



Estudios queer en Tucumán

Crítica a la heteronormatividad y
nuevos escenarios de la diversidad
sexo genérica



HUMANITAS
Filosofía y Letras | UNT

Centro de
Estudios Sobre
Diversidad Sexual

Fabián Vera del Barco
(compilador)

Estudios *queer* en Tucumán

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

RECTOR

Ing. José García

VICERRECTOR

Ing. Sergio Pagani

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DECANA EN USO DE LICENCIA

Dra. Mercedes Leal

VICE DECANO A CARGO DEL DECANATO

Mg. Santiago Rex Bliss

SECRETARIO ACADÉMICO

Prof. Sergio Robín

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

DIRECTORA

Dra. Elena Acevedo de Bomba

COORDINADOR

Daniel Ferullo

CONSEJO ASESOR

Lic. María Eugenia Bestani

Mg. Ana María Blunda Grubert

Dra. Sonia Saracho

Dra. Alejandra del Castillo

Dra. Sandra D. Faedda

Dra. Catalina Hynes

Dra. Valeria Mozzoni

Mg. María del Huerto Ragonesi

Dra. Ana Isabel Rivas

Prof. Fabián Silva Molina

Lic. Noemí Liliana Soraire

Estudios *queer* en Tucumán

**Crítica a la heteronormatividad y nuevos escenarios
de la diversidad sexo genérica**

Fabián Vera del Barco (Comp.)

2020



Centro de Estudios sobre diversidad sexual (CEDISEX)
Proyecto de Investigación PIUNT H640 (2018-2019)
“Los estudios queer en Tucumán, la crítica a la heteronormatividad y los nuevos escenarios de la diversidad sexo genérica”
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán

Ilustración: Griselda Arué Ocampo
Diseño de tapa: Humanitas (Daniel Ferullo)

© 2020 Estudios *queer* en Tucumán
Editorial Humanitas
Departamento Publicaciones
publicacionesfilosofiayletras@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán.
Avda. Benjamín Aráoz 800
San Miguel de Tucumán

Diseño de portada: Daniel Ferullo
Maquetación: Dúplex. Casa Editora

ISBN: 978-987-754-237-0

Impreso en Argentina / Printed in Argentina

Estudios *queer* en Tucumán : crítica a la heteronormatividad y nuevos
escenarios de la diversidad sexo genérica / Fabián Vera del Barco ... [et al.].
- 1a ed.-

San Miguel de Tucumán : Universidad Nacional de Tucumán. Facultad
de Filosofía y Letras, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: online
ISBN 978-987-754-237-0

1. Estudios de Género. 2. Filosofía. 3. Pedagogía. I. Vera del Barco, Fabián.
CDD 306.7601

Índice

Prólogo	8
Introducción	20
Lxs autores	22
<i>Ciudadanía sustantiva de las mujeres trans en Tucumán en la agenda feminista local. Dimensiones civiles, sociales y políticas.</i>	26
FABIÁN VERA DEL BARCO	
<i>Globalización y prostitución transfemenina en Tucumán: la construcción de las identidades de género y la vulneración de los derechos humanos.</i>	39
FABIÁN VERA DEL BARCO	
<i>La construcción de la identidad colectiva transfemenina en Tucumán y su institucionalización en el CETRANS: interseccionalidad, legitimación y gobernabilidad democrática.</i>	51
FABIÁN VERA DEL BARCO	
<i>Las expresiones de género diversas en la niñez: aportes a las políticas públicas vigentes en Argentina.</i>	65
FABIÁN VERA DEL BARCO	
<i>Hacia un Programa de Educación Sexual Integral con perspectiva de género y diversidad sexual en Tucumán, Argentina. El Centro de Estudios sobre Diversidad Sexual (CEDISEX).</i>	78
FABIÁN VERA DEL BARCO	

*La lucha por el espacio público de mujeres travestis/
trans en San Miguel de Tucumán y la construcción de
heterotopías.* 100

GERARDO VAN MAMEREN

*Indicios de la construcción de una pedagogía sexista desde
el currículo normalista tucumano (1875-1900).* 123

ALEXIS PAZ

*Neoliberalismo y militancia LGBTIQP+. Algunas
reflexiones desde Butler y Foucault.* 150

GRISELDA ARRUÉ Y ANTONELLA OVIEDO

*Salida del armario. Representaciones sociales del colectivo
de Aguilares y su abordaje desde el Trabajo Social.* 169

MARÍA DEL MILAGRO DÍAZ

*La Enseñanza de la Diversidad Sexual en las Clases de
Biología. Perspectivas Teóricas y Discursos Didácticos.* 199

WALTER TABERA

Prólogo

Empezaré con una breve referencia al compilador de este libro, Fabián Vera del Barco. Fabián es Licenciado en Filosofía —egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT)— y Doctor en Filosofía —título obtenido por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). A lo largo de sus estudios conjugó su pasión por la filosofía hegeliana, objeto de su tesis de doctorado, y su interés por los estudios de género; interés que lo llevó a compilar este libro, a crear el Centro de Estudios sobre Diversidad Sexual (CEDISEX) y el Proyecto de Investigación PIUNT H640 (2018-2019) “Los estudios *queer* en Tucumán, la crítica a la heteronormatividad y los nuevos escenarios de la diversidad sexo genérica” en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Desarrolló una activa militancia en colectivos relacionados con la diversidad y fue creador de importantes espacios para la expresión de la diversidad sexo genérica. Muy buen escritor, apasionado investigador y profesor afable y generoso con su saber.

También voy a esbozar las ideas eje del libro que considero fundamentales y que lo convierten en una valiosísima investigación para los estudiosos del tema:

1. El texto viene a cubrir un espacio en los estudios académicos *queer* en la UNT porque, si bien existen varios centros, proyectos, programas de investigación y libros sobre feminismo, la diversidad sexo genérica constituye un lugar vacante.

2. Mientras que la mayor parte de trabajos sobre la temática se centran, en nuestro país, en Buenos Aires, La Plata, Córdoba, los artículos compilados en este libro se sitúan en el contexto local de Tucumán.
3. El libro da cuenta no sólo de las investigaciones del compilador, sino de sus acciones, que lo condujeron a colaborar en proyectos de leyes, crear centros educativos, fundar una biblioteca, siempre con el fin de contribuir a dar visibilidad y protagonismo a colectivos que han sido silenciados, invisibilizados, discriminados y violentados.
4. También da cuenta de las investigaciones y acciones de un grupo de jóvenes interesados en la temática, contagiados por la capacidad de trabajo y los conocimientos de Fabian.

Regresando a su compilador, Fabián es el autor de los cinco primeros artículos, en cuya trama se vislumbran los avatares de su propia vida, las huellas de sus inquebrantables convicciones, los rastros de su autenticidad y de su compromiso con la defensa de derechos.

Uno de los trabajos aborda la problemática de las mujeres trans, desde la óptica de ciudadanía sustantiva de travestis, transexuales y transgéneros, a través de su dimensión civil, política y social. Este colectivo logró la visibilización civil en virtud de las movilizaciones y luchas colectivas emprendidas, hasta la promulgación, en 2012, de la Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género, la cual les otorgaba el “Acta de Nacimiento Civil”. Además, despatologizó a las identidades trans, que no necesitaron ya de

la mirada médica, psiquiátrica o psicológica para lograr su ciudadanía, sino que la única condición se tornó su propia autopercepción del género.

Muchas conquistas se han ido logrando. Sin embargo, el Noroeste Argentino siguió adherido a visiones higienistas y la mencionada ley no logró satisfacer las necesidades del colectivo debido al peso de la exclusión social, de la estigmatización y de la discriminación.

Fabián no sólo dirigió su aguda mirada hacia las cuestiones teóricas que involucran la temática, la que conoce muy bien, sino que intervino en la generación de espacios para desocultar situaciones y para defender derechos. Colaboró, en efecto, junto con organizaciones LGBT+ y con el Ministerio de Educación de Tucumán en la puesta en marcha del programa del Centro de Estudios Trans de Puertas Abiertas (CETRANS) para que el colectivo de mujeres trans pueda cursar o finalizar los niveles primario y secundario.

Ahora bien, la aceptación por parte de la sociedad, y del mismo colectivo trans, no fue inmediata, sino que requirió un tiempo hasta que el número de inscriptos en el Centro fuera aumentando progresivamente. Al principio, estudiar fue secundario ante las situaciones de violencia y desamparo.

El programa curricular iría ampliando su oferta con la incorporación de clases de yoga, gimnasia, teatro y generando ámbitos de intercambio, nuevas experiencias de socialización.

En otro trabajo describe cómo fue el proceso de fundación del centro y quiénes fueron sus actores principales, convirtiéndose en un claro ejemplo de una construcción solidaria de la identidad colectiva transfemenina.

Gracias al aporte del subsidio Puntos de Cultura del Ministerio de Cultura de la Nación se logró crear la Biblioteca

de Cultura LGBT+ y, a través del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, se incorporó a mujeres trans al Plan Ellas Hacen, cuya contrapartida pudo ser justamente cursar la secundaria. Por su parte, el Instituto Nacional de Tecnología Industrial generó un programa de concientización del uso de fluidos en el cuerpo trans.

Vera del Barco fue uno de los promotores de la presentación en la Legislatura, con el apoyo de organizaciones LGBT+, de un Proyecto de Ley de Cupo Laboral Trans.

Otra cuestión sumamente importante que ocupa la reflexión de Fabián Vera es la prostitución travesti que, tradicionalmente, ha sido analizada desde dos líneas: la abolicionista y la reglamentarista. El autor trasciende la discusión dicotómica y adopta la noción de “glocalización” de Roland Robertson (2003), que señala el punto de interacción entre los hechos locales y los globales, borrando la frontera entre las dos dimensiones. Este interesante instrumento teórico sirve para mostrar que quienes migran desde los sectores empobrecidos, conservan las huellas locales, mientras que los otros tienen menos trabas para elegir libremente donde habitar.

Otro tema sumamente importante y poco trabajado en Tucumán es la diversidad sexo genérica en la niñez, en la medida en que hay determinados modelos educativos que, en el caso de las niñas, se centran en el cuidado y la fragilidad, mientras que en los niños se subraya la “exploración, liderazgo y determinación”. Es un dato cruel de la realidad de nuestro país que las mujeres trans y las personas transgénero son patologizadas y consideradas “anormales”. Aun cuando se ha legalizado la Ley Nacional de Identidad de Género, la discriminación y la patologización siguen siendo moneda corriente en la vida familiar, institucional y cotidiana.

El último artículo de Fabián Vera del Barco se centra en la fundación del Centro de Estudios Sobre Diversidad Sexual, el cual se plantea como un instrumento complejo y transversal para la transformación organizacional del sistema educativo, desde la perspectiva de las teorías *queer*.

Respecto de la Educación Sexual Integral (ESI) en el sistema educativo tucumano, comenta Vera del Barco:

no sería una “bajada” normativista desde las oficinas estatales ni una “militancia hormiga” de algunxs sujetxs interesados en el enfoque de género y DS. La dinámica multiactoral propuesta supone un juego de fuerzas permanente, pero al mismo tiempo introduce variables de interpretación que parten de situaciones concretas: la visibilidad de la violencia contra mujeres y personas LGBT+, la capacitación de docentes en ESI en perspectiva de género y DS, son ejemplos.

En síntesis, con una escritura clara y conceptualmente precisa, sus artículos dan muestra del auténtico compromiso que tiene con la diversidad sexo genérica.

También en este libro aparecen otras voces que iré presentando, como la de Gerardo van Mameren en “La relación de cuerpos y sexualidades disidentes con el espacio público urbano: genealogía, luchas y heterotopías”, artículo en el que muestra las conquistas de movimientos de mujeres y colectivos LGBT+, quienes en sus acciones colectivas y en sus discursos subrayaron la construcción social de las nociones de género y de identidad sexual. Por su parte, la extrema desigualdad a la que están sometidas se manifiesta en la expulsión de mujeres travestis y trans de centros educativos, de bares, de trabajos. La sociedad no solo las estigmatiza, sino que también las condena al obstaculizar su posibilidad de conseguir trabajo, convirtiendo

la prostitución en la única salida laboral, con el trágico añadido de la corta expectativa de vida a las que están sometidas.

El autor muestra cómo los movimientos feministas desde la década del 60 en adelante conquistaron el voto y lograron puestos de trabajo, abriéndose al mundo exterior, siendo los colectivos de liberación LGBT+ de los 70 en EEUU la punta de lanza para lograr la despenalización de la homosexualidad.

En la Argentina, el golpe de Estado de 1976 interrumpió la visibilización de estos grupos que resurgirían con la democracia, aunque los operativos de control y represión se focalizaron en los jóvenes, en especial sobre travestis prostituidos, a pesar de que se les tenía vedado trabajar. La vuelta a la democracia —comenta Van Mameren— “siguió sosteniendo un sistema de heterosexualidad obligatoria con una organización del territorio donde los cuerpos travestis y trans no tenían el mismo lugar que los cuerpos cis-heterosexuales”.

Gerardo ejemplifica con textos periodísticos la violencia ejercida en contra de la diversidad sexual y las dolorosas declaraciones de las víctimas de la violencia y la discriminación sufridas. Destaca la existencia de lugares “permitidos”, conocidos como las “zonas rojas”, para el ejercicio de la prostitución de mujeres travestis y trans. Al mismo tiempo, Van Mameren marca con un dejo de ironía que esos espacios carecían de toda protección, ocasionando la exposición a lesiones, agresiones de todo tipo e incluso muertes. Estas acciones que pretendían defender la “moral y las buenas costumbres” reeditaban la moralina que Nietzsche denunciaba hacia fines del siglo XIX.

Muy interesante su inclusión de la noción de “heterotopía” de Foucault para referirse a los espacios que la sociedad destina a quienes viven fuera de la “normalidad”. Comenta: “Consideramos que esta manera diferente de vivir el espacio público de la ciudad, lleva a que las mujeres trans habiten lugares que podemos definir dentro de lo que Foucault llama heterotopías”.

En síntesis, el texto describe el espacio urbano de Tucumán a través de la imposición de un orden heterosexual obligatorio. No obstante, estos colectivos encontraron las vías para ir consolidando sus propios espacios.

Maximiliano A. Paz en su texto “Indicios de la construcción de una pedagogía sexista normalista desde el currículo normalista tucumano, 1875-1900” incursiona en la configuración de una pedagogía sexista, en momentos de la modernización del país, a partir de la creación de la Escuela Normal de Tucumán hasta los comienzos del siglo XX.

Esta era una escuela con docentes mujeres, que “naturalmente” cumplían los papeles de cuidar y asistir no sólo en el saber, sino en la moral; con el agregado de ser trabajadoras económicamente más baratas respecto los varones.

La institución no solo brindaba saberes, sino modos de ser y de hacer, replicando el discurso hegemónico higienista de la época. A este relato se sumaba la misión conservadora de tutelar los cuerpos. Paz comenta:

Al igual que en otros países, la base magisterial es femenina pero la pirámide se masculiniza hacia “arriba”. La ausencia de una regulación integral del trabajo, que se logra recién en 1958 con la sanción del Estatuto del Docente, dejaba a las maestras sujetas a las relaciones políticas predominantes (meramente machistas) en la época.

Una escuela fundamentalmente jerárquica, constituida por inspectores, directores, maestras, tutoras, cada uno de los cuales debía cumplir su rol, guardando para los varones las funciones más altas en la pirámide.

En las conclusiones, el autor desnuda la visión adherida y naturalizada por la sociedad actual, fundamentalmente crítica con los estudiantes, caracterizados por no estudiar, ser indisciplinados, no tener valores, etc. Sin embargo, los jóvenes llegan a la escuela con saberes y habilidades que se contraponen a la cultura escolar, y que la institución no comprende. El desafío actual es desarmar la estigmatización sexista que sigue pesando, aunque haya serios intentos de transformación. El artículo aporta ideas para repensar la escuela.

Griselda Arrué Ocampo y Antonella Oviedo en “Algunas reflexiones desde Butler y Foucault” se ubican en el contexto latinoamericano y argentino. Se preguntan cuáles y cómo son posibles las resistencias al neoliberalismo, porque si bien la globalización neoliberal es producto de elecciones libres, carecen de suficiente constitucionalidad en sus prácticas.

Las preguntas de las autoras se focalizan en pensar qué tipo de acciones puede desarrollar el colectivo *queer* ante la vulnerabilidad social, económica, sanitaria y cultural, en momentos de retroceso de las conquistas logradas.

El marco teórico elegido para responder sus inquietudes es bifronte. Por un lado, la concepción de poder de Michel Foucault y, por otro, la teoría *queer* de Judith Butler. Las autoras se remiten a la genealogía de saberes marginados y dan ejemplos concretos de injusticia por parte del gobierno neoliberal, cuyas marcas son la violencia social y policial, la falta de cumplimiento de deberes del Estado respecto de políticas de salud, la judicialización de casos a la militancia *queer*. Entre

los ejemplos mencionan el caso de Eva Analía de Jesús quien asesinó a uno de los hombres que intentaba violarla, resultando en la encarcelación de la víctima, mientras los victimarios quedaron libres. Joe Lemonge quien, por defenderse de ataques homofóbicos, tuvo igual suerte que Eva; el ataque a un matrimonio de mujeres por besarse en el subte; y el caso de Lucas Gargiulo que recibió golpes, insultos y fue violado y asaltado por ser trans, sin embargo, ante su denuncia, la comisaría solamente inscribió el robo y no la violencia recibida.

Ni los hospitales, ni las comisarías, ni la aplicación de la Ley Nacional de ESI en las escuelas, ni las subvenciones a espacios culturales alternativos, han logrado erradicar la violencia que siguió sucediendo.

El trabajo de Arue y Oviedo está muy bien elaborado, situado en el contexto y apoyado en un aparato crítico actual. Además, incluyen propuestas para el logro de derechos. Ellas, fundamentándose en Foucault y Butler, sostienen que es necesario realizar alianzas no colonizantes y consolidar una militancia que no se ensimisme, sino que se abra a las interdependencias y a las interacciones, y concluyen con esta frase: “Parafraseando a Kant: las conquistas de derechos sin militancia son ciegas, y la promoción de políticas sin Estado está vacía de contenido, tal como lo demostró la Argentina de Macri”.

María del Milagro Díaz en “Salida del armario. Representaciones sociales del colectivo gay de Aguilares y su abordaje desde el Trabajo Social” propone responder la pregunta sobre las implicancias y causas que hacen que el colectivo *gay* no asuma su elección sexual.

El texto provee una suerte de glosario para que los lectores se familiaricen con el significado y el uso de los términos que estructuran el trabajo. Al mismo tiempo, la autora

realiza una investigación de campo en la ciudad de Aguilares para sondear cómo la Heteronorma interviene en las subjetividades y las representaciones sociales del colectivo LGBT+, a través de encuestas, valiéndose de métodos cuali y cuantitativos que demuestran que, en general, quienes optan por no reconocer su elección prefieren circular en espacios cerrados para evitar la discriminación y la injuria, entendidos como líneas de fuga.

La investigación aborda la pregunta sobre el incumplimiento de las reglamentaciones nacionales e internacionales de los derechos humanos en el colectivo. Subrayando que la Argentina es uno de los países con mayores garantías a partir de la sanción de la Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género y de la Ley Nacional 26.618 de Matrimonio Igualitario. No obstante, Aguilares permanece al margen de estas leyes porque siguen produciéndose marginaciones y violencias sobre el colectivo.

El artículo constituye una contribución teórica para los Trabajadores Sociales cuya intervención, a través de las políticas públicas, es fundamental. Finalmente, la autora inquiere sobre el rol del Trabajo Social en esta temática, en el marco de atender a cada caso particular, evitando las recetas de vida. La autora afirma:

El desafío de lxs Trabajadorxs Sociales es construir nuevas formas de intervención en lo social, haciendo respetar estos escenarios de construcción, “en campos de puja por el poder”, donde hay nuevos paradigmas, donde hay obstáculos epistemológicos, restricciones institucionales, resistencia de la sociedad, por ejemplo, los grupos en puja que se resisten a aceptar los derechos adquiridos por la sociedad.

El último artículo del libro pertenece Walter Fabián Tabera, “La Enseñanza de la Diversidad Sexual en las Clases de Biología. Perspectivas Teóricas y Discursos Didácticos” analiza la enseñanza de la Biología en el nivel secundario, de gestión estatal y privada, laica y religiosa, de San Miguel de Tucumán. La Educación Sexual Integral constituye el núcleo de la investigación.

Walter se vale de una encuesta a un grupo de docentes y de entrevistas personalizadas abiertas a alumnos y alumnas referidos a sus percepciones sobre su sexualidad. De la investigación se infiere que los contenidos curriculares sobre la diversidad sexual se ajustan a categorías binarias. En relación con la reproducción, a aquellos que no tienen reproducción se los denomina “asexuales”. El autor muestra cómo en pleno siglo XX se sigue hablando de “aberraciones cromosómicas” a ciertas condiciones de individuos intersexuales, considerando que prevalece la mirada de la Medicina en la enseñanza de diversidad sexual. Este hecho no menor exige un desafío a la Biología en vistas a construir una perspectiva holística de los seres vivos, más allá de las normatividades impuestas.

De sus investigaciones se infiere que el Profesorado de Biología se configura según un paradigma biologicista, acotado al binarismo “macho” y “hembra”, producto de la expresión genotípica del par cromosómico sexual 23, XY, para el macho y XX para la hembra.

Este texto es muy importante para los Profesores de Biología en vistas de emprender un proceso de deconstrucción de los saberes instituidos como verdades y certezas, y ayuda a comprender que la naturalización de lo cultural y social genera sufrimientos y violencias de todo tipo.

A modo de conclusión, considero que el libro es un aporte sumamente valioso para los estudios académicos sobre los nuevos escenarios de la diversidad sexo genérica, desde una perspectiva decolonial y contextualizada en Tucumán. Pone en manos del lector un abundante aparato bibliográfico sobre el tema y es un instrumento fundamental no solo para la educación sino también para la implementación de políticas públicas.

La mayoría de los artículos deconstruyen los discursos hegemónicos que naturalizan lo social y cultural, con las consiguientes violencias y discriminaciones al “otro”, al “diferente”.

El hilo conductor que, según mi criterio, teje la trama del texto es el cruce entre educación y política, y también entre teoría y práctica, porque se nutren unas a otras, siendo necesarias para combatir la mirada positivista e higienista que nos sigue atravesando.

SUSANA MAIDANA

Introducción

Este libro es el resultado de años de lectura, estudio y discusión de un grupo de estudiantes y graduadxs universitarixs involucradxs en la cuestión de la diversidad sexual en Tucumán. Con ello, se cumple parte de los objetivos del Centro de Estudios sobre Diversidad Sexual de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y del Proyecto de investigación PIUNT H640 “Los estudios queer en Tucumán: la crítica a la heteronormatividad y los nuevos escenarios de la diversidad sexo genérica”. Ya sea a través de una tesis de licenciatura, un trabajo final de un curso de capacitación o de un posgrado, cada capítulo supone el resultado de una investigación.

En estas páginas también se encuentra una profunda preocupación por la participación activa en las discusiones militantes LGBT+ locales. Argentina es un país pionero en la región por sus leyes y políticas públicas que protegen al colectivo. Esto ha generado, al mismo tiempo, el surgimiento de un abanico de problemas que requieren respuestas urgentes y reflexiones que sean lo más amplias y democráticas posible.

No es que las disidencias sexuales en nuestra sociedad hayan sido invisibilizadas. Al contrario, las personas LGBT+ vienen siendo catalogadas hasta la exhaustividad por su deseo fuera de cuadro. Nombradas en tanto delito, patología, pecado, diagnóstico, caso y un sinnúmero de asignaciones que las disciplinas del poder y del saber —que no son sino una y la misma cosa actualmente— nos tenían acostumbradxs.

Lo que no estaba explícito era el orden de género, la

heterosexualidad obligatoria. Esto es lo que intentan mostrar estas páginas: una crítica a la heteronormatividad y un delineado de escenarios que consecuentemente surgen como novedades. Las vicisitudes de las mujeres trans travestis en las calles tucumanas, los movimientos LGBTIQP frente a las políticas nacionales, los relatos autobiográficos de hombres gays en comunidades urbanas no capitalinas, la administración de los discursos sexistas en la construcción de las escuelas modelo, la reconstrucción de la enseñanza de la sacra biología frente a estas disidencias. Como en un caleidoscopio, las figuras se definen entre sí, movientes, alternándose, apoyándose unas a otras y mostrando sentidos polisémicos que rompen con un canon estático y universal. Se ha saltado, con cierta dificultad, el mandato de estudiar un campo y un objeto desde un lugar aséptico de observación.

Lo *queer* fue nombrado ya hasta el cansancio en textos políticos y académicos que requieren, las más de las veces, un continuo tributo a sus teóricas y activistas en territorios geográficamente lejanos, pero en circunstancias muy similares a nuestras experiencias locales. En continuo diálogo con nuestro presente, intentaremos apoyarnos en ellas y revelar estas fuentes.

La traducción coloquial de *queer* por marica, puto, desviado, es la acción lingüística ejemplar para denigrar y disciplinar a las disidencias sexuales. Sin embargo, el insulto a quien osa mostrar la diferencia se trastoca en bandera de orgullo y desafío. El enfoque *queer* supone la oportunidad de mirar desde los bordes, de revisar los centros desde la periferia. Con este ánimo fueron escritas estas páginas y esperamos que del mismo modo puedan ser leídas.

Lxs autorxs



Griselda Arué Ocampo:

Profesora en Filosofía. Diplomada en Diversidad Sexual y DDHH (FALGTB/CLACSO). En cargo Docente en el nivel secundario. Capacitadora Docente en el Programa Nacional Olimpiada de Filosofía de la República Argentina. Miembro del proyecto de investigación “Los estudios cuir en Tucumán: la crítica a la heteronormatividad y los nuevos escenarios de la diversidad sexo genérica”. Dibujante y Drag King. Actualmente interesada en la militancia LGBTIQP+ latinoamericana y el cruce entre la teoría *queer* de J. Butler y la filosofía política posestructuralista y latinoamericana.



María del Milagro Díaz:

Licenciada en Trabajo Social, egresada de la facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, año 2018. Feminista, *Queer*. Autora de Tesis de Licenciatura “Salida del Armario. Representaciones sociales del colectivo gay de la ciudad de Aguilares y su abordaje desde el Trabajo Social” dirigida por el Doctor en Filosofía Fabian Vera del Barco y el Licenciado en Trabajo Social Gustavo Gramajo. Técnica social en programa de fortalecimiento de espacios comunitarios vinculados a la nutrición, Proyecto CCNI.



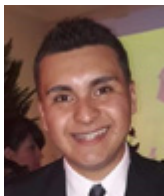
Walter Fabián Tabera:

Prof. de Educación Secundaria en Biología (ENJBA) y Lic. en Enseñanza de la Biología (UCSE). Profesor del Nivel Medio de Educación en las asignaturas de Biología, Ciencias de la Tierra y Proyecto en Ciencias Naturales y Sociedad. Profesor de Ciencias Naturales en Centro Educativo Trans de Puertas Abiertas (CETRANS) período 2016 a 2018. Docente graduado en el Programa de Formación de RR.HH. de la Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo (UNT) en la Cátedra de Biología General y Metodología de la Ciencia. Autor y co-autor de artículos y libros referidos a la Didáctica de las Ciencias Naturales. Su línea actual de investigación es el Discurso Biológico en Educación y su relación con la Filosofía de la Biología.



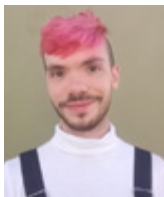
Antonella Oviedo:

Licenciada en Filosofía. Cursando la Maestría en Filosofía con orientación en Filosofía Social y Política de la Universidad Nacional de Quilmes. Capacitadora Docente en el Programa Nacional Olimpiada de Filosofía de la República Argentina. Miembro del proyecto de investigación “Dimensiones de la ciudadanía en el contexto del pensamiento democrático y republicano”. Investigó la etapa arqueológica de Michel Foucault como becaria del Consejo Interuniversitario Nacional y desarrolló su tesis de licenciatura en torno a la genealogía foucaulteana. Actualmente trabajando los cruces entre las resistencias políticas disidentes y la genealogía crítica foucaulteanas.



Alexis Maximiliano Paz:

Estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación, Ayudante Estudiantil (Auxiliar Docente de 2da Categoría) de la cátedra de Pedagogía I, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, integrante del proyecto: “La profesión docente en el nivel superior no universitario: cambios curriculares e institucionales y su incidencia en la identidad profesional”, dirigido por la Prof. Eleonora Quiroga Curia y financiado por el CIUNT, Becario de las Becas CIN EVC (convocatoria 2019) y Vocal Suplente Primero en la Comisión Directiva de Ayelén Biblioteca Popular de Cultura LGBT+.



Gerardo Diego van Mameren (Geri):

Estudiante de Historia. Marica activista y militante de DDHH. Miembro de la Organización H.I.J.O.S. Tucumán. Adscripto Estudiantil del Instituto de Investigaciones Históricas “Dr. Ramón Leoni Pinto” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Becario del CIUNT 2019-2020 - Plan de beca: “¿Regulación de la homosexualidad? La sexualidad en San Miguel de Tucumán (1880-1930)” dirigido por la Dra. Gabriela Tío Vallejo y el Dr. Fabián Vera del Barco. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación, política y sociedad en Tucumán, entre el pasado y el presente. Perspectivas críticas”, dirigido por la Dra. Marta Barbieri.



Fabián Alejandro Vera del Barco:

Doctor en Filosofía (UNSAM). Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Género y Políticas Públicas (FLACSO), cursante de la Maestría en Género, Sociedad y Políticas (FLACSO). Prof. Adjunto a cargo de Trabajo Social y Problemática Filosófica y Profesor Asociado de Metafísica en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Director del proyecto de investigación PIUNT H640 (2018-2019) “Los estudios *queer* en Tucumán”. Director del Centro de Estudios sobre Diversidad Sexual. Militante de la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (FALGBT). Miembro fundador del Centro Educativo Trans de Puertas Abiertas (CETRANS) y de Ayelén Biblioteca Popular de Cultura LGBT+. Papá de Rodrigo y Xiomara.

Ciudadanía sustantiva de las mujeres trans en Tucumán en la agenda feminista local. Dimensiones civiles, sociales y políticas

FABIÁN ALEJANDRO VERA DEL BARCO

Introducción

La noción actual de ciudadanía, surgida del proceso político e intelectual de la Revolución Francesa, fue considerada por Marshall (1991) como un estatus de pertenencia de los individuos a una comunidad que define los derechos y deberes en igualdad de condiciones. Se construye de este modo un ideal de ciudadanía que, si bien es formal, permite un constante acrecentamiento de sus contenidos. De allí que, de acuerdo a tales contenidos, se puedan considerar ciertas dimensiones de la ciudadanía: civiles, políticas y sociales que se fueron consiguiendo a lo largo de la historia en las sociedades europeas, particularmente en la Inglaterra moderna.

Esta interpretación histórica de Marshall nos permite abordar una noción contemporánea de ciudadanía sustantiva que involucre la vida social y la cultura política, en la cual la situación de las mujeres se visibilice en términos de desigualdad respecto de los varones, aun cuando ellas pudieran formalmente compartir iguales derechos y deberes con ellos en la sociedad. Del mismo modo, la ciudadanía implicaría la igualdad entre sujetxs pertenecientes a diversas configuraciones sociales, culturales, étnicas, etc. Como lo afirma Bareiro,

incluiría a diversas identidades, proyectos y acciones en el marco de una comunidad política (Hipertexto PRIGEPP, Democracias, 2017, 1.1).

En este marco teórico, la ciudadanía sustantiva con perspectiva de género podría incluir al colectivo de las mujeres trans (travestis, transexuales y transgénero) que, en los últimos años en Argentina, gracias a la Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género, ha alcanzado el estatus civil, negado en la mayor parte de las culturas occidentales. Se podría lograr entonces no sólo la visibilización de las desigualdades imperantes en la vida política y social de las personas trans, sobre todo las identidades transfemeninas, sino que además se pondría de manifiesto la completa ausencia de derechos y deberes ciudadanos en tanto identidades trans. Dicha ley obraría como un “acta de nacimiento civil” del colectivo, restando aún un largo camino de ampliación de derechos y de accesos a la ciudadanía ideal que comparten la mayor parte de la población, al menos en los países democráticos liberales.

En las siguientes líneas se intenta describir este proceso de construcción de ciudadanía trans, tomando como caso el colectivo trans de Tucumán y sus experiencias militantes recientes.

1. La ciudadanía sustantiva y sus dimensiones

La contradicción entre la Declaración de Derechos Humanos de 1948, que iguala universalmente a todos los individuos y la diferencia evidente entre clases sociales, colocó al concepto de ciudadanía en el centro de la reflexión sociológica. Así se ha identificado el proceso de ampliación progresiva de derechos y de oportunidad de ascenso social con el estatus de ciudadanía, al punto tal que Thomas Marshall considera

que “la propia ciudadanía se ha convertido, en ciertos aspectos, en el arquitecto de una desigualdad social legitimada” (Marshall, 1991, 21). La ciudadanía no puede entenderse sólo como un mero derecho a tener derechos (Arendt, 2013), sino que implica un impulso creciente de realización de un ideal de ciudadanía que, como tal, no existe en sí mismo; por otro lado, no hay un acuerdo universal acerca de cuáles sean los límites u objetivos a alcanzar. Este carácter formal de la ciudadanía entendida como el estatus de pertenencia de lxs individu@s a una comunidad política que les otorga a cada unx, de manera igualitaria, derechos y deberes, debe ser complementado, según Marshall, por otras dimensiones que sean sustantivas.

