

“Estar, permanecer, irse”. Lo trans, lxs jóvenes y la escuela.

Jesica Baez

UBA, FFyL, IICE / CONICET

Puntos de partida

La presente ponencia se enmarca en el proyecto doctoral titulado: La experiencia educativa “trans”. Los cuerpos sexuados en la escuela secundaria. El mismo parte de problematizar los vínculos entre la educación, la construcción de la subjetividad y las relaciones de sexo/género desde un abordaje metodológico que se nutre de los aportes de la investigación feminista y la etnografía¹.

En este trabajo focalizaré la mirada sobre la experiencia educativa de los/as/xs jóvenes “trans”. Partiendo del debate mismo de esta adjetivación *clasificatoria* me pregunto: ¿Qué se constituye como “trans” en estxs jóvenes? ¿Cómo es la voz de estas experiencias? ¿Qué características tienen esas voces? ¿Qué balbucean? ¿Dónde se puede “ser trans”? ¿En qué espacios? ¿En qué lugares? ¿En qué momentos? ¿Qué consecuencias trae consigo? ¿Qué efectos produce en las aulas?²

A partir de tres casos construidos desde el trabajo de campo realizado desde el 2010 al 2012 en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos -donde se incluyeron además de una serie de observaciones etnográficas de jornadas también, entrevistas individuales y grupales y encuentros focales- es que propongo el análisis.

¹ Principalmente tomo los aportes desarrollados por Elsie Rockwel (1996)

² Una serie de investigaciones actuales permiten ampliar, dialogar y resignificar lo que aquí propongo. Por razones de espacio solo haré mención algunas de ellas: Juan Pechín (2012) por ejemplo el autor expone 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 que se despliegan en la escolarización. En el ámbito de la Ciudad de Córdoba, 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 al formato de la escuela poniendo en discusión la norma heterosexual.

Tomando como punto de partida el ya instaurado lema feminista “lo personal es político”, indagar las experiencias personales, implica resituirlas como emergentes de las relaciones de poder. Desde allí ubicaré la construcción de los tres casos propuestos, inscribiendo las voces de lxs³ estudiantes cómo voces íntimas, particulares, singulares y al mismo tiempo producto de determinadas condiciones socio-históricas de producción. En ese sentido, pretendo poner sobre el tapete por un lado las posibilidades y límites de la escuela secundaria para trabajar con las diferencias, y simultáneamente, el procesamiento de las mismas nos convocan a volver a pensar el paso de estxs jóvenes estudiantes en términos de reconocimiento y redistribución en pos de ampliar la noción de justicia escolar.

Por otra parte, los desarrollos de Elsie Rockwell, me han permitido complejizar la noción de experiencia, incorporando una mirada que tiende a interrogar el supuesto de homogenización sobre “la cultura” y la acción de los sujetos. El concepto de experiencia intersubjetiva cultural presentado por esta autora inscribe la vivencia “personal” en el marco y producción de las relaciones sociales donde la interpretación y el uso de culturas deja entrever los múltiples circuitos y elementos culturales “flojamente acoplados”. Estas lecturas habilitan resituarse “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)

Este punto se torna de especial significancia, cuando el objeto de indagación son las experiencias educativas de lxs jóvenes trans. Conceptualizando la experiencia cómo las vivencias, recorridos y sentires individual pero inscriptos en las relaciones sociales de poder e históricamente situada siempre necesitada de una interpretación⁴, problematizando el paso de jóvenes que de diversas maneras y con distintas modalidades discuten los modos

³ 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”.

⁴ “la experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación” (Scott: 1999: 58) Otro aporte que he retomado para nutrir la categoría experiencia proviene de los desarrollos de Joan Scott, por razones de espacio aquí solo aparece mencionado.

hegemónicos de vivir el cuerpo sexuado (ser varón/ ser mujer) que aquí definiré como jóvenes trans, el artículo se propone focalizar la mirada en el campo de posibilidades que la escuela brinda a estxs estudiantes para enunciarse.

Propongo entonces avanzar sobre el detalle de estas voces juveniles que logran *articular*⁵ en el espacio de la escuela por un lado, y por el otro incorporando aquello que se abre a lo inesperado de la enunciación de estxs voces. Es decir, la capacidad de *talla* que se dispone 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 se torna en objetivo de este trabajo.

Partiendo de concebir a la escuela como 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, ese remanente que socaba de manera continua por inclusión, acicatea y punza. Sin embargo, este empuje *raspa* sobre “un algo ya establecido”.

