

XI Congreso Argentino de Antropología Social

Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014

GRUPO DE TRABAJO

GT: 56 Antropología política de la sexualidad: procesos organizativos y políticas públicas en debate.

1

TÍTULO DE TRABAJO

Feminidades y masculinidades trans en la escuela secundaria. Tensiones para pensar la política educativa.

Nombre y apellido. Institución de pertenencia.

Jesica Baez. CONICET – IICE, FFyL, UBA



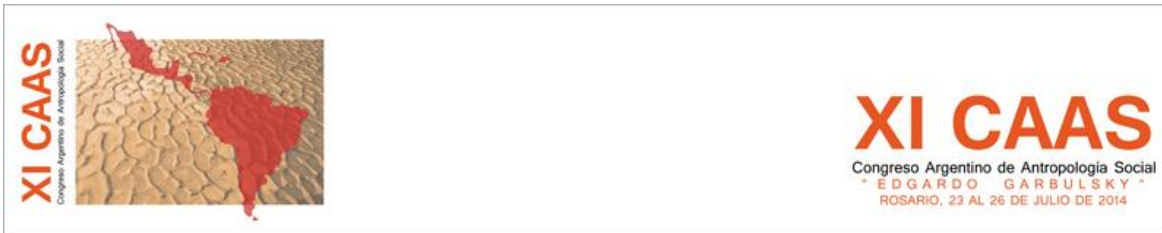
Puntos de partida

Esta ponencia se inscribe en el trabajo de investigación realizado en el marco de desarrollo de la tesis doctoral. El propósito general de ese trabajo constó en problematizar el cruce entre sexualidad, construcción subjetiva y educación focalizando la mirada en **las experiencias educativas de los/as/xs jóvenes “trans”**. Para ello, opté por una estrategia metodológica de corte cualitativo recuperando principalmente los aportes de la etnografía educativa (Rockwell, 1987).

2

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. Este punto resulta central para poder resituar las políticas públicas permitiendo profundizar la interrogación desde ellos/ellas, sus recorridos, vivencias y sentires.

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.

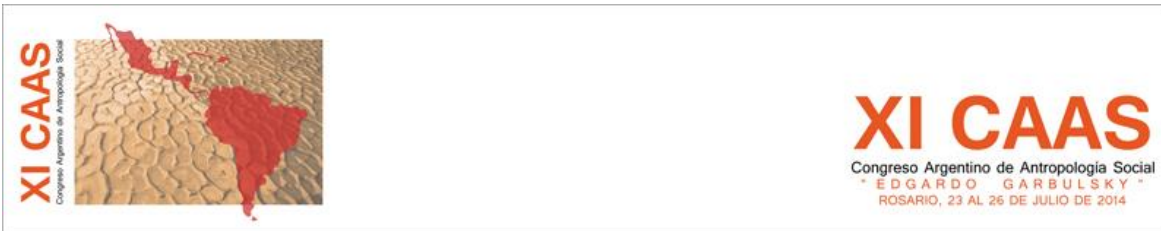
Asimismo, opté trabajar con “jóvenes” e indagar sus recorridos, sus vivencias educativas *desde y en* la escuela secundaria común. Particularmente, dirigí la mirada sobre aquellos/as/xs jóvenes que en sus modos de vivir desafían aquellas formas hegemónicas de ser mujer y varón joven en un contexto social 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.

3 En esta ponencia, focalizaré sobre aquellos/as/xs que en sus modos de vivir el cuerpo sexuado difícilmente cuentan con “closets”. Vivir, sentir, pensarse los/as/xs “expone” a una experiencia corporal que transgrede, discute o cuestiona lo socialmente esperado. Para ello recurrí a las propias formas de nominación de quiénes fueron parte de esta investigación (o bien utilizando materiales que hayan utilizado el mismo criterio).

El trabajo a continuación se estructura en tres segmentos. En primer lugar, presentaré tres escenas a partir de las cuales desplegar una clave desde donde inscribir tales experiencias –en un segundo apartado-. Y finalmente, se presentaran debates desde donde resituar el marco de posibilidades en torno a la inclusión de la escuela secundaria en tanto política educativa legislada como nivel obligatorio.

Tres escenas

Escena 1: “Nombre propio”, 2009.



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.