No alcanza, pues, con la categoría formal de ciudadanía si no se tienen en cuenta los ámbitos civiles, políticos y sociales que atraviesan a todx individu@s en su relación con el Estado. En primer lugar, la dimensión civil atañe a la capacidad legal de todx ciudadanx a realizar contratos, a su derecho a la propiedad privada y a la libertad individual y, en definitiva, a su derecho de acceso a la justicia. En segundo lugar, la dimensión política, su derecho a participar en los órganos de gobierno en tanto electorx y elegidx. En tercer lugar, la dimensión social, que involucra el derecho al bienestar económico, a la seguridad y a los valores culturales compartidos. Estas tres dimensiones de la ciudadanía sustantiva no están exhaustivamente definidas y requieren de un constante proceso de actualización y apropiación por parte de la sociedad en su diversidad.

Asimismo, Marshall considera que estas dimensiones fueron visibilizándose progresivamente desde el siglo XVII en la sociedad inglesa a través de instituciones concretas: el poder judicial, el poder parlamentario y las instituciones socioeducativas, respectivamente. Por lo cual se puede ampliar este

análisis a otras latitudes investigando cómo se da la relación entre estas instituciones y las diversas culturas, para enriquecer la noción de ciudadanía más allá de la declaración formal de derechos (Hipertexto PRIGEPP, Democracias, 2017, 1.1).

2. La perspectiva de género en las declaraciones de DDHH

Desde este marco teórico de la ciudadanía sustantiva, la perspectiva de género ha introducido ciertos elementos teóricos relativos a la desigualdad que padecen las mujeres en relación con sus pares varones, que han permitido visibilizar una noción de “ciudadanía de las mujeres” (Comisión Interamericana de Mujeres, OEA, 2013) en consonancia con la Declaración Universal de Derechos Humanos. Como afirman Bareiro y Soto (2013), a partir de la Conferencia del Año Internacional de la Mujer realizada en México en 1975, comenzó un proceso regional de intervención desde el Estado para generar la igualdad de las mujeres en la sociedad, ratificándose estos objetivos masivamente en la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, 1982). Estos documentos y declaraciones firmados por un número creciente de países permiten visualizar globalmente la necesidad de un ejercicio de la ciudadanía sustantiva que tenga en cuenta la interacción entre las instituciones políticas y los grupos sociales, particularmente de aquellos sectores que defienden o representan a las mujeres, en sus dimensiones civiles, políticas y sociales.

En esta línea, los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) de la Agenda 2030, resuelta por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, cuentan con un capítulo especial dedicado a “Lograr la igualdad de género y empoderar a

todas las mujeres y las niñas” (ODS 5) donde involucran las dimensiones de la ciudadanía sustantiva: la no discriminación, la no violencia, la salud sexual y reproductiva, la remuneración igualitaria del trabajo, el reconocimiento del trabajo doméstico, la participación equitativa en los órganos políticos de gobierno, el acceso al bienestar y la autonomía económica, la educación inclusiva, etc. Estas metas consensuadas internacionalmente son el fruto de un movimiento feminista diverso y disímil que ha avanzado en gran parte del mundo, acordando tanto ejes de trabajo y temas centrales como programas de acción política.

Según Bareiro (2014), todo esto se impulsó gracias al movimiento de los feminismos desde distintos ámbitos al interior de los países y desde instancias internacionales, aunque el objetivo de igualdad está lejos de cumplirse en la región. Sin embargo, el proceso de participación política mediante cuotas puede llegar a ser un camino de liderazgo regional, a pesar de las desigualdades sociales.

3. La identidad trans: marcos conceptuales y legales en Argentina

En este sentido de liderazgo regional de la igualdad social con perspectiva de género podría enmarcarse la sanción en 2012 de la Ley Nacional Argentina de Identidad de Género. Se trata de la primera ley en su tipo, a nivel global, que no patologiza las identidades trans, asumiendo que la autopercepción del género es única condición para el cambio del sexo registral y del nombre de pila, sin intervención médico psiquiátrica que avale tal procedimiento. Su articulado expresa el derecho civil y político al reconocimiento de la identidad, pero también el derecho social al libre desarrollo y al trato

digno de acuerdo a la identidad de género autopercibida. Por otro lado, la atención médica necesaria para la adecuación de los cuerpos a la identidad autopercibida es incluida en el Plan Médico Obligatorio, es decir que debe ser suministrada por el sistema público de salud.

Esta ley es el resultado de una intensa militancia del colectivo LGBTQ+, fortalecido después de la sanción de la Ley Nacional de Matrimonio Igualitario. Tal movimiento social impactó en las instituciones políticas legislativas y permeó con sus discursos y acciones los medios de comunicación y la cultura masiva en general. Las organizaciones trans, fundamentalmente femeninas, fueron acompañadas en muchas instancias por el movimiento de los feminismos, pues las condiciones de invisibilización, opresión y exclusión de derechos básicos de las mujeres trans en muchos casos coinciden y hasta son más profundas que en los sectores de mujeres biológicas o “cis”. Los datos brindados por la Fundación Huésped arrojan una expectativa de vida promedio de 35 años para las mujeres trans, y las muertes violentas en condiciones precarias de vida son un denominador común de las clases sociales populares en este colectivo. La falta de contención familiar y social, el abandono del sistema educativo desde temprana edad y la dificultad de acceso al sistema de salud y de trabajo, hechos todos signados por la discriminación social, son en su conjunto la explicación de esta situación de altísima vulneración de derechos.

Esta situación es la que lleva a decir a Marcela Romero, presidenta de la Asociación de Travestis, Transexuales y Transgénero de Argentina (ATTTA), que las mujeres trans son las “olvidadas de la democracia”, pues sólo se ha conseguido su primer derecho, el derecho a ser. Recién en 2012, en

Argentina, se reconoció la ciudadanía a un sector de su población, las personas trans, que no existían ni civil, ni política, ni socialmente. La ciudadanía formal está ahora garantizada en el nivel nacional, lo cual indica a su vez una agenda sobre sus dimensiones sustantivas.

3.1 Las mujeres trans en Tucumán: invisibilidad

Así como la Agenda 2030 de la Asamblea General de la ONU dedica un capítulo a los objetivos de igualdad de género luego de un largo proceso global de instalación de la perspectiva de género como un tema de Estado y ciudadanía, la cuestión trans comenzó de a poco a ser visibilizada como un tema de agenda ciudadana. La Ley Nacional de Identidad de Género obró, al mismo tiempo, como un resultado y un punto de partida en muchas regiones del país donde la militancia y la organización del colectivo trans son casi nulas. El alto nivel de exclusión social y de estigmatización de la diversidad sexual, propio de la cultura del Noroeste Argentino, hizo que esta ley no fuera, en la mayoría de los casos, una solución o satisfacción inmediata de las necesidades del colectivo.

El empoderamiento de las mujeres trans locales conduce normalmente a su migración a centros urbanos más grandes. Las mujeres trans huyen a Córdoba, Santa Fe o Buenos Aires en búsqueda de trabajo, generalmente sexual, y de una sociedad menos expulsora. Aquellas que permanecen en la provincia, generalmente de clases populares y sin recursos, quedan encadenadas en redes de explotación sexual, muchas veces regenteadas por sus propias compañeras mayores. La falta de trabajo digno, la exposición a la violencia callejera y a los abusos policiales, las prácticas caseras para su adecuación corporal, las adicciones a drogas y las enfermedades de

transmisión sexual hacen que muchas veces la expectativa de vida en Tucumán sea aún menor que la media nacional. Como es de esperar, este nivel de exclusión se manifiesta también en la falta de registros o estadísticas oficiales.

Frente a esta realidad, muchas veces la ciudadanía formal, el derecho a tener derechos, es una fantasía en la vida cotidiana de personas prácticamente invisibilizadas por el Estado y denigradas por el conjunto de las instituciones sociales. La ciudadanía es un tema de otros sectores de la población, y la condición trans es un estigma que está asociado aún al crimen y a la patología, a pesar de las leyes vigentes.

Se podría afirmar, siguiendo a Pateman (1983), que la democracia liberal no sólo excluyó a las mujeres cis manteniendo las divisiones entre lo público y lo privado, ya que, según los teóricos de la democracia, las desigualdades sociales no repercuten en la igualdad política, sino que además fortaleció la invisibilidad de las mujeres trans, expulsadas por su condición de género incluso fuera del ámbito doméstico, más allá del binarismo de roles y funciones sociales, para convertirlas en un mero objeto de consumo descartable en los márgenes oscuros de la vida social. Sin embargo, en Argentina, la Ley Nacional de Identidad de Género significó un hito en esta dinámica democrática que puso en tela de juicio las prácticas mismas de todo el aparato del Estado sobre este tema.

3.2 Una agenda posible sobre ciudadanía transfemenina en Tucumán

De acuerdo al informe de Naciones Unidas “Living free & equal” (2016) más de cien países integrantes han aceptado las recomendaciones para frenar la violencia y la discriminación contra las personas LGBTI en el mundo, y 65 países han

enviado informes acerca de las situaciones del colectivo y las respuestas que los Estados vienen dando al tema. Asimismo, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) elaboró un plan estratégico 2011-2012 para personas LGBTI a partir de la cual recabó información de los 35 países miembros sobre la situación del colectivo en un amplio rango: legislación, políticas públicas y su ejecución, percepción del público y trabajo de la sociedad civil. En este sentido, se encuentra realizando consultas periódicas en los países miembros acerca de la situación del colectivo, las organizaciones militantes y los programas de acción que se llevan a cabo en la región.

Este es el contexto en el que se encuentra Tucumán a la hora de pensar en una agenda que aborde la ciudadanía de las mujeres trans, además de la Agenda 2030 y sus ODS 5 que involucran una mirada de género específica al tratamiento de los derechos humanos. Es particularmente necesario hacer este recorrido transversal entre organizaciones feministas tradicionales y organizaciones LGBTI, e inclusive organizaciones trans, pues hasta la fecha no existen espacios estables de articulación efectiva para el abordaje integral de los problemas que viven las mujeres trans en el país, y mucho menos aún en Tucumán. Puntualmente, la agenda de ATTTA prioriza en cada provincia la sanción de leyes de Cupo Laboral Trans que impliquen un rápido acceso al trabajo digno tanto en la administración pública como en el sector privado mediante incentivos fiscales. Sin embargo, la experiencia indica que en aquellos distritos en que esta normativa fue aprobada, el ingreso de personas trans es relativamente bajo, pues muchas veces el prejuicio se encubre con argumentos de “idoneidad” para los puestos, que en su gran mayoría el colectivo trans no puede cumplir, dadas las condiciones de precariedad expuestas más arriba.

Es por ello que, desde 2016, un grupo de organizaciones LGBT+ locales hemos articulado con el Ministerio de Educación de Tucumán la creación del Centro Educativo Trans de Puertas Abiertas (CETRANS), un proyecto socioeducativo que tiene como finalidad habilitar un espacio con perspectiva de género y diversidad sexual para que adultxs puedan finalizar el cursado de primaria y secundaria. Esta iniciativa está en sintonía con la demanda de una Ley de Cupo Laboral Trans en la administración pública, en el mismo sentido en que el Poder Ejecutivo Provincial viene llevando sus planes de terminalidad de estudios de su personal.

La experiencia del CETRANS ha permitido no sólo generar un entramado social donde el colectivo de mujeres trans se ve reflejado, sino la posibilidad de sostener un espacio propio en el que las mismas actrices pueden discutir sus prioridades, interactuar con otras organizaciones de la sociedad civil y las entidades del Estado. De allí podrá salir una agenda posible y más realista que pueda no sólo ser informada a los organismos internacionales, sino que pueda ser llevada adelante por el propio colectivo, superando así la invisibilidad a la que ha sido sometida históricamente.

Conclusiones

He intentado mostrar la importancia de pensar una agenda para la ciudadanía sustantiva de las mujeres trans en la provincia de Tucumán, teniendo en cuenta la dura realidad que el colectivo padece desde siempre, y que significa la mayor de las exclusiones: la invisibilización. En Argentina, las mujeres trans sólo han alcanzado su identidad civil y política a partir de 2012 con la Ley Nacional de Identidad de Género. Sin

embargo, la dimensión social de la ciudadanía sustantiva es un tema pendiente. Sin las condiciones básicas de bienestar, acceso a la salud y al trabajo, posibilidades de estudio e inclusión en el sistema educativo y, como corolario de todo ello, sin la participación en los valores de la cultura predominante en la región, las mujeres trans se enfrentan a una situación muy compleja, la que sólo se podría ser abordada de modo transversal, en solidaridad con otras organizaciones y con la imprescindible presencia del Estado.

El ingreso de las personas transgénero en la arena pública, tanto política como intelectual, ha permitido resignificar los desafíos que los feminismos vienen dándose desde hace décadas. Las palabras de Mouffe (1992) acerca del feminismo y la ciudadanía en una democracia radical resuenan de otro modo cuando pensamos en la ciudadanía transfemenina:

Las cuestiones centrales vienen a ser: ¿cómo se construye la categoría “mujer” como tal dentro de diferentes discursos?, ¿cómo se convierte la diferencia sexual en una distinción pertinente dentro de las relaciones sociales?, y ¿cómo se construyen relaciones de subordinación a través de tal distinción? Todo el falso dilema de la igualdad versus la diferencia se derrumba desde el momento en que ya no tenemos una entidad homogénea “mujer” enfrentada con otra entidad homogénea “varón”, sino una multiplicidad de relaciones sociales en las cuales la diferencia sexual está construida siempre de muy diversos modos, y donde la lucha en contra de la subordinación tiene que ser planteada en formas específicas y diferenciales (p. 5).

De esta manera, no sólo habría que ir más allá de las dicotomías “mujer vs. varón” para visibilizar la subordinación de género, sino que la misma noción de género se multiplica

por otras tantas exclusiones que comienzan a ser visibles cuando superamos tal dicotomía. Una agenda de ciudadanía transfemenina sería una tarea colectiva, no únicamente de las mujeres trans, que permita reconocer en la diversidad de género mayores posibilidades de democracias más inclusivas, participativas y plurales.

Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (2013). *Los orígenes del Totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Bareiro, L. (2017). *Democracias, ciudadanía y Estado en América Latina en el siglo XXI: Análisis de género de los caminos recorridos desde la década del '80 y futuros posibles [Hipertexto]*. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). Disponible en <http://prigepp.org>
- Bareiro, L. y Soto, L. (2013). *Igualdad de género mediante políticas públicas en Estados inclusivos en el marco de la agenda 2030*. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1UilONmwd4xxy6D-3xaernomqlm6CnIk9/view?usp=sharing>
- Bareiro, L. y Soto, L. (2014). *La hora de la igualdad sustantiva. Participación política de las mujeres en América Latina y el Caribe hispano*. ONU Mujeres.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1991). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Mouffe, Ch. (1992). "Feminismo, ciudadanía y política democrática radical". En *Ciudadanía y Feminismo*. Debate Feminista.
- Comisión interamericana de Mujeres [OEA]. (2013). *La*

- ciudadanía de las mujeres en las democracias de las Américas*. Office of the High Commissioner of Human Rights, UN. (2016). *Living free & equal*. Recuperado de “What States are doing to tackle violence and discrimination against lesbian, gay, bisexual transgender and intersex people”. Disponible en <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/LivingFreeAndEqual.pdf>
- Pateman, C. (1983). “Feminismo y democracia”. En Graeme Duncan (ed.), *Democratic theory and practice*. Cambridge University Press.

Globalización y prostitución transfemenina en Tucumán: la construcción de las identidades de género y la vulneración de los derechos humanos

FABIÁN VERA DEL BARCO

Introducción

El objetivo del presente texto monográfico es reflexionar sobre la prostitución travesti¹ en Tucumán con un enfoque global de género. La prostitución es un hecho social intensamente debatido en los ámbitos feministas, particularmente desde dos vertientes: abolicionistas —que buscan la sanción y eliminación de toda práctica comercial del sexo— y reglamentaristas —que pretenden la inclusión legal del trabajo sexual. No es intención de estas páginas entrar en tal discusión. Más bien me interesa indagar la visibilización de las identidades transfemeninas en los análisis sobre la trata y explotación sexual de mujeres en el nivel global y, en todo caso, problematizar la prostitución trans con sus posibles características identitarias.

De esta manera, el hecho concreto del ejercicio de la prostitución de cierto sector del colectivo transfemenino en Tucumán puede releerse como un fenómeno “glocal”, esto es, tanto circunscripto a condiciones específicas del entorno

¹ “Travesti”, “transexual” o “transgénero” son acepciones intercambiables en este texto, que incluso se pueden reducir a la apócope “trans”. Todas son palabras utilizadas por el colectivo de mujeres trans de Tucumán para referirse a la expresión de su género autopercibido.

local como, al mismo tiempo, configurado por procesos más amplios, regionales e internacionales. La prostitución de mujeres trans como intercambio comercial de sexo en la ciudad de San Miguel de Tucumán podría ser enmarcada en la cuestión más amplia del tráfico de personas a nivel mundial.

Las conclusiones parciales intentan mostrar que por la situación descrita se verifica una ausencia de datos precisos sobre la trata de mujeres trans en la mayoría de los informes de organismos internacionales y proponen un abanico de preguntas que surgen como apertura a nuevas indagaciones.

1. Multidimensionalidad de la Globalización

Los estudios sobre la Globalización pueden agruparse, siguiendo a Mc Grew (Hipertexto PRIGEPP *Globalización*, 2018, 1.4), en dos grandes enfoques: monocausales y pluricausales. Los primeros priorizan un eje de análisis, tal como la economía según Wallerstein (1996), la tecnología en Rosenau y Singh (2002), o la supremacía política militar para Gilpin (2000). Los enfoques pluricausales, en cambio, pretenden integrar la diversidad de factores económicos, políticos, sociales y culturales con el fin de mostrar su compleja interrelación.

Al mismo tiempo, cada vez se torna más difícil comprender la Globalización como un relato evolutivo o continuo y los enfoques multicausales cuestionan la idea de un “destino común” globalizante, al realzar la complejidad del fenómeno. El impacto de las TICs que conformaron una “aldea global”, la hegemonía del discurso neoliberal que intenta naturalizar el capitalismo dirigido por entidades supranacionales de concentración económica, la pérdida de autonomía de muchos Estados-Nación económicamente subordinados, el intenso tránsito migratorio de personas hacia países centrales, la

organización de movimientos de resistencia global, la creciente acumulación de riqueza en pocas manos, etc., son todos hechos que no pueden ser explicados ni lineal ni aisladamente.

Por ejemplo, el supuesto borramiento de fronteras nacionales para la conformación de bloques como la Unión Europea, a partir de la intensificación de las transacciones económicas, migratorias, políticas y culturales, se puede releer en términos de multiescalaridad (Sassen, 2007) entre lo local, lo nacional y lo global en las llamadas “ciudades globales”, donde lo que sucede en un barrio de una gran ciudad puede ser parcialmente una interacción de dinámicas globales.

Intentaré mostrar que tales escalas complejamente relacionadas van más allá de las grandes ciudades e involucran centros urbanos de menor escala como San Miguel de Tucumán.

1.1 Economía, política, cultura y sociedad: las migraciones globales

Roland Robertson (2003) utilizó el término “Glocalización” para referirse a esta interacción entre los hechos cercanos, inmediatos de la vida cotidiana, con el ámbito global. Se difumina así la frontera entre local y global al crear una categoría de análisis de una Globalización Cultural que rompe con las dicotomías espacio temporales, ruptura ya provocada por la instantaneidad de las TICs, pero que otorga ahora una nueva forma a las prácticas sociales.

El fenómeno de las migraciones de poblaciones empobrecidas hacia los países y conglomerados urbanos centrales en todo el mundo, bajo estas nuevas coordenadas de interpretación, no se explica únicamente por hipótesis económico políticas. Siguiendo a Bauman (1999) pueden identificarse

dos grupos sociales bien definidos a partir del hecho actual de las intensas migraciones humanas por el grado de elección del lugar que ocupan. Mientras que la clase “turista” pasea a gusto en la sociedad de consumo planetario, los “vagabundos” están coaccionados por el control político. De allí que las poblaciones pobres que migran en busca de mejores horizontes, paradójicamente, siempre siguen “localizadas” no importa el lugar del mundo en donde habiten. Llevan consigo las marcas de la marginación y la explotación. En palabras de Bauman: «“los de arriba” tienen la satisfacción de andar por la vida a voluntad, de elegir sus destinos de acuerdo con los placeres que ofrecen. En cambio, a “los de abajo” les sucede que los echan una y otra vez del lugar que quisieran ocupar» (p. 8).

1.2 El tráfico de personas

Las migraciones contemporáneas en masa, además de constituir un mundo en constante movimiento, al decir de Bauman, de actores diferenciados por su libertad de elección, también pueden interpretarse como paisajes culturales en el sentido de construcción imaginaria de mundos posibles. El intelectual indio Arjun Appadurai propone esta mirada particularmente explicativa del tráfico de personas. No se trata solamente de un tránsito de un lugar a otro obligado por las penurias. Se pueden entrever, dinámicamente, construcciones colectivas imaginarias de mundos posibles, de marcos de sentidos compartidos por las comunidades:

Numerosas personas en numerosas partes del mundo sueñan con (...) la mayor amplitud de vida “posible”, como si ya hubieran vivido esto alguna vez. Esto hace que la propia vida y las vidas posibles se enfrenten a una irónica contradicción, en la que la miseria surge y se perpetúa bajo el

poder del “mercado de vidas imaginarias”, permaneciendo adherida a la circulación global de los estereotipos y vigorizando aún más la base económica de la cultura. (Hipertexto PRIGEPP Globalización, 2018, 1.5.1)

La Globalización como proceso económico capitalista, acompañada del discurso legitimante del neoliberalismo, diseña estos escenarios móviles de la cultura en los que las personas son traficadas. La trata de personas con diferentes intereses, no es sólo un negocio de grupos esclavistas, también es un producto de la dinámica impresa por la Globalización, vista como un fenómeno multicausal. Según el informe SAR 2016: “La trata de personas es la condición previa a la explotación o esclavitud, consiste en el proceso de reclutamiento o captación, transportación, transferencia, alojamiento y recepción de personas” (CATWLAC, 2016, p. 25). Tal reclutamiento es posible, además, por la falsa expectativa generada en estos colectivos que habilita su cooptación y migración.

2. Globalización y transgeneridad

Cuando se aplica la perspectiva de género a estas definiciones y reflexiones en torno a la Globalización, se logra una mayor precisión para abordar las desigualdades entre hombre y mujeres en las sociedades actuales. Las mujeres, particularmente, se encuentran atravesadas por discursos de dominación masculina sumamente complejos, que construyen redes de sentido, paisajes culturales, tramas económicas y estructuras políticas muy difíciles de desentrañar.

El movimiento feminista de mediados del siglo XX tuvo que repensar sus propias categorías de análisis para complejizar las estrategias y volverlas más eficientes. El principal

aprendizaje teórico y práctico sobre el concepto de género es la des-sustancialización de la femineidad. Como construcción social, “la mujer” no es un sujeto unívoco, sino que se presenta de maneras diversas.

Simone de Beauvoir (2011) afirmó que “no se nace mujer, se llega a serlo” (p. 207) porque justamente son las prácticas sociales, culturales y políticas las que construyen un sujeto, a lo largo de la historia. Judith Butler (2007) plantea, en esta línea, que ya no se puede sostener una conexión lineal entre sexo y género, y que hay que dar visibilidad a diversas formas de vivir de los cuerpos generizados. Así, el sujeto del feminismo es un campo de batallas ideológicas. Estas autoras, entre otras, permiten hoy dar inteligibilidad y visibilidad a las femineidades trans, y asumirlas como sujetas políticas de derechos en los movimientos *queer*, feministas y de travestis, atravesadas también por la etnicidad, la pobreza y la marginación social.

2.1 El caso argentino: despatologización y descriminalización

A partir del año 2012 Argentina cuenta con la Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género, primera legislación en el mundo que respeta la identidad transgénero sin patologizar, es decir, basándose en el sentimiento interno de la propia identidad. El acceso al cambio registral del sexo y del nombre de pila es un trámite administrativo en el Registro Civil, sin mediar diagnóstico psiquiátrico de disforia de género como sucedía en las demás legislaciones *ad hoc* hasta entonces.

El primer efecto de esta ley, además de su exclusión de cualquier tratamiento médico o psicológico, fue la eliminación del travestismo de los diversos códigos contravencionales.

Literalmente, Argentina comenzó a reconocer como ciudadanas a personas que, legalmente, antes no existían.

La construcción de la identidad travesti estuvo históricamente asociada al desorden mental y al delito desde los primeros registros legales y científicos del país durante el gobierno de la Generación del 80. Las mujeres trans fueron las más visiblemente hostigadas, psiquiatrizadas y penalizadas por el solo hecho de existir. El higienismo como paisaje cultural y programa político se ocupaba de la salud de las mujeres cis mediante el control sanitario, tanto de las “decentes” destinadas al matrimonio, la maternidad y el hogar, como de las “liberales” que ejercían prostitución y trabajaban con un carnet de sanidad. Por su parte, las mujeres trans eran cazadas por la policía y etiquetadas como invertidos sexuales, alimentando los inicios de la psiquiatría y la criminología vernácula. El trabajo de José Ingenieros en el Departamento de Observación de Alienados de la Policía de Buenos Aires fue puntilloso en esta tarea (Bazán, 2010).

La Ley Nacional de Identidad de Género actuó de manera reparadora en este sentido. Sin embargo, se mantiene aún como pionera en el marco global, pues las organizaciones psiquiátricas globales siguen patologizando la transexualidad como disforia de género y, por ende, negando identidad civil a las personas transgénero; en el mejor caso, considerándolas ciudadanxs de segunda categoría. La transgeneridad, a nivel global, sigue siendo un tema pendiente de derechos humanos y derechos ciudadanos.

Además de esta profunda discriminación y vulneración que consiste en negar la existencia de un grupo determinado, la exclusión travesti abarca todas las áreas de desenvolvimiento social: expulsadas de sus familias, del sistema educativo, del

acceso al trabajo y a la atención médica. Los datos de diversas organizaciones indican que el promedio de vida del colectivo trans en Latinoamérica y el Caribe de una mujer trans ronda los 35 a 40 años. La primera encuesta en el distrito de la Matanza, Argentina, arroja como resultado un promedio de vida de 39 años (INDEC, 2012).

Este es el contexto en el que se desenvuelve la prostitución travesti en la región, que indicaría que en el caso de mujeres trans pobres se plantea como un destino de vida. La construcción de la identidad trans en las niñas y adolescentes pobres se encuentra fuertemente asociada a esta vida de estigma, aun en países con leyes de identidad de género no patologizantes ni criminalizantes.

2.2 Tucumán y la prostitución travesti

En Argentina, el Observatorio Nacional de Crímenes de Odio, dependiente de la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires, informó que durante 2016 hubo 31 crímenes de odio contra el colectivo LGBT+, en su mayoría mujeres trans. Estos datos surgen únicamente a través de noticias periodísticas y denuncias a la Defensoría LGBT de Buenos Aires, pues no existen registros oficiales (Defensoría LGBT, 2016).

Al menos cuatro de esos crímenes se perpetraron en la ciudad de San Miguel de Tucumán entre 2017 y 2018, siempre tomando como referencia noticias periodísticas relevadas por organizaciones no gubernamentales. Todas las víctimas son mujeres en situación de prostitución. El imaginario social del colectivo travesti que circula por el Centro Educativo Trans de Puertas Abiertas (CETRANS) —del cual soy parte integrante como equipo directivo— vincula naturalmente la salida laboral con la prostitución. Las mujeres trans adultas relatan que

la construcción de su identidad de género tiene como “costo” este “estilo de vida” y es común el destino migrante: desde el pueblo del campo tucumano a la capital provincial, luego a ciudades más grandes, hasta llegar a Buenos Aires y de allí a Europa. Algunas compañeras de trabajo sexual que lograron llegar a España o Italia mantienen cierto contacto virtual dando ánimos al resto para cumplir con la meta. Las enfermedades, las violaciones sexuales, el sometimiento a redes de proxenetismo, la violencia policial, la discriminación social, etc., son sólo obstáculos en esta carrera hacia un futuro mejor que otorga, las más de las veces, sentido a sus vidas.

Al decir de Appadurai, se compra un sueño de vida trans libre de todas las penas, al costo de la exclusión casi ineluctable con la que se encuentran desde niñas. El mundo globalizado actual facilita y fomenta, de algún modo, este recorrido fatal. Las redes de sororidad para la supervivencia están en general asociadas a este paisaje cultural que, no importa el lugar en donde vivan, llevan consigo en sus diversas migraciones. La cultura trans, inclusive en los ámbitos de militancia y en la construcción de referentas políticas, está atravesada por todos los tipos de violencias de género.

La mayor de las violencias, sin embargo, sigue siendo la invisibilidad estatal. Los gobiernos nacionales y provinciales se niegan sistemáticamente a implementar un cupo laboral trans, a modo de acción positiva para promover la igualdad de género. En su mayoría, lxs legisladorxs siguen patologizando y criminalizando sus existencias. Los datos estadísticos en la región sobre explotación sexual de mujeres no consignan, en su generalidad, un indicador sobre identidades trans.

El INDEC no ha vuelto a realizar un censo o relevamiento de población trans en un distrito del país, tampoco

hay datos oficiales de tráfico de personas trans. El único informe encontrado hasta el momento en este sentido es “Trata de personas hacia Europa con fines de explotación sexual” de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNDOC). Allí se consigna que este delito involucra unos 3 mil millones de dólares anuales y consigna entre sus víctimas, particularmente de América del Sur, a mujeres trans. Sin embargo, las referencias no corresponden a Argentina.

Conclusiones

La prostitución travesti en Tucumán es un ejemplo local de la violencia de género, en un muy alto grado, que padece un colectivo de mujeres en el mundo. Las nuevas interpretaciones sobre la Globalización permiten visibilizar este hecho social con sus categorías no binarias, ni estáticas, sino complejas, interseccionales, móviles, en red. La reflexión global sobre lo “glocal”, atravesada por la mirada de género de los nuevos feminismos *queer*, permite identificar una gravísima situación de violación sistemática de los derechos humanos sobre este colectivo.

De todas maneras, insisto en que la mayor de las discriminaciones es su omisión sistemática en los informes *ad hoc* y en las políticas públicas de todos los Estados Nacionales, incluidos aquellos que, como Argentina, han logrado legislaciones pioneras para la igualdad de género trans.

¿Es necesario reescribir la agenda de Objetivos de Desarrollo Sustentable con perspectiva *queer*? ¿Alcanza con adjuntar en los indicadores de datos estadísticos la palabra “trans” para lograr información imprescindible para alertar sobre el problema? ¿El debate sobre prostitución femenina

realmente tomó el pulso a la situación de la prostitución travesti? ¿Las organizaciones feministas tienen conciencia de la gravedad del colectivo transfemenino para incluirlas en sus agendas, convenciones, encuentros, etc.? ¿Existe la posibilidad de incluir en los diseños oficiales de estadísticas y censos variables referidas a vidas trans? ¿El promedio de vida y el índice de mortalidad transfemenina puede constituirse en una bandera de los movimientos feministas?

Estas preguntas surgen como conclusiones parciales y nos pueden permitir seguir nombrando estas realidades por donde, casi sin freno, circula la violencia de género en el Globo.

Referencias bibliográficas

- Bazán, O. (2010). *Historia de la homosexualidad en la Argentina*. Buenos Aires: Marea.
- Bonder, G. (2018). "Globalización y género. Dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina". [Hipertexto] Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). Disponible en <http://prigepp.org>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Coalición Contra el Tráfico de Mujeres y Niñas en América Latina y El Caribe [CATWLAC] (2016). *Informe Anual de Datos Estadísticos y Georreferenciados de Casos del Sistema Alerta Roja (SAR)*. Recuperado de <http://www.catwlac.org/es/>
- De Beauvoir, S. (2011). *El segundo Sexo*. Buenos Aires: De Bolsillo.
- Defensoría del Pueblo de la CABA (2016). *Observatorio*

- Nacional de crímenes de odio LGBT+*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/2017/03/Observatorio-Nacional-de-Cr%C3%ADmenes-de-Odio-LGBT+.pdf>
- Gilpin, R. (2000). *The Challenge of Global Capitalism. The World Economy in the 21st Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC]. (2012). *Primera encuesta sobre población trans 2012. Informe técnico de la prueba piloto. Municipio de la Matanza*. Recuperado de http://www.trabajo.gov.ar/downloads/diversidadsexual/Argentina_Primer_Encuesta_sobre_Poblacion_Trans_2012.pdf
- Robertson, R. (2003) “Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad” en *Cansancio del Leviatán. Problemas políticos de la mundialización*. Madrid: Trotta.
- Rosenau, J. y Singh, J. (2002). *Information Technologies and Global Politics. The Changing Scope of Power and Governance*. Albany: State University of New York Press.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la Globalización*. Buenos Aires: Katz.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC]. (2016). *Trata de personas hacia Europa con fines de explotación sexual*. Recuperado de <https://www.unodc.org/colombia/es/press/2016/diciembre/informe-global-trata-de-personas.html>
- Wallerstein, E. (1996). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo. Europa en el siglo XVI*. México: Siglo XXI.

La construcción de la identidad colectiva transfemenina en Tucumán y su institucionalización en el CETRANS: interseccionalidad, legitimación y gobernabilidad democrática

FABIÁN VERA DEL BARCO

Introducción

El presente capítulo pretende hacer una descripción del proceso de subjetivación de un grupo de mujeres trans de Tucumán como agentes protagónicos en la construcción del Centro Educativo Trans de Puertas Abiertas (CETRANS). A partir de esta descripción, intento interpretar este proceso desde un enfoque de Género en el Desarrollo (GED), considerando la identidad colectiva con perspectiva de género y la institucionalización de un movimiento social mediante la creación de un Centro Educativo. En este sentido cobrarán relevancia las nociones de interseccionalidad, legitimación y gobernabilidad democrática.

