

Deseos torcidos, cuerpos oblicuos: la visibilización de las infancias *queer* en dos escuelas primarias de Rosario

Carina Noely Trivisonno
Escuela N° 90 "F. Roosevelt"
carinanoely@hotmail.com

Soy un gerundio: no sé qué soy, sí que estoy siendo travesti.
Marlene Wayar (psicóloga y activista trans)

Resumen: En este trabajo propongo estudiar el impacto que genera la irrupción de las infancias queer en dos instituciones educativas de nivel primario de Rosario. Asimismo, analizo la puesta en valor de las aportaciones de la Teoría Queer y de la pedagogía queer en estos contextos normalizados. Además, estudio el impacto de la visibilización de las identidades queer en el escenario escolar.

Planteo reflexionar acerca de las posibilidades de queerizar el currículum y las prácticas institucionales en dos escuelas primarias de Rosario y desarrollar aportes para el acompañamiento de trayectorias educativas verdaderamente inclusivas en el nivel primario.

Considero los lineamientos binarios de la Ley de Educación Sexual Integral, su implementación dispar en las escuelas de nivel primario y la necesidad de revisar sus contenidos en el marco de la Teoría Queer para posibilitar pedagogías basadas en una ética de la singularidad.

Palabras Clave: Infancia–Sexualidad – Género–Queer – E.S.I.

Introducción

¿Por qué estudiar la niñez trava/trans o *queer* en la Escuela Primaria?

Porque la irrupción de otros cuerpos, otros nombres, otros deseos que no son los "esperados" trastocan, alteran y hacen peligrar el orden escolar. Identidades no acabadas, que "están siendo" en un continuo fluir, desencajan en el dispositivo de sexualidad héteronormativo y héteropatriarcal instituido en las escuelas. Este dispositivo

atraviesa el mandato fundacional de las Instituciones en cuanto a la clasificación y diferenciación de los sujetos en las categorías femenino y masculino. Son cuerpos y deseos abyectos. Manuel ya no es Manuel y se hace llamar Mini en el barrio y en la escuela; Alan le pide a sus compañerxs que lx llamen Alma; Matías quiere nombrarse Matilda. Se visten a veces con algunas prendas de mujer en el barrio, en la escuela, en ocasiones, se maquillan en alguna fiesta escolar. Ese devenir trava/trans esa desestabilización del binario normativo, produce una implosión del orden institucional: algunxs compañerxs lxs aceptan, otrxs lxs discriminan, lxs docentes se preguntan hasta dónde deben habilitarlx en sus transformaciones y cuáles son los límites, sus familias lxs rechazan, los padres y las madres de lxs niñxs “normales” piden la expulsión de lxs “anormales”.

Porque la conflictividad que genera en contextos normativos la niñez trava/trans se ha constituido como nudo crítico durante el año lectivo 2018 en dos escuelas primarias; la N° 109 “Juan Chassaing” y la N° 68 “Leandro N. Alem” de Rosario. Ambas integran un agrupamiento de establecimientos educativos, la sección L, a la que también pertenece la institución educativa donde me desempeño como directora. En sucesivas reuniones de directorxs y supervisorxs esta problemática ha sido puesta en discusión. También han sumado sus voces otrxs actores y actrices del sistema educativo como los equipos socio-educativos y de ESI del Ministerio de Educación.

Porque, si bien el reconocimiento de la diversidad ha asumido un papel crucial en el campo educativo debido a las transformaciones sociales y es uno de los ejes de la política educativa provincial, los límites y desafíos que la diversidad de género y sexual siguen en disputa, se reactualizan y profundizan en un momento histórico muy particular. Se trata de una coyuntura en la que pugnan la aplicación de un importante marco normativo constituido por las leyes de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, de Educación Sexual Integral y de Identidad de Género y el complot reaccionario orquestado con el fin de promover el miedo a través de la implantación de fundamentalismos religiosos cristianos, de distintos cultos, que descargan violencias sobre los cuerpos feminizados y los disidentes.

Porque se hace necesario interpelar a la ESI en sus supuestos subyacentes sobre la existencia ineludible de un sistema binario que reconoce géneros masculino y femenino como únicas ficciones posibles y revisar el currículum desde una perspectiva crítica que permita aportaciones de la Teoría *Queer* para que sea un currículum justo, es decir, que atienda a los intereses de lxs sujetxs que padecen situaciones de discriminación y violencia cotidianas.

Porque, según los datos crudos de las estadísticas, la población trava/trans en nuestro país alcanza un promedio de vida de 35 a 40 años; esta realidad es producto de la

exclusión que vive desde que se visibiliza en una sociedad que la segrega y hostiga, empujándola a suicidios, patologías psiquiátricas, enfermedades que pueden originarse a raíz de la prostitución forzada, por no contar con otras alternativas laborales y por violencias ejercidas a manos de la policía. En este sentido, la Escuela debería acompañar y fortalecer las trayectorias educativas en contraposición con las distintas desigualdades y opresiones como la clase, la etnia, la disidencia sexual, que pueden interrelacionarse y ser interseccionales. Es necesario que la institución educativa pueda poder romper ese destino al que lxs condenan las estadísticas por ser *queer* y pobres.

Es por todo esto que entiendo de suma significatividad para estas escuelas y para la sección indagar, escuchar, preguntar, observar, revisar, reflexionar acerca de las problemáticas que atraviesan lxs niñxs trans. Para tales objetivos me voy a valer de la información que me han brindado mis compañerxs docentes en territorio y de aportes teóricos *queer*, para poder pensar juntxs sobre la problematización de la sexualidad y del género. Por lo tanto, el propósito de esta investigación será producir un conocimiento que sea útil, que permita abrir otras miradas, otras posibilidades que tengan su anclaje en una ética de la singularidad para estas infancias *queer*.

Acerca de lo “normal” y la multiplicidad de posibilidades de transgredirlo

“Toda educación es sexual”, señala Graciela Morgade (2011: 7). Por lo que dice y no dice, por lo que ordena y calla, por lo que nombra y deja de nombrar, la Escuela otorga sentido; cualquier decisión que tome pone en disputa la sexualidad y los géneros. Michel Foucault (2008: 75) habla de un dispositivo de sexualidad, que es la proliferación de discursos de sexualidad omnipresente que nos atraviesa a todxs, pues los incorporamos como naturales a lo largo de nuestras vidas. La confesión, género discursivo otrora monopolizado por los sacerdotes, se vuelve patrimonio de los psicoanalistas y de los médicos. El sexo es la cifra y el secreto de todo; entonces, la ciencia tiene el poder porque el científico tiene el saber para descifrar lo que está velado para el sujeto. Esta proliferación o reproducción está en el centro del poder mismo y se retroalimenta hacia arriba y hacia abajo. Es necesario saber sobre el sexo para controlarlo y controlar el deseo. Se controla reglamentándolo mediante discursos públicos sobre natalidad, anticoncepción, eugenesia, contracepción, procreación y mediante discursos pedagógicos. Para que sea efectivo el control social, el sexo es algo que debe ser dicho pero no de un modo transgresor, sino como modo de adaptación al poder.

La ciencia clasifica a las sexualidades periféricas como categorías patológicas; así pone en práctica la implantación perversa. Todo “lo raro”, lo “anormal”, lo que se aleja de la monogamia procreativa tiene un origen, se estudia y se da a saber. Lo “normal”, lo heteronormativo, necesita de la visibilidad de lo “abyecto” para reforzar su categoría de

“normal”. La escuela, desde sus orígenes ha borrado la sexualidad de su currículum explícito para que forme parte de su currículum oculto porque el mandato educativo fue hablar de las cuestiones públicas y no de las privadas. La sexualidad, según esta concepción, se circunscribiría, estrictamente, a lo íntimo.

A la cuestión en torno a cómo transitan las infancias su sexualidad en los escenarios escolares actuales, entiendo que lo hacen aún presas de distintos paradigmas que las consideran portadoras de cuerpos que deben ser moralizados, normalizados, prevenidos de enfermedades transmisibles, preparados para la reproducción, enseñados acerca de “buenas prácticas” o judicializados. Si bien es un gran avance que lxs niñxs comiencen a ser escuchados en las aulas para poder denunciar abusos y a ser entendidos como sujetos de derecho cuya sexualidad se inscribe como un derecho humano, este modelo adolece en presentarla como una amenaza y no como un goce.