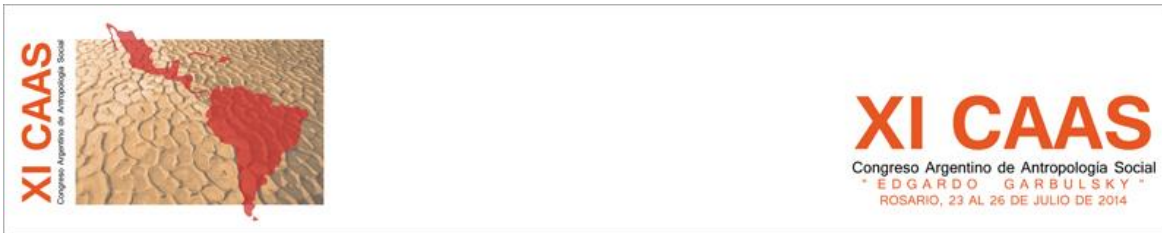
Ale: Y la rectora, me dijo que estaba bien, que le parecía bien, pero que no podía aplicarla por este tema. Ella apoyaba el cambio, pero no lo podía aplicar.

(Entrevista, Abril de 2010)

4

Unx estudiante que cursaba el 6to. año de una escuela pública que pertenece a la Universidad de Buenos Aires intentaba hacer uso de la Resolución 122, que permite en el ámbito educativo la posibilidad de cambio del nombre a favor de la autodesignación de la persona. El recorrido de Ale invita a la reflexión. 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”.

La resolución 122 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 –traccionada por los movimientos sociosexuales travestis y trans locales- 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.

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. Hecho que se potencia cuando Ale narra, cómo sí es posible cambiar el dato registral del nombre en el caso de los/as estudiantes cuyos nombres resultan difícil de pronunciar por su origen chino, coreano. No obstante, el pedido de cambio de un nombre de Ale solo pudo canalizarse por medio de una reunión con resultado de “acuerdo oral”. En el cotidiano, este acuerdo diferenciará posturas entre profesores/as.

Escena 2. “Contar”, 2012



Máximo nivel escolar alcanzado

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Sin instrucción	1	0.5
Primario o EGB incompleto	32	15.3
Primario o EGB completo	63	30.1
Secundario o Polimodal incompleto	71	34.0
Secundario o Polimodal completo	31	14.8
Terciario o Universitario incompleto	7	3.3
Terciario o Universitario completo	4	1.9
Total	209	100

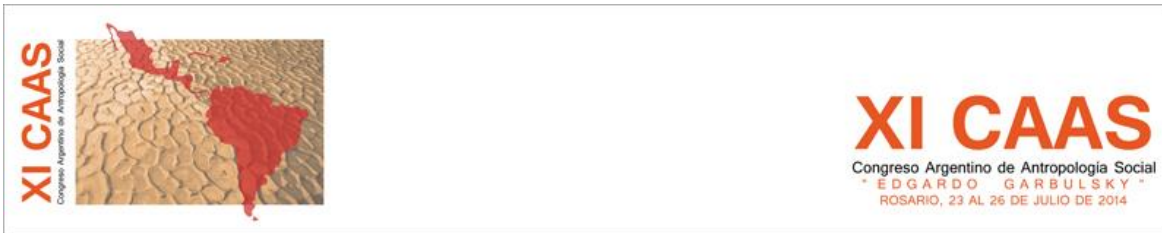
FUENTE: Prueba piloto – Encuesta Nacional a Población Trans – INDEC /INADE 2012

- 6 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 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), teniendo la intención de generar datos a nivel nacional y desde un organismo gubernamental.¹

Identificando como “población trans” a aquellas personas que se auto-perciban 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

¹ Documento completo disponible en:

http://www.indec.mecon.ar/micro_sitios/WebEncuestaTrans/pp_encuesta_trans_set2012.pdf (consultado Junio 2014)