El grupo descrito representa una sola porción del colectivo trans en Tucumán, la más vulnerada en sus derechos por sus condiciones de género, étnica, social, económica y cultural. Asimismo, la presencia del CETRANS generó una visibilización ante la sociedad local de los acuciantes problemas del colectivo de mujeres trans y un intenso trabajo por parte de nuestra comunidad educativa de sensibilización sobre estos temas en diversos ámbitos: otras instituciones

educativas, organizaciones sociales y de DDHH y entidades del Estado de diversas áreas (salud física y mental, Educación, Seguridad, Desarrollo Social, poderes Legislativo y Judicial, etc.). Por último, nada en este proceso de constitución y funcionamiento del Centro podría haberse dado sin una constante interacción con las políticas públicas locales —la mayor parte de ellas carentes de perspectiva de género— y una relación de permanente tensión con funcionarixs y gestorxs de la Administración Pública atravesadxs por prejuicios y estigmas transfóbicos.

Mi rol como varón cisgénero y cofundador del Centro Educativo implica, por cierto, una mirada parcial del proceso que describo e intenta ser un aporte a la construcción colectiva, partiendo de la premisa —no compartida por amplios sectores de la militancia trans argentina— de que “no es necesario ser la causa para luchar por la causa”. Un rasgo sobresaliente del CETRANS es que sólo el 30% de su población se autopercibe como mujer travesti, transexual o transgénero. Durante su primera etapa estuvo conducida por una comisión directiva de personas cisgénero que propició la identidad trans como emblema institucional, difundiendo las ideas de celebración de la diversidad, la no discriminación y la promoción de los derechos humanos.

1. La construcción de la identidad colectiva transfemenina a partir del CETRANS

Para poder comprender ciertos procesos sociales que impactan en la equidad de género del colectivo de mujeres trans es preciso distinguir quiénes son lxs actorxs sociales que se proponen y promueven tales procesos. La sociología clásica (Max Weber) se centra en individuox con conciencia

racional y capacidad de proyectarse; en cambio, la sociología de Durkheim hace hincapié en las instituciones que condicionan el accionar individual. Anthony Giddens (1995), por su parte, propone considerar más bien la interacción entre las instituciones, las reglas y lxs individuuxs que las sostienen. Lxs actorxs sociales pueden entonces dar cuenta de sus acciones, explicar discursivamente sus intenciones y tener una conciencia práctica de su intervención social.

Siguiendo a Peter Wagner (1997) podemos enmarcar estos procesos sociales en la Modernidad, atravesada por dos ofensivas sociales. Por un lado, las ofensivas modernizadoras desde arriba llevadas a cabo por agentes que aprovechan su diferencial de poder para generar transformaciones sociales. Podríamos tomar como ejemplos para nuestro tema las sanciones de la Ley Nacional 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) y de la Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género (2012). Por otro lado, las ofensivas modernizadoras desde abajo son aquellos movimientos colectivos que buscan ser reconocidos como iguales e igualmente sujetos a las normas que rigen para todo el conjunto. Aquí es evidente la presencia de organizaciones no gubernamentales que luchan por el pleno cumplimiento de estas leyes y sus consecuencias prácticas, tales como la caratulación judicial de transfemicidio, la exigencia de acceso digno a la educación, a la salud y al trabajo de las personas trans, entre otros. La inequidad de género, de esta manera, no está planteada en términos de relaciones desiguales, sino más bien apunta a las estructuras que producen dicha desigualdad (Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2014, 4.2).

A partir de esta doble ofensiva modernizadora puede interpretarse la lucha feminista de mujeres cis género que fueron aprovechando las oportunidades ofrecidas por procesos

de cambios más amplios, en el marco moderno de derechos humanos y libertades civiles, no solo saliendo a la calle a exigir justicia de género (Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2014, 1.4). En este proceso, algunas teóricas, como Judith Butler (1989), plantearon una mirada crítica a la noción de “mujer” como sujeto universal del feminismo, dando lugar a una diversidad de construcciones sociales y subjetivas de género que involucraban, entre otras, a las identidades transfemeninas. La propuesta de Butler —una de las referentes principales de las Teorías *Queer*— permitió encontrar alternativas a la lucha contra el patriarcado, presentando a la heteronormatividad como otro orden de género opresivo no sólo de las mujeres, sino de este colectivo de la diversidad sexual cada vez más visible y activo políticamente.

Las condiciones sociales y políticas generadas en Argentina a partir de 2010 permitieron un acrecentamiento en la conciencia de diversos grupos de la diversidad sexual en todo el país que diseñaron programas de acción para interactuar con las políticas públicas vigentes para el logro de la equidad de género. Si bien estos colectivos autopercebidos bajo la sigla LGBT+ articularon con los movimientos feministas, rápidamente adquirieron una identidad propia y forjaron una agenda específica para la equidad de género con enfoque de diversidad. Para el tema que me ocupa, fue fundamental la organización trans para el cabildeo del proyecto de Ley Nacional de Identidad de Género en 2012 y se destaca la Asociación de Travestis, Transexuales y Transgénero de Argentina (ATTTA) como la organización de mayor alcance territorial, con delegaciones en la mayoría de las provincias argentinas.

En Tucumán, ATTTA contó de manera interrumpida con algunas coordinadoras que se ocupaban fundamentalmente

de la distribución de preservativos y lubricantes, y cierta articulación con el centro de referencia de enfermedades de transmisión sexual, particularmente el Programa de Lucha contra el SIDA. El nivel de sororidad entre las compañeras era muy bajo y estaba atravesado por muchas tensiones y actitudes competitivas, características del trabajo sexual individualista y, en condiciones extremas, de vulneración económica y social. Los casos de transfemicidios y crímenes de odio hacia las mujeres trans que trabajan en la vía pública son constantes y las fuerzas de seguridad son parte del problema: la policía tiene el control de las zonas mediante regentas trans que mantienen grupos aislados bajo su dominio exclusivo. En estas mismas redes de control de la prostitución se trafican drogas, posiblemente provistas por las mismas fuerzas, y la mayoría de las compañeras se encuentran, además, en situación de consumo problemático.

2. La institucionalización del Centro Educativo en el Ministerio de Educación de Tucumán

Con un grupo de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT interesadxs en temas de diversidad sexual en sus tesinas de licenciatura decidimos emular el proyecto del Bachillerato Popular Mocha Celis, de CABA, y nos presentamos a la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia con los videos y los artículos periodísticos del “Mocha” para implementar dicho proyecto. Inmediatamente el Ministerio ofreció cinco cargos docentes del Plan FINES y la sede de una escuela pública sin uso en el turno noche, en una zona considerada “peligrosa” por el trabajo sexual trans. A partir de allí fue tarea militante salir a buscar a las mujeres trans en sus lugares y horarios de trabajo, en los sitios de

socialización, boliches, espectáculos *drag queen*, etc. En octubre de 2016 iniciamos tímidamente las clases con cinco chicas que convencimos de volver a estudiar. La mayor parte de ellas se mostró desconfiada y desinteresada en un proyecto educativo.

En 2017 recomenzó el año lectivo con un acto presidido por el Ministro de Educación y las cámaras de televisión local. Ante la difusión masiva de la experiencia y el aval institucional y político, se generó una avalancha de inscripciones, llegando a 90 personas de distintas extracciones, barrios, condiciones e identidades. La visibilización de las personas travestis en condiciones de vulneración en una propuesta educativa oficial generó una aceptación inesperada de vastos sectores de la sociedad local: desde instituciones educativas universitarias, terciarias y secundarias, hasta organizaciones políticas, religiosas, civiles y personas a título individual.

El trabajo de la comisión directiva y del equipo docente se orientó al empoderamiento de lxs estudiantxs, particularmente de las mujeres trans, para generar espacios de diálogo, tareas en equipo, organización de talleres en contraturno tanto al interior del centro como en otros ámbitos. El enfoque de Derechos Humanos y de diversidad sexo genérica fue la premisa de las acciones educativas, que pronto se articularon con acciones políticas: participación en marchas de organismos de DDHH, visitas al primer Centro Clandestino de Detención (CCD) denominado La Escuelita de Famaillá, y finalmente confluuyó en septiembre de 2017 en la organización por parte de un grupo de mujeres trans de una marcha por el asesinato de Ayelén Gómez, una compañera trabajadora sexual que iba a asistir al Centro y nunca llegó. Este último acontecimiento fue el detonante para la creación de la primera organización trans

local, no dependiente de ATTTA, bautizada como Libertad y Orgullo Trans Organizado (LOTO).

El Ministerio de Educación se encuentra en estos momentos estudiando el formato para transformar al CETRANS de un Plan FINES a una escuela de adultxs con presupuesto propio.

3. La lucha por la legitimación social: obstáculos, alcances y desafíos

La política pública puede entenderse como la interacción entre actores públicos que requiere una acción concertada, en un marco institucional, para resolver un problema colectivo (Subirats et al., 2008). En este sentido, prácticamente no había una política pública educativa local para la población transfemenina empobrecida. El marco de interpretación de las políticas existentes que atañen al colectivo trans implicaba el estereotipo de sujetas marginales, patologizadas, víctimas de la violencia callejera y del consumo de drogas. Un tímido esfuerzo por otorgar un subsidio, en 2014, fracasó porque la oficina para inscribirse funcionaba en horario matutino en pleno centro de Tucumán, un lugar y una hora de acceso imposible para las compañeras trans.

La organización nacional ATTTA tenía una o dos representantes en la provincia, que asistían a reuniones que convocaban organismos como INADI, la Fundación María de los Ángeles (contra la trata de mujeres), y su planteo se centraba generalmente en el acceso al hospital para atención de emergencias, con frecuentes dificultades en la internación en la sala de hombres de las terapias intensivas. La distribución de preservativos era un problema constante y las llamadas para conseguir asesoramiento legal por apremios de la policía o

ayuda económica para el sepelio de alguna mujer trans eran casi los temas exclusivos de la agenda transfemenina local.

En este escenario, la creación del CETRANS como un espacio público provocó sorpresa y rechazo de muchas mujeres trans que consideraban prioritaria la lucha por sus derechos frente al sistema provincial de salud. “Nos estamos muriendo y quieren que vayamos a estudiar” fue una frase repetida que sintetizaba el conflicto inicial. Estigmatización de los actores públicos y desinterés del colectivo privado, a quien iba dirigida la propuesta educativa, fueron los dos factores que se plantearon como obstáculos a trabajar por el equipo directivo y lxs docentes del Centro Educativo.

Con el importante número de inscriptxs en el año 2017 se presentó un segundo obstáculo: el condicionamiento por parte de lxs estudiantes a cursar mediante algún subsidio. El mensaje del Centro Educativo fue claro: no otorgamos subsidios, sólo la posibilidad de obtener el título primario o secundario. Las prácticas clientelares son una moneda corriente en la cultura política local. Además de la oferta académica, comenzamos a generar espacios a pedido del estudiantado y por ofrecimiento de diversos actores no gubernamentales: merienda diaria, clases de gimnasia, taller de yoga, teatro, etc. Estas actividades fueron creando espacios de socialización y de intercambio de experiencias que fuimos acompañando para construir entre todxs una agenda de actividades.

En principio, la presencia del Ministerio de Educación, a través de supervisoras, directoras, asesorxs, y otras personas, fue de acompañamiento en las formalidades y de cierto control de las prácticas no escolarizadas. Hubo llamados de atención indicando que no se utilizaran las instalaciones para “reuniones políticas” y cierta aprensión con las manifestaciones

públicas del CETRANS en los medios de comunicación. Aún así, logramos que nuestras abanderadas fueran invitadas a actos oficiales junto con otros colegios de adolescentes y adultxs. La presencia de mujeres trans portando la bandera argentina en un acto escolar fue un hecho simbólico que significó un salto cualitativo en la mirada de lxs diversxs actorxs.

4. La necesidad de diálogo entre grupos trans, ONGs y organismos del Estado: construcción de una agenda

En esta descripción resulta interesante destacar la noción de “ventana política” (Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2014, 1.8) como la oportunidad que se dio de llamar la atención de un sector del Estado, frente a la propuesta de un grupo de militantes por la diversidad y generar una convocatoria a lxs actorxs no estatales, tanto a aquellas personas a quienes va dirigida la propuesta, como a otrxs actorxs atravesadxs por la inequidad de género. De este modo, se logró cierta legitimación de un problema complejo tal como la exclusión social casi absoluta de las mujeres trans empobrecidas y atravesadas por la explotación sexual, la drogadicción y la violencia institucional.

La creación de LOTO como una organización local independientemente de ATTTA, es una señal de construcción de una agenda real de las necesidades y exigencias de las personas trans en Tucumán, más allá de los lineamientos que el movimiento trans proyecta en el territorio nacional y en la región. Algunos tópicos han sido tomados por la organización local, otros son propios y muchos han sido dejados de lado. Al decir de Figari (2017), estos movimientos siguieron lo que Lohana Berkins describió como “estrategias de empecinamiento”: insistir ante la negativa del Estado a cumplir con sus

obligaciones, a que se produzcan discursos estatales sobre los derechos humanos del colectivo trans, que los llevaría a afirmar, en última instancia, que no tienen efectivamente derechos, y así se evidenciaría que el Estado se convierte en una herramienta de exterminio. Ante esta perspectiva extrema, se interpela el discurso oficial y se abren perspectivas para una articulación en ciertos puntos.

El cupo laboral trans, como consecuencia del asesinato de la compañera Ayelén, fue propuesto por un grupo de legisladorxs que se acercaron al CETRANS a invitar a las mujeres trans a la Legislatura a conocer la propuesta. Lamentablemente los consensos políticos entre oficialismo y oposición no se lograron para una votación afirmativa, ni hubo tiempo para el cabildeo por la ley. Sin embargo, la experiencia del colectivo trans de ser invitadas a la sede de un poder del Estado que nunca había tomado nota de sus existencias fue un motivo para empezar a reconsiderar seriamente el proyecto de cupo laboral para 2018.

El Ministerio de Cultura de la Nación otorgó un subsidio “Puntos de Cultura” para la creación de una Biblioteca de Cultura LGBT+ que inicialmente se instalaría en la sede del CETRANS como centro de actividades recreativas, culturales y educativas. Sin embargo, dadas las grandes dificultades del espacio físico para una escuela de tres turnos, con constante circulación y poco personal de mantenimiento, el proyecto resultaba de difícil sostenimiento en el tiempo¹.

¹ Por ello se firmó un convenio entre organizaciones LGBT+ y la Secretaría de DDHH de Tucumán mediante el cual se cedía el uso de un local en la Casa Coronel, Espacio de Memoria en el Barrio Sur de la capital. La biblioteca fue bautizada Ayelén en memoria de una compañera trans, Ayelén Gómez, víctima de travesticidio. A la fecha de la publicación de este libro, está constituida como Asociación Civil Biblioteca Popular.

El Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) propuso un dispositivo de taller y cartilla sobre “uso de sustancias modelantes” para concientizar acerca del uso de fluidos en el cuerpo trans.

El Ministerio de Desarrollo Social de la Nación ha implementado una línea del Plan Social Ellas Hacen para mujeres trans, considerando el cursado en el CETRANS como una “contraprestación”.

La Secretaría de DDHH del Poder Ejecutivo de Tucumán ha convocado a LOTO para articular una agenda y, como primera medida, propuso llevar adelante un censo provincial de población trans, a cargo de las estudiantes capacitadas de la organización.

Organizaciones feministas, el movimiento Ni Una Menos, H.I.J.O.S., y organizaciones barriales, se han acercado en diversas ocasiones a colaborar con las compañeras trans para actividades de visibilización del colectivo de la diversidad.

La situación de la agenda actual sobre mujeres trans en Tucumán puede describirse siguiendo a Aguilar Villanueva como “el ámbito del interés y responsabilidad de los privados y el ámbito del interés y responsabilidad del Estado [...] (que) están en exploración y ajuste permanente, extendiéndose o angostándose” (1993, p. 23).

Conclusiones

Existe un marco legal en Argentina que promueve los derechos humanos del colectivo trans. Sin embargo, no hay políticas públicas nacionales o provinciales que permitan su efectivo cumplimiento. La articulación entre estas fuerzas

modernizadoras desde arriba —que son las leyes logradas— con las fuerzas desde abajo —los colectivos que exigen equidad de género— es una trama compleja que debe tener en cuenta muchos factores.

La transversalización es imprescindible, en tanto la inequidad social en la que se encuentran las mujeres trans no puede ser abordada y superada desde un solo ámbito del Estado. Las políticas de salud pública, de educación, las leyes que actúen afirmativamente a favor de su inclusión laboral, los protocolos para evitar la violencia institucional, etc., sólo se pueden dar de manera transversal, poniendo en evidencia que perseguir la igualdad de género permite cumplir los objetivos que cada dependencia se propone al interior del Estado. De esta manera, el CETRANS —como una referencia local de la transgeneridad institucionalizada— permitiría con sus acciones operacionalizar la introducción de la perspectiva de género en el Estado.

La interseccionalidad permite poner de relieve el enfoque de género en interacción con otras categorías como el analfabetismo, la pobreza, la expectativa de vida, la extracción popular marginada del colectivo de mujeres trans que asisten al Centro Educativo. La combinación de todas estas dimensiones en nuestro caso revela la acuciante situación de exclusión en la que se encuentran las mujeres trans, tornando la búsqueda de equidad de género como una tarea prioritaria para la militancia en DDHH y para las políticas públicas locales.

La legitimación de la cuestión trans así descrita fue un proceso inesperado. Casi no hubo voces en la sociedad que cuestionaran la constitución del CETRANS, y el apoyo real y en las redes sociales es permanente. Frente a casos de acoso escolar, de niñxs o adolescentes trans, de familias atravesadas

por la diversidad sexual, el equipo del CETRANS se convirtió en un punto de referencia.

Inequívocamente este proceso se puede dar en un marco de Estado de Derecho, donde las tensiones entre el gobierno, la administración pública y la sociedad civil se regulan favorablemente para dar lugar a esta experiencia innovadora y ampliadora de derechos. En este marco de gobernabilidad democrática, es preciso sin embargo fortalecer los mecanismos de participación ciudadana, asignar recursos humanos y materiales adecuados y, sobre todo, trabajar desde un enfoque de Género en Desarrollo, apuntando a las condiciones que generan la desigualdad y la exclusión transfemenina en la sociedad tucumana. En este sentido, apostamos a la educación como uno de los ejes centrales para el cambio social.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Porrúa.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Figari, C. (2017, 15 de septiembre). "Surgimiento y transformación de los movimientos LGBT+ en América Latina" [Webconferencia]. En *Seminario PRIGEPP Políticas*. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). Disponible en <http://prigepp.org>
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guzmán, V. (2014). Análisis comparado de legislación, políticas públicas e instituciones orientadas hacia el logro de la equidad de género. [Hipertexto] Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). Disponible en <http://prigepp.org>

Wagner, P. (1997). *Sociología de la Modernidad. Libertad y disciplina*. Barcelona: Herder.

Las expresiones de género diversas en la niñez: aportes a las políticas públicas vigentes en Argentina

FABIÁN VERA DEL BARCO

Introducción

En el presente trabajo me propongo indagar sobre las expresiones de género diversas en la niñez y reflexionar en torno a la implementación de ciertas políticas públicas sobre el tema vigentes en Argentina. La visibilidad que la Ley Nacional 26.743 otorgó a las identidades transgénero permitió al mismo tiempo el reconocimiento cada vez más público de su construcción subjetiva desde los primeros años de la infancia. Es decir, habilitó un discurso permitido legalmente acerca de la niñez trans y diversa por fuera del enfoque patologizante¹.

Berger y Luckman (1976) consideran que la sociedad es, a la vez, una construcción objetiva y subjetiva. La realidad de lxs sujetxs está condicionada por los lugares que ocupan, pero son ellos/as, en un proceso dialéctico, quienes actúan en esta misma realidad, reproduciéndola y modificándola.

Podría afirmar siguiendo a estos autores que la visibilidad alcanzada hasta ahora de lxs niñxs y adolescentes trans es un resultado doble, dialéctico, entre el lugar protagónico

¹ A pesar de que en muchos pasajes usaré la expresión “niñez trans” de acuerdo a cierta bibliografía existente (Mansilla, 2014; Paván 2016) utilizo también la de “niñez diversa” que abarca un espectro más amplio de expresiones de género, algunas de las cuales son reconocidas como transgénero y otras, quizá, podrían reflejar simplemente una fluidez de género disidente con la esquemática heteronorma.

que adquirieron las organizaciones sociales y políticas de personas trans adultas, reivindicando sus construcciones subjetivas desde la niñez, y la acción política de las instituciones del Estado que les otorgan una validez objetiva como ciudadanxs en condiciones de igualdad.

A pesar de ello, las infancias diversas se encuentran, en este escenario, muy poco visibilizadas, si no fuera por las propias personas trans ya adultas y, en contados casos, por sus familias de origen que luchan por el reconocimiento de sus derechos adquiridos. Es preciso indagar qué caminos pueden conducir a un cambio de esta situación para alcanzar una ciudadanía plena del colectivo de mujeres y hombres trans desde sus primeros años de vida, de acuerdo a la normativa vigente.

En una primera parte del trabajo me centraré en los rasgos del concepto de niñez a través de un enfoque complejo, teniendo en cuenta la particularidad de la niñez trans o diversa. En la segunda parte atenderé a los marcos normativos, a las políticas públicas sobre niñez diversa y a lxs actorxs sociales que intervienen en la promoción y defensa de los derechos de niñxs y adolescentes trans. Para finalizar, se intentará concluir con ciertos aportes reflexivos a las políticas públicas de acuerdo a lo expuesto.

1. La diversidad sexo genérica en la niñez

La Organización Mundial de la Salud (OMS) sostiene que la niñez abarca temporalmente hasta los diez años, que es el comienzo de la adolescencia, y comprende muchas dimensiones: biológicas, afectivas, psicológicas, culturales, ambientales, políticas, etc. Por ello la construcción cultural del género influye notablemente en las configuraciones subjetivas de lxs niñxs y adolescentes, determinando relaciones de género que

luego se cristalizarán en el mundo adulto. Existe un condicionamiento cultural en nuestra sociedad actual que incentiva a la educación de las niñas en los roles de cuidado y en la fragilidad, mientras que promueve en los niños actividades de exploración, liderazgo y determinación (Hipertexto PRIGEPP infancias, 2018, 2.2.2).

Este binarismo y complementariedad de género fueron interpretados como una heteronorma en la que las expresiones disidentes son reprimidas o eliminadas (Butler, 1990; Wittig, 2005). Las personas trans interpelan este orden de género desde sus subjetividades en los primeros años de vida. La realidad del colectivo de personas transgénero en Argentina es un hecho social que estuvo siempre presente en nuestra historia de manera objetiva. Sin embargo, mientras otras culturas celebran la presencia de mujeres trans en una familia —como las muxes en México—, en nuestro país las personas transgénero fueron históricamente patologizadas y criminalizadas hasta 2012, cuando se promulgó la Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género.

La consideración del ámbito familiar para comprender la situación de la niñez trans es de suma importancia. La familia es el primer lugar de internalización de normas y de imposición de este orden de género heteronormado. La construcción familiar es una organización social con fuertes componentes ideológicos, configurada mediante relaciones de producción y de reproducción para la individuación en la sociedad (Jelin, 2010). Incluso en el caso de madres que respetan la expresión de género disidente de sus niñxs, el conflicto en las interacciones propio de la organización familiar se ve aumentado hasta el quiebre del orden patriarcal: la huida del padre y el castigo social de la madre (Mansilla, 2014). Se

considera así a la familia como un sistema de elementos en interacción, organizado en función del entorno y de sus finalidades y evolucionando en el tiempo (Ausloos, 1998).

Por otro lado, la escuela es la otra institución normalizadora por excelencia, en donde toda expresión de género disidente se encuentra sistemáticamente amenazada, incluyendo ciertos conceptos y protocolos estandarizados desde la pedagogía para su represión, estigmatización y disciplinamiento (López & Paz, 2016). La heteronorma, en consecuencia, es rigurosamente buscada en la cultura escolar. García Suárez (2012) describe algunos de estos dispositivos pedagógicos a través del modelo interpretativo de las interacciones:

Hay, por ejemplo, una dinámica de interacción notoria en los colegios masculinos y mixtos, pero también en los mixtos: los varones son sometidos a un tratamiento rudo, pues se parte de la convicción de que ellos así lo requieren. Ello legitima de paso la rudeza que los propios chicos desarrollan entre ellos. Al mismo tiempo, en la escuela se vivencia y se avala culturalmente una asociación entre mujeres y fragilidad. Ello conlleva a que se espere de ellas un tono suave, delicado y emotivo y que, en muchas ocasiones, las chicas manifiesten una relación ansiosa con el conocimiento y desarrollen variadas formas de activación emocional frente al mismo, como llorar, enmudecer y ruborizarse. (p. 127)

Lx individux interactúa con el Estado, en nuestras culturas eurocentradas, a través de estos anillos intermedios que son la familia, las instituciones educativas, la comunidad y la sociedad en general. Constituyen así sistemas dinámicos en

los que lxs humanxs entretejemos nuestras identidades individuales y colectivas, y la niñez estructura de esta manera el mundo adulto y los órdenes sociales a futuro.

En consecuencia, es de esperar que un cambio en el ámbito estatal a partir de la legalización de las identidades trans impacte en las configuraciones de la cultura y nos permita reconstruir otras dinámicas de lazos familiares en torno a lxs niñxs y adolescentes que manifiestan una disidencia al orden de género tradicional. Entonces, Las políticas públicas sobre niñez deberían contemplar con más precisión esta perspectiva de diversidad de género que la ley ha abierto.

2. Las políticas públicas sobre niñez y la perspectiva de diversidad

A partir de una visión integral de la niñez, analizaré las políticas públicas teniendo en cuenta la intersectorialidad, la interdisciplina y la inter-agencialidad de las infancias, de acuerdo a los cambios culturales que se produjeron en nuestro contexto nacional. De allí que sea importante describir los marcos normativos, las políticas públicas y lxs actorxs que intervienen en el abordaje del tema.

La Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes indica que toda persona menor de 18 años tiene derecho a ser oída y atendida cualquiera sea la forma en que se manifieste, en todos los ámbitos. Establece, asimismo, el respeto a su pleno desarrollo como sujetx de derecho y a su centro de vida, es decir, al lugar donde hubiese transcurrido la mayor parte de tiempo. Explícitamente defiende el derecho a la libertad de niñxs y adolescentes a tener ideas propias y expresarlas y no ser coaccionadxs. Considera a la familia como la responsable

prioritaria en garantizar el pleno goce de derechos de la niñez y la adolescencia, y a la comunidad como partícipe necesaria en la vigencia plena de estos derechos y garantías.

Las políticas públicas sobre niñez, en este sentido, tienden a fortalecer el rol de las familias y a propiciar redes intersectoriales y organizaciones locales de promoción de estos derechos. La familia es el espacio de las relaciones dialécticas entre un discurso social y su traducción individual y singular (Seminario PRIGEPP Infancias 1, 4.5), es el lugar de los afectos y de la estructuración subjetiva que, al mismo tiempo, implica el reconocimiento del otro, el cuidado. En las sociedades contemporáneas supone, en consecuencia, una construcción de la ciudadanía desde la subjetividad. La Convención de Naciones Unidas en su Preámbulo considera a la familia el medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus integrantes, y en particular de los niños. Los principios de Yogyakarta incluyen expresamente entre los derechos humanos a la orientación sexual y a la identidad de género, y promueven legislaciones que respeten estos derechos y eviten actos discriminatorios.

Si contextualizamos la Ley Nacional de Identidad de Género en este marco normativo y de políticas públicas se puede observar la importancia del derecho de niños y adolescentes al respeto a su identidad de género. A partir de su promulgación comenzaron a existir legalmente las personas trans adultas que podían tener un acta de nacimiento y un documento de identidad que respete su nombre de pila y su género autopercebido, sin intermediar un informe psiquiátrico. Esta ley permite el libre desarrollo personal a todas las personas trans mayores de 18 años al garantizar el acceso a tratamientos de salud necesarios para su adecuación corporal

en el sistema público. Por último, también se estipula el trato digno en todo trámite donde se soliciten datos registrales, debiéndose respetar el nombre autopercebido aun si no se ha realizado el cambio del DNI.

Ahora bien, en cuanto a las infancias, esta ley contempla la posibilidad de acceso a estos derechos sobre la identidad de género diversa a personas menores de 18 años, siempre y cuando medien la autorización de las personas adultas a cargo y, en última instancia, a través de una vía judicial. Al mismo tiempo requiere el acompañamiento de lx abogadx de lx niñx, de acuerdo a la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes y a la Convención de los Derechos del Niño.

Este hito en la historia de los movimientos de la diversidad sexual convierte a la Argentina en el primer país en despatologizar legalmente la transgeneridad y fue un logro de la militancia de los colectivos LGBT+, luego de la aprobación de la Ley Nacional 26.618 de Matrimonio Igualitario en 2010. Ambas leyes formaron parte de un plan de consecución de la igualdad civil y de equidad de géneros. Lxs sujetxs que promovieron el debate democrático sobre estos temas lograron visibilizar la cuestión y convertirla, dialécticamente, en un hecho objetivo y no una mera cuestión de minorías.

Desde entonces el respeto por las identidades transgénero es una cuestión de derecho, de cumplimiento obligatorio, y las personas e instituciones están obligadas a reconocer la diversidad genérica más allá de posiciones biologicistas. El género masculino o femenino está asociado a la autopercepción íntima de cada quien y su reconocimiento legal ha permitido una notable mejora en la calidad de vida del colectivo trans.

Sin embargo, gran parte de la situación de exclusión

social de este grupo no ha cambiado. Siguen existiendo obstáculos para el acceso a la salud, las cirugías de readecuación corporal son consideradas estéticas por muchos médicos y no se incluyen en el Plan Médico Obligatorio. Aún no se implementaron lineamientos generales para la inclusión educativa de personas trans adultas que fueron expulsadas sistemáticamente de la escuela. Tampoco se logró la sanción de una Ley de Cupo Laboral Trans a nivel nacional como una medida de acción positiva², y en las provincias o municipios donde se aprobó, cuesta aún su reglamentación. Por último, la educación sexual integral evita permanentemente el tratamiento de la transgeneridad y en muchas ocasiones se supone que es un tema alejado de las experiencias infantiles.

En este sentido, es preciso destacar que las personas trans se autoperciben tales desde la primera infancia. No nacen a la transgeneridad de adultas, aunque el primer efecto de la Ley Nacional de Identidad de Género así lo sugirió en los hechos: personas adultas que antes la ley no reconocía podían, por un trámite administrativo, lograr el nacimiento objetivo de sus existencias subjetivas. Si bien la legislación contempla el reconocimiento del derecho a la identidad de menores de edad por medio de sus responsables adultxs, en la realidad casi no se visibiliza esta situación. Las familias de las personas trans rara vez son la familia de origen: sus xadres y hermanxs biológicxs. El relato de las personas trans adultas refieren, con frecuencia, una no comprensión por parte de este entorno original, una expulsión fuera del ámbito familiar

²El 4 de setiembre de 2020, a través del decreto 721/2020, el presidente de la Nación, Alberto Fernández, estableció el Cupo Laboral Travesti Trans en el sector público, que garantiza un mínimo del 1% de la totalidad de cargos y contratos para personas travestis, transexuales y transgénero.

y la construcción de redes de pares, alternativas a la familia tradicional.

Por último, algunas organizaciones de la diversidad han constituido desde la sociedad civil núcleos de defensa de la niñez tales como asociaciones de infancias libres de discriminación, secretarías de niñez trans, grupos de familias diversas o de familiares de niñxs y adolescentes trans.

En conclusión, a pesar de que la normativa integra a niñxs y adolescentes trans, solo son visibles a través de la mirada de lxs adultxs trans que reivindican su identidad desde sus primeros años y de ciertxs responsables de su educación que deben enfrentar los prejuicios sociales para lograr el respeto de sus niñxs. El respeto de la expresión, la identidad, la opinión de lxs niñxs y adolescentes en relación con la diversidad genérica parece aún un tema pendiente.

Conclusiones

Los programas y políticas orientados a la protección de niñxs y adolescentes trans o diversxs deberían combinar los ámbitos educativos con la participación de las familias, pues parece no alcanzar con acciones en un solo sentido o aisladas, tal como se presenta el panorama actual en Argentina.

Según Acosta Ayerbe (2018), vivimos un momento propicio para poner en las agendas públicas el tema del cuidado, sacándolo de la exclusividad del ámbito doméstico y de la responsabilidad única de las mujeres (Hipertexto PRIGEPP Infancias, 2.2.5).

Por un lado, es importante fortalecer la perspectiva de género diversa en las políticas sobre niñez ya existentes: en el cumplimiento de las leyes, en las prácticas de los programas

y en la consitución de organismos estatales sobre el tema se debe tener presente la existencia de la diversidad sexo genérica en niñxs y adolescentes. Por ejemplo, en Argentina luego del rechazo legislativo al aborto legal se propusieron reformas a la Ley Nacional de Educación Sexual Integral, que nuevamente generaron el rechazo de los sectores conservadores; en tal caso, uno de los ataques más virulentos fue a los contenidos de ESI que educan sobre transgeneridad desde la infancia. Se siguen sosteniendo miradas estigmatizantes socialmente y los organismos del Estado no están a la altura de las circunstancias.

Por otro lado, las organizaciones de la sociedad civil que, gracias a la Ley Nacional de Identidad de Género, promueven el respeto a las infancias libres de discriminación, o reúnen a padres, madres y familiares de niñxs y adolescentes trans, deberían poder articular con los organismos del Estado para coordinar acciones conjuntas. Lamentablemente, si las organizaciones de personas trans adultas tienen aún un largo camino por delante para el reconocimiento efectivo de sus derechos declarados por ley, en el caso de lxs niñxs y adolescentes trans el camino es aún más largo. El rol de las familias en este caso es crucial; deberían comenzar a ordenar sus intereses desde acciones de contención familiar hacia exigencias de políticas públicas de cuidado.

Por último, no se puede cargar exclusivamente sobre las familias el respeto de los derechos humanos de niñxs y adolescentes. Las normativas internacionales y locales indican la responsabilidad primordial de los Estados en el cumplimiento de estos derechos. Los niveles de acoso, discriminación e invisibilidad en relación con la diversidad sexo genérica en la niñez pueden ser abordados mediante estrategias sectoriales

(Educación Sexual Integral, atención de salud adolescente, niñez y adolescencia sin cuidados parentales, etc.), temáticas (abuso sexual infantil, violencia, etc.) o por ciclo vital (primera infancia, segunda infancia, primera adolescencia, etc).