¿Quién defiende los derechos del niño diferente? ¿Los derechos del chico pequeño que ama vestir de rosa? ¿De la chica pequeña que sueña con casarse con su mejor amiga? ¿Los derechos del niño queer, maricón, tortillera, transexual o transgénero? ¿Quién defiende los derechos del niño para cambiar de género si lo deseara? ¿Los derechos del niño a la libre autodeterminación de género y sexualidad? ¿Quién defiende los derechos del niño a crecer en un mundo sin violencia sexual ni de género? (Preciado, 2013: 2).

La Educación Sexual Integral vino a poner, desde un enfoque de género, una lente crítica para ver y analizar desde una mirada histórico cultural las relaciones sociales, para analizar y criticar prejuicios y estereotipos en relación con lo considerado exclusivamente femenino o exclusivamente masculino, adecuadamente femenino, adecuadamente masculino. Sin embargo, hoy, es necesario interpelar a la ESI y al currículum en sus supuestos subyacentes sobre la heteronormatividad y la homonormatividad, en sus supuestos respecto de la existencia ineludible de un sistema binario que habla de géneros masculino y femenino como únicas ficciones posibles:

La escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articular las identidades de género “normales” a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual. En ese proceso, precisa entonces equilibrarse sobre un hilo muy tenue en un campo contradictorio: de un lado, incentivar la sexualidad “normal” y, de otro, simultáneamente, contenerla. Una tensión que se despliega en un sistema de sexo-género demarcatorio de sus límites y contenidos pensables e impensables (Morgade 2011: 32).

El posestructuralismo y la teoría queer o teoría torcida, de la rareza, van a poner en tensión las categorías de género, en una crisis permanente. Las identidades son una fluida y cambiante actuación social que funciona como interfase entre la posición subjetiva y las categorías socioculturales como género, clase, etnia, edad. Judith Butler plantea que la presión social sobre los cuerpos leídos fenomenológicamente y la necesidad de aceptación hacen que los sujetos actúen según lo que se espera de ellxs. El género termina siendo un efecto de esas reiteradas actuaciones. Esto se entiende como la

performatividad del género. La sociedad a través de sus políticas de verdad verifica los cuerpos para clasificarlos en legítimos o ilegítimos. Hablar de género es hablar de relaciones de poder. Hay que tener muy en cuenta que, en esta negociación, el no encarnar el género de forma normativa o ideal supone arriesgar la propia posibilidad de ser aceptable para lxs otrxs, y no sólo esto, sino también, incluso, supone arriesgar la posibilidad de ser legible como sujeto pleno, o la posibilidad de ser real a los ojos de lxs otrxs, y aún más, supone en muchos casos arriesgar la propia vida. En este sentido, la oportunidad política a la que abren los señalamientos de Butler se debe a que, si el género no existe por fuera de esta actuación, y las normas del género tampoco son algo distinto que la propia reiteración y actuación de esas mismas normas, esto quiere decir que ellas están siempre sujetas a la resignificación y a la renegociación, abiertas a la transformación social (Sabsay 2009).

Judith Butler (2007: 101) detecta el componente heterosexista que atraviesa el binomio masculino/femenino. Es la categoría de diferencia sexual la que determina, en última instancia, los criterios de inteligibilidad dentro del campo social. En otros términos, instituye una matriz de inteligibilidad cultural desde la cual se organizan las identidades y se distribuyen los cuerpos, en donde se les otorga un significado específico. Los aportes de Butler permiten un primer movimiento hacia el desmontaje del sistema sexo/género. En este contexto, se intenta mostrar la heterosexualidad no sólo como una opción sexual, sino como un régimen de poder discursivo hegemónico, cuyas categorías fundadoras - varón y mujer- también son normativas y excluyentes.

La matriz cultural, heterosexual, entonces, opera a través de la producción y el establecimiento de identidades en cuyas bases se ubica el presupuesto de la estabilidad del sexo binario. Se enfatiza la necesidad de reformular los anudamientos de la categoría de género con los modos en que se piensa la identidad. Comúnmente, la noción de género queda supeditada a la categoría de identidad, por lo tanto, conforma un atributo esencial que integra una identidad preexistente. A partir de allí, es posible afirmar que un ser humano es de un género en virtud de su sexo. A partir de concebir la identidad como efecto que requiere de una repetición constante, se señala el modo en que la heterosexualidad se encuentra en continuo proceso de imitar. Tal compulsión a repetir conlleva necesariamente la exclusión de lo que amenaza su coherencia. Esta rejilla de inteligibilidad cultural que observa cuerpo, género y deseo, encuadra o clasifica se debe respetar; de lo contrario, ese cuerpo no es inteligible para otrxs. Eso otorga tranquilidad social de acuerdo al binario: sexo-genero, esa construcción social y cultural:

La Teoría Queer propone un proyecto emancipador del deseo en el que la sexualidad es fundamental. Las sexualidades queer no implican una estructura identitaria, sino un conjunto de comportamientos sexuales que establecen relaciones con códigos de conducta estéticos y relacionales que no son estrictos, sino que sufren modificaciones en

función de los individuos que las pongan en práctica. Estas sexualidades sustituyen a las identidades fijas y liberan al sujeto de las cadenas que lo atan a grupos identitarios (López Penedo, 2008: 10).

La Escuela debe tener un posicionamiento ético-político que promueva un currículum justo, es decir, aquel que atiende a los intereses de los grupos menos favorecidos históricamente: lxs pobres, lxs indígenas, lxs negrxs, las mujeres, los sujetxs de la disidencia sexual, lxs miembrxs del colectivo LGTBI+. Por eso vale enormemente la puesta en valor de la pedagogía y de un currículum queer que, en la línea de Eduardo Mattio (2014: 9) significa habilitar un espacio creativo para construir la propia identidad y gestionar la propia corporalidad, sin estar sujetxs a los lineamientos del poder dominante y sí en un sentido emancipatorio de empoderamiento para ser y hacer. Se trata de un empoderamiento del propio deseo, de la propia creatividad que posibilite a cada sujeto relacionarse con otrxs sin renunciar a ser diferente, a partir de un cuidado de sí que permita articular una acción colectiva para una verdadera transformación social. La Escuela debe romper ese marco regulatorio de los cuerpos y los deseos que obliga a reproducir esa matriz de lectura del “afuera” en la que se vive y actúa como mujeres o como varones.

La pedagogía queer es transformadora porque pone en duda conceptos dados como universalmente buenos, intenta interrumpir lo aceptado e introduce el conflicto, lo potencialmente amenazador y peligroso, como una instancia valedera, como una oportunidad de aprendizaje. La Escuela deberá hacer un cuestionamiento profundo de su estado de vigilante de la “normalidad”, interpelar las “buenas prácticas” y el determinismo. El binarismo es una cosmogonía que pretende dos tipos de comportamiento antagónicos que se aprenden; la Escuela, entonces, puede enseñar comportamientos más híbridos. La ESI, más allá de integrar y evitar la discriminación de estas identidades y corporalidades llamadas periféricas o disidentes, debe otorgarles centralidad, habilitar el disfrute de los cuerpos y de las cuerpas para que estos grupos no sigan perdiendo.

Como puntalicé más arriba se trata de no limitar la ESI a la promoción de cuidado, sino de orientarla a la construcción de una agencia crítica que permita la inclusión de la diversidad identitaria, corporal y afectiva mediante espacios de diálogo, de visibilización de situaciones problemáticas y la desarticulación de un currículum oculto que busca conservar el modelo heteronormativo para formular uno nuevo que permita mostrar quién es y cómo es cada unx. “En ese marco se vislumbra otra ética posible porque en esa exposición ineludible puedo alumbrar mi precaria singularidad” (Mattio 2014: 11)

Una problemática poco investigada en el territorio

El presente proyecto comprendió un trabajo de campo que se dividió temporalmente en dos etapas: la primera en el mes de diciembre de 2018, en las Escuelas N° 109 “Juan Chassaing” y N° 68 “Leandro N. Alem” y con los Equipos Ministeriales, antes del término del ciclo lectivo, y la segunda, con otros actores y actrices del campo social, en febrero de 2019.

Decidí emplear técnicas de investigación como la observación participante en las Escuelas N° 109 “Juan Chassaing” y la N° 68 “Leandro N. Alem”, entrevistas focalizadas, semiestructuradas con preguntas abiertas a directivas y docentes de las escuelas y a la Supervisora de la sección a la que corresponden las Escuelas y consultas a informantes clave como personas del colectivo trava/trans, integrantes de Equipos Ministeriales (Socio- Educativo y el Equipo de ESI) y a un referente del Programa de Niñez Trans, dependiente de la Subsecretaría de Diversidad Sexual de la Provincia de Santa Fe.

