma Flores (2005), es el trabajo. Y cuando el lugar de trabajo es la escuela, la disidencia sexual es recibida como la contracara de todo aquello “*que supimos conseguir*”.

En este escenario, las resistencias de Romina García Hermelo, de Claudia Vásquez Haro, de María Eva Rossi y de muchas otras docentes —y otros docentes, y tantos y tantas estudiantes— cuando se visibilizan, encarnan también empoderamiento. Sujetos y sujetas empoderados frente a un escenario ambiguamente estigmatizante.

5. Cuerpos que habilitan: sobre el empoderamiento

“La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa. Cuando la sociedad trata de esta manera a las masas y sólo destaca a un pequeño número de individuos como objeto de reconocimiento, la consecuencia es la escasez de respeto, como si no hubiera suficiente cantidad de esta preciosa sustancia para todos. Al igual que muchas hambrunas, esta escasez es obra humana; a diferencia del alimento, el respeto no cuesta nada. Entonces, ¿por qué habría de escasear?” (Sennet, 2003: 17).

“El respeto por la identidad de género adoptada o auto percibida de cualquier persona que estudie y/o trabaje en la Universidad” (Res. N°583/11) quedó plasmado en una resolución de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), anterior a la Ley Nacional de Identidad de Género.⁸ Allí se establece que el nombre identitario de quien lo solicite mediante una carta, lo denominará en los trámites internos, actas, registros, listados, notas, constancias de asistencia, entre otras documentaciones intrainstitucionales. El nombre registral sólo figura en el sistema de gestión integral, en las listas de asistencias, por ejemplo, sólo se menciona el nombre de identidad, sin siglas entre paréntesis o algo que lo diferencie del resto de los miembros de la lista.

Luego de la sanción de la ley, la UNDAV en el Art. N° 8 de su Estatuto, reconoce entre sus fines:

- f) Formar profesionales con perspectiva de género, comprometidos especialmente en la erradicación de la violencia contra las mujeres, en cualquier ámbito donde desarrollen sus relaciones interpersonales; [...]
- h) Promover la integración y el respeto de las

8 El caso de la UNDAV no es el único. Por ejemplo, en Brasil, país en el cual no existe aún una ley que permita el cambio del nombre de registro civil en función de la identidad de género autopercibida, la Resolución N°18, aprobada por el Consejo Universitario de la Universidade Federal de Santa Catarina en abril de 2012, asegura la posibilidad de uso del nombre social a travestis y transexuales en todos los registros, documentos y actos de la vida académica, excepto en los diplomas y certificados de validez oficial (Massa, 2014).

minorías sexuales, reconociendo el derecho de las personas a la autodefinición de su identidad de género y su orientación sexual.

(Resolución 012/13)

Y, dentro de las políticas que despliega desde su Secretaría de Extensión Universitaria, la inclusión educativa del colectivo trans es uno de los ejes de trabajo⁹ en el cual articula acciones con una institución emblemática en el abordaje de las necesidades de este colectivo: el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Mocha Celis.¹⁰

El «Mocha Celis» está ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y se encuentra abierto a toda persona que quiera completar el nivel secundario y obtener el título de Perito Auxiliar en Desarrollo de Comunidades.¹¹ Dependiente de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente, mediante la Resolución N° 1050/12 de la Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se le otorga el reconocimiento el 5 de junio de 2012. En esta oportunidad, no se le designa Planta Orgánico Funcional.

La Resolución N° 2439/14 del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires incorpora en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente la Unidad de Gestión Educativa Experimental N° 16 Bachillerato Popular de Adultos y Adolescentes Mocha Celis el 9 de junio de 2014. Queda en esa resolución convalidada la Planta Orgánico Funcional de la UGEE N° 16, estableciéndose los cargos y las remuneraciones.

Si bien el plan de estudios que se dicta en el bachillerato es común a otras instituciones, existen, al menos, dos características que lo distinguen: en primer lugar, está atravesado desde la enseñanza por contenidos tales como la identidad, el respeto y la inserción laboral de quienes asumen sexualidades disidentes; en segundo lugar, quienes allí enseñan toman el compromiso ético de empoderar a un colectivo que ha sido particularmente estigmatizado y expulsado de las instituciones educativas.¹² De esta manera, el «Mocha Celis» se erige como un referente en la visibilización de las desigualdades y como una mirada habilitadora que intenta romper con ellas. La posibilidad de convertirse en un *ghetto* podría permanecer latente mientras las políticas públicas, especialmente las educativas, no funcionen como caja de resonancia de las experiencias vitales que esta institución promueve y que todas las instituciones deberían albergar siguiendo los tres códigos modernos del respeto que señala Sennet: 1) hacer algo por sí mismo, 2) cuidar de sí mismo y, 3) ayudar a los demás (2003: 263).