En Tucumán, las organizaciones sociales del Centro Educativo Trans y de la Biblioteca de Cultura LGBT+ llevaron a cabo pruebas piloto de estas articulaciones: talleres sobre infancias trans a cargo de personas trans adultas, asesoramiento a gabinetes psicopedagógicos sobre expresiones de género diversas en los colegios, oferta de material bibliográfico para ESI con perspectiva de diversidad sexual, espacio físico para reunión de grupos de personas trans jóvenes y de grupos de padres y madres de adolescentes trans, etc.

Cierta difusión mediática en los canales abiertos de televisión sobre el tema, tales como la ficción televisiva *100 días para enamorarse*, han contribuido a la sensibilización social respecto de la transgeneridad adolescente. Ha logrado visibilizar masivamente y personificar la cuestión desde un discurso no heteronormado ni patologizante.

En conclusión, la articulación entre el ámbito familiar y el estatal, tanto en la moderna dicotomía privado/público, pero también en las nuevas configuraciones posmodernas, requiere una interacción dialéctica, objetiva y subjetiva. Las organizaciones de familiares de niñxs y adolescentes trans constituyen un excelente medio de implementación de políticas públicas. Son a la vez un espacio auto gestionado desde la urdimbre propia de los vínculos subjetivos de cuidado, y un lugar de reivindicación de derechos civiles de reconocimiento de identidades, de promoción de autonomías progresivas, de contención en la libertad de expresión de la niñez.

Para finalizar, haciendo alusión a los contextos de

intervención estatal sobre familias vulneradas, en palabras de Bonder (2018):

El trabajo con familias no puede prescindir de la articulación de esta doble dimensión: las condiciones objetivas que impiden y obstaculizan la construcción de una base favorable y “facilitadora” de su desarrollo y las condiciones subjetivas que permiten a los sujetos reconocerse como tales. Ayudarlos a que se ayuden, no como una “auto ayuda” sino como responsabilidad compartida. (Hipertexto PRIGEPP Infancias, 1.3.7.3)

Referencias Bibliográficas

- Ausloos, G. (1998). *Las capacidades de la familia: Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.
- Berger, P., Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonder, G. (2018). *Infancias y género*. [Hipertexto] Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). Disponible en <http://prigepp.org>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- García Suárez, C. (Ed.). (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres: Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Central.
- Jelin, E. (2010). *La transformación de las familias*. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica.
- López, J. y Paz, L. (2016). *El niño homosexual en la escuela primaria: Tecnologías misotrans del cuerpo escolarizado*. Santiago del Estero: Bellas Alas.

- Mansilla, G. (2014). *Yo nena, yo princesa: Luana, la niña que eligió su propio nombre*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional General Sarmiento.
- Paván, V. (Comp.). (2017). *Niñez trans: Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional General Sarmiento.
- UNICEF. (2006). *Convención por los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.
- Wittig, M. (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

Hacia un Programa de Educación Sexual Integral con perspectiva de género y diversidad sexual en Tucumán, Argentina. El Centro de Estudios sobre Diversidad Sexual (CEDISEX)

FABIÁN VERA DEL BARCO

Introducción

En la presente monografía sobre planificación estratégica para la equidad de género se propone, como caso, la creación de una nueva institucionalidad: el Centro de Estudios sobre Diversidad Sexual (CEDISEX), cuya fundación fue aprobada en octubre de 2017 mediante Expte. 75992/2017 HCD, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

Si bien su nacimiento obedece a dinámicas propias de la vida académica de la Facultad de Filosofía y Letras, pretendo realizar un análisis prospectivo de su rol en la implementación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), del año 2006, con perspectiva de género y diversidad sexual (DS), principalmente en lo relativo a la capacitación docente en los niveles secundario y superior de Tucumán.

En primer lugar, se presentará el marco teórico en el cual se construye el problema a abordar y las preguntas a resolver. En segundo lugar, se describirá las características del CEDISEX, su espacio institucional y su conformación. En tercer lugar, se realizará el mapeo de actorxs intervinientes y se analizan las alianzas y los nudos de conflicto. Por

último, se identificarán los posibles escenarios de intervención, los indicadores de género intervinientes y los programas de acción.

1. Marco teórico y construcción del problema

Las Teorías *Queer* aportaron al debate feminista, entre otras cuestiones, la crítica a la heteronormatividad o heterosexualidad obligatoria como un factor de sometimiento de las diversas expresiones de género. Judith Butler (2007) afirma que el género no es sólo una construcción social, sino un acto performativo, un ejercicio de nuestras prácticas y discursos que generan expectativas para varones y mujeres, diseñan cuerpos binarios y operan desde las pequeñas acciones cotidianas hasta el discurso científico y filosófico.

Siguiendo a Connel (1987) podemos hablar de tres dimensiones clave en las que se expresa el género: el orden, el régimen y la ideología de género. El orden de género remite a las normas formales o implícitas que construyen y producen las instituciones sociales como la escuela; el régimen de género corresponde a las prácticas cotidianas que se desarrollan en esos ámbitos, por ejemplo, la naturalización del trabajo doméstico como femenino; el tercero, en cambio, son las representaciones que justifican el orden y el régimen de género y que vinculan lo social con lo subjetivo, tal como los discursos científicos y académicos sobre la sexualidad.

De allí que un centro universitario de estudios sobre la diversidad sexual sea un espacio de investigación/acción que atraviesa estas tres dimensiones del género, poniendo en evidencia la heteronormatividad en la que se encuentra aún el sistema educativo en general y la formación docente en particular.

Por otra parte, considerando los aportes del enfoque de Mujeres En Desarrollo (MED) en el que las mujeres no son meras receptoras de beneficios, sino sujetas del desarrollo (Hipertexto PRIGEPP Programación, 2016, 3.2), es importante destacar que la perspectiva de género y DS que aquí se intenta también busca rescatar las experiencias de los colectivos de la diversidad sexual y sus interacciones con las dimensiones del género dominante: otorgar la palabra a sectores acallados, desnaturalizar la patologización y deconstruir los discursos estigmatizantes y criminalizadores.

En este marco, el problema a abordar es la ausencia de perspectiva de género y DS en el sistema educativo tucumano. Tanto en el currículum como en sus contenidos, las instituciones educativas locales sostienen prácticas sexistas o machistas que reproducen inequidades de género. Tal situación afecta no sólo a niñas y mujeres adolescentes, sino también a personas de sexo/género disidentes, como lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex, *queers*, etc. (LGBT+), que son permanentemente acosadas, estigmatizadas o patologizadas por el sistema educativo. Es frecuente el “escrache” de lxs propixs estudiantes a sus colegios cuando sucede algún acto discriminatorio por orientación sexual o identidad de género (ver Anexo 1.3), lo cual delata que la escuela como institución no estaría respondiendo a los cánones legales de protección y defensa de los derechos humanos de las personas LGBT+ y que, consecuentemente, hace falta una actualización y transformación en la mirada pedagógica acerca de las cuestiones de género en el ámbito docente.

La implementación de la Ley Nacional 26.150 es claramente insuficiente y no existe una capacitación docente que impacte de manera directa en la mejora de las condiciones

de equidad de género en las aulas. En muchos casos podemos hablar de políticas educativas ciegas, o al menos sesgadas al género, incluso cuando operan las instituciones responsables de la ESI.

Al complejizar el problema, haciendo un análisis transversal, podemos observar que:

- La política pública provincial sobre ESI presenta tensiones entre funcionarios estatales y actores eclesiósticos que conduce a una implementación deficiente.
- Las organizaciones feministas y LGBT+ locales vienen realizando denuncias de machismo, acoso, homofobia y patologización que mantienen una profunda desigualdad de género. La respuesta del Estado es insatisfactoria.
- La Universidad Pública como institución nacional en la provincia no tiene articulaciones con los otros niveles del sistema educativo en esta área, como sí los tiene en otras. Se podría afirmar que el enfoque de género y diversidad en ESI es un “área de vacancia” también en el ámbito universitario.
- Hay una convergencia de dos marcos cognitivos dominantes en la política pública local sobre ESI: la mirada religiosa/moralizante de la jerarquía católica y la perspectiva biomédica de la sexualidad de los agentes del Estado. A ellos hay que enfrentar un enfoque de Derechos Humanos y de construcción social performática del género.

En aras de diseñar una planificación estratégica que brinde herramientas para el cambio organizacional de políticas públicas con perspectiva de género, identificamos tres problemas clave que podrían ser formulados en términos de preguntas, a saber:

- En el nivel secundario no hay ESI con perspectiva de género y diversidad sexual de manera sistemática y como política pública provincial.
- pregunta: ¿Cómo implementar sistemáticamente ESI en el aula con perspectiva de género y diversidad sexual?
- En los Institutos de Formación Docente no hay lineamientos de ESI con perspectiva de género y diversidad sexual acordes a la realidad de las aulas.
- pregunta: ¿Cómo generar una agenda de temas de ESI con perspectiva de género y diversidad sexual que sea coherente con lo que sucede en las aulas?
- Existe rechazo a la perspectiva de género y diversidad sexual en ciertas instituciones educativas (ver Anexo 1.1).
- pregunta: ¿Cómo se puede llegar a acuerdos con los sectores resistentes a la ESI con perspectiva de género y diversidad sexual? ¿Cuáles serían los puntos en común y en disidencia más importantes?

2. Creación de una nueva institucionalidad

2.1 Características del CEDISEX

El espacio situacional es el sistema educativo de Tucumán en sus niveles medio y superior en sus diferentes modalidades. Sólo los planes de estudio de los Institutos de

Formación Docente cuentan desde hace un año con un espacio de ESI en el último año, sin tener todavía claridad sobre el perfil de lx docente a cargo ni sobre los lineamientos curriculares. El currículum del secundario y de los Institutos de Formación Docente carecen de perspectiva de género. El Programa Nacional de ESI tiene un área de coordinación en el Ministerio de Educación bajo la órbita de la dirección de asistencia técnico pedagógica, pero aún no se ha implementado en las aulas de adolescentes y las experiencias de implementación son aisladas y desiguales.

El espacio institucional es la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). La FFyL es la Unidad Académica formadora de formadores de la UNT: otorga títulos de Profesor en Filosofía, Letras, Educación, Historia, Inglés, Francés, Geografía, Matemática y Química. Además, es un centro de investigación y capacitación docente en ciencias sociales. Tiene proyectos de investigación acreditados y un departamento de formación docente que ofrece cursos acreditados ante el Ministerio de Educación.

La escala de actuación de la nueva institucionalidad en este sentido sería el sistema educativo de la Provincia de Tucumán.

2.2 Autorreferencia

Mi rol es el de Director del CEDISEX. Soy Doctor en Filosofía, con formación de posgrado en esta disciplina, docente por concurso de oposición y antecedentes en las carreras de Filosofía y de Trabajo Social desde hace veinte años, Especialista en Género y Políticas Públicas. También ejerzo la docencia en Institutos de Formación Docente y en el nivel secundario para adultxs.

Hemos creado junto a organizaciones sociales y en coordinación con el Ministerio de Educación de Tucumán el Centro Educativo Trans de Puertas Abiertas (CETRANS) para ofrecer terminalidad de primaria y secundaria al colectivo de la diversidad, particularmente mujeres trans en situación de vulneración social, que fueron expulsadas del sistema educativo y prefieren un espacio libre de discriminación (ver Anexo 1.2).

2.3 Conformación e injerencia del equipo

- Director: Especialista en Género y Políticas Públicas. Su rol sería la dirección general de la institución y la elaboración de los planes de trabajo anuales. También sería el representante ante otras organizaciones.
- Responsable pedagógico: Lic. en Ciencias de la Educación. Su función sería la elaboración y el monitoreo de los programas de investigación/acción en el área educativa
- Responsable socio educativo: Lic. en Trabajo Social. Realizaría el acompañamiento de casos de vulneración de derechos y su articulación con áreas sociales.
- Responsable psico social: Lic. en Psicología / Psicología social. Función de asesoramiento y acompañamiento psicológico en casos puntuales. Referente frente a colegios profesionales.
- Responsable de investigación social, género y diversidad sexual: Lic. en Filosofía. Llevaría a cabo la coordinación general de la producción de conocimiento a partir de la experiencia en campo.

- Asesorxs en Derechos Humanos: Abogadxs o especialistas en DDHH. Su rol sería el asesoramiento en los programas del Centro con la perspectiva legal y de DDHH.
- Comité interinstitucional: El CEDISEX cuenta con un Comité Académico integrado por especialistas en la temática de las Universidades de Buenos Aires, Rosario y Córdoba.

3. Mapeo de actores intervinientes

3.1 Actores principales y secundarios

Como ya se ha señalado, los principales actores que intervienen en este análisis prospectivo son (ver Anexo 2):

- a) El CEDISEX como generador de propuestas transformadoras de las políticas públicas en ESI con perspectiva de género y diversidad sexual.
- b) El Ministerio de Educación en su área del Programa de ESI y en las direcciones de nivel medio y superior en todas las modalidades.

En segundo lugar, intervienen como actores a tener en cuenta:

- a) La jerarquía de la Iglesia Católica en sus áreas educativas y en sus congregaciones religiosas conservadoras.
- b) Las organizaciones LGBT+ locales como referentes de la sociedad civil directamente interesadas en la ESI con perspectiva de género y diversidad sexual (Tucumán Diverso, Club de Osos, FALGBT+, 1969, LOTO, ATTTA, La Cámpora Diversia, etc.).

- c) Las organizaciones de DDHH interesadas en la protección de colectivos vulnerados estructuralmente, con un enfoque de género y diversidad sexual (ANDHES, APDH, NiUnaMenos, ADN, etc.).
- d) Las organizaciones religiosas progresistas que en algunos casos administran colegios privados y tienen injerencia en el sistema educativo.
- e) Los *mass media* tanto hegemónicos como alternativos y las redes sociales.

3.2 Alianzas y conflictos

La propuesta de transformación de la ESI involucra directamente un acuerdo entre los dos primeros actores, ambos estatales, con diferentes marcos cognitivos: mientras el Ministerio de Educación viene sosteniendo miradas biomédicas y moralizantes de la ESI, el CEDISEX propone un enfoque social y de DDHH.

Sin embargo, este acuerdo depende también, para su efectiva concreción, de la intervención de los colegios privados, muchos de los cuales están administrados por la jerarquía católica y las congregaciones religiosas conservadoras o progresistas.

En tercer lugar, las organizaciones de la sociedad civil vienen funcionando como contralores en casos de denuncias de violaciones a los derechos del colectivo LGBT+ de graves desigualdades de género como bulling, abusos sexuales y violencia contra las mujeres.

Por último, los medios hegemónicos de la provincia adhieren a posiciones conservadoras mientras que los alternativos y las redes sociales son la voz de las organizaciones de la sociedad civil, que denuncian los casos abusivos.

En este mapa, que constituye un verdadero campo de fuerzas, es preciso una sistematización científica y una transformación organizacional de la ESI con un enfoque de género y DDHH para superar la situación constante de presiones conservadoras/moralizantes vs. denuncias de organizaciones no estatales (ver Anexo 3). Con ello se saldría del ámbito del litigio constante y se podría empezar a generar cambios estructurales en la implementación de la ESI y consecuentemente en la mejora de las condiciones educativas para la equidad de género. Para definir una estrategia de actuación es preciso analizar el mapa de actores mediante un sistema de alianzas y conflictos.

En primer lugar, considero que la causa principal del problema de la ausencia de enfoque de género y DS en la ESI es la falta de voluntad política del Estado y, en segundo lugar, la oposición activa de la Iglesia Católica, que ejerce influencia política en el Poder Ejecutivo. Ambas causas tienen como nudos de conflicto la actual gestión de la coordinación del Programa Nacional de ESI y la enseñanza de una “educación para el amor” como reemplazo de los lineamientos oficiales sobre el tema en los colegios confesionales administrados por la Iglesia.

Sin embargo, tales nudos pueden convertirse, mediante el juego de fuerzas multiactoral, en puntos de ataque, por lo cual se podría abordar mediante la propuesta del CEDISEX:

- La falta de transversalización de género y DS en la implementación de la ESI.
- La falta de contenidos sobre DS en la currícula.
- La falta de capacitación docente en ESI con enfoque de género y DS.
- La falta de control del acoso homofóbico y machista en las escuelas.

4. Escenarios posibles e indicadores de género

4.1 Negociación

De los tres escenarios posibles: el consenso, la negociación y la presión, hemos elegido el segundo, pues es quizá el más adecuado para la ventana política actual. La creación de un Centro Educativo Trans de Puertas Abiertas (CETRANS) en septiembre de 2016 obra como un antecedente de acuerdos políticos entre organizaciones LGBT+ de DDHH y el Estado Provincial. La comisión directiva del CETRANS está conformada por estudiantes, egresadxs y docentes de la FFyL. La creación del CEDISEX refuerza estos vínculos al proponer nuevos acuerdos con otra institución estatal educativa como la UNT.

En un escenario posible de negociación, los puntos críticos podrían ser:

- Falta transversalización de género en la implementación de la ESI.
- No hay control de acoso contra LGBT+ en las escuelas.

4.2. Programación

Ello podría derivar en una estrategia de actuación (operativa inclusiva) que implique la firma de un convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación y el CEDISEX para:

- Diseñar programas de sensibilización en el ámbito educativo sobre DS.
- Realizar un mapa de la violencia escolar sobre población LGBT+ (encuesta, visitas a escuelas, reuniones con equipos del Ministerio de Educación).

Los actores involucrados en este convenio tienen diversas posiciones al respecto que deben ser tenidas en cuenta a la hora de su operacionalización:

- Actores involucrados a favor: CEDISEX - Ministerio de Educación (Área de referencia del Programa de ESI).
- Actores involucrados neutros: otras dependencias del Ministerio de Educación.
- Actores involucrados en contra: Jerarquía de la Iglesia Católica a través de congregaciones administradoras de colegios confesionales.

En la negociación posiblemente surjan argumentos en contra, de máxima y de mínima que deben ser sopesados:

- Argumentos en contra: dificultades organizativas burocráticas para trabajar transversalmente al interior del Ministerio. Cada Dirección trabaja con cierto aislamiento y es celosa de su propio ámbito. La transversalización de género y DS es difícil.
- Contra argumentos: existe una Secretaría de Coordinación que puede hacer la articulación. Se puede asesorar a lxs directorxs para sensibilizar sobre el proyecto.
- Argumentos de máxima: cumplir con lo estipulado por el Programa Nacional de ESI con enfoque de género y DS.
- Argumentos de mínima: implementar mecanismos y reorganizaciones institucionales para abordar, prevenir y evitar el acoso escolar por causas de género y DS. Comenzar un programa que sistematice información acerca del tema.

4.3 Indicadores de género

En la planificación del presente proyecto se han diseñado los siguientes indicadores de género y DS (ver Anexo 4):

- Para promover la equidad de género, se busca identificar prácticas educativas no sexistas mediante un análisis que involucre:
 - a) Porcentaje de colegios mixtos y separados por sexo.
 - b) Relevamiento de actividades y/o normas que separen por sexo (ejemplo: educación física, uniformes, aspecto físico permitido, normas de convivencia, etc). Inspección visual de colegios.
- Para reducir la violencia por género y DS en la escuela se pretende identificar los hechos mediante:
 - a) Porcentaje de denuncias de acoso escolar por DS.
 - b) Encuesta a docentes para relevar el imaginario social acerca de suicidios adolescentes por acoso hacia LGBT+.
- Para generar conciencia de diversidad en la Escuela se busca identificar la formación en ESI con perspectiva de género y DS en la práctica docente:
 - a) Introducción de contenidos con perspectiva de género y DS en cursos de capacitación docente acreditados.
 - b) Encuesta a docentes sobre su percepción de cursos sobre ESI con enfoque en género y DS.

Conclusiones

La creación de una nueva institucionalidad como el CEDISEX, que inicialmente responde a intereses universitarios de docencia, investigación y extensión con perspectiva de género y DS, puede constituir una oportunidad para la transformación organizacional en el sistema educativo local, que contribuya a la equidad de género.

En este sentido, la presente planificación intenta una transversalidad (WC Astelarra, 2017) tanto en el terreno

institucional —al impactar en niveles y modalidades del sistema educativo— como en el contenido, pues busca visibilizar las tensiones en la escuela a causa del acoso por género y DS, y enmarcarlos en un abordaje complejo.

De esta manera, la implementación de la ESI en el sistema educativo tucumano no sería una “bajada” normativista desde las oficinas estatales ni una “militancia hormiga” de algunxs sujetxs interesadxs en el enfoque de género y DS. La dinámica multiactoral propuesta supone un juego de fuerzas permanente, pero al mismo tiempo introduce variables de interpretación que parten de situaciones concretas: la visibilidad de la violencia contra mujeres y personas LGBTIQ, la capacitación de docentes en ESI con perspectiva de género y DS, como algunos ejemplos. Así, la relación del feminismo y las teorías/movimientos de la diversidad sexual articulan con el Estado de maneras más complejas y exitosas, como sugiere Gloria Bonder (1999):

[...] sería mucho más provechoso si los estudios de estas políticas evitaran tanto un teoricismo abstracto como un pragmatismo estrecho o una descripción insustancial de acciones realizadas. El gran desafío es que la teoría feminista sobre el Estado y la política pública se nutra de más investigación multidisciplinaria de casos concretos y por sobre todo que estimule una fertilización cruzada entre los desarrollos conceptuales y las prácticas. (p. 9)

Referencias bibliográficas

Astelarra, J. (2017, 22 de noviembre). “Buenas prácticas como instrumentos de políticas” [Webconferencia]. En *Seminario PRIGEPP Programación*. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP).

Disponible en <http://prigepp.org>

Bonder, G. (1999). *El Estado en la mira de los feminismos. Argumentaciones y perspectivas*. Buenos Aires: CEM.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Connell, R. (1987). *Gender and Power: society, the personal and sexual politics*. Stanford: Stanford University Press.

Hipertexto PRIGEPP (2017). *Seminario Planificación social, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional. La gestión y la evaluación de políticas de equidad de género*. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas. Disponible en <Http://prigepp.org>

Vera del Barco, F. (2017). CEDISEX, versión C. Recuperado de <http://popplet.com/app/#/4408890>

ANEXO

1. Notas periodísticas:

1.1. Rechazan educar a los niños bajo una perspectiva de género

La Junta Arquidiocesana de Educación Católica advierte sobre “la colonización ideológica”. Objeta parte de la ley contra la violencia hacia la mujer.

19 Nov, 2016

No todos celebran la adhesión de Tucumán al Plan Nacional contra la Violencia hacia las Mujeres. Al conocer que una de las medidas será la introducción de conceptos preventivos en las escuelas, la Iglesia católica se puso en alerta. La Junta Arquidiocesana de Educación Católica de Tucumán expresó su preocupación por el tono que podrían tener estos contenidos. Recordó que la enseñanza de todos los temas relativos a la sexualidad es tarea de la familia y catalogó de “verdadera colonización ideológica” todo intento de influir en los niños con una perspectiva de género. “La Junta Arquidiocesana de Educación Católica quiere expresar su gran preocupación por los considerandos enunciados en la Ley Nacional 26.485 y los posteriores acuerdos firmados por el Gobierno de la Provincia de Tucumán respecto a la educación, desde jardín de infante hasta la universidad, inspirada en la perspectiva de género”, señala un comunicado que firma la profesora **Susana Graneros**, encargada del área de Formación. “Esta es una manifestación aleatoria de la formación integral de niños y jóvenes y, como lo expresa el Papa Francisco, una forma de colonización ideológica, contraria a la cosmovisión inspirada en el derecho natural y en la apertura a la trascendencia de todo hombre creado”, puntualiza. Reafirma que esta última “ofrece una visión superadora de los posicionamientos reduccionistas ajenos a la propia identidad natural y al común sentir de los ciudadanos”.

“La mirada educadora en los campos de la sexualidad debe tener como agentes primarios a los padres de los niños”, insiste. “La Naturaleza es un don dado para ser vivido, no algo que deba ser construido o reconstruido según parámetros culturales”, agrega.

La Junta de Educación Católica se abocó de inmediato al estudio del Plan Nacional contra la Violencia hacia las Mujeres tras conocer la adhesión de la Provincia. La firma se realizó el miércoles en la Casa de Gobierno, y estuvo a cargo de la presidenta del Consejo Nacional de las Mujeres, **Fabiana Túñez**, y el ministro de Desarrollo Social, **Gabriel Yedlin**.

Entre los puntos que más inquietaron a los educadores católicos, destaca el que dice: “articular en el marco del Consejo Federal de Educación la inclusión en los contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género, el ejercicio de la tolerancia, el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales, la igualdad entre los sexos, la democratización de las relaciones familiares, la vigencia de los derechos humanos y la deslegitimación de modelos violentos de resolución de conflictos”. Otro punto propone: “promover la revisión y actualización de los libros de texto y materiales didácticos con la finalidad de eliminar los estereotipos de género y los criterios discriminatorios, fomentando la igualdad de derechos, oportunidades y trato entre mujeres y varones”.

Recuperado de <https://www.lagaceta.com.ar/nota/708166/sociedad/rechazan-educar-ninos-bajo-perspectiva-genero.html>

1.2. El Centro Educativo Trans abrió sus puertas a la comunidad

El Centro Educativo Trans de Puertas Abiertas, es un proyecto impulsado por organizaciones como Tucumán Diverso, FALGBT+ (Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans), Club de Osos, ATTTA (Asociación de Travestis, Transexuales y Transgénero de Argentina), ADN (Acción por los Derechos del Noroeste) y activistas LGBT+ de Tucumán, que, a través del trabajo articulado con

el Ministerio de Educación de la Provincia, abrió sus puertas en las instalaciones de la Escuela Virgen de la Merced (Brígido Terán 320).

El titular de la cartera educativa, **Juan Pablo Lichtmajer**, junto al Director de Educación de Jóvenes y Adultos y Educación No Formal, **Franco Venditti**, acompañaron a la comunidad educativa en el inicio de clases.

La iniciativa tiene como objetivo responder la gran necesidad de inclusión en el sistema educativo de las personas del colectivo LGTB+, especialmente de las personas Trans, que no hayan concluido sus estudios primarios y/o secundarios.

“Cuando nosotros decimos que calidad es oportunidades estamos pensando en esto: una escuela abierta. El CETRANS lo que hace es abrir las posibilidades educativas de terminalidad Primaria, Secundaria, de Educación No Formal, y por supuesto generar las bases generar para que desde allí se continúe en las carreras universitarias para todo el colectivo LGTB+ y el colectivo Trans en la provincia de Tucumán”, sostuvo **Lichtmajer** y agregó: “La escuela y los ámbitos educativos tienen que ser un ámbito de convivencia plural y de unidad en la diversidad”.

“La Dirección de Jóvenes, Adultos y Educación No Formal, por claras instrucciones del ministro, puso a disposición el local de la Escuela Virgen de la Merced y la conformación del equipo docente de mucha trayectoria en militancia en derecho del colectivo LGTB+ y el colectivo Trans”, agregó Franco **Venditti**.

Por su parte, **Lucas Stamble**, coordinador pedagógico del CETRANS dijo: “Nosotros queremos generar un espacio no exclusivo, pero sin incluyente para todas las compañeras Trans y todas aquellas personas que se sientan interesadas por esta propuesta, para que puedan pensar un proyecto de vida y adquirir herramientas y puedan convivir en un espacio saludable y libre de discriminación”

Recuperado de <http://www.educaciontuc.gov.ar/nsitio/?p=9279>

Video Institucional: <https://www.youtube.com/watch?v=upXXkssY-yg>

1.3 Escándalo por una docente que trata de enfermos a los homosexuales en un colegio de Yerba Buena

Se viralizó un video con polémicas frases de una profesora que dictaría la materia Humanística en el Pablo Apóstol. El Ministerio de Educación y el INADI se manifestaron al respecto. Las autoridades de la institución se reunieron para analizar la situación.

20 Oct, 2017

Las polémicas declaraciones que realizó una docente en el aula de un colegio de Yerba Buena retumbaron en las redes sociales y llegaron hasta el Ministerio de Educación de Tucumán. En un video registrado en clases, una profesora afirmó que “la homosexualidad es antinatural” y que “es una enfermedad”.

Según denunciaron en la grabación, las frases se habrían pronunciado durante una clase de Humanística. “¿Qué significa que es antinatural? Es que va en contra de la naturaleza de la persona humana desde todos los puntos de vista: biológico, psicológico, espiritual y corporal”, dijo la docente ante alumnos del segundo ciclo del colegio Pablo Apóstol.

“Es una enfermedad que se puede curar con tratamiento psicológico (...). Las personas que tienen atracción por el mismo sexo no son personas que están totalmente bien. Son personas que les ha costado mucho, son personas que muchas veces sufren ¿Y por qué se ha llegado (a eso)? Por un montón de situaciones. Pueden ser familiares, pueden ser traumas, pueden ser cosas que hayan pasado”, insistió la profesora.

El video de las expresiones de la docente fue publicado en Twitter, obtuvo más de 550 retuits y generó la indignación de los usuarios.

Recuperado de <http://www.lagaceta.com.ar/nota/748800/actualidad/escandalo-docente-trata-enfermos-homosexuales-colegio-yerba-buena.html>

Estudios *queer* en Tucumán

Tipo de organización	Actor social	Lógica o interés principal	Principales conflictos con otros actores sociales	Posición relativa
Estatal	Ministerio de Educación de Tucumán	Sostener el sistema educativo	Conflicto con organizaciones LGBT+ que denuncia acoso y discriminación y no aplicación de ESI	++
Persona Pública	Jerarquía de la Iglesia Católica	Hegemonía ideológica sobre el aparato estatal.	Con las organizaciones LGBT+ y algunas organizaciones políticas disidentes.	
Personas públicas	Congregaciones religiosas/ educativas	Difundir ideología por medio del sistema educativo.	Con las organizaciones LGBT+	
Organización de la sociedad civil	LGBT+	Denuncia de violación de DDHH y defensa del colectivo lgbt		--
Universitaria pública	CEDISEX	Investigación, docencia y sensibilización de cuestiones vinculadas con la diversidad sexo genérica	Con la jerarquía eclesiástica que pretende hegemonía de sus marcos cognitivos.	

Figura 1. Mapeo de actores claves.

Fuente: Vera del Barco, F. (2017). CEDISEX, versión C. Recuperado de <http://popplet.com/app/#/4408890>

Causas principales del problema	Causas secundarias del problema	Problema	Nudos de conflicto	Actores	Estrategias
Falta de compromiso político para la implementación de la ESI	Falta de capacitación docente	Falta de perspectiva de género y diversidad en la ESI	Falta perspectiva de género y diversidad en la oficina de ESI. (Política pública sesgada al género)	CEDISEX (++) ESI Ministerio (+-)	segmentada
Oposición de la Iglesia Católica al enfoque de género que influye en el sistema educativo	Difusión de ideas moralizantes sobre sexualidad y estigmatizantes de la perspectiva de género		Implementación de ESI en colegios confesionales: educación para el amor, estigmatización de la diversidad sexual.	CEDISEX Ministerio Jerarquía Católica Organizaciones LGBT++	Multi actoral

Figura 2. Grilla de alianzas y nudos de conflicto.

Fuente: Vera del Barco, F. (2017). CEDISEX, versión C. Recuperado de <http://popplet.com/app/#/4408890>

Figura 3. Indicadores de género.

Objetivos	Metas	Indicadores de género
Promover la equidad de género entre lxs estudiantes secundarios	Identificar prácticas educativas no sexistas	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de colegios mixtos y separados por sexo. • Relevamiento de actividades y/o normas separadas por sexo (Educación física, uniformes, aspecto físico permitido, normas de convivencia, etc. (inspección visual en escuelas)
Reducir la violencia a LGBT+ en la escuela	Identificar hechos de violencia y acoso por ser LGBT+	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de denuncias de acoso escolar por diversidad sexual • Imaginario social acerca de suicidios adolescentes por acoso hacia LGBT+ (encuesta a docentes)
Generar conciencia de diversidad en la escuela	Identificar la formación en ESI con perspectiva de diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción de la perspectiva de género y diversidad en los cursos de capacitación acreditados. • Percepción de los docentes sobre los cursos de diversidad sexual (encuesta a docentes)

Fuente: Vera del Barco, F. (2017). CEDISEX, versión C. Recuperado de <http://popplet.com/app/#/4408890>

La lucha por el espacio público de mujeres travestis/trans en San Miguel de Tucumán y la construcción de heterotopías

GERARDO DIEGO VAN MAMEREN

Introducción

En los últimos años, el movimiento de mujeres y el colectivo LGBT+ han adquirido un protagonismo notable a nivel nacional y provincial. La visibilización de realidades que antes estaban vedadas y los reclamos al Estado en pos de derechos que les permitan mejorar su condición social ha llevado a estos colectivos a emprender jornadas históricas de movilización en las calles y en las plazas en distintos puntos del país.

Los discursos de los movimientos feministas y LGBT+ evidenciaron que las diferencias entre hombres y mujeres, y las maneras de concebir los cuerpos y la sexualidad, son construcciones históricas, sociales y culturales basadas en relaciones desiguales de poder. Así, estos colectivos están dando una fuerte disputa de sentidos con sectores hegemónicos y conservadores que defienden una visión esencialista y naturalista de estas relaciones.

En el marco de estas jornadas de movilización, en la provincia de Tucumán ha adquirido relevancia el colectivo travesti/trans, cuyos discursos expresan la discriminación y la exclusión de distintos ámbitos de la sociedad impidiendo el pleno ejercicio de sus derechos y, por lo tanto, de su ciudadanía: la elevada tasa de mortalidad de la población trans (la

mayoría no supera los 35 años de vida), la expulsión del sistema educativo, la violencia institucional que sufren en el sistema de salud o por parte de la policía, el temor a circular por determinados lugares de la ciudad, y las dificultades para insertarse en el mercado de trabajo, esto trae como consecuencia que su principal salida laboral sea el trabajo sexual, ocupando y circulando a través de los circuitos que se conocen como “zonas rojas”¹.