Poniendo en dialogo estos aportes con los desarrollos de Nancy Fraser en torno a las esferas públicas, se amplía la emergencia de la enunciación articulada. El concepto de esferas públicas repone con mayor énfasis la relación entre voces, dando cuenta no solo de 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 enunciabilidad de estxs jóvenes no solo da cuenta de las posibilidades de

⁵ La inauguración de la reflexión en torno al grano de la voz abre una nueva perspectiva analítica. 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 (1955a: 733), “no es el soplo, sino más bien la materialidad del cuerpo surgida del gatzate, lugar donde el metal fónico se endurece y se separa”. Resulta ineludible a la hora de analizar la voz, indagar la escucha. En términos de Merlau Ponty, la posibilidad de rose de un cuerpo que vocea a un cuerpo que escucha. O bien, ese lugar de fricción (Nancy, 2002) 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 (2002: 18)”.

formación de la opinión sino de la posibilidad misma de concreción de la propia identidad social.

La construcción de una identidad social, de un colectivo que, en tanto colectivo que va definiendo sus propios objetivos políticos- puede demandar, puede hacer oír su propia voz, lo cual –al menos a la larga– debería ayudar a mitigar la situación de desventaja frente a los grupos dominantes, es decir que debería tender a aumentar los niveles de justicia y democracia. En este punto, resulta interesante indagar cómo las posibilidades de enunciar “Yo soy” permite o no el *encuentro* con el otro, la otra, lx otrxs en una articulación coral que habilite demandas y deseos colectivos.

La voz propia, también ha sido, un particular objeto de reflexión del Feminismo de la diferencia. 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, Frances y Thompson Tetreault: Mary Kay señalan que la primer cuestión es “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 cuál es la conexión entre el desarrollo de la voz y los lenguajes de la experiencia y la teoría. “El cambio de historias privadas, a menudo dolorosas, a un discurso más público, generalmente demanda que lxs e estudiantes puenteen esta gran distancia entre estos dos lenguajes.”

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 el mismo concepto 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”.

Voces, jóvenes y escuela secundaria

a. Willy, Mara y Katerin

Willy tiene 17 años, 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, seducción:

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”

Willy: Nos hacían una ronda y hacían que nos besen!

Katerin: Paola venía y me ayudaba. 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 mi novio era manito y nada más. Y yo pensaba que W 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.

Willy: Sí, hasta segundo año.

Katerin: Después caía con una piba y decía que se había quedado a dormir con ella y todo eso...

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 pensará que era un tonto.

Risas

Katerin: Ahora andamos todo el tiempo juntos.

“Andar juntos” fue adquiriendo diversas tonalidades, que en tiempo constituyó una relación afectiva estable. Una forma de transitar el espacio de la escuela y un andamiaje habilitador para decir públicamente quién “se es” y por **estar** en la escuela. 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”. Willy cuenta que desde los 4 años jugaba con un vecino a darse besos, que 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 vinculo 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.”

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. Andar junto a Mara, le habilitó una forma de transitar el espacio doméstico a ambos. Para entonces, Mara tenía una novia. Luego que Willy compartiera que tenía una relación con un varón en la escuela, Mara también lo hizo.

Willy comenta: “Cinthia 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”. ¿Se legitimaría la voz de Willy si la pregunta se pone en escena? Él termina afirmando: “Yo soy gay”, después de que una compañera le pregunta y de que otras “allanaran los efectos temidos”. 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.

En el caso de las chicas lesbianas, el silenciamiento se fortalece. Aún cuando en el ámbito escolar han “salido del closet”, 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 las voces de estas chicas, 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. Ellas 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.

Pequeñas frase, insistencias tenues arman un andamio que habilita a Willy la posibilidad de enunciarse en el espacio público. Sus 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 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, el andamio adquiere otra espesura 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 parte de la hegemonía y se convierten en el colchón sobre el cual articular la experiencia individual. El *andar juntos* habilitaría entonces una estrategia particular para **estar** en la escuela, una estrategia donde no se está solo sino en la complicidad junto con otros y otras.