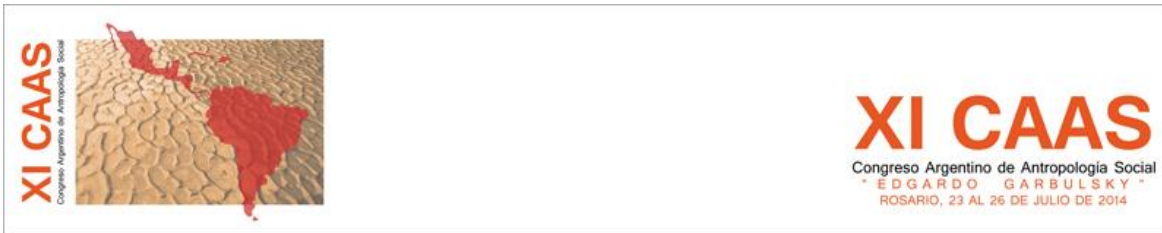
jurídica y acceso a la justicia. Para ello, el estudio propuesto se organizó en tres etapas: 1. Prueba de Cuestionario, 2. Prueba Piloto en La Matanza y 3. Realización de la encuesta a nivel nacional. Actualmente se encuentran disponibles solo los datos de la Prueba Piloto.

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. De allí emerge el cuadro con el que iniciaba la “Escena 2”.

Esta iniciativa, vehiculizada por el Estado pero con una fuerte presencia de los movimientos socio-sexuales tomo como referencia otras encuestas –que con recortes y alcances dísimiles- han visibilizado numéricamente diversas dimensiones de la vida de personas que se reconocían como travestis, transexuales o tránsgénero. Entre las iniciativas, se destaca: Encuesta a Población Travesti en Ciudad de Buenos Aires y Buenos Aires (2005) y Encuesta Naciona a Población Travesti (2007).

Ambas iniciativas fueron llevadas adelante por Lohana Berkins junto a Josefina Fernández (y equipo). La primera de ellas, 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.

La segunda, se trata de una nueva indagación que 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.

2012. Proeycto “Bachi trans”

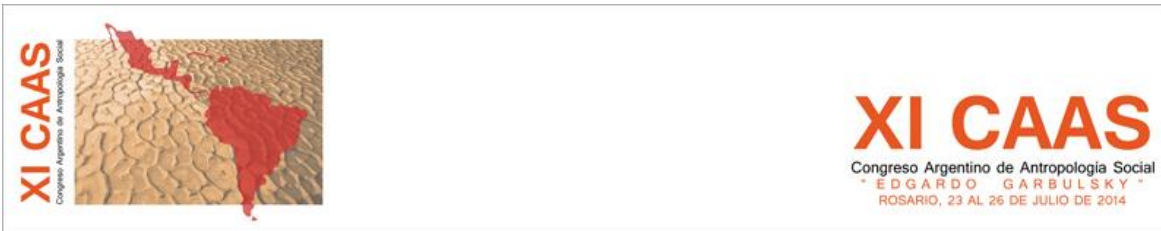
8

“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 BT).

El Bachillerato Trans (BT). 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 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)”

9 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:

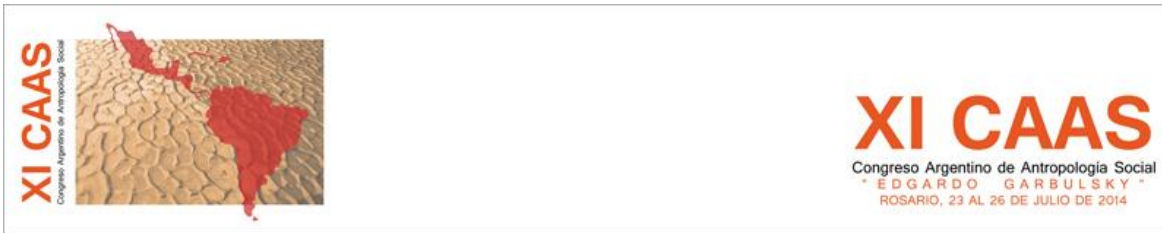
“General

- 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)