Si bien el objeto de estudio de este trabajo lo constituyen las infancias trava/trans, consideré pertinente no trabajar directamente con lxs niñxs de estas escuelas ni a través de la observación participante, ni mediante la realización de entrevistas. Esta decisión metodológica se funda, en primer lugar, en la premisa de no colocar a lxs niñxs en situación de “objetos exóticos” o de “casos a analizar” y de resguardarlos de una exposición que no les aportaría significatividad a sus experiencias. En segundo término, los Equipos Directivos manifiestan reticencia a la realización de un trabajo directo con ellxs, dadas las problemáticas que atraviesan con sus familias y la judicialización de unx de ellxs. En último término, el presente trabajo pretende observar y analizar la trama de relaciones que se tejen entre lxs actores y actrices en las instituciones educativas junto a los dispositivos que sustentan, niegan, intentan “normalizar” o acompañan la construcción de estas sexualidades e identidades disidentes. Es por estas tres razones, además, que cuando menciono a lxs niñes utilizo seudónimos.

Este modo de aproximación aporta otra ventaja que es ver cuáles son las reacciones de los actores instituciones y de los miembros de la comunidad educativa de esas instituciones, ya que son los que tienen la responsabilidad y la autoridad para la toma de decisiones en cuanto a los procedimientos a seguir y las líneas de acción que se programen a futuro.

La observación de la trama institucional tiene relación con algunos elementos tales como la cultura institucional, el clima y el imaginario en el que se articulan las concepciones y las prácticas, tanto áulicas como institucionales, el posicionamiento de los actores y actrices frente a los conflictos y el contrato con la comunidad. Asimismo, la observación está dirigida a los espacios, es decir, los dispositivos arquitectónicos de la institución. En este sentido, proyecté utilizar esta técnica en ambas Escuelas; sin embargo, pude realizar una observación más exhaustiva en la Escuela N° 109, pues dispuse de más tiempo en la Institución.

Como instancia previa a las entrevistas conversé informalmente, por vía telefónica, con las Directoras de las Escuelas y con la Supervisora seccional a fin de solicitarles autorización para visitar las Instituciones y explicarles los propósitos y alcances del proyecto. Como contrapartida, tanto las Directoras como la Supervisora me anticiparon algunos datos sobre las problemáticas, que me permitieron esbozar una idea más certera sobre ellas y percibir el alto grado de cooperación y predisposición para colaborar de parte de ellas. Es así como diseñé una serie de preguntas que utilizaría luego como guía. Propuse realizar estas entrevistas en forma personal a cada interlocutora en el ámbito propio de las Escuelas, a fin de postular un espacio de confianza para dar oportunidad a que cada actriz pueda relatar su experiencia libremente en una atmósfera amigable, distendida y cordial. Mi planteo inicial en la interacción real con mis interlocutoras fue posicionarme no como una “especialista”, ni como una “evaluadora” de las problemáticas que va a aportar “recetas” o “soluciones”, sino como una estudiante-investigadora que apuesta a construir un conocimiento junto a otrxs que brindarán información, puntos de vista y referencias acerca de su praxis. Elegí que la entrevista se focalizara en aspectos descriptivos de las experiencias que fueron marcando la construcción de las sexualidades de lxs niñxs, las respuestas de sus pares y de la comunidad, los sentires y pareceres del Equipo Docente, la mirada del Equipo Directivo y de la Supervisora y el lugar de la Educación Sexual Integral en sus prácticas. En torno a estos ejes organicé un cuestionario de preguntas abiertas diferente según el nivel jerárquico con el propósito de poner en juego los puntos de vista en común y en disidencia de docentes, directivas y supervisora. Mi rol se fundamentó en la escucha activa, lo cual me permitió preguntar sobre situaciones determinadas que narraban las entrevistadas y que me resultaban relevantes y, además, ejercer la re-pregunta. Algunas de estas preguntas fueron grupales como en el caso de la Directora, la Vicedirectora y dos docentes de sexto grado de la Escuela N° 109; en cambio, las realizadas a la docente de tercero de esa misma Escuela, a la Vicedirectora de la Escuela N° 68 y a la Supervisora fueron individuales. Todas las interlocutoras me permitieron grabar sus voces y dar a conocer sus nombres y apellidos.

En lo concerniente a la consulta a informantes clave, consideré de gran validez la palabra de personas que poseen una información relevante para este proyecto y que pudieran aportar otras miradas sobre la problemática. A estas personas las agrupé en dos categorías: por un lado, las que cumplen funciones en la administración estatal y, por otro, lxs referentes de minorías activas y “ciudadanxs de a pie”.

En el primer grupo se hallan las integrantes de los Equipos Socioeducativos Y ESI pertenecientes al Ministerio de Educación de la Provincia, y un referente de la Subsecretaría de Diversidad Sexual de la Provincia de Santa Fe. Cabe destacar que el Equipo Socioeducativo trabajó con dos de lxs niñxs en las Escuelas 68 y 109. En el segundo grupo se encuentran referentxs de organizaciones y de una ONG travas, como también una travesti que no milita en el campo social.

Los Equipos Socioeducativos trabajan en todas las delegaciones regionales del Ministerio de Educación. Están conformados por profesionales de distintas disciplinas del campo social como psicólogos, trabajadorxs sociales, psicopedagogxs. Intervienen en las Escuelas frente a las distintas situaciones de vulneración de derechos que pongan en riesgo la trayectoria escolar. Es decir, que la intervención se plantea cuando circunstancias de índole personal, familiar o institucional imposibiliten o dificulten la permanencia y/o concurrencia de lxs niñxs, adolescentes o adultxs en las instituciones educativas, cuando dichas problemáticas exceden a los encuadres institucionales escolares y cuando desde las mismas se hubiesen agotado los recursos y estrategias pertinentes para atender una determinada problemática. La intervención, que es solicitada por las Escuelas, se plantea en dos dimensiones simultáneas y complementarias: la institucional y la socio-familiar. En este trabajo tres integrantes del Equipo Socioeducativo que intervinieron en las Escuelas realizaron sus aportaciones a través del mismo tipo de entrevistas que empleé con las otras interlocutoras durante el mes de diciembre en la Escuela en que me desempeño. Las preguntas las diseñé de acuerdo al encuadre de su tarea. La conversación fue grupal y grabada. Las tres interlocutoras permitieron publicar sus nombres completos.

El Equipo de ESI del Ministerio de Educación de Santa Fe, compuesto por docentes y distintos profesionales del campo social, tiene como funciones diseñar espacios de reflexión para el abordaje de la sexualidad, la diversidad de familias, la identidad de género, el conocimiento y respeto del cuerpo, la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, la discriminación y la importancia de los afectos en las relaciones. Para ello tiene a su cargo una plataforma virtual de capacitación denominada “De ESI se habla” destinada a docentes, directivxs y supervisorxs y acompaña en territorio a las escuelas para el abordaje con las familias. Si bien, no participó este Equipo en el tratamiento específico de las problemáticas que me incumben, juzgué oportuno consultar a una de sus integrantes para enriquecer las visiones, sobre todo en lo concerniente a los ejes Perspectiva de Género y Diversidad Sexual y contrastar también con intervenciones que el Equipo ha realizado en otras Escuelas. Pauté realizar la entrevista durante la segunda etapa de mi plan de trabajo, pero, llegado el momento, la interlocutora no tuvo posibilidad de atenderme.

También he consignado la consulta a la Subsecretaría de Políticas de Diversidad del Ministerio de Desarrollo Social de Santa Fe durante el mes de febrero. Si bien en el inicio de este proyecto propuse la realización de una entrevista al Subsecretario de dicha repartición, Lic. Esteban Paulón, luego tuve la oportunidad de contactarme con el responsable del Proyecto Género y Familia: Acompañamiento Integral a Infancias Diversas, Lic. Andy Panziera. Este proyecto es parte de la Subsecretaría y consideré valorable la especificidad que guarda con la problemática que estoy tratando. El Proyecto de género y familia busca apoyar y empoderar a jóvenes y niñxs que no se encuentran en

conformidad con su género asignado al nacer, a sus familias y las comunidades, proporcionando servicios de asistencia basados en procesos de afirmación de género. Promueve la inclusión de género como una forma de justicia social en todos los sistemas involucrados en la vida de la familia, enmarcada en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, Ley Nacional de Identidad de Género, la Ley Provincial de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y en el decreto provincial de Programas de Asistencia y Protección de los Derechos de Personas LGBTQI+. La entrevista con preguntas específicas fue realizada en el Centro de Día y Comedor Trans, sito en calle San Luis 1946, lugar al que me hicieron referencia las personas trans que entrevisté.