9 Un ejemplo de la tarea desarrollada es narrado en un informe de la Agencia de Noticias TELAM disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=fQSB2pscqlA>>.

10 Mocha Celis era una travesti nacida en la provincia de Tucumán que no pudo terminar su escolaridad. En 1996 fue asesinada y su crimen nunca fue resuelto.

11 El título no es novedoso en la jurisdicción. Surge luego de la transferencia de los servicios educativos dispuesta por la Ley N° 24.049. El Plan de Estudios de la Carrera de «Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades» fue aprobado por la Resolución N°601/01 de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y consta de 22 materias repartidas en 3 años, con una carga semanal de 25 horas cátedra.

12 Según el estudio «La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina», realizado por Lohana Berkins y Josefina Fernández en 2005, el promedio de vida de las personas travestis es de 35 años. Las principales causas de muerte son, en primer lugar, la violencia policial, y luego, enfermedades de transmisión sexual e intervenciones quirúrgicas realizadas en lugares no habilitados para ello. En cuanto a la educación, el nivel de deserción escolar, de este colectivo, duplica la proporción de la población general mayor a 15 años que no terminó sus estudios primarios.

Vale mencionar, siguiendo esta línea de interpelación a las políticas educativas y destacando el rol que pudieran estar cumpliendo en cuanto al empoderamiento de los sujetos, que en la actualidad algunos sindicatos, universidades —especialmente desde sus áreas de extensión y vinculado también al Programa Nacional de Voluntariado Universitario— y distintas organizaciones de la sociedad civil implementan en espacios formales y no formales talleres de educación sexual, recuperando el abordaje propuesto en la Ley de Educación Sexual Integral y sumándose a los cursos de capacitación docente implementados desde las jurisdicciones. La diversidad de estas experiencias es sumamente amplia, acorde tanto con las líneas propuestas en la Ley —“d) prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres” (Art. N°3)— así como con sus silencios —la intimidad, que queda subsumida a confidencialidad de registros médicos y legajos educativos; la elección del sujeto de deseo; una perspectiva de género amplia, que rompa con los binarismos; el placer o el disfrute del cuerpo—. En la actualidad, las propuestas de algunos de estos talleres y de materiales didácticos comienzan a nutrirse de las nuevas miradas que habilitan las leyes de Igualdad de Género y de Matrimonio Igualitario; en otros casos, continúan refugiándose en el artículo N°5 de la ley:

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.

(Ley 2.110/06, Art. 5)

Como se menciona en otro trabajo, “los silencios en las legislaciones son no-derechos, carecen del estatus de promesa legal [...] Aun cuando los estados puedan ofrecer posteriormente reparaciones a estas ausencias” (Scharagrodsky & Zacarías, 2015: en prensa). Entre silencios y refugios —sin duda, consensuados— el empoderamiento pareciera estar enmarcado en las urgencias que portan las subjetividades para poder desarrollarse como tales y, en ciertas ocasiones, en las políticas y las leyes hacedoras de derechos.

6. Aperturas

“Maestra: Yo sabía que no podía plantear eso... Me quise morir. Nunca más propuse una consigna como esa”.
(Reflexión respecto a aquella escena en el patio de una escuela primaria privada del conurbano bonaerense, Argentina)

Incorporar la disidencia sexual al universo de lecturas de los estudiantes, solicitar que el documento de identidad refleje la identidad. Ser, dentro de las aulas como fuera de ellas y, de esa manera, también enseñar y habilitar que otros aprendan. Los casos y las experiencias mencionadas en este trabajo permiten dar cuenta de la erosión del orden sexuado y generizado que ha caracterizado a la sociedad argentina en las últimas décadas, a partir de este *corpus* legislativo que establece la educación sexual integral, la salud reproductiva, el derecho a la identidad de género y el matrimonio igualitario.

Asimismo, y sin pretender establecer inferencias a partir de generalizaciones de casos específicos, estas situaciones marcan el hiato entre las disposiciones legales y las prácticas y, a su vez, la diversidad de escenarios escolares ambiguos, contradictorios y paradójicos en donde las tensiones y los procesos de estigmatización siguen estando presentes. Visibilizan cómo, más allá de las leyes y las promesas legales del Estado, son los cuerpos —las subjetividades, las militancias, los colectivos, las resistencias— quienes cargan con las tensiones, las irrupciones y las interrupciones que otros actores y algunas instituciones mismas promueven. Retomando el planteo de Lévinas respecto de la filosofía, hay una insistencia “*en reabsorber todo Otro en el Mismo y en neutralizar la alteridad*” (2006: 49). Aun cuando esa insistencia niega, a sabiendas, derechos, oculta realidades u obtura presentes y futuros posibles.