b. Tamara y Jesús

Tamara y Jesús repitieron 4to. año, pero a los meses de comenzado el 2012 abandonaron las aulas. Tamara pidió el pase para la institución (secundaria común) que funciona en el mismo edificio por la noche, aunque asistió solo un par de clases. De Nazareno en cambio, simplemente se “perdió el rastro”. Conocí a Tamara, como presidenta del Centro de Estudiantes, durante el 2011. Habitualmente cambiaba el color del cabello, la he visto rubia, morocha, pelirroja y con colores “menos clásicos”, azul, violeta. En algunas ocasiones hemos charlado sin planificarlo durante los recreos y en otros espacios. Fue durante el 2012, que tuvimos además de unos intercambios vía Facebook, otro encuentro ya más largo bajo el formato de entrevista. 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”. Tamara repitió dos veces 4to. año, la segunda vez se encontró con Jesús. Mientras se llevó “muy mal” con sus compañeros/as nuevos, con Jesús pronto encontraría algunos lazos. Al principio se llevaban muy mal pero un día se pusieron a charlar

para la organización del viaje de egresados: “nos dimos cuenta que podíamos compartir más cosas, y desde ese día se convirtieron sus palabras “en el putito y la amiga tortita”.

Las versiones y percepciones de porque repitieron Jesús y Tamara, sin embargo, aparecieron en otros comentarios de pasillo. Una tarde, algunos de “sus ex compañeros” me dicen en relación a los/as estudiantes que repitieron:

Mujer 1: (se ríe) Igual por suerte!(repitieron)

Jesica: ¿Por qué?

Mujer 2: Por suerte, porque ellos no eran del grupo.

Jesica: Mmm, no entiendo...

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.

Jesica: ¿Pero qué tenían de distinto?

Mujer: Así, se mandaban la parte, no pegaban con nosotros.

Varón1: Llamando la atención, diciendo cosas.

Jesica: Aja.

Varón 2: Sí, qué eran una cosa, que eran otra, que el pelo así, haciendo lio.

Mujer 1: Romina estaba, pero me parece que ya no viene más. A principio de año, hizo un lio!

Varón 1: Vio que ella era la presidenta del Centro?

Jesica: Sí, lo sabía.

Mujer1: 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.

El vínculo entre “esta rareza” que pronto parece condensar en “la bisexualidad” de Tamara comienza a ser tematizado por otros actores de la institución. Lograr articular la frase “soy bisexual” en este caso abre otra serie de acciones que dan cuenta de lo que podríamos anticipar como *precariedad de la permanencia*. Una asesora agrega:

Asesora: ¿Te diste cuenta, no?

Jesica: ¿De qué?

Asesora: Los que repitieron en quinto, Tamara, Jesús, Maxi, los tres son gay. Buenos, no sé si lo son, pero los tres algo me contaron y contaron (señala al edificio).

Jesica: ¿Sí? ¿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 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.

Las palabras de la asesora nos permiten complejizar las tramas de percepciones que organizan las formas de visibilizar a estxs estudiantes. La sexualidad como expresión de la vida privada se ha manifestado en el mundo escolar desde antaño, lo que aquí me interesa profundizar son las *reprivatizaciones contemporáneas*. Una simple estancia en la escuela, permite observar un paisaje minado de encuentros y parejas que se besan, acarician, se miran. Todas ellas heterosexuales, claro. La expresión cotidiana del afecto, la seducción, el intercambio encuentra caminos allanados en los patios, las aulas, en las escaleras. Con algunas limitaciones “no se zarpen”, “¡ojo!” desde los/as adultos/as se delinear hasta cuánto “se puede apretar” por ejemplo, sin esgrimirse razones en sí para anular dicha acción. Con la instalación de un patrón heternormativo como organizador, la expresión homosexual es marcada. Encapsulando para sí la marca de lo diferente, objeto posible de la discriminación, necesario de callar para no exponerse “a la maldad”, chicas lesbianas y chicos gays son invitados/as a inscribir sus expresiones al ámbito privado. Cuidado e reprivatización 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”. Al tiempo que, mientras se habilita a “ser quien se es” se limita su expresión expositiva. “Se gay, pero no lo digas” resulta una consigna paradójica propia de un discurso que al procesar la diferencia, tras un halo de cuidado, encierra su cristalización lavándola de su potencial político disruptivo del campo donde emerge. De manera tal que la diferencia queda igualada y así, como “Uno no anda diciendo “Yo soy heterosexual””, estxs estudiantes como sí fueran iguales, tampoco deberían decirlo. Se licua la posibilidad de la visibilización genuina (o más genuina) y sus irrupciones.

Según Tamara para no ser objeto de discriminación es necesario “no hacerse notar”, no mostrarse públicamente como gay o como torta. Desde su óptica Jesús logra con un relativo

éxito permanecer en la escuela gracias a ello, sin embargo, cuando ella misma se hizo notar los hechos fueron distintos:

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 empezaron 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.