Las entrevistas a personas del colectivo LGBIQ+ las realicé tanto en la primera etapa del plan de trabajo como en la segunda. Como puntualicé anteriormente, algunas son militantes de organizaciones políticas, otra está a cargo de una ONG relacionada con la Iglesia Católica y otra no pertenece a ningún colectivo social. Mi intención fue reunir un grupo homogéneo en cuanto a las edades (la franja etaria es de 35 a 50 años) y heterogénea en cuanto a formación, concepciones ideológicas y praxis. Consideré interesante relevar sus experiencias en la construcción de sus identidades queer en relación con sus trayectorias educativas durante otro momento histórico, sus saberes propios del campo popular y, más allá del ámbito académico y sus opiniones acerca de la situación del colectivo, en un presente en el que se entrecruzan políticas públicas sustentadas en leyes de ampliación de derechos y reparatorias con prácticas sociales que siguen excluyendo y oprimiendo a este colectivo. Alrededor de estas cuestiones elaboré preguntas abiertas comunes para todxs. Estos diálogos se produjeron en las casas de algunas de lxs referentxs y en un espacio público como la Plaza “Sarmiento”. El modo en que se desarrollaron las entrevistas, la construcción de un espacio ameno y cálido y la disponibilidad de lxs interlocutorxs son rasgos que comparten con el resto de lxs entrevistadxs.

Hallazgos Preliminares

Los escenarios escolares

La Escuela N° 68 “Leandro N. Alem” está ubicada en la zona del macro centro de Rosario, sobre la calle Italia entre Mendoza y 3 de febrero. Es de nivel primario y tiene una matrícula aproximada de cuatrocientos niñxs. Esta población escolar es muy heterogénea: hay chicxs del radio de la Escuela y otrxs (un alto porcentaje) que provienen de barrios periféricos. Estxs últimxs son hijxs de trabajadorxs cuyos lugares de trabajo están próximos a la Escuela. En las cercanías de la Escuela, sobre la pared de una vivienda, hay un graffiti que dice “El futuro es no binarie”.



Figura 1 – Foto de un graffiti realizado en calle Laprida al 1200 de la ciudad de Rosario en el radio de la escuela 68 “Leandro N. Alem

La Escuela Nº 109 “Juan Chassaing” de Nivel Inicial y Primario se encuentra en la zona oeste de la ciudad de Rosario, en el barrio “Villa Urquiza”, sobre la calle Sucre entre Zeballos y 9 de Julio, frente a la Plaza llamada popularmente “La República”. Unxs cuatrocientxs treinta niñxs pobres provenientes de los barrios “Bella Vista”, “Villa Banana” y “Ludueña” se educan en la Escuela.

Al problema de la pobreza se suma el de la inseguridad, debido a que viven expuestxs a las “balaceras” frecuentes que sufren sus barrios. Esto incide en la permanencia y la asistencia a la Escuela: es común que se muden de barrio o se queden encerradxs en sus casas para salvar sus vidas.

La Escuela 109 “está en obras”. Esto significa que estudiantes, docentes, directivas y asistentes escolares deban adaptar sus corporalidades a las posibilidades transitorias que ofrecen los espacios intervenidos por los albañiles. Hay una construcción de baños para lxs estudiantes y una ampliación del comedor escolar. Los “nuevos” baños responden a las categorías varón/mujer tal como sustenta el paradigma heteronormativo, es decir que no alcanzan para dar cuenta de todas las identidades y orientaciones sexuales disponibles en el entramado escolar. Esta decisión arquitectónica es del Ministerio de Educación de Santa Fe que ha diseñado y, actualmente, costea y supervisa la obra. Responde a una política pública que, en este sentido, al menos, reproduce el binarismo. Las filas que forman lxs niñxs también están regladas según las categorías sexistas mujer/varón. Pero

los patios y el comedor son espacios menos disciplinados donde lxs cuerpxs están habilitadxs para mezclarse. En los recreos hay posibilidades para juegos no sexistas: los juegos de mesa, la “popa”. Sin embargo, hay grupos de nenas por un lado y varones por otro también.

“...basta echar una mirada a los dispositivos arquitectónicos, a los reglamentos de disciplina, y a toda la organización interior, para comprobar que el sexo está siempre presente. Los constructores pensaron en él, y de manera explícita. Los organizadores lo tienen en cuenta de modo permanente. Todos los poseedores de una parte de autoridad están en un estado de alerta perpetua, reavivado sin descanso por las disposiciones, las precauciones, y el juego de los castigos y las responsabilidades. El espacio de la clase, la forma de las mesas, el arreglo de los patios del recreo (...) todo ello remite, del modo más prolijo, a la sexualidad de los niños” (Foucault 2008:30)

Considero interesante relacionar el concepto del dispositivo arquitectónico con el de clima escolar porque es una muestra de la violencia que pueden ejercer los “nuevos” baños en el formato hegemónico de las identidades sexuales y porque las violencias no siempre son solamente simbólicas y un alto porcentaje de niñxs con identidades sexuales disidentes reciben agresiones en los baños. El testimonio de Karla Ojeda, activista trans, da cuenta de esta violencia sufrida en su infancia: “Me acuerdo querer ir al baño de nenas a los 9 años y no poder ir porque era de nenas y no se podía, pero tampoco podía ir al de nenes porque yo me manifestaba afeminada y al entrar al baño de varones sufría bullying, acoso, discriminación. No sólo se burlaban, sino que a veces me pegaban. Entonces, pasaba 4 horas sin ir al baño y volvía a casa meada muchas veces. Y no sabía si contar el problema que tenía con el baño o en realidad el problema que tenían los demás conmigo porque yo no estaba cumpliendo con la hetero norma”.

Lxs actorxs de la Escuela “Juan Chassaing” se relacionan con calidez. El trato es afable y familiar para quien va de visita. Es una escuela que brinda hospitalidad, que aloja a quien llega. Ponen a mi disponibilidad el recorrido por todos los espacios y toda la información visual necesaria. Hay una cultura institucional que se tiñe de rasgos de familiaridad, donde priman los lazos afectivos, y de rasgos que tienen que ver con el diálogo y los acuerdos. Hay un clima institucional basado en la confianza y la participación. En el contrato que la Escuela mantiene con la comunidad se destaca la dimensión social porque en el imaginario de esa comunidad representa resguardo y contención.

Son éstos los escenarios escolares donde transitan sus vidas precarias Matilda, Alma y Mini. Lxs trxs están abandonando los nombres asignados por sus familias y les están pidiendo a sus compañerxs que lxs llamen con sus nuevos nombres. Alma y Mini se visten con prendas femeninas cuando pueden, cuando los dejan. Alma lo ha hecho en ocasiones en la Escuela como un juego; Mini en los pasillos del barrio donde vive casi siempre. Alma, Mini y Matilda han dicho que se sienten niñas. Las familias de lxs tres han reaccionado con violencia ante estas decisiones. Con Mini la comunidad de padres y

madres ha pedido a la Escuela que lx expulse. Con lxs tres niñxs han intervenido distintxs adultxs que forman parte del dispositivo escolar.