Estas problemáticas están directamente relacionadas con su manera de habitar el espacio público, el cual es un reflejo de las relaciones de poder que se construyen en la sociedad. Cuando hablamos de espacio público nos referimos a la ciudad, donde lxs ciudadanxs se hacen ejerciendo como tales en él, es un espacio de representación política, a favor o en contra de los poderes existentes (Borja, 2014).

Partiendo de esta noción nos preguntamos cuál es el origen de las relaciones de poder que hacen que las personas travestis/trans habiten de manera diferente el espacio público y cómo se da este proceso en la ciudad de San Miguel de Tucumán.

Primero, para responder a estos interrogantes, intentaremos trazar una genealogía de las relaciones de poder basadas en el género y la sexualidad, para dar cuenta de su construcción histórica. Tomaremos los aportes de la denominada Teoría *Queer*, entendiendo a este cuerpo teórico en los términos definidos por Paul B. Preciado:

Quando se habla de teoría “queer” para referirse a los textos de Judith Butler, Teresa de Lauretis, Eve K. Sedgwick o

¹ Algunas de estas problemáticas son mencionadas por referentes de la organización de LOTO (Libertad y Orgullo Trans Organizado) en La Gaceta, 07/02/2018. En línea: <https://www.lagaceta.com.ar/nota/760573/actualidad/comunidad-trans-reacciona-ante-violencia-reclama-cupo-laboral.html>

Michael Warner se habla de un proyecto crítico heredero de la tradición feminista y anticolonial que tiene por objetivo el análisis y la deconstrucción de los procesos históricos y culturales que nos han conducido a la invención del cuerpo blanco heterosexual como ficción dominante en Occidente y a la exclusión de las diferencias fuera del ámbito de la representación política². (Preciado, s/f)

En segundo lugar, buscaremos reconstruir cómo se da este proceso a nivel nacional y local, considerando las investigaciones realizadas sobre el período en el cual se consolida el Estado-nación y, por lo tanto, la sexualidad como dispositivo de poder, y el proceso modernización de la ciudad de San Miguel de Tucumán a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Para analizar de qué manera las relaciones de género cristalizadas en ese período se expresan en el espacio público, tomaremos los discursos de mujeres travestis/trans que aparecen en fuentes periodísticas locales (diario *La Gaceta*) y nacionales (*Diario Libre* y *Diario Popular*) desde el regreso de la democracia hasta el presente, y los analizaremos a partir de lo que Foucault denomina los principios de la *heterotopología*.

Anclamos el análisis del lugar heterotópico de las mujeres travestis/trans en el pasado reciente porque consideramos que continúa reproduciéndose y es fundamental pensar críticamente las relaciones de dominación y las violencias que se ejercen sobre los cuerpos travestis/trans en la actualidad. Buscamos que esta investigación sea un aporte a la reflexión de su realidad y luchas actuales.

² 'Queer': historia de una palabra'. En línea: <http://paroledequeer.blogspot.com/p/beatriz-preciado.html>

La consolidación del Estado Argentino: la sexualidad como dispositivo de poder y la construcción de un orden de heterosexualidad obligatoria (fines del siglo XIX, principios del XX)

Según Foucault (1977), con la constitución de los estados modernos y su afán por controlar a la población se dio una proliferación de discursos sobre el sexo para analizarlo, contabilizarlo, clasificarlo y ubicar sus especificidades.

La conducta sexual se convirtió así en un objeto de análisis e intervención del Estado a través de distintos discursos (la Pedagogía, la Medicina, la Psiquiatría, la Justicia Penal) dando lugar a una *scientia sexualis*, un dispositivo de poder que se caracteriza por la producción, regulación y control de verdades sobre el sexo. Se procedió a clasificar los cuerpos y las prácticas sexuales en base a las categorías de lo lícito e ilícito, lo normal y lo patológico. Dentro de la normalidad, quedaron aquellas prácticas vinculadas a la reproducción en el marco del matrimonio heterosexual. Se estableció lo que Foucault llama un “sistema centrado en la alianza legítima”. Aquellas prácticas sexuales que no apuntaban a la reproducción fueron objeto de vigilancia y control por parte del poder. La Medicina procedió a clasificarlas y a producir verdades de las cuales abrevaron las políticas de los estados modernos.

La invención del dispositivo de la sexualidad en los países latinoamericanos fue un pensamiento reflejo de las premisas occidentales del contrato sexual y la caracterización de los sujetos basada en los saberes médicos (Figari, 2012). En el caso argentino, la invención del dispositivo de la sexualidad entre 1880 y 1930 es un fenómeno concomitante con la construcción de la nacionalidad y el Estado Argentino y de su inserción en la economía mundial a partir del desarrollo

económico agro-exportador. Para consolidar el orden nacional, los sectores dominantes emprendieron políticas de control y regulación de la población, fundadas en gran medida por el discurso científico de la época, donde predominaban corrientes como el evolucionismo y el higienismo.

Junto a la imposición de relaciones de dominación basadas en la clase social (la burguesía sobre lxs trabajadorxs) y la raza (blancxs sobre indígenas, afrodescendientes e inmigrantes), los sectores dominantes impusieron un contrato sexual y erótico, desde el cual procedieron a disciplinar los cuerpos y el deseo. Según Figari, con el establecimiento de los primeros códigos civiles y otras leyes que los acompañan, se imponen tres interdicciones: quiénes se pueden vincular sexualmente (hombres y mujeres monogámicamente), qué órganos podían intervenir en la relación sexual (relación coital pene-vagina para la reproducción) y el placer (fálico y vinculado exclusivamente al pene).

Desde la óptica higienista, la distinción entre lo normal y lo patológico se trasladó al cuerpo social. La sexualidad quedó comprendida desde el discurso médico: “cuando el Estado se pronunciará en adelante sobre el tema, ya sea como derecho, justicia, policía, educación, ineludiblemente recurriría a la ciencia y, dentro de ella, a los saberes médicos para hablar al respecto” (Figari, 2012, p. 20). Esta clasificación se sustenta en la idea de una nación como un cuerpo que debía ser intervenido y reorganizado en oposición a lo “enfermo”. De ahí que la nación se construya por oposición a “otrxs”, a lxs cuales hay que regular y controlar.

De esta manera, comienzan a cristalizarse las relaciones desiguales de género. Aquellos cuerpos y prácticas sexuales que no encajan dentro del orden de la heterosexualidad

son encasillados por el discurso médico higienista en el orden de lo patológico, de lo enfermo. De ahí la identificación de la inversión, disforia o trastorno de identidad de género hayan sido considerados por la Medicina y la Psiquiatría como diagnósticos de trastornos mentales.

Los dispositivos de poder del Estado instauraron el ideal normativo de la identidad, que reproduce un orden obligatorio de consecuencia directa entre el sexo, el género y el deseo: entendiendo al género como el medio discursivo/cultural a través del cual se forma el “sexo natural” y se establece como pre discursivo, anterior a la cultura, y al deseo como deseo únicamente heterosexual. Se conforma así lo que Butler (1990) define como la “heterosexualidad obligatoria”, que reglamenta al género como una relación binaria, en la que el término masculino se distingue del femenino mediante las prácticas del deseo heterosexual, y cuya relación es vista como esencial y natural.

La modernización de San Miguel de Tucumán: higienismo y transformación del espacio público

De la mano de la consolidación del Estado nacional, a fines del siglo XIX y principios del XX tuvieron lugar una serie de transformaciones en la ciudad de San Miguel de Tucumán que la convirtieron en un “municipio moderno” (Tío Vallejo, 2017). Este proceso es consecuencia de la expansión económica iniciada con el auge azucarero y la llegada del ferrocarril a fines del siglo XIX.

Las primeras acciones emprendidas a partir de que la ciudad se organizara como municipalidad/municipio en 1868 tenían que ver con los problemas de higiene y salubridad que preocupaban a las élites locales. Según Tío Vallejo, este interés

no se debía solo a la amenaza concreta de enfermedades, sino también a la mentalidad de las élites decimonónicas, que buscaban abordar los problemas de urbanización y concentración de población desde la perspectiva del higienismo. Estas ideas influenciaron las políticas de salud y educación mediante la construcción de hospitales y escuelas primarias, y de ordenamiento urbano. Las políticas de control poblacional comenzaron a darse en el plano municipal:

La intervención en las ciudades para lograr salubridad, el ornato y el ordenamiento urbano se tradujo en acciones como el alejamiento de los cementerios de los cascos históricos, la construcción de cárceles modernas, el rediseño de las ciudades a través de bulevares, la organización de los abastos mediante mercados, la accesibilidad y calidad del agua, el control de la circulación de animales. La asistencia a los pobres y su disciplinamiento también fue un rasgo distintivo del higienismo. (Tío Vallejo, 2017, p. 95)

Este proceso discurrió paralelamente con el inicio de la separación de la Iglesia y el Estado:

el registro de las personas y su estado civil, la educación, la salud, distintas facetas de la vida social comenzarían a desprenderse de la esfera de la Iglesia. [...] Sin embargo, la secularización de ciertos aspectos de la vida no significaba una disminución del poder normativo de la religión en ámbitos como la justicia, la vida sexual y la educación. (Tío Vallejo, 2017, pp. 96-97).

A principios del siglo XX la ciudad crece; sus zonas diferenciadas (centro, periferia y zonas rurales) se organizan administrativamente en secciones, se expanden los servicios de agua potable, electricidad y redes cloacales, se modernizan el transporte y las comunicaciones, se construyen e inauguran

nuevos espacios de socialización de las élites, edificios modernos y lujosos, y se crean parques y paseos públicos. Entre estos proyectos destinados a la creación de espacios verdes, con el objetivo de aportar a la higiene de la ciudad y al alejamiento de las epidemias, se encuentra el Parque 9 de Julio. Planeado como proyecto a fines del siglo XIX, pero inaugurado definitivamente para el Centenario de la Declaración de la Independencia, se estableció sobre terrenos pantanosos, a los cuales hubo que desecar, rellenar y proceder al trazado de calles interiores y plantar árboles. Fue diseñado como un paisaje para lxs habitantes de la ciudad, sobre todo para las élites, siguiendo el modelo francés de esparcimiento y paisajismo.

Un territorio es una construcción social que involucra acciones y relaciones sociales (Calvillo Velasco, 2012), por lo tanto, debemos analizar estos cambios en el espacio público de San Miguel de Tucumán dentro del proceso de construcción de relaciones desiguales de género en todo el país. Las políticas higienistas de modernización de la ciudad organizaron el territorio en función de los límites de estas relaciones, estableciendo qué cuerpos y prácticas pueden ser visibles en la ciudad:

El espíritu de fin de siglo, el afán cientificista, se ve desplegado en las estadísticas, en el contar y medir [...] Esa generación que lo registró y midió todo, no precisamente con espíritu romántico, sino con una disciplina y precisión dominadas por la voluntad de apropiación, se preocupó también por dominar aquello que la sociedad no quería verlo quería tener lejos. (Tío Vallejo, 2017, p.109)

La organización territorial de los cuerpos y del deseo, siendo el cuerpo la primera instancia de territorialidad del género, reprodujo en el espacio público las desigualdades

reflejadas en la sociedad donde la heterosexualidad era la norma. ¿Qué ocurre con aquellos cuerpos y sexualidades que escapan de estos marcos binarios y no tienen lugar en el espacio hegemonizado por la heterosexualidad obligatoria?

Lucha por el espacio público y construcción de heterotopías

En tanto las relaciones sociales son construcciones históricas sujetas a una dinámica, las relaciones de género no fueron constantes a lo largo del tiempo y se modificaron al calor de la lucha por el espacio público.

El modelo clásico de organización de las ciudades latinoamericanas de centro y periferia se fue modificando a la par de las transformaciones sociales: con las migraciones internas en la década del 30, con la emergencia de la clase trabajadora y su participación en la escena pública a partir del peronismo, con el avance del neoliberalismo en la segunda mitad del siglo XX —que trajo consigo el crecimiento de villas y asentamientos precarios—, con el avance de la urbanización a fines del siglo XX y principios del XXI —dejando dentro del casco urbano a los barrios populares—, y con la construcción de barrios privados en los márgenes de las ciudades.

Junto a estas transformaciones sociales, se fueron dando cambios en las relaciones de género que repercutieron en la forma de organización de la ciudad. La hegemonía de los hombres en el espacio público comenzó a ser disputada por los movimientos feministas de la década del 60 y 70, y cuando las mujeres “salieron” del ámbito doméstico para ingresar en la vida política y ocupar puestos de trabajo que eran exclusivos del género masculino.

Con respecto a las sexualidades disidentes, fue fundamental la lucha de los movimientos de liberación LGBT+ en la década del 70, que surgieron en las ciudades de Estados Unidos y que tuvieron repercusión internacional. El alcance de estos movimientos logró que, a fines del siglo XX, en muchos países se despenalice la homosexualidad (entendida tanto masculina como femenina). En la década del 70, en nuestro país se formó el Frente de Liberación Homosexual (FLH), que incluyó a grupos de gays y lesbianas, sobre todo intelectuales y de izquierda, cuyas acciones por los derechos homosexuales se vieron detenidas por el golpe de Estado de 1976.

En la década de los 80, a nivel internacional, la población LGBT+ se vio seriamente afectada por la epidemia del VIH/SIDA, que condujo a movilizaciones en distintos lugares del mundo en pos de que los Estados implementaran políticas sanitarias para la investigación y el tratamiento del virus.

A partir de la vuelta a la democracia, en Argentina, las sexualidades disidentes lograron visibilizarse. Fue importante la formación de la Comunidad Homosexual Argentina (CHA) en 1984, y de otros grupos que organizaron las primeras Marchas del Orgullo Gay Lésbico³, en Buenos Aires.

Con el regreso de la democracia, los gobiernos provinciales continuaron utilizando el aparato policial (edictos y códigos contravencionales o de faltas) para ejercer el control del espacio público. Lxs principales afectadxs por los operativos policiales fueron los sectores populares y, sobre todo, lxs jóvenes, a lxs que el Estado apuntó como blanco principal de la represión; también aquellos grupos o personas que hicieran uso del espacio público por fuera de la norma, entendida desde un punto de vista moral, como es el caso de lxs travestis y trans

³ La primera Marcha del Orgullo Gay Lésbico fue en el año 1992.

que vivían del trabajo sexual. De esta manera, la lucha de lxs ciudadanxs por el derecho al espacio público en las ciudades se enfrentaba directamente a las fuerzas represiva del Estado. Los medios de comunicación de las grandes ciudades comenzaban a dar voz a travestis/trans, que daban cuenta de ello:

Nos persiguen por prostituírnos, pero al mismo tiempo nos prohíben tener un trabajo normal y decente. Pero claro, es mucho más sencillo perseguir y golpear que resolver el problema como se debe. En fin, sería muy lindo que los beneficios de la democracia también nos llegarán a los travestis. Pero tal como están las cosas, eso sigue siendo una utopía. (*Libre*, 16/09/1986)

En el mismo sentido se expresaban las primeras manifestaciones públicas de travestis en la ciudad de Buenos Aires, en Plaza de Mayo, exigiendo libertad para trabajar en la ruta Panamericana y denunciando la represión de la Policía y la violencia con la que eran expulsadxs del que consideraban su lugar de trabajo. Las manifestaciones acompañaban la presentación de peticiones al Gobierno Nacional exigiendo “igualdad de derechos” y su trato como “ciudadanos argentinos” (*La Gaceta*, 24/12/1986). Las protestas eran actos de denuncia y visibilización de la violencia sobre sus cuerpos; por ejemplo, cuando lxs manifestantes exponían sus torsos desnudos para mostrar las marcas de los golpes dados por la policía.

En Tucumán la represión se articuló a través de la Ley Nacional 5.140 de Contravenciones Policiales contra aquellxs que “alterasen el orden y la tranquilidad pública en las calles o lugares públicos”⁴. A través del Edicto de Carnaval, contravención que multaba a quienes estén vestidxs con ropas del sexo opuesto, se procedía a su detención, privándolxs de su libertad.

⁴ Art. 19, inc. 4 de la Ley Nacional 5.140 de Contravenciones Policiales.

De esta manera, la aparición pública de los cuerpos trans estaba vinculada a sus detenciones por el ejercicio del trabajo sexual, construyéndose una imagen de las mujeres travestis/trans como “delincuentes”, al margen de la ley y la moral:

En distintos puntos de la ciudad siguen efectuándose procedimientos contra la actividad de prostitutas y homosexuales, dispuestos por la policía en el marco de la campaña de moralidad para preservar el orden y erradicar elementos perniciosos. (*La Gaceta*, 18/10/1987)



Manifestación de mujeres travestis/trans en Plaza de Mayo (*La Gaceta*, 24/12/1986)

El discurso construido desde los medios y el aparato represor del Estado utilizaba indistintamente los términos “homosexual” y “travesti”, se lxs enunciaba en masculino, incluso expresando que las “chicas de noche, en realidad travestis que disimulan muy bien sus atributos masculinos” (*La Gaceta*,

24/12/1986) dejando entrever que “los travestis” son en realidad homosexuales, y distingue a “homosexuales” de “prostitutas”. Esto nos lleva a pensar que, aun con la penalización del trabajo sexual, había cuerpos más autorizados que otros a ejercerlo. “El travesti” no es “una prostituta”, su sexualidad conlleva su indeterminación, que “los” distingue de las “prostitutas”; pero ambos son “elementos perniciosos” que hay que erradicar de la ciudad para mantener el orden.

Esto no es fácil, somos violadas, insultadas, asaltadas y golpeadas. Pero no podemos hacer nada contra eso. (...) La policía piensa que para nosotras es fácil. Pero no es así. A nosotras vivir nos cuesta mucho. Cada dos por tres tenemos que pagar 50 o 100 pesos de multa para que nos dejen libres. El único día que descansamos es cuando estamos presas. (*La Gaceta*, 09/05/1999)



“Las paradas” de las trabajadoras sexuales travestis/trans en el centro de la ciudad
(*La Gaceta*, 09/05/1999)

Las mujeres travestis/trans construyeron su sexualidad en los límites impuestos por el orden de la heterosexualidad obligatoria, ejerciendo el trabajo sexual en lo que se considera como “zonas rojas”, al mismo tiempo que eran penalizadas legal y moralmente por ello. En San Miguel de Tucumán, se formaron circuitos de ejercicio de la prostitución de mujeres travestis y trans, siendo el más conocido el que continúa hasta la actualidad y tiene como epicentro el Parque 9 de Julio: “una de las razones por las que trabajamos en el parque es justamente porque no molestamos a los vecinos. Y de esa forma nos exponemos a toda clase de peligros” (*La Gaceta*, 09/05/1999).

Estas declaraciones dan cuenta de cómo las mujeres travestis/trans no podían hacer uso del espacio público de la misma manera que los cuerpos cis, aquellos en los cuales la identidad autopercibida coincide con su género atribuido por la biología. Trabajar de noche, en el marco de la ilegalidad, siendo violentadas por la gente y reprimidas por la Policía. En su discurso se alude constantemente al riesgo que corren por ser travesti/trans y trabajadoras sexuales. En aquellos años, las organizaciones de travestis y trans de Buenos Aires denunciaban las muertes y la persecución de la que eran víctimas las travestis por el modo de vida que llevaban: “La que no murió de un balazo o en un accidente nunca esclarecido, murió de SIDA y el resto —acosado por la persecución— emigró a países vecinos” (*Diario Popular*, 23/13/1997).

En San Miguel de Tucumán, las primeras movilizaciones del colectivo travesti/trans sucedieron varios años después que en las grandes ciudades del país. Podemos destacar la visibilización de la realidad de las mujeres trans en la escena pública a partir del asesinato de Ayelén Gómez, cuyo cuerpo fue encontrado el 13 de agosto del 2017 debajo de las tribunas

del Club Tucumán Lawn Tennis, ubicado en el Parque 9 de Julio. Mujeres travestis y trans organizadas, acompañadas por agrupaciones LGBT+, feministas, sociales y de Derechos Humanos, convocaron a marchar al centro de la ciudad “en contra del transfemicidio, el transodio y la violencia contra los cuerpos, naturalizada por un Estado que por ausente deviene en asesino”⁵ (*La Gaceta*, 16/08/2017). Su pronunciamiento expresaba aquellos puntos que venimos mencionando:

Nosotras, las mujeres trans, hartas de la invisibilización, el abuso, la violencia física y simbólica, la discriminación y las muertes sin esclarecimiento en una provincia con una justicia mediocre y ausente, nos organizamos para la primera marcha nacional impulsada desde Tucumán. [...] Necesitamos vivir tranquilas, trabajar, acceder a la educación y a la salud, vivir libres de discriminación y violencia, caminar por las calles tranquilas. (*La Gaceta*, 16/08/2017)



Marcha nacional por el transfemicidio de Ayelén Gómez en San Miguel de Tucumán
(*Agencia Presentes*, 18/08/2017)⁶

⁵ En línea: <https://www.lagaceta.com.ar/nota/741018/actualidad/crimen-parque-marcha-nacional-pediran-justicia-ayelen.html>

⁶ En línea: <https://agenciapresentes.org/2017/08/18/tucuman-grito-bien-fuerte-justiciaporayelen/>

Al leer estos discursos, observamos los puntos en común de la lucha de las mujeres travestis/trans por el derecho al espacio público en las distintas ciudades del país y a lo largo del tiempo. Uno de los principales es el modo de habitar el espacio público por fuera de la norma, producto de las relaciones desiguales de género. Analizaremos esta realidad a través de la categoría de heterotopías (Foucault, 1966). Foucault clasifica a las heterotopías como uno de los tipos de emplazamientos que están en relación con los demás de una manera tal que suspenden, neutralizan o invierten el conjunto de relaciones que se encuentran por ello designados. Enumera las características de estos espacios en lo que denomina los principios de la heterotopología:

- Primer principio. Todas las culturas constituyen heterotopías, y estas adquieren formas variadas (no hay formas universales) pudiendo ser clasificadas en dos tipos: heterotopías de crisis, aquellos lugares privilegiados, sagrados o prohibidos, que están reservados a individuos que viven en estado de crisis con respecto a la sociedad, como los colegios y el servicio militar para varones; y las heterotopías de desviación, en las cuales se instala a lxs individuos cuyo comportamiento es marginal con respecto a la norma, como las clínicas psiquiátricas y las prisiones.
- Segundo principio. Cada heterotopía tiene un funcionamiento preciso y estipulado dentro de la sociedad, y una misma heterotopía puede funcionar de manera diferente en el curso de su historia. Un ejemplo de esto son los cementerios.
- Tercer principio. La heterotopía tiene el poder de

yuxtaponer en un solo lugar varios emplazamientos que son en sí mismos incompatibles.

- Cuarto principio. La heterotopía se pone a funcionar al encontrarse en una ruptura con el tiempo tradicional (heterocronía). Hay heterotopías ligadas a la acumulación del tiempo al infinito, heterotopías eternizantes, como las bibliotecas y los museos; y otras ligadas a lo insustancial, pasajero, precario del tiempo, llamadas heterotopías crónicas, como las ferias o las colonias de vacaciones.
- Quinto principio. Las heterotopías tienen un sistema de apertura y cierre que, al mismo tiempo, las aísla y las torna penetrables. Se puede entrar por obligación o luego de realizar una cierta cantidad de gestos. Otras heterotopías tienen el aspecto de lisas y llanas aperturas, pero ocultan curiosas exclusiones; se puede penetrar, pero es una ilusión.
- Sexto principio. Las heterotopías tienen una función respecto del espacio restante: o crean un espacio de ilusión que denuncia al espacio real como más ilusorio todavía (heterotopías de ilusión); o crean otro espacio real, tan perfecto, tan metódico, tan bien arreglado como el nuestro es desordenado, mal dispuesto y confuso (heterotopías de compensación).

Si partimos de la noción de que el cuerpo es la primera instancia de territorialidad, podemos pensar las “zonas rojas”, y los propios cuerpos travestis/trans, como heterotopías. Aquellas características que nos permiten definir de esta manera son:

- Están habitadas por individuos que tienen una

posición marginal con respecto a la norma, ya que son excluidxs del sistema de relaciones sociales: del espacio público urbano, del mercado laboral formal, del sistema de salud, del sistema educativo y de la norma heterosexual. Es importante destacar que, algunos discursos médicos sobre la sexualidad transvesti/trans se produjeron en instituciones como las clínicas psiquiátricas —Foucault las incluye entre las heterotopías de desviación— y desde donde se creaba sentidos acerca de la transexualidad como un trastorno o patología, haciendo hincapié en su carácter por fuera de lo “normal”.

- Su práctica en espacios yuxtapuestos que son incompatibles. El caso del Parque 9 de Julio es un ejemplo de esto, ya que puede ser simultáneamente un espacio de sociabilidad y de esparcimiento, y un espacio de prácticas ilegales, entre las que se encuentra el trabajo sexual. El ejercicio ilegal de la prostitución en un espacio que combina su exposición al aire libre y, al mismo tiempo, está oculto. Resulta ejemplar el hecho de que el parque haya sido diseñado, según el imaginario higienista, para contribuir a la erradicación de enfermedades y epidemias que estaban afectando a la población y que se haya convertido en un espacio habitado por personas consideradas “elementos perniciosos” que ponen en peligro a toda la sociedad.
- La construcción performativa de cuerpos y sexualidades aparentemente ilusorias (en el sentido de que no son permanentes) que denuncian la expectativa del género binario impuesto socialmente.

Podemos decir que los cuerpos travestis y trans son en sí mismos heterotópicos porque alteran el orden binario hegemónico de los cuerpos y la coherencia sexo/género/deseo.

Consideraciones finales

A través de este trabajo hemos intentado utilizar nociones teóricas que nos ayuden a pensar cómo la ciudad está atravesada por relaciones hegemónicas que crean, regulan y controlan el territorio (y a los cuerpos en tanto territorio) imponiendo un orden de heterosexualidad obligatoria. Para ello buscamos reconstruir el contexto de consolidación de estas relaciones de dominación a fines del siglo XIX y XX. La lucha de los movimientos de liberación LGBTTIQ contra la opresión del Estado y la sociedad a lo largo del siglo XX muestran la lucha de las sexualidades disidentes (y principalmente de las mujeres travestis y trans) por participar de un espacio que lxs excluía y lxs mantenía en los límites de la ilegalidad, por lo tanto, lo habitaban de una manera diferente, construyendo heterotopías que trastocan las relaciones que lxs designan, de la misma manera que sus propios cuerpos lo hacen con respecto al orden obligatorio de sexo/género/deseo.

A modo de cierre, planteamos algunas reflexiones para preguntarnos acerca de los elementos que hoy utiliza el Estado para producir, regular y controlar los cuerpos travestis/trans y las formas que adopta la lucha por el espacio público en la actualidad, de la mano de algunas instituciones y confrontando directamente con otras.

La Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género,

sancionada y promulgada en el 2012, permite el cambio de sexo y nombre cuando no coinciden con la identidad autopercibida, contemplando los tratamientos quirúrgicos y hormonales para los cambios de identidad. Esta ley conquistada por el colectivo travesti/trans, les permite seguir posicionándose como sujetxs de derecho en distintos escenarios (la salud, la educación, etc.). Sin embargo, se continúa reproduciendo, en cuanto a su reconocimiento por parte del Estado, una organización binaria que no modifica la división de sexos en masculino y femenino. Aún existe una diversidad de identidades auto percibidas y sexualidades que no son contempladas por este marco normativo.

Otro elemento a tener en cuenta es la ambigüedad de las políticas del Estado. Mientras comenzaron a implementarse políticas de salud que posibilitan la transición de personas travestis/trans y algunas instituciones han comenzado a adoptar perspectivas que buscan la inclusión de las personas travestis/trans, otros espacios de poder continúan excluyendo y negando los derechos que les permiten ejercer plenamente la ciudadanía: la represión por parte de la Policía provincial, que a su vez participa de la organización territorial de los circuitos de las “zonas rojas”, la dificultad para acceder a los tratamientos de cambio de sexo y la negativa de los distintos poderes del Estado a una inclusión efectiva de las personas travestis/trans en el mundo laboral.

Los travesticidios y transfemicidios en la provincia (y en el país) son un síntoma alarmante de las consecuencias a las que puede llegar el trans-odio como fenómeno de discriminación elaborado dentro de los marcos de la norma heterosexual, entendido como un conjunto de relaciones violentas de dominación naturalizadas e invisibilizadas que se expresan en el

temor de las mujeres travestis/trans a circular libremente en el espacio público. En Tucumán, los casos de agresión y abusos a travestis y trans, y los transfemicidios de Ayelén Gómez y de Cynthia Moreira, han llevado a la movilización del colectivo travesti/trans por mejores condiciones de vida, principalmente la exigencia de cupo laboral trans, sostenida por el “Frente por el Cupo Laboral Trans” y acompañada por parte del activismo y la militancia política.

Imbricados con la emergencia de grupos activistas, en los últimos años han surgido espacios que contribuyen al mejor posicionamiento del colectivo trans para ejercer sus derechos: el Centro Educativo Trans de Puertas Abiertas (CETRANS), plan del Ministerio de Educación provincial para que las personas trans puedan terminar sus estudios secundarios, y la Biblioteca Ayelén, biblioteca popular desde la cual se propician actividades de socialización y de encuentro entre personas LGTBTTIQ; también algunos grupos como Transformando Familias, que luchan por la inclusión de niñxs y adolescentes trans en instituciones de los que históricamente fueron excluidxs, como la familia y el sistema educativo.

Estamos atravesando una coyuntura compleja y ambigua, donde se sostienen los discursos y prácticas que violentan, mantienen en la marginalidad y en la ilegalidad, y se llevan la vida de mujeres travestis y trans. Frente a esto, la lucha del colectivo travesti/trans por habitar el espacio público y ejercer sus derechos como ciudadanxs está abierta a las redefiniciones que surjan de las tensiones y la dinámica de las relaciones de poder construidas alrededor del género y la sexualidad.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2018). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Calvillo Velasco, M. (2012). "Territorialidad del género y genderidad del territorio". En Ramos M. E. y López Lara A. *Explorando territorios: una visión desde las ciencias sociales*. México: UAM.
- Figari, C. (2012). "La invención de la sexualidad: el homosexual en la medicina argentina (1880-1930)". En: Jones, D.; Figari, C. y Barrón López, S. *La producción de la sexualidad. Política y regulaciones sexuales en Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (1966). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad* vol. 1. *La voluntad de saber*. México Siglo XXI.
- García Ramon, M. D.; Ortiz Guitart, A. y Prats Ferret, M. (Eds.). (2014). *Espacios públicos, género y diversidad. Geografías para unas ciudades inclusivas*. Barcelona: Icaria.
- Preciado, B. (s/f). *Queer: historia de una palabra*. Disponible en <http://paroledequeer.blogspot.com/p/beatriz-preciado.html>
- Tío Vallejo, G. y Wilde, A. (2017). *Historia del Municipio de San Miguel de Tucumán*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Fuentes

- Agencia Presentes. En línea: <https://agenciapresentes.org/>
- Diario *La Gaceta*.
- Diario *Libre*.
- Diario *Popular*.

FABIÁN VERA DEL BARCO (COMP.)

- Ley Provincial 5.140 de Contravenciones policiales de Tucumán.
- Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género.

Indicios de la construcción de una pedagogía sexista.

El caso del currículo normalista tucumano (1875–1900)

ALEXIS MAXIMILIANO PAZ

Introducción

A partir de la fundación de la Escuela Normal de Paraná, ocurrida en 1869, se organiza un escenario educativo que posibilita el despliegue de la intervención normalista en el proceso de construcción de la cultura letrada moderna en Argentina. Como se sabe, pese a las enormes dificultades, esta primera etapa da efectivamente comienzo en 1871, con la gestión del americano George Stearns quien, orientado tras el programa educativo sarmientino, dirigió a la institución colaborado por un grupo de maestras y profesores extranjeros, mayoritariamente norteamericanxs. Un segundo momento —que podemos caracterizar como construcción de hegemonía educativa institucional— se extiende aproximadamente desde 1876 hasta 1905, estando la dirección de la histórica escuela bajo el mando del pedagogo español José María Torres y sus colaboradorxs, entre lxs que es necesario remarcar la figura del positivista Pedro Scalabrini. También secundado y continuado por sus discípulxs —entre los que se pueden mencionar a Gustavo Ferrari, Alejandro Carbó, Ernesto Bavio, Leopoldo Herrera, por recordar solo algunos nombres. Torres lideró al Normalismo desde una etapa de organización institucional

hacia una de hegemonía cultural y educativa que se articuló con el liderazgo político de la Generación del 80. Durante este período se consolida el Normalismo tanto en sus aspectos educativos como institucionales y culturales. Así fue como el discurso normalista estructuró y orientó durante décadas las prácticas educativas y culturales en la Provincia de Entre Ríos. Simultáneamente el Normalismo irradiaba su influencia desde el Litoral hacia todo el país, a través de las sucesivas generaciones de maestrxs normales egresadxs de la Escuela Normal de Paraná.

La hegemonía normalista impregnó la cotidianeidad traspasando los límites de las escuelas, o más bien escolarizando a la sociedad hasta el punto de modelar tanto el espacio público como la sociabilidad privada, y consolidar la cultura política conjuntamente con el diseño de la cultura escolar, cumpliendo con la designación de que ‘el’ docente, bajo la tarea formal de alfabetización, tuvo que desempeñar la ‘tarea real’ de difundir un nuevo orden cultural y social que se estaba conformando. Con su fuerte modalidad de interpelación ideológica, el Normalismo fue capaz de instituir nuevas identidades culturales (la maestra como segunda madre, por ejemplo) como así también de subordinar a las preexistentes, cooptar o reprimir —según el caso— toda voz disidente e integrar lo emergente. A través de la construcción del sistema de instrucción pública con base en la escuela, la educación normalista fue la encargada de circunscribir a la población dentro de una estructura de jerarquías sociales y distinciones culturales severamente establecidas. Se trataba de enseñar a cada unx a ocupar el lugar que el orden político conservador le asignaba y para ello fue necesario el disciplinamiento de las masas nativas e inmigrantes en los nuevos patrones políticos,

ideológicos, lingüísticos y culturales que el nuevo modelo social demandaba, determinando de esta manera una “regeneración” social.