Las consecuencias de una visibilización, de una enunciación de la voz propia, se lee –en este caso- cómo provocadora, en tanto desafía los regímenes ya descriptos. Tamara y Yanina, se muestra como lesbianas. 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 punto “culmine”, se llega cuando “es mandada a la psicopedagoga por ser lesbiana”. Este cómo otros relatos, cómo otras circulaciones, unen la posibilidad de enunciación con la adscripción a un problema. La visibilización ha llegado a “un lugar tal” que resulta disruptiva, aunque probablemente más que una revisión de los supuestos, finalmente, la explosión se canalice en el acto de ir a la psicopedagoga. La visibilización aumentada (o tal vez, militante, o con la voz levantada) 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.

Permanecer en la escuela levantando la voz de quien se es, implica situaciones que complejizan la cursada propia. Sin ser explicación unívoca respecto de los malestares de estxs estudiantes, su visibilización complejiza sí su tránsito.

c. “No hay”

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 quedó así (abre sus ojos).

Con el tiempo, comencé a preguntar por “él/ella”, particularmente a los/as adultos/as. Una serie de frases comenzaron a repetirse:

“hoy no vino”

“¿acá? ¿seguro?”

“no hay, no hay chicos así”

La escena acontece en la escuela durante una tarde del 2011 en la segunda mitad del año. Lo que allí se despliega me invita a redimensionar otra serie de diálogos “entrecortados” y “huidizos” que en el paso por diversas escuelas medias de la ciudad en calidad de tallerista, investigadora llegaron a mis oídos. Historias de chicos que dejaban la escuela y que con el correr del tiempo alguien lo cruzaba por la calle y estaba vestido de mujer, parece ser una suerte de “mito”, de “cuento escolar” que ronda por varias escuelas. Reconocidas, habitualmente como travestis, y difícilmente se relaten otros tránsitos cómo por ejemplo una estudiante mujer que egresa como varón, estos relatos dan cuenta de experiencias de jóvenes que resultan complejas de categorizar. En parte, por lo ceñidas que pueden ser las categorías con las que podemos pensar esta circunscripción del mundo social y por otra parte, por el hecho empírico de “no estar”, en este caso “no estar en la escuela”.

Travestis, transgenero, transexuales han sido categorías identitarias tributarias tanto de las luchas del movimiento socio-sexual por políticas de reconocimiento como también del

sostenido trabajo y reflexión académica. Visto desde los usos de estas categorías, desde un nivel descriptivo las mismas refieren a identidades que pueden reconocerse a partir de algunas características particulares. Aun cuando en su uso más corriente fácilmente no se encuentra diferencias entre las tres categorías. Desde el punto de vista político, cada una de estas categorías ha descrito el espectro de cuerpos que en sus modos de vivir difícilmente puedan contar con un “closet”. En este sentido, se trata de categorías que han irrumpido y han convocado a una renovada reflexión en torno a los “closet” que podríamos suponer como posibles a los otros dos casos. A diferencia de otras maneras de vivir el cuerpo sexuado, quienes se reconocen a sí mismos como travestis, transexuales o transgenero constituyen progresivamente en necesidad la posibilidad misma de tránsitos disímiles, de apariencias y estéticas que resultan difíciles de “ocultar”. Y este hecho parece tener una particular resolución en la institución escolar por proceso marcados por el “**irse**”⁶.

La ley de Identidad de Género votada durante mayo del 2012 condensa una de los nudos que con mayor fuerza ha propulsado el Movimiento socio sexual, en particular las organizaciones y agrupaciones travestis, transexuales y transgenero. Con el Nro. 26.743 se permite que las personas que así lo elijan puedan ser inscriptas con el nombre y sexo según su propia auto-percepción. Pasado el período de reclamo por la persecución policial, esta segunda etapa de reconocimiento legal comenzó a desplegarse. No obstante, la permanencia y estancia por la escuela secundaria resulta hoy, un desafío de aquello que pensamos como inclusión. Este hecho, y solo a modo de mención señalo, la existencia de dos opciones que discuten y ponen en evidencia esta cuestión. Por un lado, la creación de un Programa destinado a la inclusión de alumnas travestis en la provincia del Buenos Aires y por el otro, la puesta en marcha del Bachillerato Popular Mochas Celis. Ambas propuestas que exigirían en principio un análisis riguroso, sí nos anticipan, dos acciones que parecen discutir el formato de la escuela secundaria y la necesidad de pensar estrategias y acciones que acerque a estxs estudiantes al espacio de escolarización.