Los cuerpos peligrosos

Ni Alma, ni Mini, ni Matilda encajan en la sociedad. Ningunx responde a lo que se espera de ellxs porque para la sociedad son Alan, Manuel y Matías, varones, ineludible hecho biológico y natural, y por lo tanto, deberán vestirse como varones, hablar como varones, gesticular como varones, jugar los juegos de los varones, tener los gustos de los varones, desear y amar como varones. Si estxs niñxs hubieran realizado “obedientemente” esta reiterada cadena de actuaciones que se entiende como la performatividad de género (Butler 2006: 281) hubieran podido ser “leídos” en sus cuerpos por la sociedad, es decir, “verificadxs” como varones. Si hubieran pasado esa “prueba”, si la lente que opera como matriz de inteligibilidad cultural para determinar lo “normal”, lo heterosexista, los hubiera leído como al resto de las corporalidades, no serían amenaza. En cambio, son “desecho”, “rareza”, “lo que no sirve”, lo queer. “Por Manuel se presentaron tres madres representando a todas las otras que estaban afuera. Muy agresivas ellas, pidiendo que lo expulsemos de la escuela. La excusa era la violencia verbal que ejercía sobre sus hijos. “Nos amenazaron con que iban a llamar a los medios si lo dejábamos en la Escuela, trataron de amedrentarnos” - relata Adriana, Directora de la Escuela 109. Y Nora, la Vicedirectora agrega: “Pero nosotras vimos enseguida que había otra cosa detrás de eso, que era una actitud solapada. Decían que por incluir a uno estábamos perjudicando a muchos. Sabíamos que lo conocían del barrio, que lo veían vestido de nena y ése era el verdadero motivo del rechazo. Había madres que lloraban pidiendo que lo saquemos de la escuela”.

Es sumamente interesante cómo la Escuela junto con el Equipo Socioeducativo logran desmontar el discurso de las familias que, en un primer momento, enmascaran su protesta con el argumento de la violencia que ejercía Manuel sobre sus hijxs. Hay una postura hipócrita que no quiere nombrar a la sexualidad, está omnipresente en todos los discursos y hablar de “esa sexualidad” que no es la “normal” les resulta ominoso a estas familias. “Costaba que hablaran realmente de lo que los alarmaba” - expresa Natalia, integrante del Equipo Socioeducativo - hasta que una madre dijo saber “todo” de Manuel, que se vestía de mujer, que estaba en riesgo. Manuel le había contado porque va a su casa a tomar mates. Esto dio pie para que le digamos que en realidad le contaba lo que le pasaba porque era un referente adulto para él. Él no lo contaba como un par, sino como un niño que está buscando un acompañamiento para su sexualidad. Un papá dijo que le parecía peligroso para su hija, que se sentía hostigada por él porque le tiraba el pelo. Ahí se pudo separar lo que era la vinculación entre pares de la discriminación por sexualidad. Pero costaba poner en palabras lo que pensaban. Otro padre dijo que éramos una

sociedad atrasada que no entendía las nuevas situaciones que estamos viviendo y que no sabemos aceptarlas. Eso nos sirvió para remarcar la cuestión. En un momento explotaron y pudieron decir que no querían que sus hijos se educaran junto a un niño que se vestía de mujer y en los pasillos del barrio se hace llamar Mini.

Hay una “puesta en discurso del sexo” en la reunión de las familias con los equipos de la Escuela y del Ministerio. También queda al descubierto cómo las madres y los padres necesitan de lo “abyecto”, representado en Mini, para reforzar la categoría de “normal” y heteronormativo otorgada a sus hijxs. “¿Estamos preparados para que Manuel un día venga a la escuela vestido de nena?”, es la pregunta del Equipo que incomoda que luego refuerza la postura que deben tener como adultos referentes y acompañantes de la construcción de su sexualidad que está haciendo Mini. Tanto las familias como la Escuela dispondrán de una tregua. Cuando ellx decida vivir plenamente su deseo, pondrá nuevamente a tambalear su matriz de inteligibilidad cultural.

Es inevitable para muchxs de nosotrxs poner en funcionamiento esa rejilla de inteligibilidad que observa cuerpo, género y deseo, clasifica y encasilla. “A la gente le cuesta identificar si soy hombre o mujer. Termino yo diciendo mi condición sexual. Yo soy trans. No me pregunto si soy hombre o mujer. Rompo con la idea de binario. No reniego de mi parte genital, de mi aparato reproductor. A Mauricio Burgos, el chico que fui, lo respeto un montón. Si yo volviera a nacer, elegiría ser trans”. (Natalia Burgos, 43 años)

La visibilización temprana

¿Por qué Matías, Alan y Manuel se arriesgan a ser Martina, Alma y Mini? ¿Por qué se atreven a desafiar a esta sociedad cis normativa desde tan chicxs? Las personas travas-trans que entrevisté coinciden en que se constituyeron en su identidad sexual alrededor de los 13 años, que “algo” sentían diferente durante la niñez, pero que era imposible que se pusieran un vestido de chicxs. “En la primaria no se visibilizaba. Antes estaba prohibido. Existía, pero se negaba, se tapaba” (Fátima Rodríguez, 47 años).

“En nuestra niñez no nos permitían ni pensar en ser travas porque, como nunca veíamos travas, nos sentíamos diferentes, pero no sabíamos qué nos pasaba. Más en medio de una sociedad que te dice cómo tenés que ser, qué te tiene que gustar y por dónde tiene que pasar tu placer. Yo soy trava desde los 13 años. Tiene que ver con una cuestión de género. Al varón se lo cría para que sea libre. Y para tomar decisiones. Y a la mujer para ser sometida. Y nosotras, travas, criadas como varones, podemos tomar decisiones antes que los varones trans que fueron criadas como mujeres empiecen a captar y a permitir otras libertades. Hoy aparecen las niñeces trans. Niñxs de 7 u 8 años con otras posibilidades para ser. Esto no quiere decir que nosotrxs a esa edad no se nos daba por ponernos un vestido, pero si llegábamos a ponernos uno, nuestros padres nos cagaban a palos, nos

sacaban el vestido y nos sometían para que seamos como ellos decían que teníamos que ser”. (Michelle Mendoza, 37 años). La constante lucha de las organizaciones trava-trans por instalar el tema en los medios, en las calles, es decir, el empoderamiento del colectivo ha favorecido, según Karla Ojeda (47), un cambio social que está haciendo más visibles las infancias y las adolescencias queer.

En relación con la construcción de las identidades sexuales estimo valiosas las aportaciones que Andy Panziera, responsable del programa Género y Familia de la Subsecretaría de Políticas de la Diversidad Sexual, realizó en la conversación que tuvimos. Marcó tres momentos fundamentales en la biografía de las personas: a los dos años con la adquisición del lenguaje, a los seis años y a los doce aproximadamente. Hay personas cis, trans, no binaries y dentro de la no binariedad hay otras posibilidades; a los dos o tres años no existe una entera capacidad para distinguir el género, pero sí lo que funciona o no. A los seis años hay un mayor desarrollo cognitivo y de la fantasía. “Les pedimos que cuenten una historia y te dicen: Joaquín fue a la playa con su familia y cuando se tiró al mar se transformó en sirena” – ejemplifica Andy. Hacia los 12 años empieza el desarrollo puberal; el sistema endocrino se empieza a desarrollar con otra velocidad, hay cierto comportamiento hormonal que es distinto. Muchos chicos sienten que su cuerpo va hacia un lugar que no les gusta. Entonces, estas situaciones se dan, indefectiblemente, en la Escuela Primaria.

Las múltiples condenas

A Matilda su mamá lx echó de su casa cuando le dijo que quería ser nena y que le gustaban los varones. Su padrastro lx llama “degenerado”, “pervertido”, “prostituto” y “delincuente”. Provisoriamente, se fue a vivir con una hermana de 18 años. Son muy pobres. Alma vive con su mamá y dos hermanos varones que se avergüenzan de ella. Le dicen que es un “maricón que lo único que hace es bailar todo el día”. El papá fue excluido del hogar por ejercer violencia de género. Alma cartonea en la ciudad con su familia. Algunxs compañerxs de la Escuela lo han visto en el centro tirando del carro, cantando y con una peluca rosa. Mini no tiene casa fija. Su madre no quiso hacerse cargo y ha deambulado en la calle un tiempo. Fue institucionalizado en un hogar de tránsito por la Dirección Provincial de Niñez y Adolescencia. Se escapó de allí. El Estado le da la guarda provisoria a su abuela con quien no se lleva bien. Ella lo rechaza por sus costumbres de vestirse de nena. Mini va de casa en casa de los vecinos de su barrio. Duerme en distintas casas. Mini es muy pobre también.