La escuela, gran instrumento de la Modernidad, fue utilizada como medio para la construcción de una identidad y de un sentimiento patriótico nacionalista, en donde lx sujetx pedagógicx, tanto educadorx como educando, fue actorx importante en el hecho social y educativo.

La expansión educativa realizada por la vanguardia de maestros y maestras normalistas condujo a la estructuración de una cultura letrada, a través de las masivas campañas de alfabetización que según algunxs autorxs (Alliaud, 1993; Lionetti, 2005; Morgade, 1997) establecían que la apropiación de la cultura ‘escolarizada’ (por la cual la condición de analfabeto dejaba de ser un ‘insulto’) no significaba acceder a los saberes o conocimientos relevantes, implicaba más que nada *moralización*.

A su vez, dicha extensión cimentó la necesidad de la fundación de escuelas a lo largo del país, la formación profesional del magisterio (Crespo, 2007; Fiorucci, 2014; Bellucci, 1997), la instalación de bibliotecas (Vignoli, 2015), la unificación lingüística de la población, la determinación de que la mujer era la más adecuada para ese rol ‘moderno’ (Alliaud, 2011; Becerra, 2011; Caldo, 2014; Lobato, 2007; Yannoulas, 1997), entre otros tantos aspectos del dispositivo educativo y cultural normalista.

A la hora de precisar y ahondar indagaciones previas acerca de la constitución del normalismo en Argentina, podemos tener en cuenta a diversxs autorxs (Folquer, 2007; Alliaud, 1993; Enrico, 2013; Mínguez Blasco, 2010) que plantean que la estructuración de la instrucción pública en nuestro país

posibilitó la edificación de una determinada categoría social: “el maestro y la maestra” (Reyes de Deu, 2016), ligada a un aspecto ‘civilizador-moralizador’ de la sociedad.

A su vez, se puede dilucidar que se investiga como punto clave la construcción del Normalismo junto a la estructuración de Estado-Nación Argentina, dejando de lado una profundización de quiénes eran las primeras “elegidas” para cumplir el rol de maestras. Cabe notar que diversos estudios dan cuenta de que la elección de formar a un cuerpo docente adecuadamente femenino posibilitó el cumplimiento de misiones pedagógicas concretas (Santos, 2001), acciones benéficas necesarias (de Paz Trueba, 2009) que viabilizaron los senderos del cambio de rol femenino (Parejo-Rendón, 2016), el sustento de la educación primaria (Roitenburd, 2009) y la formación de maestras de maestras desde un proyecto político nacional pedagógico sexista (Rodríguez, 2018; Yannoulas, 2007) desde una lógica higienista-civilizatoria moral (Vera del Barco, 2013; Salessi, 1995; Carballeda, 2004; Di Liscia y Salto, 2004; Teitebaum, 2009).

De esta manera, creo relevante indagar los indicios que dan cuenta de la construcción de una pedagogía sexista a partir del currículo normalista tucumano, en el período de 1875 con la creación de la Escuela Normal de Tucumán hasta el año 1900. Concretando así un estudio de revisión bibliográfica con el propósito de indagar estas prácticas dentro del plan del estudio de 1886 en Tucumán.

El objetivo general del trabajo es identificar y comprender algunos rasgos que influyeron en la edificación de un currículo normalista sexista en Argentina, explicando y reconociéndolos dentro de documentos oficiales de la Escuela Normal; lo cual nos permite pensar como objetivos específicos:

- Identificar qué argumentos sociales estructuraron la construcción de dicho currículo normalista
- Interpretar la influencia de las coyunturas (sociales, culturales, políticas) dentro de la propia imagen/representación social del rol de la mujer dentro de la categoría social: maestra.

El propósito es conocer y reflexionar sobre la realidad del pasado, y presente, del magisterio normalista tucumano para la producción de conocimiento científico acerca de los pilares que influyen en el fundamento de una pedagogía sexista, y que este conocimiento sirva para futuras indagaciones sobre la temática, siendo una nueva ventana a la realidad local.

Primer indicio de la pedagogía sexista: ¿Por qué ellas y no sólo ellos?

El sistema educativo de la Argentina, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, comenzó a ver la luz a fines del siglo XIX. Según el sector político de la época, el proyecto modernizador de “construir una nación civilizada” en el amplio territorio de país implicaba incorporar a grandes masas de nativxs “rebeldes” y/o de inmigrantes “incultxs” a las escuelas (Lionetti, 2005; Morgade, 1997); escuelas que había que crear en todas partes y que, hasta 1930, no registraron diferenciaciones entre sexos —desde la normativa vigente: la Ley Nacional 1.420, Ley de Educación Común. Con excepción de una materia en particular sobre economía doméstica para las niñas y de ejercicios militares para los niños, el currículum era idéntico para ambxs: lo central era que estuviesen en las escuelas —explícitamente manifiesto en la ley—, pero a

su vez también materializó —desde lo implícito del currículum— la construcción de “una” determinada identidad de género fija, fortalecida y articulada al sistema sexo-género.

Desde los comienzos del sistema educativo argentino, el trabajo de enseñar en las escuelas ha sido desarrollado fundamentalmente por mujeres (Alliaud, 2011). En la época se entendía que la enseñanza era un trabajo “apropiado para su sexo”: las mujeres ya venían educando en el hogar y sería “natural” para ellas seguir haciéndolo en la escuela. La convocatoria a que se inscribieran en la Escuela Normal para prepararse como maestras formó parte principal de las políticas de Estado que constituyeron el sistema educativo del país. En 1875 se crea la segunda Escuela Normal a nivel nacional (estudios secundarios de formación de maestras y maestros de educación básica) en Tucumán, abierta para mujeres y para varones (Cerviño, 1988); se podría inferir que estaba estructurada curricularmente desde una pedagogía sexista, por el corte genérico de la formación: por un lado de docentes varones (quienes ya desde un principio de la época colonial mantenían un cierto grado de ‘estabilidad social’) y, por otro lado, de mujeres.

Cabe notar que la formación de docentes mujeres, en Argentina y específicamente en Tucumán, se vio influenciada por cortes conservaduristas-sexistas que manipularon los roles de género escolarizados socialmente, determinando —en 1886— un plan de estudio en la formación docente donde el “docente varón” debía formarse como “docente varón moderno civilizador masculino heterosexual”, a través de asignaturas como: “Moral y Urbanidad” [según está planteado en el primer (1°) año de formación del antes mencionado plan de estudio]; y la mujer debía seguir, con algunos tintes democráticos-liberales, con su “rol” de mujer heterosexual femenina

(naturalmente construido) a través de asignaturas como: “Labores de mano” [según está planteado en el primer (1°) año de formación de maestras de educación primaria elemental del antes mencionado plan de estudio]. Sin embargo, en la formación docente de mujeres titularizada como ‘maestras’ también se les era permitido “[...] aspirar al diploma de Profesoras” (Plan de Estudios para las Escuelas Normales, 1886, p. 6); en donde se visualiza —ya desde una perspectiva higienista— la construcción de la “idoneidad docente” a partir de una asignatura como: “Higiene doméstica” [según está planteado en el quinto (5°) año de formación de profesoras —en el curso superior- subsiguiente al curso elemental].

No obstante, al verificar que los varones se inscribían en sus aulas fundamentalmente para acceder luego a carreras superiores y sólo trabajaban como maestros unos pocos años (hasta que terminaban los estudios y encontraban un trabajo de mayor prestigio social y mayor remuneración), en 1884 comienza una política focalizada hacia las mujeres: creación de Escuelas Normales sólo femeninas y otorgamiento de becas para las niñas de bajos recursos que aspiraban al ascenso social prometido por el magisterio. En cada una de las capitales de provincia, el centro urbano abría una nueva posibilidad a las niñas. Esas niñas tenían las puertas cerradas en las otras ofertas de la educación secundaria. Los Colegios Nacionales, por ejemplo, también creados en las capitales provinciales, estaban orientados a la formación de la élite dirigente masculina que continuaría sus estudios en la universidad.

Cabe notar que, en la provincia de Tucumán, la industria azucarera de fines del Siglo XIX influyó fuertemente en el desarrollo cultural ya que la educación jugó un rol fundante en torno a la integración social, la constitución de la

identidad nacional y la generación de consenso. A su vez, dicha educación estuvo marcada por fuertes lazos con lo económico manifestando, principalmente, que la estructura escolar generó un sistema de estratificación social acorde con los intereses de los sectores dirigentes, y que dicha organización escolar impartiría un núcleo homogéneo de contenidos culturales compartidos. La relación educación-economía se instituyó a partir del papel ideológico del sistema educativo. Una organización y un currículum exorbitantemente centralizado contribuyó a que el proyecto económico agroexportador adquiriese rápida hegemonía en todo el territorio nacional. En este marco, la educación fue en creciente demanda, ya que los sectores medios —es decir, una diminuta porción de la población— encontraron en ella una alternativa para aumentar su participación. La falta de educación institucionalizada, es decir de escolarización, era presentada como atributo de la baja capacidad para el protagonismo político, y legitimadora de la exclusión de la sociedad nacional.

El sistema de enseñanza primaria —proveniente de la ‘Escolarización Federalista Popular’⁷— tuvo fuerte importancia en la construcción de esa identidad (subjetiva) nacional patriótica argentina en ese momento histórico determinado. Caracterizada por tender a la búsqueda de la homogeneidad de lxs sujetxs sociales en sus diversas facetas —en lo lingüístico, en lo cultural, en lo ideológico—, dentro de un espacio acorde para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; y en la constitución de ese sujetx políticx nuevx, como es el “ciudadano”.

⁷ Dicha clasificación se le da a uno de los tres modelos educativos/pedagógicos desarrollados entre el período de 1820 a 1860; principalmente desarrollados en Tucumán, Córdoba, Mendoza y —su zona de mayor influencia— el Litoral (Solari, 1995).

Un sistema de enseñanza media —derivado de ‘Escolarización Liberal Elitista’⁸—, sólo dirigido para quienes pudieran costearlo —sólo hijxs de las familias más adineradas de la sociedad—, cumplía dos importantes tareas; la primera, dotaba de personal capaz a la administración pública y, en segundo lugar, seleccionaba la élite, que luego ocuparía un lugar dentro de la estructura estatal, y que marcaría el paso al ingreso al sector dirigente de la sociedad.

Si bien el acceso al sistema educativo no les permitió a los sectores medios una movilidad social ascendente rápida, en cambio, sí les permitió mejorar sus elementos de demanda para la integración social y política plena. Luego, esta demanda se materializará en los casos de la universalización del voto y de la Reforma Universitaria, desarrolladas a principios del siglo XX.

Se podría inferir que la etapa de origen del Estado nacional estuvo signada por la contradicción entre los ideales del liberalismo en sus manifestaciones locales, cuyos principios educativos estuvieron planteados en la Constitución Nacional, en la Ley Nacional 1.420 —Ley de Educación Común— y en los ideales conservadores. En el plano político, se podría expresar que no logró incorporar a grandes sectores de la población, como era su objetivo primordial, produciéndose así una de las principales consecuencias de dicha contradicción, a pesar de la ampliación de oportunidades educativas, que fue no alcanzar totalmente la matrícula de la escolarización para los sectores más postergados de la población, con respecto a la escolarización de niñxs en el sistema escolar emergente.

⁸Al igual que el caso anterior, es un modelo de los tres modelos educativos/pedagógicos; destinados a los sectores elitista, y que serviría como antecedente para una futura incorporación a la formación universitaria (Solari, 1995).

En cierta medida, la Escuela Normal, de menor prestigio social, tuvo por ello mismo, y como parte de las contradicciones liberales y conservadoras de la época, una cierta marca democratizadora fundacional: los grupos liberales no siguieron totalmente sus principios de ampliación de los derechos a mujeres y varones porque estaban teñidos por su pertenencia a las familias más poderosas. Los grupos conservadores tampoco pudieron hacerlo totalmente porque no terminaban de aceptar la “moda liberal” de ampliar los derechos políticos, civiles y sociales a cada vez mayores cantidades de personas, particularmente de las mujeres (Felman, 2009).

La apelación a las niñas tuvo una extraordinaria aceptación en la sociedad civil y, en particular, entre las familias de una clase social baja (particularmente, desde los sectores inmigrantes-anarquistas que, si bien rechazaban la noción de “nación” y, sin duda, también la de “educación estatal”, y/o “educación religiosa” vieron la posibilidad de profesionalización para el cambio social) ya que se consideraba un “honor nacional” el ser formada en la Escuela Normal. En una sociedad dividida en clases netamente diferenciadas (las familias tradicionales del período colonial, terratenientes y ganaderas, por una parte, y el campesinado y la servidumbre urbana por el otro) algunos grupos sociales de inmigrantes comenzaban a desarrollar pequeños comercios e industrias o empresas de poca envergadura y a disputar una mayor participación en la política gubernamental. Para estos sectores, la posibilidad de educar a las hijas y mejorar su posición en el mercado matrimonial hizo de la Escuela Normal una especie de sonrisa del destino.

En este sentido, podríamos afirmar que en la Argentina la docencia “nace” femenina a diferencia del proceso que

atravesaron otros países de ingreso paulatino de mujeres al ámbito de trabajo en las escuelas (Caldo, 2014; Lobato, 2007; Yannoulas, 1997).

Esta especificidad de la determinación de que la mujer es ‘naturalmente’ creada para cuidar, socorrer, y asistir en la docencia, es mantenida por el discurso hegemónico patriarcal de la época; que, siguiendo a Morgade (1993), presenta pocas fisuras, manteniendo así fundamentaciones/justificaciones de la idoneidad femenina en las aulas; dichas justificaciones podrían ser:

- a) Las mujeres “naturalmente” moralizan a la sociedad y —consideradas ellas mismas como menores o ‘infantiles’— se abocarían con entusiasmo y ternura a la moralización del mundo infantil; y a la escolarización de la sociedad.
- b) Las mujeres eran “trabajadoras baratas” en un contexto de extrema desatención económica de la educación pública.
- c) Las mujeres comenzaban a presionar por más espacios en el mundo público y tenían pocas alternativas laborales no amenazantes para su moralidad. La escuela sería un ámbito de ejecución, altamente controlado, formalizado y protegido.

Segundo indicio: Aspectos sexistas normalizadores del currículum moderno

La formación en la Escuela Normal era considerada completa y sólida, e iba mucho más allá de los contenidos conceptuales correspondientes a las diferentes disciplinas escolares:

era una verdadera escuela de hábitos del ser y el hacer docente, que permitía la construcción de un currículum normalista único, entendiendo a la noción de currículum como:

[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (De Alba, 1998, p. 58)

La vestimenta, los modos de expresarse y conducirse en público, los hábitos de orden y trabajo, y otros contenidos no menos formales eran parte integral de sus enseñanzas, del mismo modo que la manera de enseñar la suma o las reglas de ortografía. La maestra se iba construyendo en un clima de exigencia y esfuerzo, muchas veces con rigideces e intolerancias siempre consideradas como valiosas y necesarias. La disciplina del cuerpo y de las formas constituía una pedagogía en la que había que “ser y parecer”, dentro de los cánones tradicionales-conservadores de la sociedad.

“La maestra” debía ser ejemplo de moral, de orden, de limpieza, de trabajo. El poder de la organización se apoyaba en múltiples razones: su prestigio académico, ya que los docentes varones eran autores de libros de pedagogía o de literatura, políticos destacados o profesores universitarios; sus escasas docentes mujeres eran activas, preocupadas por la educación, ocasionalmente autoras de libros ellas también⁹,

⁹ Cabe destacar la participación activa, y de resistencia editorial, de Herminia

pero frecuentemente “damas” refinadas, que daban clase con guantes y consumían la “alta cultura” del momento.

La Escuela Normal interpelaba en las niñas su historia familiar y social, impulsándolas a negarla (Montero, 2001). Si no pertenecía a las clases en ascenso, moldeando una cosmovisión en la que “la maestra” jugaría el papel de protagonista en la construcción de la nación y la sociedad moderna, casi una “madre república”. Y esta cosmovisión se reforzaría en la cotidianeidad de la escuela. Para muchxs, junto con la radio, la escuela era la única puerta de entrada al mundo de lo público más allá de los límites del pequeño pueblo rural.

Conseguir el trabajo dependía de la suerte y la tenacidad, pero sobre todo de las relaciones personales: dirigentes en posiciones influyentes, siempre varones y, obviamente, oficialistas. Es el varón el que otorga la posibilidad de ingresar a un sistema que, a su vez, también es controlado por varones. Al igual que en otros países, la base magisterial es femenina pero la pirámide se masculiniza hacia “arriba”. La ausencia de una regulación integral del trabajo, que se logra recién en 1958 con la sanción del Estatuto del Docente, dejaba a las maestras sujetas a las relaciones políticas predominantes (meramente androcéntricas) de la época.

Esa dificultad para conseguir empleo se correspondía con la ausencia de pretensiones al aceptarlo. Los trabajos (arancelados) se conseguían generalmente muy lejos del hogar paterno, lo cual a veces obligaba a las maestras a buscar otros domicilios en pensiones o casas de familia (Felman, 2009). Sin

Brumana (1897-1954), quien fue militante, intelectual, conferencista, luchadora, excluida, guionista de obras de teatro, autora de literatura infantil, defensora de las mujeres, novelista, a veces fue anarquista y maestra normal por título y oficio (Caldo, 2017). También, es relevante destacar a Olga Cossetini (1897-1987, Santa Fe); ambas marcaron la historia escolar ‘oculta’ con sus obras.

embargo, no se les permitía dejar el hogar para estudiar en las universidades lejanas. El esfuerzo valía un reconocimiento social que no se hacía esperar: invitaciones sociales a instituciones antes vedadas, mejora de oportunidades en el mercado matrimonial, entre otros beneficios.

Pero no todo era tan amistoso, ni simple. La realidad social golpeaba la cotidianeidad escolar y particularizaba el trabajo de las maestras (Alliaud, 1995). En algunos sectores, niñas embarazadas, niños ‘sucios y piojosos’ que trabajaban y se dormían en clase, a veces violentos, desafiaban la tarea docente. La imagen de la maestra, sin embargo, debía ser intachable: guardapolvo almidonado, medias, sandalias, bien peinadas, entre otras cosas. Las maestras denotaban con su cuerpo impecable un sello distintivo de clase social y, a la vez, una conducta moral intachable, a quien no se le debía cuestionar, ni enfrentar, en el caso de ser alumno/a de ella.



Alumnas de 3° y 4° año de la Escuela Normal de Tucumán, de fines de S. XIX
FUENTE: Centro de estudiantes de la Escuela Normal de Tucumán de Profesoras (1925)

Como las maestras conseguían su primer empleo a los dieciocho o veinte años, y frecuentemente tenían alumnxs que superaban los catorce años fijados por la Ley Nacional de Educación Común, el encuentro generacional era mucho más frecuente de lo que hoy podemos imaginar.

Dentro de las diversas tecnologías¹⁰ que utilizó la organización escolar, con el objetivo de homogeneizar e igualar las condiciones dentro del aula, podemos mencionar el pizarrón, los libros/manuales de textos y al guardapolvo. Este último no solamente debía ocultar el cuerpo sexuado, también debía servir como un velo frente a la sexualidad exterior, ya que combinaba un discurso igualitarista con argumentos higienistas y morales. A su vez, permitía, siguiendo a Dussel (2006), una rápida vigilancia y control de la trasgresión, de la suciedad y la desprolijidad.

El conservadurismo político también se expresaba en rígidos preceptos morales, y el control de la sexualidad, después de que esta se expresara con ciertas libertades en los años veinte, conformó uno de los nudos centrales en la feminización del magisterio en Tucumán, y en el amplio territorio argentino.

Tercer indicio: Un saber congelado en la modernidad

Los contenidos y métodos aprendidos en la Escuela Normal, y la propia experiencia como alumna en el paso por la escuela primaria y media, conformaban el instrumental de trabajo máspreciado de las mujeres maestras, posibilitándoles salir del ámbito meramente privado, y adentrarse en el ámbito/esfera de “lo público”.

¹⁰ Podemos definir a las tecnologías como esas herramientas que se plantean dentro de relaciones complejas y heterogéneas para dar coherencia a un currículum.

En algunas de ellas, sin embargo, había mayores inquietudes pedagógicas que se nutrieron del movimiento de la Escuela Nueva, en particular de los trabajos de Dewey y de Montessori. A pesar de las raíces liberales del movimiento en Argentina, fueron notablemente mayoritarios los sectores de docentes simpatizantes del Partido Comunista y, preocupados por la política educacional, los que adhirieron a sus postulados. Sin embargo, pareciera que los movimientos pedagógicos de la época tampoco llegaron a minar masivamente las significaciones de la docencia ni a sus prácticas, denotando una “falta” en el accionar docente. Las maestras se ingeniaban para adaptar de alguna manera sus saberes a sus realidades. Pero generalmente se sentían muy seguras de sus objetivos y los medios para lograrlos, a través de una pedagogía ligada al modelo pedagógico tradicional de la enseñanza, que devenía de un modelo social sexista moderno.

El respaldo para la tarea de la maestra siempre era el director o la directora. Desde la propia denominación (‘la autoridad’) se entendía que siempre habría quien asumiera la conducción de una situación conflictiva. Al mismo tiempo, sus apreciaciones daban “puntaje” (social, emocional), y el inspector seguía la trayectoria de la maestra a través de esas opiniones que escasamente podían ser objetadas. A su vez, el director o la directora estaba controlado/a por el inspector varón, quien revisaba el trabajo de cada maestra/o y tomaba un examen a las/os niñas/os para ver, de acuerdo con las planillas, qué habían aprendido. Así, el inspector varón (las mujeres llegaban muy abajo en la pirámide burocrática) controlaba al/a director/a, a la maestra y a los/as niños/as, demostrando “poderío” en una pirámide arbitrariamente sexista y cegada por el poder.



Retrato de los primeros directores de la Escuela Normal de Tucumán: Paúl Groussac y W. Stearns. Copia de dibujos realizados por alumnas de 4° año, 1902.

FUENTE: Centro de estudiantes de la Escuela Normal de Tucumán de Profesoras (1925)

De esta manera, las sujetas sujetadas, situacionalmente, construyeron un espacio particular en las relaciones de trabajo en la Argentina, y específicamente en Tucumán. Un saber plasmado en caminos rígidos, una estructura arbitraria en el manejo del poder y un poderoso control sobre su sexualidad hicieron del trabajo docente un espacio de existencia social criticado solamente por grupos politizados minoritarios, poco difundidos.

Cuarto indicio: La producción endogámica formativa

¿Cómo se llega a “ser maestra” o a “ser maestro”? ¿Cómo han llegado maestras y maestros a ser lo que hoy son? La producción de “una maestra” o de “un maestro” de educación básica, antes que una etapa con inicio y finalización, es un proceso permanente. Las prácticas vigentes en el ciclo institucionalizado (la formación en las escuelas normales o la actualización

profesional) se complementan con otros ámbitos formativos que también intervienen en la construcción del repertorio de respuestas que maestras y maestros emplean cotidianamente. Por una parte, la propia experiencia en la vida educativa y escolar es un espacio formativo; por otra, la formación “en servicio”, es decir, la que se produce en el trabajo en la escuela, o sea en la organización educativa.

Desde esta perspectiva, el “devenir maestra” comienza mucho antes de tener un título u obtener un puesto. La “formación docente” entonces se va produciendo mediante sucesivas construcciones, provisionales e inestables, que combinan elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica (Alliaud, 1995). En este sentido, las relaciones hegemónicas entre “lo femenino” y “lo masculino” han intervenido en el proceso de formación de una maestra o un maestro en Tucumán y, a la vez, en forma dialéctica, las maestras y los maestros han actuado y actúan sobre sí mismos y sobre los demás en virtud de su apropiación particular de esas relaciones de género y de clase, dentro del marco de la socialización profesional.

Julia Varela (1997) indaga los procesos sociales que, en forma fusionada, tendieron a hacer “femeninas” a las mujeres en la modernidad:

la expulsión de las mujeres de las clases populares del ámbito reglado de las corporaciones, y la institucionalización de la prostitución, la diferenciada vinculación de las mujeres con el saber legítimo y la expulsión de las mujeres “burguesas” de las universidades cristiano escolásticas que abrían el acceso al ejercicio de las nascentes profesiones liberales, el papel estratégico que jugó en Occidente la institucionalización del matrimonio cristiano con su carácter indisoluble,

en fin, el surgimiento de unos estilos de vida femeninos a los que contribuyeron de forma especial los humanistas al diseñar la utopía de la mujer cristiana ideal (de la perfecta casada). (pp. 15-16)

En el momento en que surge el sistema educativo estatal, y como contrapartida de su inclusión en el mundo del trabajo, la escuela tendió a profundizar los rasgos “femeninos” en las mujeres maestras y reducirlos hasta expropiarlos de las madres (Becerra, 2011). Las madres de escuela pasaron a ser una suerte de paradigma de la ignorancia, la superstición o el abandono. Las mujeres eran “mejores maestras” que los varones porque desarrollaban “naturalmente” las capacidades educadoras, porque no tenían otros espacios legítimos para ejercer una tarea con remuneración y, además, porque esta remuneración podía ser menor (Morgade, 1993).

Sin embargo, y como una manifestación más de la dinámica contradictoria del liberalismo político articulado con el capitalismo conservador económico, la educación formal, y en particular la Escuela Normal, por acción u omisión, también interpeló críticamente al dispositivo feminizador.

El carácter “público” de la escuela se enfrentó de alguna manera al proyecto doméstico para las niñas y mujeres jóvenes, único horizonte posible en amplios sectores. Al mismo tiempo, el carácter “protegido” de la organización escolar, la hacía confiable para las familias que temían por la integridad moral de sus hijas (Lobato, 2007). La posibilidad de obtener credenciales profesionales contribuyó además a la promoción y difusión del ideario igualitario y la expresión de las voces silenciadas. En este último sentido, la escuela representó un ámbito de desempeño especializado para las mujeres

maestras; un espacio controlado y jerárquico, pero a la vez un empleo remunerado y de prestigio social (Alliaud, 1994).

La escuela fue tanto un espacio de construcción de posibilidades de desarrollo profesional remunerado como una instancia de reforzamiento de los discursos de género en vías de consolidación en la pequeña burguesía, configurando una definición de la tarea docente estrechamente vinculada con el imaginario de la entrega, la afectividad, la paciencia, el cuidado, la asistencia, las misiones pedagógicas (Santos, 2001), las acciones benéficas (de Paz Trueba, 2009), etc., propias de ese sector social, al tiempo que, como los mandatos del positivismo requerían más bien una formación “científica”, se constituían en subordinadas en la lucha por la construcción del conocimiento.

También fue un escenario público, fuera del hogar, estrechamente vinculado con lecturas, personas y contextos variados que integraron la “formación docente”. Esta anticipación de sentido —la cual fundamenta el presente escrito— no desconoce la presencia masculina en el magisterio, minoritaria, pero siempre perceptible.

La “madre educadora por vocación” constituyó un nudo de sentido de fuerte adhesión social e institucional que no se “sobreimprimió” a un sujeto previo (Alliaud, 1994), sino que contribuyó a construirlo en la experiencia. Hasta tal punto que, así como sólo en términos teóricos es posible distinguir los diferentes ámbitos en que se producen los procesos de “formación docente”, también es producto de un esfuerzo analítico establecer la distinción entre la “feminización”, en términos de presencia cuantitativa de mujeres en el trabajo docente y la “feminización” de las maestras como sujetos.

Con la idea de “vocación” se ocultaron las determinaciones de género, y también la necesaria y valiosa pasión por la enseñanza y las formas femeninas de construcción de saber, priorizando una endogamia productiva de conocimiento específico oculto. En la escuela también se desplegaron saberes “de la práctica”, nutridos por teorías aprendidas en formas devaluadas, pero a la vez por la práctica cotidiana propia y de lxs colegas docentes: las maestras construyen conocimiento pedagógico que no se vincula solamente con la enseñanza. Construyen también conocimientos que constituyen, de alguna u otra manera, prerequisites para la enseñanza: los modos de reconocimiento de las necesidades y potencialidades infantiles, los modos de acompañamiento y sostén emocional en el aprendizaje, los modos del amor/afectividad, que sin duda alguna no reemplazan al contenido educativo, los modos del “cuidado” de la otra y del otro.

Ahora bien, entendemos que es la función de “educar” la que requiere la posibilidad de atender, reconocer y cuidar. La han desarrollado las mujeres porque socialmente la “posibilidad” de parir se trasladó a la “necesidad” de ser las cuidadoras y educadoras en la primera infancia y luego a ser docentes; porque en un contexto racionalista moderno higienista el conocer de modos intuitivos y, también, en donde la “emoción” quedó en el polo del cuerpo, las pasiones y lo femenino de las mujeres; porque en un contexto violento, la supuesta “debilidad” femenina que les impedía ser soldados (nuevamente, igual que los/as niños/as) se les atribuyó el papel de cuidar la vida; porque en un contexto capitalista estas funciones fueron desvalorizadas, de modo que “cuidar” devino también una forma de “resistir”. (Felman, 2009, p. 27)

No se trata de una esencia sino —siguiendo a Felman (2009)— de una construcción social que, en su dimensión subjetiva, tendió a “feminizar” a quienes fenomenológicamente eran “las mujeres” y que, en su dimensión objetiva, generó a la escuela como un espacio controlado para mujeres y niñas escolarizándolxs.

Palabras finales, ¿Con final abierto?

El magisterio si bien fue un oficio de presencia femenina, sus fundamentos estuvieron labrados sobre la base de un universal genérico (masculino), solo posible de deconstrucción si buscamos otras fuentes y si incorporamos la mirada local-regional que sitúa a las prácticas y así permite reconocer las agencias de los varones, pero también de las mujeres.

En el presente artículo se pudo analizar los indicios de la construcción pedagógica sexista del currículo normalista tucumano, posibilitándonos comprender las diversas estructuraciones —implícitas y explícitas— de múltiples legitimaciones configurativas de la ‘idoneidad’ de la mujer en la docencia de la educación básica/elemental en el territorio.

¿Cómo podemos pensar hoy la formación de lxs maestrxs? ¿Cómo pensarnos frente a un aula? ¿Cómo contrarrestar el poderío que mantuvo históricamente el sexismo dentro de la formación?, ¿y dentro del aula? Hoy, en un mundo totalmente globalizado, mundializado dirían otrxs autorxs, resulta ya algo común escuchar sobre la crisis de la educación sistemática moderna, que dio origen a nuestro sistema educativo. Dicho discurso materializa las continuidades y rupturas de otros discursos preexistentes en la pedagogía actual. Esta crisis no es en modo alguno un fenómeno aislado, sino que es la consecuencia de las profundas transformaciones socioculturales,

y de líneas de investigación —y de corrientes de pensamiento— con perspectiva de género del presente mundo, en especial con la irrupción que causó la aparición de internet, y las nuevas formas de aprendizaje-enseñanza, la brutal acumulación de información en la que vivimos y las nuevas concepciones de lxs sujetxs en campo educativo.

Por ello, es de suma importancia reflexionar sobre el pasado, para repensar un presente diferente.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993). “Capítulo III: Orígenes de la profesión docente y una peculiar forma de vinculación con el saber”. En A. Alliaud, *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Alliaud, A. (1994). ¿Maestras eran las de antes?: una historia para recordar; el caso de Argentina. *Educación: Revista interamericana de desarrollo educativo*, año 38, (117).
- Alliaud, A. (1995). *Pasado, presentey futuro del magisterio argentino*. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/yufind/Record/Filo_6ec637f7ba5811d5d489d7041b7bcfb2
- Alliaud, A. (2011). “La maestra modelo y el modelo de maestra”. En Andrea Alliaud y Estanislao Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 65-79). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Becerra, M. (2011). Ciudadanía Femenina y Maternidad en los Inicios del Siglo XX: las Dos Caras de la Moneda. *Revista Nomadías*, 14, pp. 59-77.

- Bellucci, M. (1997). "Sarmiento y los feminismos de su época. Una visión novedosa de la participación femenina en la educación y la cultura". En G. Morgade (Comp.). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Blasco, R., M. (2010). Los orígenes de la feminización del magisterio en España: las maestras de la Sociedad Económica de Valencia (1819-1866). *Arenal: Revista de historia de mujeres*, 17(1), pp. 101-123.
- Bourdieu, P., & Passeron, J., C. (1970). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.
- Caldo, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. *Historia y sociedad*, (26), pp. 237-265.
- Carballeda, A. (2004). "Capítulo VII: El Positivismo argentino y la construcción de dispositivos de intervención en lo social". En A. Carballeda, *Del desorden de los cuerpos al orden de la sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Digitales Margen.
- Crespo, J. (2007). *Las maestras de Sarmiento*. Buenos Aires: Grupo Abierto libros.
- de Alba, A. (1998). "Capítulo III: Las Perspectivas". En A. de Alba, *Currículum: crisis, mito y perspectivas* (pp. 57-136). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Paz Trueba, Y. (2009). La participación de las mujeres en la construcción del Estado social en la Argentina: el centro y sur bonaerenses a fines del siglo XIX y principios del XX. *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos SA Segreti"*, 9(9), 117-134.
- Di Liscia, M. S., & Salto, G. N. (2004). *Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940*. La Pampa: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.