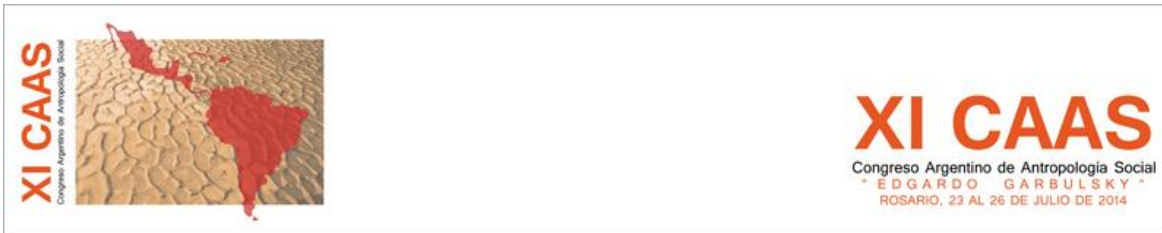
Los objetivos explicitados abarcan distintas dimensiones: desde aquellos que más fácilmente serían reconocibles como “escolares” (acercar a la escuela, otorgar un título) y otros más amplios que implican acercar una propuesta que permita revertir las condiciones de vida actuales. La institución escolar 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.

10

Inscribir las experiencias

Estas tres escenas abren interrogantes al sistema educativo en general, y a la escuela secundaria particular. A su vez, cada de ellas da cuenta de las propias coordenadas de su producción. En esta dirección, propongo revisar una serie de hitos que nos permitirán ampliar la comprensión sobre dichas escenas.

Este trabajo de investigación partió de concebir las experiencias educativas como producto histórico, social y cultural. Así por ejemplo, la posibilidad de cambiar el nombre o no, ser parte de un porcentaje que cuantifica “máximo nivel alcanzado” o bien, presentar una propuesta diferente de bachillerato lejos de ser



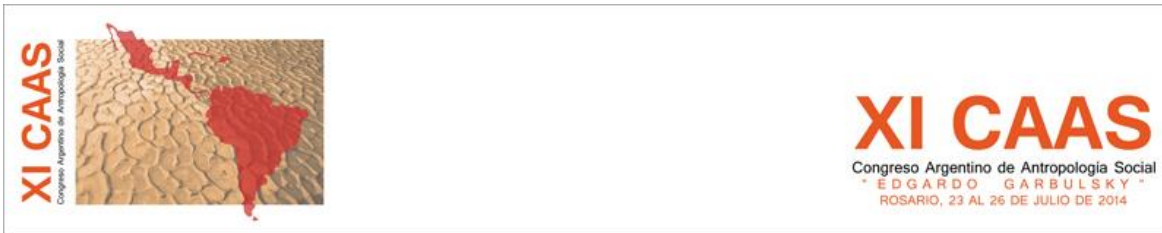
fruto de las iniciativas individuales de los sujetos es resultado de una compleja trama sociohistórica que instala un campo de *posibilidades de lo posible* (con sus márgenes e impensables). En esta dirección, recupero los aportes de Joan Scott (2001) quien afirma que es por medio de la experiencia que 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.

Joan Scott propone hacer visibles las asignaciones de posiciones-sujeto hecho que apunta a que “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.

11

En segundo lugar, propongo incorporar la mirada de Gloria Anzaldúa. Esta autora propone la frontera como recurso analítico para situar la experiencia de los sujetos. Su propia 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)”

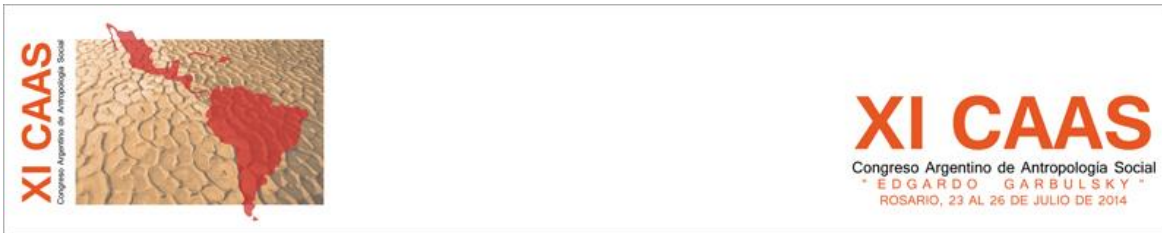


Este punto me invita a la reflexión respecto de las escenas presentadas como experiencias localizadas en las fronteras donde los lenguajes se superponen. El hecho de ubicarse en la frontera, le permite a la autora la exploración de las múltiples lenguas que dialogan en ella misma. Simultáneos y contradictorios 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.

12

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”. 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.