“La familia es la primera que excluye. Yo me fui de mi casa a los 13 años, a la calle, con otra travesti. Por lo general las familias siguen estigmatizando”, dice Michelle Mendoza. “En mi casa no podía vestirme con ropas femeninas porque me reprendían, entonces, lo hacía afuera. Cuando tenía 13 años mi papá se dio cuenta de que me afeitaba las piernas y le dijo

a mi mamá. Él no me enfrentaba. Recuerdo una vez que mi hermana me llama al trabajo para decirme que mi mamá me quería quemar toda mi ropa femenina. Al final no me la quemó (risas), pero me dijo que no me vistiera así delante de mi papá. De ahí en más no me dijeron nada más. Si yo hubiera sido un homosexual afeminado hubiera sido aceptada familiarmente, pero mi transformación fue como una bomba para toda mi familia. Hubo primos que no me hablaron más. Un 31 de diciembre, como mi padre era jefe de bomberos, fue al cuartel a tocar la sirena como se acostumbraba y, como había un boliche cerca del cuartel y yo había ido a bailar con mis amigas, él me vio vestida de mujer. Cuando regresó a mi casa al otro día, mi mamá me dijo “vos lo querés matar a tu papá de un infarto” y yo, irónicamente, le contesté “si se quiere morir que se muera, yo acá vine a vivir, vine a ser. Mi papá no se murió y yo hice lo que quise” (Natalia Burgos).

La cuestión de la exclusión familiar de lxs niñxs trava/trans la analiza Andy Panziera a través del trabajo que realiza en el Programa Género y Familia: “Nosotros creemos que a los padres no se los forma en diversidad y la mayoría de ellos desean lo mejor para sus hijos; no disfrutan verlos sufrir, pero al haber crecido en una sociedad hétero normada, hétero patriarcal en la que el género es sinónimo de la genitalidad, el ser mujer está asociado a tener ciertos roles, ciertos comportamientos, ciertos gustos, ciertos destinos. Cualquier situación, cualquier escenario que escapa a lo instituido es leído como peligroso, dañino, disvalioso. A lo largo de la historia lo disidente fue pensado como pecado, enfermedad o delito. Cuando un niño empieza a decir que no se siente cómodo con sus genitales o que es una persona distinta a lo que dice su DNI, una reacción de los padres es querer arreglar eso. Esas formas de rechazo responden a intentos fallidos de cuidado. La paradoja es que cuanto más te intento cambiar más mal te hago. Y las investigaciones demuestran que a mayor aceptación de la familia y del medio en general, mayor calidad de vida para las personas trans. Lxs chiques que crecen en lugares invalidantes sufren 8 veces más posibilidades de cometer suicidios, conductas autoagresivas, 4 veces más alteraciones de ánimo, expulsión de las escuelas, deserción de las instituciones de salud (...) En la medida en que desde este lugar puedan acompañar a las familias, escucharlas, encauzarlas y favorecer encuentros con otras familias, personas que están atravesando los mismos cambios, el intercambio de experiencias es muy valioso y resulta de gran ayuda para lxs niñxs.”

El segundo núcleo que las trans entrevistadas consignan como excluyente en su experiencia es la Escuela. Todxs relatan experiencias violentas en su niñez y adolescencia en relación a burlas y golpes de sus compañerxs, así como indiferencia y desprotección, cuando no también rechazo por parte de los docentes. Natalia Burgos relata que el Director de su escuela, cuando ellx le pide ayuda, le dice que debe responder de la misma manera para hacerse respetar; el preceptor ve que sus compañeros le pegan, pero los deja hacer; en tanto que ellx no se atreve a referirles sus penurias a sus padres porque

sabe que ellxs, a raíz de la vergüenza que sienten por su condición, no van a ir a defenderla a la escuela. La consecuencia de esta cadena de violencias es la deserción.

Difícil ser trans, difícil sumarle a esta categoría de disidencia sexual otras categorías como la clase social, la etnia, la edad que, lejos de ser “naturales” o “biológicas”, se relacionan entre sí. La interseccionalidad es un enfoque que subraya cómo diferentes formas estructurales de desigualdad se cruzan o se interseccionan en múltiples y simultáneos niveles (Platero 2014: 56) Esto supone múltiples opresiones, múltiples condenas. Además de la opresión que padecen Alma, Mini y Matilda por no encajar en el (cis)tema, padecen la opresión de la clase social y la vulnerabilidad de ser niñxs.

Todas las personas que entrevisté señalan que la interseccionalidad de estos significantes identitarios resulta crucial. Michelle Mendoza recuerda escenas de biografía escolar: “En el recreo me insultaban por pobre, negra, gorda y marica. Las maestras le decían a mi mamá que yo no aprendía. Yo era un problema para la institución. Les estaba demostrando que me estaban excluyendo y que no estaban haciendo bien su trabajo”. Karla Ojeda señala que “Todos los problemas sociales que puede tener un negro, un pobre, un gordo con las travestis está potenciado. Una compañera decía que un pobre, un negro, un judío podían volver a su casa y, al menos, tenían a sus padres, que eran como ellos, para abrazarse a llorar por las discriminaciones, en cambio, una marica, una travesti vuelve a su casa y se tiene que encerrar sola en el baño a llorar”.

También Andy Panziera alude a este concepto cuando hace referencia a su trabajo en el Centro de Día: “La idea de interseccionalidad es muy fuerte aquí porque se entrecruzan distintos planos en las personas con las que trabajamos: la cuestión de la pobreza, la marginalidad social agrava las condiciones de quienes están transitando estos cambios de identidades. Lxs deja con menos recursos aún. Nuestro trabajo es extremadamente artesanal. Por un lado, vemos lo que podemos hacer con la escuela, por otro con la familia. La fortaleza que tenemos es que contamos con un marco de derechos que fortalece nuestra intervención. Si bien no tenemos como en Uruguay una ley de integralidad trans, tenemos leyes que, en su entrecruzamiento, van marcando el horizonte. La Ley de Identidad de Género nos marca ese derecho a una construcción enteramente personal que tiene una persona y la obligación del Estado a reconocer ese desarrollo y dar lugar a distintos desarrollos que no sólo tienen que ver con las intervenciones corporales y los cambios registrales. También se cruza la Ley de Salud Mental que señala la imposibilidad de hacer diagnósticos a las personas en base a su identidad, sexualidad, etnia ni clase social. De ahí nace el principio de no patologización.”

Es este entrecruzamiento de opresiones lo que conduce a ese promedio de vida de 35 a 40 años que tiene el colectivo trava/trans. Las activistas narran que sus experiencias en la calle, producto de ser expulsadas de la Escuela, tienen las marcas de la violencia estatal a

través de la policía; son los riesgos del ejercicio de la prostitución como única salida laboral. Michelle Mendoza lo sintetiza claramente: “De las palizas que yo tengo encima nadie se hizo cargo y fue el Estado el que me violó, el que me dejó en situación de abandono y el Estado es el que lleva a la muerte, el que persiguió y mató a muchas compañeras”.

Si las familias son los primeros núcleos de discriminación, la Escuela, la calle se constituye como territorio de riesgo de vida, es decir, una sociedad toda que ejerce permanentemente la violencia. ¿puede hoy la Escuela, en el presente, quebrar ese destino? Por el momento me limito a citar a Mónica Bertolini, Supervisora de la Sección L: “Tenemos que fortalecerle a las infancias trans las trayectorias desde la Escuela en la escucha y el alojamiento para poder garantizarle a largo plazo que sigan estudiando y tengan una inserción laboral. Es la trayectoria de vida la que hace que se pueda superar esa estadística de los 35, 40 años. Las causas son violaciones, suicidios, fobias producto de las discriminaciones, del hambre, de las violaciones policiales a mansalva. Cuando una lee esos datos, y se visibiliza en la escuela, tiene que tomar cartas en el asunto”. Como dije, esta es una primera respuesta para entrelazar la cuestión de la interseccionalidad y las trayectorias educativas. La otra cuestión a tener en cuenta en el recorrido educativo tiene que ver con la posibilidad de la Escuela de establecer redes. En este sentido la Escuela N°68 se encuentra limitada para sostener la trayectoria escolar de Matilda cuando la intervención pasa al segundo nivel, es decir, cuando debe actuar la Dirección de Niñez porque no hay referente adulto que obre como responsable de Matilda. El relato de Silvia, la Vicedirectora, es contundente: “Nosotros desde Supervisión siempre tuvimos el aval para acelerar su trayectoria, darle exámenes libres. Pero en la medida en que no aparezca otro tipo de amparo desde la Escuela es dificultoso sostenerlo. Esto requiere de un trabajo en red, de un adulto que se haga responsable que se haga cargo del proceso que está transitando Matías. Para nosotros lo más grave ha sido que con toda esta red de instituciones y organizaciones no hemos podido retenerlo y darle una continuidad ni permanencia en la Escuela. La mirada más amplia de Karla Ojeda aporta esta información: “Pedimos desde el colectivo vivienda y trabajo más allá del Cupo Laboral Trans que es un derecho que lo peleamos con Comunidad Trans Rosario, pero que permite el ingreso de 5 trans por año. Además del documento y de poder operarnos necesitamos un trabajo, que es una necesidad básica de cualquier persona con la que vos te construí y proyectás. Quiero comer en mi casa y no depender del comedor”.