- Dussel, I. (2006). “¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?”. En F. Terigi, *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Enrico, J. (2013). Educación, cultura y herencias subjetivas: la noción moderna de “civilización” en el discurso sarmientino. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 9-45.
- Felman, F. (dir.). (2009). *Trabajo docente, perspectiva de género y educación: la perspectiva de género en la educación: trabajo docente y educación*. Buenos Aires: Confederación de Educadores Argentinos.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II(3), 25-45.
- Folquer, C. (2007). La élite local de Tucumán en la construcción del estado-nación argentino. El caso de Benjamín Paz y Elmina Paz de Gallo (fines del siglo XIX-principios del siglo XX). *Revista de Indias*, 67(240), 433-458.
- Lionetti, Lucía. (2005). “La construcción de la Ciudadanía: Continuidades y discontinuidades de las políticas públicas en la educación de las ‘madres de ciudadanos’ en la Argentina del siglo XIX”. En Pilar Pérez Cantó y Susana Bandieri, *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943* (pp.183-224). Madrid: Miño y Dávila.
- Lobato, Mirtha. (2007). “Los cuerpos protegidos: el trabajo femenino como objeto de preocupación pública”. En Mirta Lobato, *Historia de las trabajadoras en la Argentina* (pp. 207-244). Buenos Aires: Edhasa
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fe: Homo Sapiens.

- Morgade, G. (1993). ¿Quiénes fueron las primeras maestras? (Trabajo de Beca CONICET). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires–Argentina.
- Morgade, G. (1997). “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos”. En Graciela Morgade (compiladora), *Mujeres en la educación: género, docencia en Argentina: 1870-1930* (pp. 67-114) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Parejo-Rendón, C. (2016). La mujer sin clase: matrimonio o prostitución. *Perspectiva Socioeconómica*, (4), 114-125.
- Reyes de Deu, L. (2016). Tensiones y desafíos entre varones y mujeres del normalismo: La maestra normal de Manuel Gálvez. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 17(2).
- Roitenburd, S. (2009). Sarmiento: entre Juana Manso y las maestras de los EEUU. Recuperando mensajes olvidados. *Antiteses*, 2(3), 39-66.
- Salessi, J. (1995). *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*. Rosario: Biblioteca Estudios Culturales.
- Santos, A. (2001). Formación de maestros, escuelas normales y misiones pedagógicas, ejes de la reforma educativa de los radicales en el Estado Soberano del Magdalena. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 6(1), 281-303.
- Solari, M. H. (1995). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Teitebaum, V. (2009). Hacia una política social. Higiene y trabajo en Tucumán del entre siglo. *Anuario IEHS*, 24, 41-68.
- Varela, J. (1997). *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: Editorial La Piqueta.

- Vera del Barco, F. (2013). Argentina siglo XXI: de la esclavitud positivista del género al modelo de la diversidad. En *Cuadernos de ética, estética, mito y religión*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras.
- Vignoli, M. (2015). *Sociabilidad y cultura política: la Sociedad Sarmiento de Tucumán, 1880-1914*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Yannoulas, S. C. (1997). Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930). En G. Morgade (Comp.). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Yannoulas, S. C. (2007). Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 74(178).

Fuentes

- Plan de Estudios para las Escuelas Normales, Argentina, 1886.
- Cerviño, R. A. (1988). Contribución a la Escuela Normal de Tucumán (1875-1975). En *Revista del Departamento de Ciencias de la Educación – Comisión de Homenaje a Sarmiento en el Centenario de su muerte*. Tucumán: Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras – UNT.
- Centro de estudiantes de la Escuela Normal de Tucumán de Profesoras. (1925). *A la Escuela Normal de Tucumán en el cincuentenario de su fundación, 1875-1925*. Número Único. Tucumán.
-

Neoliberalismo y militancia LGBTIQP+

Algunas reflexiones desde Butler y Foucault

GRISELDA ARUÉ OCAMPO
ANTONELLA OVIEDO

Introducción

Este trabajo está motivado por el contexto actual tanto argentino como latinoamericano. La pregunta fundamental sobre qué tipos de resistencias se hacen posibles bajo un gobierno neoliberal *sui generis*, elegido democráticamente, pero de dudosa constitucionalidad en sus prácticas es lo que motiva a la realización de este trabajo, como también su contexto argentino y latinoamericano.

En este contexto de suma complejidad, vale enumerar las estrategias de vulneración social utilizadas por el oficialismo que fueron incrementándose gradualmente. Cabe destacar que las políticas más aberrantes de este gobierno, que marcaron un camino de claro retroceso en materia de derechos económicos, sociales y humanos en general, no se muestran abiertamente como lo que son, sino maquilladas y acompañadas por toda una batería de estrategias mediáticas, de imagen y de marketing, que juegan con los conceptos de “la pesada herencia”, la “corrupción y el robo del pueblo” endilgados al gobierno anterior.

Esta estrategia opera a través de un aparato mediático vinculado a los intereses económicos y políticos del gobierno y de algunos grupos empresariales, que se posiciona como

productor de “verdades” morales y enemigos internos (el kirchnerismo, el narcotráfico, los mapuches, los piqueteros, el “curro” de los derechos humanos), junto a un aparato judicial politizado que pone en jaque el Estado de Derecho. Esta lógica no es exclusiva de nuestro país, sino que es la expresión de un giro hacia la derecha política que viene desarrollándose en toda Latinoamérica. Como una característica de estos gobiernos, la utilización política del aparato judicial tiene su caso más emblemático en el encarcelamiento de Lula en Brasil y la posterior asunción al poder de Bolsonaro, un hombre con discursos y políticas de corte xenofóbicos, homotransfóbicos, misóginos, etc.

Ante este escenario, cuando nos preguntamos cómo pueden estos discursos y estrategias ser legitimados por un electorado, tenemos que tener en cuenta que las lógicas discursivas interpelan al nivel del deseo de su interlocutor: ese deseo burgués y meritocrático que pide que cada quien ocupe su lugar en la gran maquinaria del *statu quo*. En Argentina, cuando los discursos oficialistas y los discursos mediáticos se redactan, no sólo están creando la realidad tergiversada que transmiten, sino también poniendo en palabras los pensamientos más oscuros y menos progresistas de la clase media, dotándolos, además de carácter moral.

En este contexto, ¿qué tipo de estrategias se ve obligada a desarrollar la comunidad cuir¹ nacional? Aquí se genera una clara tensión entre las resistencias, luchas y militancias que intentan seguir con la, hasta hace unos años, exitosa política

¹ Usamos el término cuir en lugar de *queer* con el objetivo de situar tanto la teoría como el concepto en las prácticas y usos latinoamericanos. Pensamos que urge, a la hora de hablar de teoría *queer*, hacer pie en nuestra Latinoamérica y sus particularidades, ya que los autores estadounidenses claramente piensan desde el suyo.

de ampliación de derechos y aquellas que se ven obligadas simplemente a sobrevivir a las nuevas vulneraciones en materia de salud, alimentación y bienestar y, en todo caso, defender los derechos conseguidos en otra época.

Entonces, ¿de qué hablamos cuando hablamos de resistencia? ¿Qué conquistas y ampliaciones de derecho se consiguen y a quienes excluyen estas conquistas? ¿Hay en las formas de resistencia de la comunidad cuir jerarquizaciones que reproducen el machismo y la cisnorma de la matriz heterosexual? ¿Existe una posibilidad concreta para la articulación política de estrategias de resistencias en este contexto político?

Resultará oportuno introducir algunos conceptos y cruces entre la analítica del poder de Michel Foucault y las posibilidades políticas de subvertir la matriz heterosexual desde lo abyecto de Judith Butler, con la esperanza de que estas herramientas nos permitan repensar las prácticas de resistencia y los modos de subjetivación política de la comunidad LGBTIQP+ argentina en el grave contexto actual.

Algunas herramientas de la analítica del poder y la teoría *queer*

Como sabemos, en la genealogía foucaultiana, tributaria de la genealogía nietzscheana, poder y saber funcionan en bloque. “Ser sujeto” equivale a estar condicionado políticamente a unos discursos científicamente legitimados como a unas disciplinas corporales; se crea así un marco epistémico-discursivo que Butler (2007) definirá como “matriz heterosexual”, una rejilla de inteligibilidad cultural cuyas normativas indican repeticiones actitudinales a través de las cuales se construyen los mismos cuerpos que gobierna, y se establece

qué es sujetx y qué no lo es. En ambxs autorxs, lx individu es efecto y no causa; y el alma moderna, un resultado de todo este tejido relacional.

En este punto quisiéramos recordar brevemente los tópicos más fundamentales de la genealogía del poder. Como afirma Nosetto (2014), la apuesta de Michel Foucault en el análisis del poder consiste en introducir la regularidad a partir de los términos práctica, ejercicio y dispositivo. La práctica constituye el elemento que atraviesa el análisis del poder. Según los desplazamientos epocales del francés, podemos hablar de prácticas sobre el individuo, el cuerpo o la población. El poder es, antes que nada, una relación, un ejercicio, no una sustancia.

La omnipresencia del poder no supone una unidad, sino la idea de que el poder está disperso en diversos puntos, sea como práctica, sea como estrategia. El poder excede la concepción de política en torno a un llamado al orden; la regularidad de las prácticas de poder configura dispositivos, ejercicios inmanentes al tejido social. El poder excede la localización en un punto fijo, piramidal o jerárquico; excede la sustancialización del pacto social, pero, esto es importante, a la vez se vincula a las formas de la ley y las prohibiciones.

Ahora bien, los estudios locales contemporáneos han dado cuenta de la deuda que se le ha imputado a Foucault en torno a ciertas elisiones propiciadas desde el modelo bélico. Algunas críticas subrayan enfáticamente que la grilla de inteligibilidad bélica descuida el estudio del poder entendido en términos globales. Castro Gómez (2010) en su *Historia de la gubernamentalidad* releva estas inconsistencias: “su modelo bélico-estratégico encerraba un contrasentido; si no hay nada fuera del poder, si de lo que se trata es simplemente de oponer

una fuerza a otra de signo contrario, entonces la resistencia sólo puede darse *en* el poder y no *contra* el poder” (p. 25).

La recepción crítica ha hecho énfasis en la parálisis que supondría esta hiperpolitización del poder, provocando una elisión al nivel del Estado y las resistencias. El pensamiento político de Foucault sería, entonces, inmovilizante, ya que pierde de vista el análisis del Estado a favor de la omnipresencia del poder.

Frente a este problema podemos analizar dos revisiones superadoras: una de Judith Butler y la otra del mismo Foucault.

Judith Butler, a lo largo de los textos *Cuerpos que importan* (2002) y *El género en disputa* (2007), desarrolla un análisis ontológico-epistémico alrededor de la construcción de los sujetos y su posibilidad de agencia. Siguiendo a Foucault, la autora considera que la matriz heterosexual es productiva, ya que crea a lxs sujetxs y lxs delimita, marcando el otro reino de lo que no es sujeto, que es todo lo abyecto, incorrecto, anormal, patologizado, etc.

Sin embargo, esta producción que se realiza a través de un procedimiento regulado de repetición, no es una determinación total del sujeto: como explica Pamela Abellón (2013) la contingencia es un carácter constitutivo de la construcción discursiva. Al ser necesario el establecimiento de este campo de lo abyecto, el modelo epistémico-discursivo no puede establecerse como un todo compacto. La creación y existencia de lo abyecto, que le habilita a la matriz heterosexual crear y establecer sujetxs legibles y legítimos por contraposición, también implica un riesgo.

Siguiendo el análisis de Abellón: «dado que toda significación constituyente del sujeto se produce dentro de la órbita de la obligación de repetir, entonces la “capacidad de acción” es estar dentro de la posibilidad de cambiar esa repetición. [...] Por

ello, la agencia es una práctica de rearticulación que es inmanente al poder, un giro del poder contra sí mismo» (p. 81).

Para Judith Butler, por un lado, la agencia es posible porque la matriz heterosexual es contingente, como dijimos antes; por otro lado, porque las normas de la matriz, “en tanto que ideales regulativos en sentido foucaultiano, nunca son *per se* materializadas ni materializables de modo total por el sujeto” (Abellón, 2013, p.82). Aquí se encuentra el punto de anclaje de la resistencia.

Las estrategias de visibilización, los casos de reapropiación de la injuria², las producciones culturales identitarias y la presencia de identidades y formas de ser subversivas en los espacios hegemónicos, así como las presencias corporales de puesta-del-cuerpo en asambleas y marchas en las calles de comunidades invisibilizadas que exigen ser vistas y atendidas, forman parte de las estrategias que buscan apropiarse del espacio epistémico-discursivo y poner nuevas palabras en la mesa.

Ahora bien, Abellón nos alerta acerca de una diferencia desarrollada por Butler entre *desestabilización* del complejo discursivo, estrategia que pone en evidencia su carácter contingente, y *resignificación* de este complejo, que implica una sedimentación democrática de nuevas normas. No toda desestabilización significa una resignificación, y no toda aparición de lo abyecto termina en un avance democrático de derechos: algunas presencias pueden volverse funcionales al sistema, al reificar esquemas machistas, heteronormados o discriminatorios de este.

2 Por ejemplo: la Marcha de las Putas que surgió en Canadá ante los dichos de un policía que declaró que “las mujeres deben evitar vestirse como putas para no ser violadas” y se volvió un movimiento internacional, o la Agrupación Putos Peronistas de La Matanza, Buenos Aires, que apuesta al trabajo barrial y a las políticas kirchneristas para la ampliación de derechos.

Del mismo modo que Foucault propuso su genealogía crítica para oponer la recuperación de saberes y luchas marginales y fragmentadas al modelo del saber hegemónico, Butler establece en el último capítulo de su libro *Cuerpos aliados y lucha política* (2017) que el camino a la resignificación tiene que estar dado por la crítica, entendida como cuestionamiento y rechazo de la inscripción subjetiva heterodesignada que restringe la vida, con el objetivo de abrir nuevas posibilidades democráticas que cobijen a aquellas personas que han caído en lo abyecto. Este elemento crítico es importante para no repetir en las políticas de la identidad, las mismas jerarquías y exclusiones de las que se huye. De esta forma, la construcción del sentido crítico sigue siendo una opción para pensar las lógicas de nuestras resistencias actuales, que tienden a ser fragmentadas y dispersas.

Esta crítica no implica un individualismo de lxs sujetxs en su intento de desestabilizar y resignificar el complejo de sentido. Para Butler son las comunidades políticas, los movimientos sociales, los espacios que, en tanto que espacios de pertenencia, incluyen a lxs individuux y les aportan un plan o proyecto en común de cambio democrático. Lx sujetx individual no es, para Butler, lx sujetx políticx primordial, ni el centro de la política pública. Todxs pertenecemos a otrxs que nos han antecedido en la lucha por nuestros derechos (Señal UNTREE, 2019).

Volviendo ahora al problema de las resistencias en Foucault, su obra da cuenta, textualmente, de una revisión al modelo de grilla de inteligibilidad bélica como opción para pensar las prácticas políticas de resistencia.

Ya en su lección del 7 de enero de 1976 revisa su grilla de lucha:

¿En qué medida el esquema binario de la guerra, de la lucha, del enfrentamiento de las fuerzas, puede identificarse efectivamente con el fondo de la sociedad civil, a la vez principio y motor del ejercicio político? ¿Hay que hablar precisamente de la guerra para analizar el funcionamiento del poder? ¿Son valederas las nociones de táctica, estrategia, relación de fuerza? ¿Y en qué medida? ¿El poder es sencillamente una guerra proseguida por otros medios que las armas o las batallas? (...) ¿Hay que entender, si o no, que la sociedad, en su estructura política, está organizada de manera tal que algunos pueden defenderse de los otros, o defender su dominación contra la rebelión de los otros, o simplemente una vez más, defender la victoria y perennizarla en el sometimiento?. (Foucault, 2001, p. 31)

Una vez planteada cierta incomodidad respecto al modelo de la lucha bélica, Foucault avanza sobre el refinamiento de la “hipótesis Nietzsche” para poder repensar la lógica de articulación de las luchas locales a nivel de estrategias de articulación global.

Si bien continúa el rechazo al modelo hobbesiano de soberanía política y a toda localización del poder en un agente, la introducción del problema de las estrategias permite una reconsideración de la política, entendida ahora como el dominio de coordinación global de las tácticas (locales). Siguiendo con Noretto (2014): “Foucault se resiste a pensar que, detrás de las grandes articulaciones de conjunto, exista un estrategia, individual o colectivo, al que pueda tributarse la coordinación de las relaciones de poder. Esto no quita que, como resultado de estas coordinaciones se constituya o afirme cierta hegemonía” (pp. 56-57).

En este contexto actual, en el que la biopolítica opera como refuerzo y complemento de los dispositivos

disciplinarios, el refinamiento de la hipótesis Nietzsche nos otorga las claves para repensar las estrategias de la comunidad cuir en la coyuntura actual.

Por un lado, el arcoíris; por otro, abandono y desalojo

Asistimos al despliegue de *slogans*, coreografías discursivas y *hashtags* del orgullo en perfecta sintonía con el mercado de las consignas PRO, que interpela a una clase media porteña, casi turista, a la que las bambalinas del orgullo mercantil le caben en los bolsillos. Sin embargo, detrás de esta puesta en escena de maquillajes vemos operar una racionalidad estratégica, aliada vigorosa del marketing electoral del gobierno, en la cual nuestro deseo es interpelado y torcido por las políticas aisladas en torno a una estética del orgullo (calles pintadas, cuadras con colores y hasta negocios *gayfriendly*).

Este escenario apela a unx individux paradigmáticx: una marica cisgénero de clase media-alta machista, que lejos de producir una resignificación de la matriz heterosexual, sólo pone en jaque la concepción básica de que la única orientación sexual existente es la heterosexual. Esta pequeña desestabilización es rápidamente superada por el discurso hegemónico: la estrategia de marketing está hecha para este sujeto, y lo satisface completamente sin ningún gasto estatal en políticas reales de inclusión o ampliación de derechos.

En esta línea, el gobierno neoliberal opera como una “puesta en su lugar” de cada componente social: del pobre que ya no dejará de ser pobre a menos que “se esfuerce con su trabajo como el resto de nosotrxs”, de la marica y la

lesbiana, que “ya no van a poder seguir haciendo eso que se les estuvo permitiendo”, es decir, aparecer visiblemente en la calle.

Este aumento de la violencia social y policial se puede percibir claramente en cuatro casos judicializados y con mucha difusión entre la militancia cuir. Primero, el caso de Eva Analía de Jesús (Higui), quien atacada por un grupo de hombres que la hostigaban desde hacía quince años en el Barrio Mariló de la Provincia de Buenos Aires, se defendió de un intento de violación correctiva matando a uno de sus agresores. Higui fue encarcelada en octubre del 2016 por homicidio y, tanto la policía que intercedió en ese momento, como la Justicia, pasaron por alto tanto su estado semi inconsciente por los golpes al momento de ser encontrada, como sus pantalones y boxers rotos. Tampoco se tuvieron en cuenta la violencia lesbodiante ni los ataques que la antecedieron. Por consiguiente, no se encaró la causa desde el derecho a defensa propia hasta que el caso se viralizó dentro del movimiento feminista y lésbico (Ni Una Menos y la Asamblea Lésbica Permanente), y fue tomado por la abogada Raquel Hermida, de la Red de Contención contra la Violencia de Género

El mismo mes en que encarcelan a Higui, en la localidad de Santa Elena de la Provincia de Entre Ríos, un grupo de hombres ataca violentamente a Joe Lemonge, varón trans, por portar una masculinidad no cis-heterosexual. Joe, al defenderse, hiere a uno de sus agresores. La policía solo tiene en cuenta esta agresión y Lemonge pasa seis días encarcelado y un mes en prisión domiciliaria, para ser finalmente condenado, dos años después, a cinco años de prisión por tentativa de homicidio, en un juicio en el que fue tratado con pronombres femeninos durante todo el tiempo.

El 2 de octubre de 2017, Mariana y su esposa se dieron un beso en la Línea C del subte de Buenos Aires. A continuación, Mariana fue atacada y detenida por la policía con la excusa de que estaba fumando (si bien había otras personas fumando en el mismo lugar). El 28 de junio de 2019, Día Internacional del Orgullo LGBT+, la jueza Marta Aurora Yungano la condenó a un año de prisión en suspenso por el delito de resistencia a la autoridad y lesiones leves agravadas contra una de las policías que la detuvieron.

El 1 de mayo de 2019, en San Miguel de Tucumán, Lucas Gargiulo fue asaltado, golpeado y violado por parecer puto y por ser trans. Él relató, en un video que difundió por las redes, que en la esquina del lugar del hecho había cinco policías y no hicieron nada. Cuando fue a asentar la denuncia, en la comisaría solo le tomaron la del robo, no de la violación, haciéndolo esperar a un médico forense que nunca llegó.

Los globos del orgullo PRO no fueron globos vacíos como quisimos creer años anteriores. La batería de estrategias apuntó y disparó nuestro deseo burgués y estético, lo interpeló y, como ya lo advertía Paco Vidarte (2007) en su libro *Ética Marica*, generó idearios no explícitos, pero presentes de conquistas posibles —aquellas que el Estado quiere ceder— y conquistas imposibles —aquellas ante las que no quiere ceder (en este caso la mayoría)—, afectando así las agendas políticas de los grupos e instaurando la idea de que “estas son las conquistas que queremos”: pequeñas “conquistas” individuales (nunca grupales), estéticas, consumistas, que nada tienen que ver con salir de la precariedad.

Al mismo tiempo, al interior de los colectivos, nuevas jerarquías y modos de exclusión sutiles que ya se iban expresando en las agendas políticas priorizadas, ahora parecen

convertirse en fracturas: cada sector es golpeado de forma diferente por la crisis económico-social y la lucha de lesbianas y gays de clase media por visibilizarse dentro de las instituciones laborales se distancia mucho de la lucha por el alimento y contra la violencia social y policial de las lesbianas y mujeres trans de clase baja, sumidas en la pobreza. Esto plantea la urgente necesidad de una política solidaria y empática con le otre, en la que la torta clasemediera universitaria haga un espacio en su militancia para escuchar a la torta futbolera de barrio que lucha contra el hambre y las violaciones correctivas.

El oficialismo hace gala de una lógica de vaciamiento y desmantelamiento que son un claro ejemplo de lo que Guillermo O'Donnell (1993) denominó "ciudadanías de baja intensidad": democracias en las que los derechos políticos y civiles están tan rezagados, que la ciudadanía se define meramente por su derecho a votar. Para O'Donnell, son este tipo de lógicas las que ponían en riesgo los regímenes democráticos allá por el 2002.

En la actualidad, asistimos a la alertante pérdida de los componentes democráticos estatales que resguardan a los ciudadanos: las instituciones estatales que antes garantizaban el respeto de los derechos ampliados de las disidencias sexuales y que promovían a través de distintas políticas públicas una mayor calidad de las vidas antes marginadas, bajo el oficialismo neoliberal abandonan a las comunidades a su suerte. Al mismo tiempo las corporalidades son puestas en peligro, no sólo por el hambre, la alienación laboral, el despliegue represivo y la persecución política, sino también por la normalización de los cuerpos bajo la rúbrica biopolítica.

Son ejemplos de labores institucionales perdidas: hospitales que debían garantizar la aplicación de la Ley Nacional de Identidad de Género; financiamiento a propuestas culturales cuirs; la aplicación de la Ley Nacional de ESI en las escuelas acompañada de capacitaciones, producción y envío de material para las mismas; distribución de remedios a nivel nacional entre las personas con VIH+³; las subvenciones a los servicios que ayudaban a la existencia de espacios culturales alternativos (bares, centros culturales, etc.); planes sociales que ayudaban a las compañeras trans a atenuar las dificultades económicas a las que continuamente están sometidas; y por último, el accionar en la defensa de los derechos de las personas LGBTIQP+ de un organismo como el INADI, totalmente ausente en los casos de Higua y Joe Lemonge, contrario a su accionar en la causa Diana Sacayán en la que fue querellante en 2015.

Al mismo tiempo, bajo este orden desintegrador de las comunidades, se potenció la emergencia de aliadxs del oficialismo cada vez más reaccionarixs y conservadorxs (la ganancia que el oficialismo se llevó del debate por la IVE): “salvemos las dos vidas”, “con mis hijos no”, movimientos en contra de la “ideología de género”, etc.

3 “Ante un requerimiento formal realizado por la Fundación GEP, la Dirección Nacional de Sida dio a conocer el pasado lunes los datos de las compras de medicación para personas VIH+ realizados en el último año. El análisis da cuenta de la inexistencia de stock desde el mes de junio de efavirenz y de las combinaciones darunavir/ritonavir y tenofovir/emtricitabina/efavirenz utilizados por las 86.338 personas con VIH que se encuentran en tratamiento antirretroviral en Argentina” (Agencia Presentes, 2019, 30 de jul). Disponible en <https://agenciapresentes.org/2019/07/30/denuncian-faltantes-de-medicacion-para-vih-es-una-situacion-limite/>

Conclusión

Todas aquellas tareas estatales de contención y promoción de derechos se pierden, arrojando sobre los grupos de militancia la tarea de suplirlas. Esto implica una vuelta a la contención, a la visibilización, a las resistencias culturales, y una postergación del desarrollo y presentación de políticas públicas. El único “reclamo unificado” al Estado de parte de la militancia *cuir*, que no llega a ser una resistencia organizada o una oposición fuerte, es que no se vulneren (más) los derechos ya conquistados. Además, debido a las vulneraciones socio-económicas que obligan a asegurar el pan antes que nada, las militancias activas disminuyen y se vuelven localizadas. Así, el neoliberalismo, bajo el velo de la dominación, produce sujetxs apolíticxs, aisladxs, y resistencias fragmentadas y desarticuladas, situación que nos ubica nuevamente en la disolución foucaultea sobre la articulación de las resistencias políticas.

Si entendemos a la política, siguiendo a Foucault, como el dominio de finalización de las luchas, es decir, como un dominio estratégico, entonces, el eje resistencia-ciudadanía se encuentra deshilvanado; mientras la ciudadanía se encuentra reducida a su rol electoral, las resistencias deben articularse en cadenas solidarias para luchar sobre los límites de las necesidades básicas de un Estado vaciado, relegando sus tareas a cuestiones culturales, de contención y de lucha contra la pobreza que nos acosa.

La lucha organizada y articulada en torno a objetivos comunes (que funcionó, de hecho, en una conquista de corte liberal como es la Ley Nacional de Matrimonio Igualitario) ya no se encuentra presente. No queremos decir con esto que

haya desaparecido un agente particular que coordine o articule las luchas. Desde el pensamiento foucaultiano, sabemos que este no es el caso en la mayoría de los contextos. Lo que queremos decir es que los proyectos unificadores en torno a políticas públicas de ampliación de derechos se han perdido bajo la colonización de los globos multicolores, o en el caso de Tucumán, de la bandera del orgullo pintada al agua sobre un cruce peatonal en pleno microcentro que pronto embarraron los autos que le pasaban por encima, clara metáfora del hecho de que, a cuatro cuadras, en una comisaría, las compañeras trans eran violadas y humilladas bajo la lógica de la impunidad y las contravenciones.

Siguiendo con este análisis, lejos de depositar nuestras esperanzas en un sujeto político o agente que coordine las resistencias, las depositamos en la constitución de las luchas impulsadas por una hegemonía, cuya posibilidad bien nos demostró la Argentina de 2003 a 2015. Siguiendo el análisis de Noretto respecto a los conceptos foucaultianos, la política debe operar como estrategia de articulación de las luchas. Esto sólo se podrá lograr si superamos el individualismo egoísta en el que nos sumerge el neoliberalismo y apostamos nuevamente a las conformaciones grupales cuya estrategia articulada sea, en primera instancia, la recuperación de las instituciones democráticas que deben garantizar nuestros derechos y, con ellas, la posibilidad de una vía institucional para el desarrollo de nuevas políticas públicas, junto a la expansión de un Estado que promueva la ciudadanía crítica.

Las vías y alternativas sopesadas para pensar las resistencias políticas de las comunidades y corporalidades disidentes están sin dudas condicionadas por las prácticas gubernamentales y la configuración de un Estado que se construye

como potencia para la apertura y conquista de derechos o, al contrario, como formas de subjetivación de las gubernamentalidades neoliberales, violencias que se expresan claramente en los cuatro casos judiciales analizados en el apartado anterior.

Si bien en la actualidad la fragmentación de las resistencias se vincula claramente a la ponderación de una supervivencia que conforma la ciudadanía en torno a la incertidumbre, debido a que nos hallamos en una democracia de baja intensidad, lo que queda por hacer es, ante todo, repensar y recuperar las genealogías críticas desde las prácticas y las luchas.

En los contextos de violencias y subjetivaciones neoliberales, cuyo eje de la dominación política son los cuerpos disidentes, situados en la esfera pública no desde la potencia y articulación con la gestión y ampliación de derechos, sino desde la impotencia de la puesta en peligro de los cuerpos desplazados, normados, corregidos, violentados, la comprensión de una nueva genealogía crítica no puede ser mirada bajo la grilla de inteligibilidad del campo social como una lucha incesante entre dominantes y dominadxs. Por el contrario, se funde con las prácticas de las comunidades excluidas para pensarlas desde y por ellas, con el objetivo también de impedir (gracias a la crítica) la reproducción de lógicas excluyentes que forman parte de los aparatos epistémico-discursivos hegemónicos hacia el interior de las colectividades y, por otro lado, de propiciar, desde la recuperación de la propia historia, alianzas estratégicas que sean alianzas políticas y de cuidado mutuo.

Siguiendo a Foucault como a Butler, debemos recuperar la genealogía de saberes marginados (la historia de las luchas

trans norteñas, les militantes LGBTIQP+ desaparecidas durante la dictadura, las militancias barriales y futboleras como la que lleva adelante Norma Salica⁴, las resistencias lesbianas en las cárceles, las historias de personas cuirs que tuvieron que migrar, etc.⁵), entender nuestra deuda vital con las grupalidades históricas y comunitarias que han luchado por hacer de nuestras vidas, vidas más vivibles.

Siguiendo esta línea, la clave para la organización política tiene que tener como conceptos principales las alianzas no colonizantes, la solidaridad, la interdependencia en forma de necesidad mutua de los cuerpos, el cuidado recíproco. Como sugiere Butler, debemos crear un sistema de cuidado, alianzas e interdependencias que se conformen como espacios de pertenencia más allá de las instituciones tradicionales como la familia y la Iglesia, no una militancia cerrada en pequeños grupos con problemas específicos que no se miran entre ellos y que, al crear de forma conjunta políticas situadas y planes de resistencia, estas se consoliden como alternativas al neoliberalismo. De otra forma, el individualismo y la precarización nos llevará a un inactivismo político que pronto nos dejará sumidos en la violencia social y estatal.

Por último, en este contexto, si entendemos a la genealogía como recuperación de prácticas y saberes marginados, debemos ampliar el horizonte y recuperar también el Estado entendido como potencia que ampara, promueve y finaliza, a través de la ejecución de políticas concretas y no como agencia

⁴ Norma Salica organiza grupos de fútbol femenino en los barrios periféricos, que se transforman en grupos de contención y militancia de mujeres que sufren violencia de género y mujeres cuirs.

⁵ En este sentido, un grupo de investigación de la UNSA se dedica a realizar investigaciones y trabajos de extensión con la comunidad trans salteña realizando de hecho una genealogía de las prácticas y resistencias de la comunidad trans de salta.

sustancial cuya herramienta central es la ley. Es cierto que, si las luchas nos condenan a pensar en el problema de la articulación, la disputa por la ampliación del Estado nos obliga nuevamente a pensar no sólo en la coordinación, sino en la finalización de las luchas; nos obliga a disputar el sentido de lo público. Parafraseando a Kant: las conquistas de derechos sin militancia son ciegas y la promoción de políticas sin Estado está vaciada de contenido, tal como lo demostró la Argentina de Macri.

Referencias bibliográficas

- Abellón, Pamela. (2013). "La estructura dilemática del pensamiento de Judith Butler. Materialidad corporal y agencia política". En Femenías, María Luisa; Cano, Virginia y Torricella, Paula (comp), *Judith Butler, su filosofía a debate*, pp. 71-98. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- (2017) *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós Básica.
- Castro Gómez, Santiago. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Foucault, Michel. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Nosetto, Luciano. (2014). *Michel Foucault y la política*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- O'Donell, Guillermo. (1993). Estado, Democratización y Ciudadanía. En *Revista Nueva Sociedad* (128), pp. 62-87. Recuperado de <https://nuso.org/revista/128/gobernabilidad-sueno-de-la-democracia/>
- Señal UNTREF. (2019, 9 abr.). *Judith Butler en la UNTREF: Activismo y pensamiento* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YSZrXUUDLpQ&t=8s>
- Vidarte Fernández, Francisco Javier. (2007). *Ética Marica: proclamas libertarias para una militancia LGBT+Q*. Barcelona: Editorial EGALES.
- Zani, Alejandra. (30 de julio de 2019). *Denuncian faltantes de medicación para VIH: "Es una situación límite"*. Agencia Presentes. Recuperado de <http://agenciapresentes.org/2019/07/30/denuncian-faltantes-de-medicacion-para-vih-es-una-situacion-limite/>

Salida del armario. Representaciones sociales del colectivo de Aguilares y su abordaje desde el Trabajo Social

MARÍA DEL MILAGRO DÍAZ

Introducción

El siguiente trabajo tiene como objetivo evaluar ante quién y cómo salen del armario lxs jóvenes gays de la ciudad de Aguilares-Tucumán; ¿por qué no se cumplen los estándares internacionales y nacionales de derechos humanos de este colectivo?, y también, ¿cómo abordar el tema de la salida del armario desde el Trabajo Social?

Para ello, tomaremos como presunciones iniciales: en primera instancia, que el colectivo sale del armario en instituciones primarias, es decir, familiares, vecinxs, amigxs (Chadi, 2000). En segunda instancia, que los estándares de derechos no se cumplen debido a que en las instituciones y en la sociedad siguen vigentes discursos que promueven los prejuicios por orientación sexual; por último, la intervención de lx Trabajador Social será una construcción entre sujetx demandante y profesional.