Una nota particular merece la difusión de estos casos: además de circular en ambientes académicos, algunas de estas experiencias adquieren visibilidad en los medios de comunicación. El concepto de «noticia», ligado a lo novedoso o poco frecuente, a la extrañeza, mantiene vigente la hipótesis de la distancia que aún separa a las personas de los derechos que han «alcanzado», a la vez que los somete a nuevas revisiones y, en algunos casos, a nuevas estigmatizaciones. Aparece la pregunta: ¿parte de la visibilización o parte del problema?

Mientras para algunos, la disidencia sexual es lo extraño proyectado en una pantalla o reflejado en una sección del diario; otros —docentes, madres, padres, supervisores, directivos y diversas instituciones— continúan enfrentando dificultades para implementar la legislación vigente en materia de educación sexual a nueve años de su sanción. En medio de esto, hostigamientos a alumnos etiquetados como *gays*, desplazamientos de docentes (Péchin, 2013), colectivos organizados que salen a dar batalla, dan cuenta de las barreras que la propia legislación impone con sus silencios y sus enmiendas tardías. Evidencian, también, que se extiende el uso de la falacia *ad hominem*, poniendo en discusión todo lo que la persona es —o se cree que es— para, desde ese lugar, desacreditar sus decisiones pedagógicas y su tarea en las aulas. Incluso cuando se destaca el correcto recibimiento por parte de las instituciones de los procesos de transición o de visibilización de sexualidades disidentes, lo que permanece envuelto en velos es el cuestionamiento que «correspondería».

Se complejiza, entonces, la pregunta: ¿cuánto es necesario mostrar y nombrar, recibir y habilitar? Se esboza, porque permanece abierta, una respuesta: la invisibilización continúa siendo la clave de la estigmatización y el refugio del canon imperante en las instituciones educativas. Y no se puede seguir pidiendo a algunos cuerpos que sigan soportando el peso de siglos de obturación.

Referencias bibliográficas

- ACTA N° 4, reunión de padres, Escuela Secundaria de Arte N° 2 Nicolás Antonio de San Luis, 9 de mayo de 2013.
- ALLIAUD, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- BALL, S. (1993). “La gestión como tecnología moral”. En: Ball, S. J. (ed.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 155–163.
- BARRANCOS, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BERKINS, L. & FERNÁNDEZ, J. (2005). *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- BRITZMAN, D. (2002). “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”. En: Mérida R. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de los estudios queer*. Barcelona: Icaria, 197–228.
- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México D.F.: Paidós.
- COBO, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra.
- DA SILVA, T. T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- DEMA, V. (9 de septiembre de 2013). “A los 41 años asumí su identidad de género trans”. [Consultado el 9 de septiembre de 2013], <<http://blogs.lanacion.com.ar/boquitas-pintadas/discriminacion-y-homofobia/a-los-41-anos-asumio-su-identidad-de-genero-trans>>.
- ECO DÍAS. (22 de septiembre de 2012). “Todo se transforma”. [Consultado el 14 de mayo de 2013], <<http://www.ecodias.com.ar/art/todo-se-transforma>>.
- EL INFORMADOR.MX. (27 de enero de 2015). “Dan opciones para quien no quiera tomar clases con maestra transexual”. [Consultado el 4 de enero de 2015], <<http://www.informador.com.mx/jalisco/2015/573021/6/dan-opciones-para-quien-no-quiera-tomar-clases-con-maestra-transexual.htm>>.
- ESTRADA, Á. (2004). “Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares”. En: Millán, C. & Estrada, Á. (eds.). *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Ediciones Pontificia Universidad Javeriana, 18–49.
- FLORES, V. (2005). *Notas lesbianas. Reflexiones desde la disidencia sexual*. Rosario: Hipólita Ediciones.