Se trata de políticas públicas integrales que permitan a cada unx de lxs trava/trans construirse desde su mismidad, desde su singularidad; que permitan la existencia de vidas más vivibles y corporalidades más inteligibles.

La ESI en disputa

¿Qué pasaría si Mini, Alma y Matilda decidiesen ir a la Escuela vestidxs de nenas? ¿Qué pasaría si un día pidiesen en la escuela que lxs llamen con esos nombres que eligieron? Preguntas cuyas posibles respuestas intentaré desentrañar en este apartado.

En principio, lxs tres niñxs han expresado abiertamente sus deseos en la Escuela. Matilda lleva una pulsera con el arcoiris que simboliza el orgullo de la diversidad y le cuenta a Silvia, la Vicedirectora, primero que cree sentirse nena y luego, que si lograra transformarse en mujer, sería, precisamente, Matilda. Mini puede decir lo que siente después de auto agredirse y agredir a sus compañerxs. Alma se atreve cada día más a ponerse prendas de nena buscando la mirada habilitadora de su maestra, Liliana, que la acompaña y asume una postura tendiente a naturalizar sus decisiones. Cuando Alma se anima a decirle a un chico que está enamoradx de él y éste se pone a llorar, la maestra actúa como mediadora y le explica que está bien expresar sus sentimientos, pero que no vuelva a hacerlo con este compañero porque no se siente cómodo. Ellx se manifiesta feliz. Mini se atreve a decir que hubiera querido participar de una charla sobre la menstruación que tuvieron sus compañeras porque es un tema que le interesa. En una ronda de convivencia ha tomado la palabra para que lxs demás sepan de sus deseos, por ejemplo, de cómo le gusta maquillarse. Estas escenas dejan traslucir una Escuela que ha construido un lugar seguro para lxs niñxs, un espacio donde pueden ir mostrando, paulatinamente, sus deseos “torcidos”. Creo que van “probando”, desafiando los límites que la Escuela como sistema disciplinador impone per se.

Sin embargo, en otras instancias, la Escuela duda en sus decisiones: “no me animo a llamarlx Alma porque no me lo pidió”, dice su maestra, “Manuel va a la fila que le corresponde, que es la de los varones”, señalan las maestras de Mini, como una garantía de disciplina. La Escuela es tomada por sorpresa, es “tomada por asalto”, diría, por el género y la diversidad. Tiene que ver con el impacto que provocan. Se mezclan posicionamientos que van desde la comprensión hacia lo disidente hasta las resistencias y los miedos que llegan a su máxima expresión en el maestro al que Mini le declara que gusta de él y decide comunicarle esto a las familias del resto de los chicxs, colocándose en el lugar de un par de Mini y no de un adulto que debería ser su referente. La aplicación de la Educación Sexual Integral se reduce al eje del Cuidado del Cuerpo y la Salud. La maestra de Alma, Liliana, piensa que sus estudiantes son muy pequeños para hablar de género y diversidad. Las docentes de Mini, Sandra y Fernanda, creen que deben capacitarse para tratar estos ejes. En lo institucional se filtran distintos paradigmas en la educación sexual (Morgade 2011: 38): hay rémoras del paradigma biologicista cuando el Equipo Directivo llama a una médica para que dé una charla sobre educación sexual a maestrxs y familias para que evacúen sus dudas o facilita el abordaje de la temática de la menstruación exclusivamente para niñas a través de la empresa “Always”; pero hay un posicionamiento

en el paradigma de los derechos humanos cuando plantean la inclusión de las sexualidades disidentes frente a las familias que quieren expulsarlas.

“¿Qué va a pasar si en algún momento Manuel viene vestido de mujer a la escuela? – interpela Mónica Bertolini; Supervisora- “Eso lo hablamos con las directoras, con el Socio Educativo. Hay un miedo ahí instalado en la Escuela. Hay ciertas lecturas de maestras más jóvenes que dicen que hay que dejarlo. Tratamos con la Supervisora de Nivel Inicial de darle tranquilidad, pero firmeza, a las directoras. Si en algún momento lo va a decidir y si lo decide, hay que acompañarlo y escucharlo. Tiene que haber un trabajo institucional y una intervención de los equipos de la ESI porque lo que yo veo en las escuelas es que cuando aparecen estas situaciones se llama a equipos de salud (pediatras, médicos de cualquier efector de salud) que no tienen la perspectiva de género. Patologizan o lo ponen en un discurso médico neutro que no corresponde a la perspectiva de derechos. Porque los Equipos de la ESI tienen un posicionamiento para cada pregunta, para cada temor, para cada prejuicio. Saben cómo desmontar cada preguntita que parece simple y que tiene detrás preconceptos. Es el mejor instrumento que tiene Santa Fe para trabajar estas cuestiones en las escuelas. Poner al colectivo docente a leer y preguntarse qué les pasa con todo esto. Hay que estar atentas en ese acompañamiento tanto en Manuel como en Alan en el marco de la protección y las múltiples exclusiones que va a ir teniendo. Me preocupa eso. Que la Escuela les vaya dando instrumentos para esas exclusiones. La ESI es más que el cuidado del cuerpo. Han hecho planificaciones y reuniones, pero siempre son los ejes afectividad y cuidado del cuerpo. que no nos pase con la ESI como con el germinador. Tenés en 1º grado el germinador y llegan a 7º con el germinador, que con la ESI que no nos pase eso. Hay que ir profundizando, variando, complejizando. Hay que meterse con el tema de género, Hay allí una cuña que es vital por las trayectorias, por las expectativas de vida, por la calidad de vida, porque puedan tener una infancia feliz en la escuela porque el afuera es muy oscuro. Creo que pasó mucho tiempo de la sanción de la ESI y estamos siempre como empezando en su aplicación”.

¿Qué va a pasar si Manuel quiere ir vestido de mujer a la Escuela?, vuelve a preguntar el Equipo Socioeducativo, y reflexiona: “Creemos que las maestras están muy comprometidas, pero que tenemos que trabajar en las escuelas para romper ese destino de exclusión, ese hostigamiento que sufren las infancias trans. Instalar la problemática del género en las instituciones y de la construcción de la sexualidad para que no termine siendo una construcción en soledad como viene siendo hasta ahora”. Más allá de las opiniones personales, hay un marco legislativo, una Ley de Identidad de Género, una Ley de Educación Sexual Integral. Damos un espacio para debatir, para que se expresen, pero después nos ajustamos al marco legal. También nos interpela en la sexualidad, esa cuestión sensible de la sexualidad. Hay un repliegue allí; ese niño está construyendo su sexualidad en su casa, en la intimidad, y viene a la escuela y puede contagiar a mi hijo,

dicen los padres. Eso se puede desarmar cuando lo situamos en un marco legal y hablamos de los derechos que tienen los niños y las niñas. Despeja el tema de la perversión y lo pone en el lugar de niño. Profundizando en la Ley, le preguntamos qué posibilidades hay de que en la escuela puedan nombrarlo como él quiere para que no haya una doble vida, si en el barrio ya le dicen Mini. O la cuestión de la vestimenta: ¿qué pasa si se lo habilita para que vaya a la escuela con la ropa que usa en el barrio? Todavía no, dice la Escuela, tenemos que esperar porque no estamos preparados”

Considero dos cuestiones finales para intentar dar respuesta a las preguntas iniciales de este apartado. En primer lugar, lo que expresa la Ley de Identidad de Género:

ARTICULO 12. — Trato digno. Deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. A su solo requerimiento, el nombre de pila adoptado deberá ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como privados.

Cuando la naturaleza de la gestión haga necesario registrar los datos obrantes en el documento nacional de identidad, se utilizará un sistema que combine las iniciales del nombre, el apellido completo, día y año de nacimiento y número de documento y se agregará el nombre de pila elegido por razones de identidad de género a solicitud del interesado/a.

En aquellas circunstancias en que la persona deba ser nombrada en público deberá utilizarse únicamente el nombre de pila de elección que respete la identidad de género adoptada”.