Estos aportes permiten resituar las escenas, la sanción de la ley de Identidad de Género marca un punto de inflexión que separa la primer de ellas de las otras dos. Cuando Ale pide el cambio de nombre en la escuela solo contaba con una resolución en la que se recomendaba el respeto por nombre autopercebido; mientras que la encuesta y la propuesta de bachillerato se gestaron entre los debates de la ley y su puesta en vigencia. Esta ley contribuye a la trama



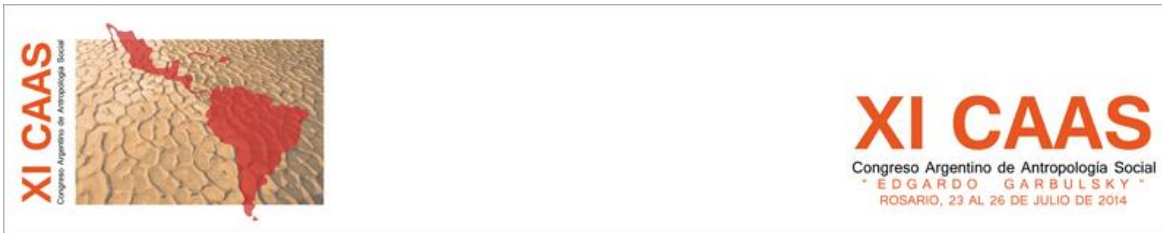
legal que anticipaba en la introducción de esta ponencia y resulta un nuevo **andamiaje** para los sujetos. No obstante, este soporte legal se inscribe en el interjuego de discursos fuertemente instalados en los que ha primado la patologización desde la medicina-psiquiatría y criminalización policial-legal.

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.

13 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 conformar la Asociación Estadounidense de Psiquiatría renuevan las nomenclaturas. El mayo del 2013, en su V edición, el manual descarta la transexualidad² como enfermedad mental, conservando solamente la nominación “Disforia de género”³ 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.

² Esta denominación incluye a diferentes formas de reconocimiento identitario: travesti, transexual, transgénero, feminidades trans, masculinidades trans.

³ Para una mayor precisión véase American *Psychiatric* Publishing (2013)



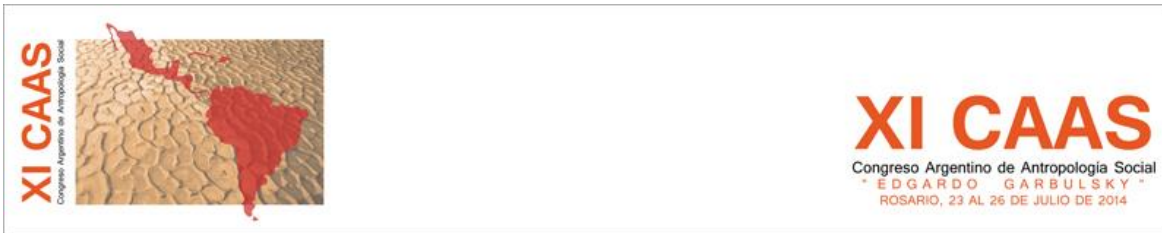
Así por ejemplo, la Campaña “Stop Trans Patologización”⁴ (2013) señala cómo la categoría Disforia de Género continua sosteniendo la patologización que traía su forma de nominación anterior “Trastornos de Identidad de género” (DSM-IV) al vincular los procesos de tránsito en el género –necesariamente- 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.

14

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 (Butler, 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 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

4 Se trata de un conjunto de organizaciones socio-sexuales que trabajan en pos de la igualdad y respeto del colectivo trans.

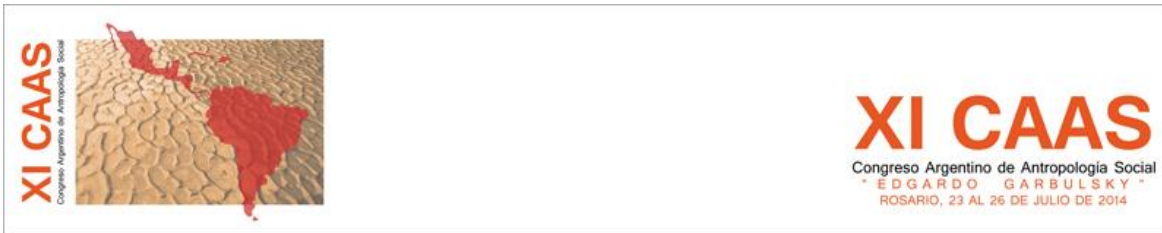


Mentales y del Comportamiento, pidiendo la eliminación de los siguientes tópicos⁵: “F64 Trastornos de la identidad de género F64.0 Transexualidad F64.1 Travestismo F64.2 Trastorno de identidad de género de la infancia F64.8 Otros trastornos de la identidad de género específicos F64.9 Trastorno de identidad 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”.