- LAMAS, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México D.F.: Taurus.
- LAQUEUR, T. (1994). *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- LÉVINAS, E. (2006). *Humanismo del otro hombre*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- LEY N° 24.049/91, de 6 de diciembre de 1991, de Transferencia de los servicios educativos a las provincias. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 27.299, Buenos Aires, Argentina, 7 de enero de 1992.
- LEY 25.673/02, de 21 de noviembre de 2002, de Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 30.032, Buenos Aires, Argentina, 22 de noviembre de 2002.
- LEY 26.150/06, de 23 de octubre de 2006, de Programa Nacional de Educación Sexual Integral. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 31.017, Buenos Aires, Argentina, 24 de octubre de 2006.
- LEY 2.110/06, de 9 de noviembre de 2006, de Educación Sexual Integral. *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, 2.569, Buenos Aires, Argentina, 20 de noviembre de 2006.
- LEY 26.206/06, de 27 de diciembre de 2006, de Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 31.062, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- LEY 26.618/10, de 21 de julio de 2010, de Ley Matrimonio Igualitario. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 31.949, Buenos Aires, Argentina, 22 de julio de 2010.
- LEY 26.743/12, de 24 de mayo de 2012, de Ley de Identidad de Género. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 33.139, Buenos Aires, 25 de mayo de 2012.
- LÓPEZ CURYK, D. (2014, junio). *Invisibilización y desinvisibilización de docentes varones disidentes sexuales en escuelas primarias de CABA*. Ponencia presentada al V Coloquio Internacional Interdisciplinario: “Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Investigaciones, Experiencias y Relatos”, Mendoza, Argentina.
- LUKE, C. (1999). (comp.) *Feminismos y Pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- MARTINO, W. & PALLOTTA–CHIAROLLI, M. (2006). *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona: Octaedro.
- MASSA, J. M. (2014, junio). *Expectativas y dificultades de alumnas trans en torno al reconocimiento del nombre social por parte de una universidad pública brasileña*. Ponencia presentada al V Coloquio Internacional Interdisciplinario: “Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Investigaciones, Experiencias y Relatos”, Mendoza, Argentina.

- MEYER, J., KAMENS, D. & BENAVIDOT, A. (1992). *School Knowledge for the Masses*. London: Falmer Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN/PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina/Consejo Federal de Educación.
- MORGADE, G. & ALONSO, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en las escuelas: de la «normalidad» a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- OFICIO JUDICIAL 2422/13, del Juzgado de Familia y Menores N°2 de la 1° Circunscripción Judicial de la provincia de San Luis, 30 de mayo de 2013.
- PÁGINA 12. (22 de enero de 2011). “Una transexual no puede acceder al DNI. Documento sin identidad”. [Consultado el 22 de enero de 2011], <<http://www.pagina12.ncom.ar/diario/sociedad/3-160921-2011-01-22.html>>.
- PÁGINA 12. (9 de septiembre de 2011). “Vocación docente. Entrevista a María Eva Rossi”. [Consultado el 9 de septiembre de 2011], Disponible en: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-2115-2011-09-09.html>>.
- PALAMIDESSI, M. (2000). “Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano”. En: Gvirtz, S. (ed.). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana, 213–242.
- PASE N°178/13, Ministerio de Educación Supervisión Región Educativa II Villa Mercedes San Luis, Dirigido a las escuelas de la región por la Supervisión Regional Nivel Secundario a cargo de Lic. Patricia Inés Cubero y Prof. Liliana Fernández, 4 de junio de 2013.
- PATEMAN, C. (1988). *The Sexual Contract*. Cambridge/Oxford: Basil Blackwell.
- PÉCHIN, J. (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?”. *LES Online*, 5(1), 47–60.
- POPKEWITZ, T. (2002). *Cultural Productions: (Re)constructing the nation, the child & teacher in the educational sciences*. Lisboa: Educa.
- RESOLUCIÓN 663/92, Registro Nacional de las Personas, 5 de octubre de 1992.
- RESOLUCIÓN N°601/01, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 16 abril de 2001.
- RESOLUCIÓN 583/11, Universidad Nacional de Avellaneda, 8 de junio de 2011.
- RESOLUCIÓN 1050/12, Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de 5 de junio de 2012.

- RESOLUCIÓN 012/13, *Estatuto*. Universidad Nacional de Avellaneda, 25 de febrero de 2013.
- RESOLUCIÓN 96/13, Ministerio de Educación de San Luis, 12 de junio de 2013.
- RESOLUCIÓN 2439/14, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 9 de junio de 2014.
- RICH, A. (1996). “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”. *Duoda. Revista d’Estudis Feministes*, 11, 13–37.
- SCHARAGRODSKY, P. & ZACARÍAS, N. (2015, en prensa). “Infancias generizadas y sexualizadas en la educación. Políticas y legislaciones en la última década en América Latina”. En: Camargo, D. & De Santa Clara, C. A. (orgs.). *Educar a los niños del siglo XXI: otra mirada, nuevas posibilidades*. Curitiva P.R.: Ibepex/ Intersaberes.
- SENNET, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- SKLIAR, C. (2013). *No tienen prisa las palabras*. Buenos Aires: Candaya Abierta.
- SUBIRATS, M. (1999). “Género y escuela”. En: Lomas, C. (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Madrid, Paidós, 19–31.
- WITTIG, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.