En segundo término, las reflexiones que realizan las Escuelas a través de sus Equipos Directivos como docentes acerca de las necesidades de capacitarse en Género y Diversidad, sistematizar la ESI y lograr su articulación, así como también generar un verdadero trabajo en red con otros actores: léase Secretaría de Diversidad Sexual, Equipos de ESI, Organizaciones LGBT+.

Pedagogías posibles

“Todxs juntxs en el Jardín” es una canción que cantan chicxs de 4 y 5 años junto a su maestra y que circula por las redes sociales. Michelle Mendoza dice que la canta a menudo cuando se despierta y que es una manera de soñar una educación distinta a la que ella tuvo. Imagina una Escuela sin colores determinantes, sin filas binarias, sin juguetes sexistas, con varones, mujeres, travas, no binaries que enseñen y también aprendan, donde no se reproduzca un saber que busca oprimir a otrxs.

Karla Ojeda sueña con una Escuela que rompa con los binarismos, donde las travestis puedan ir a narrar sus vivencias. Natalia habla de una cualidad que debe tener la Escuela, una ética que posibilite la libertad y la igualdad de oportunidades. La ética de la singularidad que promueve la pedagogía queer (Mattio 2014: 10) y que permite a cada estudiante gestionar su propia corporalidad según su deseo sin la presión del sistema hetero normativo, sin la obligatoriedad de asumir las ficciones masculino-femenino. Se

trata de cuestionar a la ESI en su enfoque reduccionista de la promoción del cuidado y orientarla a la construcción de una agencia crítica. “La ESI hoy quedó corta y necesita una reactualización, después de la Ley del Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género” (Michelle Mendoza)

Esta agencia crítica de la ESI tiene que ver con poder queerizar el curriculum, con plantear en las instituciones proyectos emancipadores y transformadores de la realidad. “Visibilizar, visibilizar y visibilizar” es un acto político desestructurante de las instituciones: “¿por qué las Escuelas no pueden venir a hacer alguna actividad al Centro de Día Trans?, pregunta Andy Panziera. “¿Por qué no podemos ir las travas a compartir nuestros saberes a las escuelas?, pregunta Karla Ojeda. De este modo las sexualidades disidentes pasarían de ser periféricas para ser centrales. Entonces, la Escuela trascendería su acción de combatir la discriminación y habilitaría un espacio liberador para el disfrute y el goce de los cuerpos, un espacio de discusión de saberes dominantes, de problematización de verdades validadas. Este paradigma va más allá de la inclusión.

En este paradigma de la complejidad, la Escuela tomaría un posicionamiento ético-político y pondría en práctica un curriculum queer el cual supone un curriculum justo que interpela y lucha contra distintas opresiones. Es así como puede torcer destinos de pobreza y exclusión, es decir, intervenir en las trayectorias escolares y de vida.

Palabras finales

Este proyecto me ha permitido, a través del trabajo de campo que realicé, relevar variada y suficiente información para alcanzar los objetivos propuestos y también me permitió vislumbrar otra información que no me propuse indagar.

En relación con el impacto que las infancias queer generan en los escenarios escolares, puedo decir que las observaciones que realicé junto con las voces relevadas en las entrevistas dan cuenta del cimbronazo que sufren las instituciones en sus estructuras heterosexistas. Pero ninguno de sus actorxs se queda quietx. Tanto directoras como maestras interpelan sus prácticas, buscan el acompañamiento (y lo tienen) de otrxs actorxs del Sistema Educativo y juntxs desafían y desarman prejuicios de las propias familias de lxs niñxs y de la comunidad educativa toda. Las escuelas están en transición: desde un paradigma biomédico a un paradigma pleno de derechos. Están comprometidas en un posicionamiento diferente: que la ESI pase de la lógica del acontecimiento a la lógica de la sistematización.

En cuanto a las posibilidades de queerizar el curriculum sostengo que hay un camino empezado en estas escuelas en cuanto a las preguntas y demandas que generaron las presencias de estxs niñxs. Habrá que profundizar en lecturas de materiales y experiencias pedagógicas acerca de la Teoría Queer, siempre en un proceso donde se puedan ir implicando todxs lxs docentes, puesto que este colectivo, al igual que las familias de lxs

niñxs, no ha sido formado en la idea de diversidad sexual. En este sentido, consigno de suma importancia la puesta en conocimiento de la Ley de Identidad de Género y los Principios de Yogyakarta y las aportaciones que podrían realizar lxs activistxs del colectivo LGBTI+.

Como aportación al fortalecimiento de trayectorias verdaderamente inclusivas, valoro la acción de la Subsecretaría de Políticas de Diversidad Sexual, a través del programa específico de Acompañamiento a las Infancias y Adolescencias Trans. El vínculo que puedan establecer las escuelas con este organismo contribuiría a facilitar, acompañar y sostener la construcción de estas identidades disidentes, puesto que este Programa trabaja en la formación de lxs docentxs en territorio y aborda la problemática familiar y comunitaria en la que viven estas infancias vulneradas.

Respecto de la información que pude relevar sin proponérmelo, señalo la necesidad que manifiesta el colectivo trava/trans de políticas públicas integrales, las cuales tienen que ver con leyes de ampliación de derechos y reparatorias, y el impacto desigual que ha tenido la ESI en las escuelas de la Provincia de Santa Fe, así como la falta de articulación entre los ministerios. La ESI no ha tenido rango de Ley, sino que en su aplicación ha estado sujeta a la voluntad política de directorxs y docentes. El Ministerio de Educación ha conformado un Equipo de ESI que ha establecido un sistema de capacitación virtual a docentes de escuelas seleccionadas. El Equipo de ESI tiene escasa presencia territorial: un alto porcentaje de escuelas no conoce a sus integrantes. Sumado a esto señalo la falta de articulación en el abordaje de la diversidad sexual de los Ministerios de Desarrollo Social (Subsecretaría de Políticas de Diversidad Sexual) y de Educación. Cuestiones éstas para continuar indagando y problematizando.

Bibliografía

Libros y artículos

- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Barcelona. Paidós.
- Butler, Judith (2007). "El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad". Barcelona. Paidós.
- Butler Judith (2008). *Cuerpos que importan*. Barcelona. Paidós.
- Butler Judith (2009). "Performatividad, precariedad y políticas sexuales", en *AIBR, Revista de antropología Iberoamericana*, vol. IV, Nº 3, septiembre-diciembre. Madrid: 321-336
- Calcerán Cecilia (2013). "Somos con otrxs. Una experiencia de pedagogía trans en La Mocha, escuela pública popular". *II Coloquio Internacional. Saberes contemporáneos desde a diversidad sexual: teoría, crítica, praxis*. Programa de Diversidad Sexual. Rosario, Argentina. UNR
- Foucault, Michel (2008). *Historia de la sexualidad. Tomo I: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- López Penedo, Susana (2008). *El laberinto queer. La identidad en tiempos de neoliberalismo*. Barcelona, España: EGALES
- Mattio Eduardo (2012). "¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual". *Sexualidades, desigualdades y derechos: reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. 1ª ed. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial, 2012: 85-103.
- Mattio, Eduardo (2014). "Educación sexual y ética de la singularidad: algunos desafíos y perplejidades". *Cuadernos de Educación*. Año XII – Nº 12. Universidad Nacional de Córdoba.
- Morgade Graciela (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires. La Crujía
- Morgade Graciela (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas Nº 184.
- Preciado, Paul B. (2013). "¿Quién defiende al niño queer?" Blog *Parole de queer*. <http://paroledequeer.blogspot.com/2014/08/quien-defiende-al-nino-queer-por.html>
- Sabsay, Leticia (2009). "Judith Butler para principiantes". *Página 12*, Suplemento Soy. Buenos Aires. Sábado 9 de mayo. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-09.html>
- Torres, Germán (2012). "Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer". *Revista Bagoas*. Estudios gays, géneros y sexualidades, vol 6, nro 7. Buenos Aires.

Legislación nacional e internacional

- Ley Nacional No 26150 de creación del programa de Educación Sexual Integral (2008).
- Lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Ministerio de Educación de la Nación (2009).
- Educación sexual en la Argentina. Voces desde la escuela. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2015
- Ley Nº 26743 Identidad de Género (2012)

Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género. (2007)

Ley de Educación Nacional N° 26026 (2006)

Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061(2006)

Otras fuentes

Platero, Raquel Lucas Salir del armario. Pedagogía Queer. Conferencia, 2015.
<https://www.youtube.com/watch?v=A99f4RY0WpU>