15 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). Coincidentemente, el movimiento social de travestis, transexuales y transgénero⁶ ha denunciado de manera sistemática esta situación de continuo hostigamiento y violación institucionalizado. El Estado, de manera relativamente reciente, también ha comenzado a realizar acciones que

⁵ Para una mayor profundización véase: “Es tiempo de reforma” (AAVV, 2011)

⁶ 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.



acompañan estos pedidos⁷. La creación del Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo -INADI- se orienta en tal sentido.

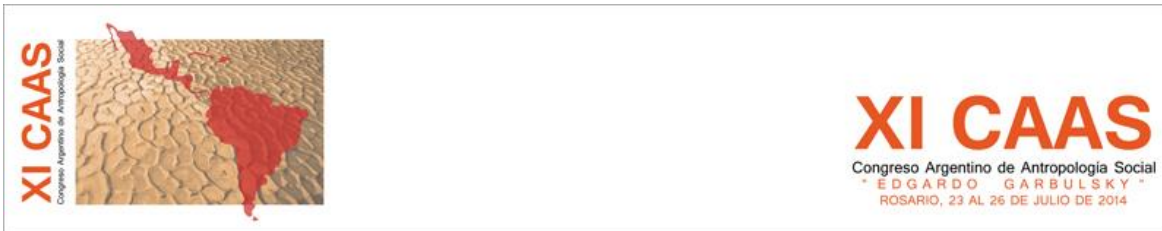
En el caso del Código Contravencional la Ciudad de Buenos Aires (Ley Nro. 1.477 -2004), es en su capítulo II, artículo 81 donde con mayor claridad se afecta el derecho de personas transexuales, transgénero y travestis. El artículo regula la oferta y demanda de sexo en espacios públicos, aclarando también 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, anteriormente citado, en la práctica “real” este articulado ha sido utilizado para perseguir a personas trans (Parchuc: 2008).

16 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 Justicia⁸.

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

⁷ 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)

⁸ 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.



jurídica⁹. Este caso actualiza la disputa discursiva sexo-género en un plano concreto: el de las instituciones judiciales.

Interrogantes

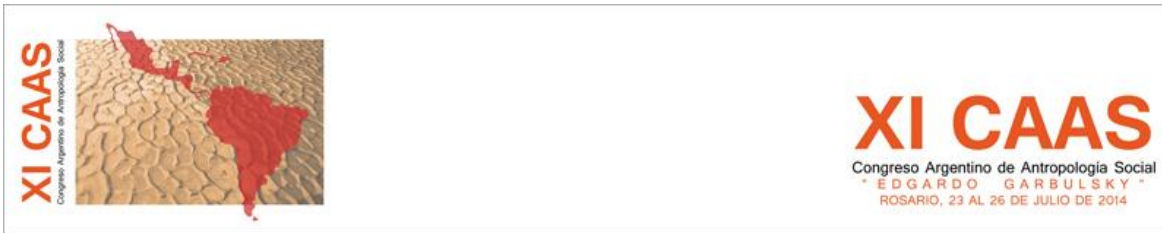
Las escenas cobran espesura en el interjuego de estos discursos, y tal como anticipaban abren una serie de interrogantes. Mientras la primera escena, habilita la pregunta en torno a las formas de habitar el aula hecho que no se remedia por la vigencia de la ley de Identidad de Género, la segunda abre la interrogación respecto de qué hacer con aquellos/as/xs que no pudieron cumplimentar con los trayectos que hubieran querido. Finalmente, el proyecto de bachillerato, nos invita a cuestionar las formas de hacer escuela y la necesidad estratégica o no de contar con políticas específicas.