⁶ Según una encuesta piloto realizada por el INDEC a población trans en La Matanza se afirma que: “La población encuestada presentó un capital escolar bajo. El 20% de las personas encuestadas terminaron el nivel secundario o polimodal, sólo el 7% declaró haber cursado un nivel escolar superior a este nivel medio, y el 2% dijo haber terminado el nivel terciario o universitario. El 64% tiene sólo aprobado el nivel primario o EGB. Sólo el 6% expuso asistir a un establecimiento escolar a pesar de los bajos niveles de escolaridad”.

Interrogantes finales

El recorrido por las experiencias de estxs jóvenes nos habilita preguntarnos sobre las características que habitualmente se le adjudica a procesos como la inclusión educativa y el análisis de los procesos de desigualdad educativa. En una escuela secundaria –que al menos desde la legislación educativa- se presenta como obligatoria, implica la revisión de aquellos parámetros por sobre los cuales esa obligatoriedad se construye. La visibilización de los sujetos que por allí transitan, en este sentido, podría ser un fructífero nutriente para poder proponer grietas por donde intervenir en pos de construir criterios que amplíen la inclusión de los sujetos sobre pasando los límites formales en pos de una justicia escolar más profunda.

Para algunxs de lxs estudiantes que fueron parte del proceso de esta investigación, la institución escolar se constituyó en arena de enunciación de la voz propia, donde el encuentro con otro/a/x – amigos/as, docentes- constituyeron forma de andar juntos que fortalecieron el estar allí. Sin embargo, al extremar estos procesos de enunciación –con mayores niveles de visibilización- parecería en cambio que dichas posibilidades se constriñen. De alguna manera, se podría hipotetizar, que a mayor “exposición” de lxs jóvenes trans, mayores las dificultades para transitar el espacio escolar. En otras palabras, a mayor visibilización de un cuerpo sexuado que no se acomoda a lo ya establecido en los cánones de “ser varón” y “ser mujer”, aparecen mayores obstáculos para permanecer, al punto tal de la exclusión como el caso de lxs travestis, transexuales, transgenero. La afirmación podría resultar obvia, sin embargo, la trama que allí se organiza resitua a la escuela no solo en el plano de aquello que se impone a los sujetos sino también, en la posibilidad misma de los sujetos de hacer talla sobre ella.

La escuela, en este sentido, contribuye de una manera paradójal en la construcción de las identidades sexo-género. Así mientras, en ocasiones propicia un espacio que se constituye “como el primer espacio público” donde enunciarse, en otros momentos alienta en pos del cuidado a “regresar al closet” para evitar “problemas”. Pareciera entonces, que un nuevo canon de lo socialmente aceptado respecto de las sexualidades se instituye, estableciendo simultáneamente nuevos ordenes de aquello que resulta menos abordable por la escuela. Se puede decir que se es gay, que se es lesbiana, aunque tal vez sea más delicado vivir en la escuela como gay o como lesbiana en la medida que “ese vivir” es percibido como una

demostración exagerada. Hecho que parecería ser una característica en sí para de lxs estudiantes travestis, transexuales y transgenero.

Por último, resituar estas experiencias como enclaves desde donde volver a pensar las ciudadanías y el espacio que la escuela tiene con ellas, podría constituirse en un camino posible donde la democratización del espacio incluya a lxs sujetos.

Bibliografía

Barthes, Roland (1987). Le bruissement de la langue. En *Essais critiques IV*, Paris: Seuil: 63-69. *El susurro de la lengua*, Buenos Aires: Paidós, 1987: 98-101.

Barthes, Roland (1995a). Ecoute. En *Oeuvres complètes*. Tome III. 1974-1980. Paris: Seuil: 727-756 [1977].

Barthes, Roland (1995b). *La cámara clara*. Paidós. Barcelona

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

Fraser, Nancy (1997) Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”. Ed. Siglo de Hombres Editores.

Molina, Guadalupe y Maldonado, Mónica (2009) El caso de alumnos gay en la escuela secundaria. Un analizador de situaciones de conflicto. Actas X Congreso Mexicano de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Veracruz

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 (2011) comp. Toda educación es sexual. Crujía Ediciones. Buenos Aires
Nancy, Jean-Luc (2002). *A l'écoute*. Paris: Galilée. *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

Pechín, 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.

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.

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

Talbot, Mary (2010) Language and Gender. Polity Press. Reino Unido