17 En otras palabras, estas tres escenas son una invitación para pensar la escuela secundaria en tres direcciones:

- I. la forma cotidiana de hacer escuela
- II. qué hacer con la deuda histórica educativa respecto de estxs ciudadanxs
- III. debatir en torno a las maneras de inclusión: específicas o generales.

La elección de las escenas tampoco resulta ingenua, en ellas se deja entrever un dispositivo escolar que es parte del proceso de exclusión

⁹ 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.



sistematizada¹⁰ de determinados sectores al tiempo que da pistas para observar a las nuevas emergencias: unx joven que *propone* cambiar su nombre, un organismo estatal –que en alianza con movimientos sociosexuales- *reconoce* la falta de datos sobre determinado colectivo y un grupo de profesores/estudiantes que *imagina* un espacio escolar distinto.

Imaginar, reconocer y proponer, una política educativa “nueva” implica también en este sentido resituar un nuevo campo de posibilidades de lo posible para todos/as/xs el estudiantado.

Bibliografía

(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

18

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

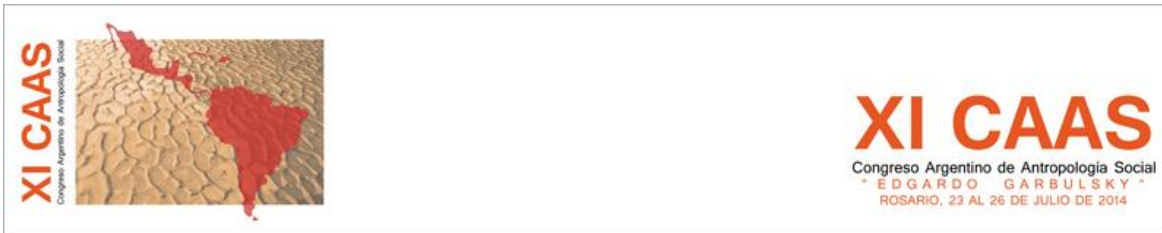
Agrupación Ají de Pollo (2008) Políticas de Reconocimiento I

Agrupación Ají de Pollo (2009) Políticas de Reconocimiento II

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> . Consultado en Marzo 2014,

¹⁰ Para una profundización respecto de los modos de abordar las diferencias en relación a las sexualidades en el marco de la escuela, resulta fundamental la lectura de Péchin (2012). Un estudio pionero en torno a las formas de construcción identitaria de travestis es Fernández (2004).



Anzaldúa, Gloria. (1987). *Borderlands/La frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.

Berkins (comp) (2007) *Cumbia, copeteo y lágrimas*. Buenos Aires. ALITT

Butler, Judith (2004); *Deshacer el género*; Buenos Aires: Paidós

Butler, Judith (2010) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós

Eve Kosofsky Sedgwick (1990) *Epistemología del closet*. Orientalismo Madrid: Ediciones Libertarias-Prodhuft

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

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.

19

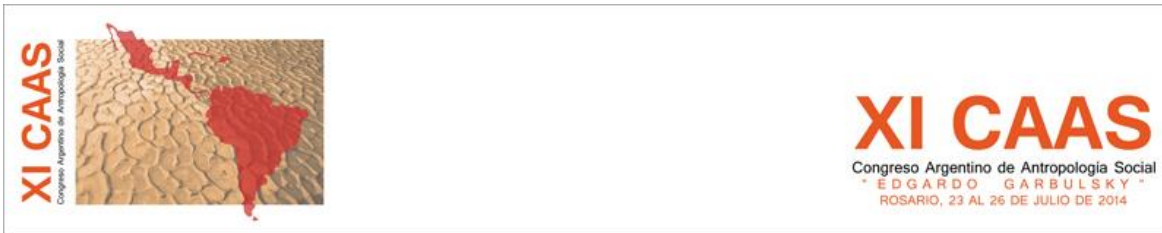
INDEC (2012) *Prueba Piloto, Primer Encuesta a la Población Trans*

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, Graciela (2011) comp. *Toda educación es sexual*. Crujía Ediciones. Buenos Aires

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

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

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 etnográfico: historia y cultura en los procesos educativos .Buenos Aires, Paidós.

Scott, Joan (2001) "Experiencia", En: La ventana, N° 13, México pp. 42-73