Material y Metodología

Para llevar a cabo la investigación se hará uso de la triangulación de métodos cualitativos y cuantitativos (Souza Minayo, 2009) , utilizaremos el método biográfico que nos

permitirá reconstruir historias de vida de lxs jóvenes del colectivo a través de entrevistas semiestructuradas a siete jóvenes de entre 25 a 35 años del colectivo, como así también cuestionarios para lxs habitantes de esta ciudad, para indagar cuáles son las representaciones sociales que tienen que tienen acerca de la salida del armario y medir en porcentajes las perspectivas de las personas a cerca de la salida de armario del colectivo, teniendo en cuenta la posibilidad de que las respuestas sean diversas en cuanto al sexo y edad de lxs destinatarixs encuestadxs. En el primer caso, el muestreo fue intencionado; en el segundo caso, un muestreo aleatorio o al azar (Barros y Barros, 2000). También se tomó en cuenta relatos y frases de la sociedad de Aguilares y jóvenes gays a través de charlas informales y se realizó una observación no participante en bares y boliches de la ciudad.

Las estrategias para aplicar las técnicas de recolección de datos serán: el uso de un dispositivo eléctrico/ grabador de voz y de un cuaderno de campo. nos posicionamos en la teoría *queer* para la realización de este trabajo, la que desarrollamos a continuación.

Teoría Queer

Salir del armario, salir del clóset o salir del placard son modismos que, aplicados a las personas, significan «declarar voluntaria y públicamente su homosexualidad», «saca a la luz» (descubre, muestra) un aspecto de su vida que hasta ese día tenía escondido. Cuando es otro quien revela a la persona (en contra de su voluntad), se emplea la expresión anglosajona *outing*. (Streitmatter, 2009, p. 104)

Consideramos estos conceptos (salir del armario, *outing*, etc.) claves para comprender la temática y, teniéndolos en cuenta, cabe preguntarnos: ¿en nombre de qué y por qué se resisten lxs jóvenes a salir del armario?

Heteronorma es un término acuñado por Michael Warner (1993) que hace referencia al conjunto de las relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura y las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano.

La heteronorma se presenta como ley reguladora sin que podamos ser conscientes de ello y, para mantenerse, se retroalimenta con mecanismos sociales como: la marginalización, invisibilización o persecución. Por esta razón, las personas con orientación sexual gay prefieren vivir bajo el manto de la Heteronorma.

Es necesario tener en cuenta que, cuando hablamos de la salida del armario no estamos refiriéndonos a un hecho particular de lxs sujetxs que lo viven, sino que hay otrxs -la sociedad- que durante siglos han hostigado a quienes escapan del discurso hegemónico. Estamos ante la presencia de una sociedad que limita y tiende a invisibilizar a través de discursos de odio, de violencia y discriminación que ejercen, que son avalados por la heteronorma y su discurso de normalidad. A la hora de realizar este trabajo de investigación no se podía eludir la otra cara de la moneda: “la sociedad” y, por ende, las representaciones sociales que tienen vigentes acerca del colectivo LGBT+ de la ciudad de Aguilares.

¿Qué podemos hacer lxs licenciadxs en Trabajo Social con respecto a la salida del armario? ¿Nos compete como trabajadores sociales intervenir en estos casos? La respuesta

evidente es sí, nos compete intervenir donde hay injusticias y se vulneran derechos, debido a que este es uno de los principios fundamentales de nuestra profesión, pero ¿qué estrategias podemos construir lxs trabajadorxs sociales y desde donde podemos aportar al colectivo LGBT+?

Contraria a la heteronorma, surge la teoría queer. La palabra inglesa “queer” significa: maricón, homosexual, gay, raro, torcido, extraño”. Es decir que se ha utilizado de forma peyorativa en relación con la sexualidad, designando la falta de decoro y la anormalidad de las orientaciones lesbianas y homosexuales. Las prácticas *queer* se apoyan en la noción de desestabilizar normas que están aparentemente fijas (Fonseca Hernández y Quintero Soto, 2009). Según Teresa de Lauretis (1990), la teoría *queer* es un conjunto de ideas sobre el género y la sexualidad de las personas que sostienen que los géneros, las identidades sexuales y las orientaciones sexuales, no están esencialmente inscritos en la naturaleza humana; sino que, son el resultado de una construcción social varían en cada persona y en cada sociedad.

El poder performativo del término *queer*

Para Eve Sedgwick (1995) los actos performativos son formas del habla que autorizan, son oraciones que realizan una acción y además le confieren un poder vinculante a la acción realizada. Esta visión de performatividad implica que el discurso tiene una historia que no solamente precede, sino que además condiciona sus usos contemporáneos y que esta historia le quita, efectivamente, su carácter central a la visión presentista de lx sujetx según la cual este es el origen o

el propietario exclusivo de lo que se dice. Entonces crítica del tema *queer* es necesaria para lograr la continua democratización de la política *queer* (Butler, 2014)

Del mismo modo que las palabras tienen el poder de crear realidad (en contextos autorizados), nuestros comportamientos y acciones tienen el poder de construir la realidad de nuestros cuerpos. En este sentido, se puede decir que tanto “género” como “sexo” son conceptos performativos, es decir, son realidades que se producen a través del comportamiento y del discurso.

El sexo es biológico y contiene cualidades físicas y anatómicas que se traducen en la distinción biológica entre hombres y mujeres. Al contrario, el género —el sexo social— es una construcción que no se relaciona con características físicas, como tampoco genéticas. Teniendo en cuenta esto como base podemos decir que, las diferencias biológicas construyen diferencias sociales que afectan a la vida social y crean ciertos papeles y expectativas de comportamiento.

La palabra sexo, como ideal regulador, sigue reproduciendo a través del tiempo la estructura Heteronormativa, sin tener en cuenta que en ese binarismo hay identidades y cuerpos que se excluyen, y que es necesario, cambiar y dejar de reproducir.

De esta manera, Butler (1990) plantea que, si lo que genera realidades como el género es el comportamiento y las acciones, basta con que unx joven exprese su identidad sexual y se apropie de ella para caminar libremente —así puede constatarse en la entrevista de “T” cuando nos decía que se empezó a vestir como él quería y esa libertad que sintió, luego de la salida del armario, hizo que aumente su autoestima y no ser retraído¹.

¹Anexo, página 102, entrevista siete

A partir del trabajo de campo realizado en la ciudad de Aguilares podemos ver cómo la Heteronorma está inscrita en las subjetividades y atraviesa las representaciones sociales que tiene la sociedad y también el colectivo LGBT+.

Podemos detectar en la entrevista de “L” cómo la danza árabe se relaciona con el sexo femenino² o en la entrevista de “R”, que su padre le regalaba pelotas de fútbol intentando disciplinar y negar la orientación sexual de su hijo³, y cómo estas prácticas se relacionan con el sexo masculino.

El 75% de los cuestionarios realizados a habitantes de Aguilares expresan que lxs entrevistadxs no le regalarían una muñeca a un niño y que tratarían de hacer comprender que eso es para niñas; el 10% lo haría, pero consultarían a sus padres si es un niño de la familia debido a que no pasarían por alto lo que opinen ellxs, el 15% opina que sí se la regalaría⁴.

En el cuestionario realizado a los hombres de la sociedad de Aguilares respondieron que no incluirían a una persona gay en su equipo de fútbol. Podemos comprobar así cómo ciertas actividades están relacionadas con el sexo de la persona y cómo se excluye y/o discrimina a quienes no eligen el binarismo. En la siguiente frase de la entrevista realizada a “J” podrán notar cómo la expresión de género, amaneramientos o formas de ser diferentes a lo que se espera culturalmente, son vistas como algo malo, que avergüenza y causa rechazo.

En el momento que yo tomo la decisión es como que si les ha molestado por cómo yo he comenzado a actuar no de mala manera, ni desubicadamente, solo que ya fueron otras cosas como comenzar a expresarme de otra manera, ya no me

² Anexo, página 72, entrevista número uno.

³ Anexo, página 95, entrevista número seis.

⁴ Anexo, gráfico 4, página 70.

hacía el hombrecito, el hombre, tampoco me considero una mujer es simplemente que he comenzado a hablar como a mí me gusta y he tenido la mala suerte que ellos me dejaron de hablar por un tiempo hasta que bueno, ellos después volvieron porque obviamente son mis padres y comprenden. (Anexo, Entrevista a “J”, p. 84).

Salida del armario y visibilidad del colectivo

Los conceptos del “armario” o “estar en el armario” hacen referencia a un silencio impuesto por la norma heterosexual a unas realidades que deben, por imperativos, reservarse al ámbito privado, en el mejor de los casos; mientras la heterosexualidad se expresa de forma pública. La estrategia de silenciar realidades ha consistido en la producción de la figura estigmatizada de las disidencias sexuales dándoles visibilidad impuesta y gestionada por las instancias normativas, lo cual implica su construcción, pero en términos negativos. En segundo lugar, porque el silencio impuesto se convierte en imperativo de confesión enmarcado en un contexto de escándalo, o bien, se culpabiliza al sujeto que ha mantenido el secreto frente a las instancias normativas (Sedgwick, 1990).

Didier Eribon (2001) habla de la salida del armario como una conversión perpetua, prorrogada continuamente: «La “salida del armario” no es un gesto único y unívoco. [...] La estructura del armario es de tal naturaleza que nunca se está simplemente dentro o fuera, sino siempre dentro y fuera al mismo tiempo» (p. 160).

Las palabras a las que refiere el autor pueden verse reflejadas en la siguiente entrevista.

Mi mamá por ejemplo es una mujer mayor ya, como para que dañe... Este... y bueno, mi papá se murió cuando yo tenía dieciséis. O sea, es un tema que nunca se lo ha tocado, además de eso ninguno me ha preguntado, obviamente si se dan cuenta. (Anexo, entrevista a "H", p 76)

En las palabras del joven puede observarse cómo el tema de su orientación sexual flota en su círculo familiar; saben, pero actúan como si no supieran, haciendo que el joven, dentro de su hogar, esté dentro y fuera del armario.

De las siete entrevistas realizadas, cinco jóvenes relatan que tenían definida su sexualidad desde la niñez. Seis de lxs jóvenes entrevistadxs expresan haber salido del armario en la adolescencia y uno en la adultez; lo hicieron en redes primarias (amigxs, vecinxs, compañerxs, informando en última instancia a sus xadres); confirmando así la primera premisa de este trabajo⁵ que sostiene que, a pesar de haber salido del armario, lxs jóvenes expresan haber tenido que ocultar o especificar su identidad sexual debido a:

- Bromas y dichos de gente que supone la heterosexualidad como única forma de relación socio afectiva.

- Por ejemplo, en el grupo de natación me dicen "porque no vas a ver departamento en zona norte, ahí hay muchas chicas lindas" (Anexo, Entrevista a "R", p. 95).
- Algunas chicas te escriben pensando que sos hetero (Anexo, entrevista a "S", p. 87).

⁵ Anexo, gráfico 1, pág.68, cuestionarios realizados a la comunidad de Aguilares, Tucumán.

- Laboralmente, por miedo a no ser contratadx o miedo a dar una mala imagen en el trabajo:

- Esa vez me tocó pasar por un momento de decir: no puedo ir a mariconear, cosas que no corresponden porque tengo que dar una buena imagen, buena presencia, tengo que estar bien, entonces me tocó tomar el lugar que me corresponde que es el de un hombre (Anexo, Entrevista a “J”, p. 84).

- Por petición de lxs empleadores:

- Cuando trabajaba como coordinador de viajes de egresados, me decían que no me comporte raro, lo cual era muy incómodo y renuncié (Anexo, entrevista a “S”, p. 87).

- Por petición de sus xadres:

- Mi papá me dice que sea normal, que me comporte cuando él esté con sus amigos (Anexo, entrevista a “L”, p. 72).

Podemos observar a través de estas expresiones que, tal como nos decía Didier Eribon (2001):

No se está nunca completamente fuera del armario porque siempre surge, en un momento u otro, la obligación de silenciar lo que se es, ya sea ante un familiar, ante la posibilidad de conseguir un nuevo empleo, entre otros. Por consiguiente, la decisión de no seguir ocultándose y de asumirlo no es, en realidad, sino el comienzo de un proceso interminable. (p. 160)

Lxs jóvenes expresan que lo más duro antes de la salida del armario es vivir en una “doble performance”, es decir, fingir ante su familia, amigxs, conocidxs, ser heterosexual. Expresan que luego de la salida del armario sienten sensación de alivio y libertad.

Se puede observar cómo influye la heteronorma en la vida de lxs jóvenes cuando expresan, por ejemplo, que antes se vestían como hombres, que hablaban como hombres y que establecían relaciones de pareja con mujeres, respondiendo al mandato social y reglas de comportamiento según el sexo asignado al nacer.

Yo supe desde chico que era gay, mi familia no sabía, hasta mis 18 años que —por así decirlo— decidí salir del closet para que todos se enteraran, sin importarme el qué dirán.

Fue una decisión porque es muy feo vivir una doble vida, mi viejo me sacó a trabajar en el campo porque yo no quería estudiar, iba y hacía un papel que no era, o sea, tenía novia cuando en realidad no sentía nada y me tenía que ocultar, no podía expresarme libremente y decir, bueno, soy así.

(Anexo, entrevista a “J”, p. 84)

El 80 % de respuestas a los cuestionarios realizados a la población de Aguilares expresan que lxs entrevistadxs han sido testigos pasivos de actos discriminatorios a personas gay; en el 20 % restante se relata haber sido testigos activos de los mismos⁶. La violencia y las agresiones, queda demostrado, se viven a diario en la calle, los barrios, la secundaria y en las salidas de boliches de la ciudad.

⁶ Anexo, gráfico 3, página 69.

Una de las preguntas realizadas consistía en si saldrían a compartir a solas con una persona gay. En las respuestas detectamos una marcada diferencia entre lo que respondieron mujeres y hombres. Ellas saldrían a compartir sin problemas, no así los hombres que luego serían tildados de homosexuales por la sociedad, solo hay aceptación si se sale en grupo, de manera que así no se los vincule sentimentalmente con la otra persona.

La discriminación y la burla no solo están presentes en lxs heterosexuales, sino que también se instala dentro del colectivo. En la entrevista realizada a “R” podemos detectar cómo el joven se burla y discrimina a otras personas gay por miedo a que lo vinculasen con el colectivo:

Yo tenía terror de ir a un boliche gay, tenía terror que me vean, tenía terror del lugar, me daban miedo los travestis (risas). ¡De verdad! Yo no sé qué pensaba, tenía una cabeza de chorlito, no aceptaba solicitudes de amistad en mis redes sociales de gente gay, tenía terror que me involucren o que sospechen que yo era gay. (Anexo, entrevista a “R”, p. 95)

En sus relatos hay una clara naturalización del insulto, de las miradas del resto de la sociedad: “es gracioso” “me dicen puto, lo normal, lo típico”. Entonces, podemos decir, en base a estas entrevistas, que el grado de discriminación es leve y naturalizado por la cultura gay.

Es importante tener en cuenta que en el INADI de la ciudad de Aguilares se tiene conocimiento sobre un hecho de violencia hacia un estudiante de un colegio público donde no se respeta el derecho a la identidad. La denuncia por discriminación fue realizada, pero no se prosiguió con la misma. Traemos esto a colación ya que, a través de las entrevistas

realizadas, hemos notado que donde más se sufre discriminación y bullying es en la escuela secundaria: “En el colegio, digamos, me llevaba bien con todos, pero un día llegué a bailar árabe y como que el director se quejó que si no era legal como iba a hacer eso, fue el director de acá de la técnica” (Anexo, Entrevista a “L”, p. 72).

La secundaria fue la peor etapa de mi vida, aparte yo me sentía feo, que no le iba a gustar a nadie, ya sea hombre o mujer y es como que en la niñez uno no se da cuenta... Todos juegan con todos, pero en la secundaria ya se nota más, se diferencia el grupo de los varones y las mujeres, yo me sentía más cómodo con las mujeres debe ser por la relación que yo tenía con mi papá que me costaba relacionarme con los varones y era todo el tiempo intentar ocultar eso, ha sido la etapa más fea y te sentías más expuesto en distintas situaciones, eso fundamentalmente, empiezan a hablar de tal chico le gusta, y yo era re tímido e introvertido. (Anexo, Entrevista a “R”, p. 95)

En la escuela secundaria las relaciones entre hombres y mujeres se vuelven más estrechas, la heteronorma atraviesa el sistema escolar y afecta a lxs estudiantes que recurren a la institución, reproduce e intenta disciplinar los cuerpos en nombre de la heteronorma.

Visibilidad del colectivo

Según la Real Academia Española el término “visibilidad” se refiere a la cualidad de hacer visible, en este sentido se refiere a hacer visible la diversidad sexual, sus derechos, sus necesidades como colectivo. Podemos hablar de una amplia gama de visibilidades:

- El armario (gama de menor visibilidad): lxs jóvenes se resisten a salir del armario debido al miedo, al rechazo, a la no admisión o integración en un grupo o en una sociedad todavía machista, y viven en extrema marginación y vulnerabilidad.
- Entre la máxima visibilización y el armario, vamos a ubicar lo que Didier Eribon (2001) denomina como un mundo de injurias en las que viven las personas gays:

La injuria es un acto del lenguaje —o una serie repetida de actos— por el cual se asigna a su destinatario un lugar determinado sobre el mundo. La injuria es un enunciado performativo: su función es producir efectos y, en especial, instituir o perpetuar la separación de los “normales” y aquellos a los que Goffman llama los “estigmatizados” e inculcar esta grieta en la cabeza de los individuos. (p. 30)

Esa grieta a la que hace referencia Didier Eribon sería lo que marca la división en la gama de visibilidades antes descriptas.

La injuria tiene la capacidad de moldear la subjetividad de lx sujetx injuriadx, de producir personas adaptadas a las reglas y a las jerarquías socialmente instituidas, es decir que, si lxs jóvenes del colectivo no quieren recibir el azote de la injuria, tendrán que adaptarse al discurso hegemónico que protege.

Podemos ver en las entrevistas realizadas a lxs jóvenes de la ciudad de Aguilares cómo la sociedad, a través del lenguaje, intenta mantener a los mismos en el armario e invisibilizarlxs:

Primero me acuerdo que me gustaban las mujeres y andaba noviendo con una chica y así como me gustaba ella me acuerdo que al mismo tiempo me gustaba un compañero y en primer grado, de manera inocente conversaba con mi hermana y ella me decía “me gusta tal y yo le decía me gusta tal” y para ella era natural hasta que en un momento se enteró mi papá... Que se yo, hasta que me hicieron entender que no era así. Salí del closet a los 29 años, le conté primero a una amiga. (Anexo, Entrevista a “R”, p. 95)

En la segunda entrevista podrán notar cómo la sociedad intenta hacerle ver al joven que, para tener pareja, debe irse de la ciudad donde reside y así liberarse de las miradas y la discriminación:

A veces escucho gente que dice: “si quieres tener pareja, andate de acá” y yo me pregunto ¿por qué? Yo vivo aquí, tengo mi trabajo aquí, mis proyectos, mi familia, yo acá quisiera tener mi par, no me gustaría tener que irme a otro lado, pero también pasa por uno mismo, por darle el gusto a esa sociedad de Aguilares, pero ¿por qué irme afuera? Soy gay acá y voy a ser gay en la China. (Anexo, entrevista a “H”, p. 76)

En ambos relatos se puede observar cómo a través del lenguaje se intenta normalizar y marcar esa grieta de la que nos habla el autor.

La salida del armario refiere a un hecho o decisión de una persona, el armario no existiría si no estaría la sociedad del otro lado marcando la grieta en nombre de la Heteronorma:

Muchas cosas de mi papá sí me hicieron sentir humillación porque lo hacía de una manera muy expuesta a los demás y a mí me daba mucha vergüenza y... O una vez que se ha enojado conmigo y terminó diciéndome “y ese otro puto que traés”

(diciendo de “G” que era mi amigo) y nada que ver, de la conversación o situaciones como por ejemplo íbamos los cinco tomando helado y dice señalando a uno que fue el primer travesti de Aguilares y dice “mira ese chico, eso que el padre era re buen tipo” ¿Y qué tenía que ver, entendés? O me acuerdo de una reunión en la que mi tío comentaba a otros “che, has visto lo de Julio Boca, que tipo excelente que me parecía y me ha desilusionado” —porque había dicho que era gay—, lo de mi tío no iba directo a mí, pero lo de mi papá sí y yo siento que no estaba contento de lo que sospechaba porque yo nunca hubiese hecho algo que desilusione a mi familia, pero él intentaba encubrirlo al punto de que yo no llegaba a bailar por miedo a que se me note. Otra vez me dijo —siempre delante de todos— «anoche soñé que “R” estaba bailando en un boliche y que yo lo miraba y me daba vergüenza», y esas cosas a mí me re dolían porque tenía una mente débil, ahora, por ejemplo, me dicen eso y yo me le río a la persona, pero en esa etapa y desde ese lugar es como que te comen la cabeza. Con mi papá sí me pasaron un millón de situaciones que no te pararía de contar hasta las seis de la mañana si querés que me han hecho sentir mal y vergüenza y sí, no querer ser así. (Anexo, entrevista a “R”, p. 95)

La vergüenza y la humillación crea un gueto invisible del que es difícil salir, un “gueto mental” que lleva al encubrimiento de una buena parte de la personalidad y existencia de lxs sujetxs forzándolxs a vivir bajo la pantalla del disimulo y del secreto (Eribon, 2001).

Yo creaba redes sociales con nombres falsos, los usaba un día y después los borraba, hacía todo nervioso, sentía que alguien se iba a dar cuenta, me sentía perseguido, observado, estuve 28 años en el armario, imagínate estar toda tu vida así, tuve varias etapas de hetero, cuando iba a la facultad estaba de novio con una chica, pero nunca tuvimos relaciones. (Anexo, entrevista a “R”, p. 95)

El escenario de lo social exige que se lleve la máscara de la heterosexualidad y esta excluye lo que se aparta de ella, es así como se llega a la conclusión de que hay que buscar la disidencia en otra parte, en una subcultura particular.

El colectivo LGBT+ por temor a la visibilización de su orientación sexual crea espacios de circuitos cerrados de socialización donde pueden tener amistades o núcleos relacionales, compartir libremente con sus parejas sin ser discriminadxs, injuriadxs. Pese a ser un circuito cerrado, es una óptima estrategia debido al hecho de que el grupo estigmatizado comparte experiencias, se visibiliza y se rompe con uno de los efectos de la injuria que es la conciencia de soledad.

Estos circuitos de socialización son líneas de fuga creados para escapar del discurso hegemónico, para filtrarnos del armario, y también es un punto de partida para llegar al ideal aún no logrado: la máxima visibilización.

Yo no me animaba ni ir a la psicóloga como para que te des cuenta el grado de negación y de terror que tenía... La primera vez que fui al boliche conocí a quien terminó por ser mi primera pareja y luego de eso salí del closet. (Anexo, entrevista a "R", p. 95)

Como expresamos antes, la máxima visibilidad sigue siendo un ideal no logrado, ese ideal refiere a que una persona no debería especificar su diversidad sexual ante los demás, ya que se daría de forma natural.

Es necesaria la visibilidad del colectivo porque es un medio para escapar de ese terrible gueto interior. Como señala Eribon, el homosexual debe hacerse homosexual para eludir la violencia que ejerce sobre él la sociedad que le hace ser homosexual.

Yo a mis 28 jamás me hubiese imaginado escribirme con alguien, estar de novio, y ahora no me interesa. Para mí es lo más natural ahora, para mí antes era tabú, era malo, era distorsionado, culpa. Ahora es parte de mí, natural. (Anexo, Entrevista a “R”, p. 95)

Mi psicólogo me dijo que tenía un trauma por ser gay, ese era un tema asumido y que no se iba a tocar, me levanté y le dije que nunca más iba a volver. (Anexo, Entrevista a “T”, p. 102)

Ese día era la primera vez que iba a bailar danza árabe y mi papá enojado me dijo: ¿qué sos puto que andas haciendo todas esas mariconeadas?, me di la vuelta y le dije: ¡sí, soy puto! Y me fui. (Anexo, Entrevista a “L”, p. 72)

El fortalecimiento como colectivo es el mejor recurso contra los prejuicios por orientación sexual.

Derechos Humanos del colectivo LGBT+ en Argentina

Para el desarrollo del tema es necesario que recordemos que nuestra segunda pregunta de investigación fue “¿por qué no se cumplen los estándares nacionales e internacionales de derechos humanos del colectivo LGTB+?”.

A nivel internacional son muchos los países que rechazan la homosexualidad e incluso la penalizan. En Argentina hay un gran avance en materia de derechos del colectivo. Desde julio de 2010, está vigente la Ley Nacional 26.618 de Matrimonio Igualitario que garantiza a lxs homosexuales los mismos derechos conyugales que a lxs heterosexuales, incluido el derecho a la adopción y el reconocimiento sin distinción de la familia homoparental.

En 2015, tras la entrada en vigencia del nuevo Código Civil y Código Comercial, las parejas, sean del mismo o de diferente sexo, pueden acceder a la figura legal de unión convivencial, con la cual se ejerce el derecho a vivir en familia, obteniendo ciertos efectos jurídicos, aun cuando no se contraiga matrimonio⁷.

En la información recolectada de la ciudad de Aguilares se puede detectar una contradicción con respecto a la aprobación de los derechos conquistados del colectivo LGBT+ y, en la práctica, se puede observar la interiorización de la heteronorma y la falta de información, en muchos casos, de los derechos adquiridos por el colectivo, por ejemplo: la Ley Nacional del Matrimonio Igualitario, como también la aceptación de un noviazgo libre en las calles de la ciudad. La sociedad aún se resiste y discrimina a las parejas gay que tienen demostraciones de afecto en público; también se puede ver claramente cómo la injuria ha atravesado las conductas y los discursos de lxs jóvenes, quienes expresan que no realizan los actos que desean en ámbitos públicos para que lxs niñxs no los vean, para respetar a la sociedad y por miedo a ser golpeadx.

En 2012, se aprobó la Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género, que permite que las personas trans (travestis, transsexuales y transgéneros) sean inscriptas en sus documentos personales con el nombre y el sexo a elección. La sanción consagró a Argentina como uno de los países con mejores estándares de protección de esta minoría. Esta ley adoptó la definición Identidad de Género en consonancia con los principios de Yogyakarta, herramienta legislativa que aplica el marco jurídico internacional de derechos humanos en relación

⁷ Ley Nacional 26.743 De Identidad de Género, Sancionada: mayo 9 de 2012 Promulgada: mayo 23 de 2012, recuperado de: www.tgeu.org

con cuestiones de orientación sexual e identidad de género⁸. Pero, su aprobación no es garantía ya que en la sociedad, y en un marco menor como son las instituciones de la ciudad de Aguilares, hay gran resistencia para aceptar la identidad de género.

La Comisión Interamericana de los Derechos Humanos⁹ ha recibido informes sobre prácticas violentas que se ejercen en contra de las personas LGBT+, especialmente niñxs, adolescentes y personas jóvenes, a través de las cuales se intenta modificar su orientación sexual o identidad de género, someténdolxs a supuestos tratamientos psicoterapéuticos, interinandolxs en “clínicas” o campamentos, y siendo víctimas de abuso físico.

Como vimos anteriormente, el 70% de los cuestionarios realizados en Aguilares expresan que se intentaría modificar la conducta de un niño “amanerado”, o se perciba con orientación sexual disidente¹⁰. Sin embargo, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y expertos de Derechos Humanos de la ONU han cuestionado los supuestos tratamientos psicoterapéuticos dirigidos a modificar la orientación sexual o la identidad de género de una persona, afirmando que dichos tratamientos carecen de indicación médica y representan una grave amenaza a la salud y los derechos humanos de las personas afectadas.

⁸ Basterra Marcela, *Día del Orgullo Gay: por qué la igualdad formal es insuficiente*, (UBA), presidenta del Consejo de la Magistratura de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.infobae.com/opinion/2018/06/28/dia-del-orgullo-gay-por-que-la-igualdad-formal-es-insuficiente/>, 28 de junio de 2018

⁹ Comisión Interamericana de Derechos, *capítulo IV discurso de odio y la incitación a la violencia contra las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en América*, 12 de noviembre 2015.

¹⁰ Anexo, gráfico 2, página 67.

Salida del armario y su abordaje desde el Trabajo Social

Para responder a nuestra tercera pregunta sobre cómo abordar la salida del armario desde la profesión de Trabajo Social es necesario entender que lx profesional en Trabajo Social interviene ante la disrupción de un acontecimiento que dificulta la reproducción y desarrollo de la vida cotidiana de las personas, en tanto genera una demanda y la visibilidad de un problema social (reconocido o no por la agenda pública).

Los problemas sociales, siguiendo a Alfredo Carballada, son construcciones históricas, sociales y políticas, producto de las relaciones de poder tanto a nivel macro como micro y donde hay un derecho social no cumplido. Son producto de una dinámica social, de las luchas políticas y de las respuestas a determinados intereses (Costas, 2015).

Al hablar de intervención dentro del marco de Trabajo Social debemos saber que la respuesta a un problema social no se dará como una mera receta, nuestra intervención no es mecanicista, ni asistencialista. Lxs sujetxs no deben ser consideradx como pasivxs de esa intervención. Por lo contrario, la intervención se construye con otrxs sujetxs, debido a que tiene una dimensión singular que está marcada desde lo histórico, político, ubicado en un contexto. Los problemas sociales impactan a lxs sujetxs de la comunidad y en su dinámica configura sus vidas cotidianas, sus subjetividades, sus lógicas y prácticas sociales particulares que son precisas conocer para intervenir.

Dice Carballada (2013) tomando como base a Foucault que es posible pensar a la intervención social como un dispositivo, es decir, desde su constitución y movilidad como una red o trama, conformada por discursos, disposiciones, leyes,

enunciados, posiciones filosóficas y morales. Las relaciones que pueden existir entre los diferentes elementos definen la singularidad de la intervención en cada circunstancia.

Podemos decir que, para poder explicar la esencia de la salida del “armario” es necesario situarla en una serie de coordenadas históricas y culturales, escuchar los relatos desde lo micro social, en relación con sus vivencias, cómo se inscribe en lo subjetivo y en sus relaciones cercanas. Develar cómo fueron construidas las subjetividades desde la Heteronorma y la injuria, desde lo cotidiano, cómo se lo vive en el barrio, en la familia, para así comprender cómo se ha construido esta problemática y entender el sentido de la demanda de los grupos militantes, de la ideología *queer* y el sujeto que requiera de nuestra intervención. Pero, hacerlo teniendo en cuenta el clima de la época, contextualizarlo, debido a que no será lo mismo la salida del armario de una persona gay en el año 2018, a la salida del armario en el año 1992; como así también contextualizar el entorno y pensar que la salida del armario no es igual en la ciudad de San Miguel de Tucumán, que en la ciudad de Aguilares, en donde, de hecho, hay una diferencia marcada de emancipación de unos y otros en cuanto a organización y lucha por sus derechos (ver Anexo, p. 91). A través de los relatos y la escucha podremos conocer lo que se oculta detrás y lo que se naturaliza, para transformar ese acontecimiento en uno nuevo.

Lxs Trabajadorxs Sociales podemos contribuir a la visibilización del colectivo a través de la salida del armario entendiendo que decir “soy gay” va más allá de la expresión de identidad de género como algo individual y subjetivo, entendiendo que ese es un punto de partida para cristalizar todas

las problemáticas que enfrentan en su vida, entendiendo como nos decía Judith Butler (2002) que el decir “soy gay o lesbiana” es más que un simple enunciado, es la construcción de una categoría política que se instala y se crea.

A través del relato de lxs sujetxs podemos desnaturalizar la discriminación, la exclusión que se hace en nombre de lo heteronormativo y, desde esos relatos y esa singularidad, crear nuevos relatos, soluciones o transformaciones de ese acontecimiento en uno nuevo.

La intervención en lo social también nos abre a nuevos cuestionamientos y a pensar: ¿qué significa vivir en el armario? —lo que significa para lxs sujetxs vivir en el ocultamiento—, ¿qué significa vivir en la exclusión?, ¿qué significa el padecer el ocultamiento de su identidad? Es decir que, la intervención nos permite ubicarnos en la posición de otrxs sujetxs.

Lxs Trabajadorxs Sociales, para hacer cumplir los derechos humanos del colectivo LGBT+, debemos intervenir y ser neutrxs ante la problemática puntual que se plantea; deberemos atravesar e intervenir en instituciones que, enmarcadas en la heteronorma, excluyen a quienes escapan de los casilleros de la normalidad impuesta, ante esto lx Trabajadorx Social puede realizar su intervención desde la perspectiva de género y diversidad.

Por ejemplo, si una pareja gay quiere adoptar unx niñx, deberá nuevamente salir del armario para, desde ese relato, plantear su demanda y deseo de ser xadres, en caso que la pareja cumpla con todos los requisitos, deberemos mediar entre la institución y esa demanda, sin poner como primer foco de atención la orientación sexual de la persona.

Carballeda (2013) nos dice que lo social de la intervención está imbricado por tres órdenes:

1. El problema social: que puede comprender necesidades sociales o no.
2. El sistema de protección que tiene una sociedad, esto es: instituciones, políticas, planes, programas que en cada situación singular tendrán algún tipo de expresión.
3. El lazo social: entendido como la trama social que rodea a lx sujetx, factor de integración a nivel territorial e institucional por intercambios materiales y simbólicos. De este modo, la intervención en lo social genera desde lo micro social el encuentro entre sujeto, sociedad y cultura.

Estos tres órdenes se relacionan entre sí y la intervención desde la salida del armario debe ser analizada desde estos tres ámbitos.

Es decir, la salida del armario es la expresión de un problema que se da a nivel singular y subjetivo, pero que no puede desvincularse del lazo social y el sistema de protección, como decíamos anteriormente; la salida del armario no se trata de algo personal que solo involucra a lx sujetx en sí, sino que del otro lado está la sociedad limitando y discriminando en nombre de la heteronorma, marcando esa grieta o fragmentación en lo social y en la conciencia del colectivo LGBT+; pero como decíamos anteriormente, la intervención no solo toma en cuenta sus aspectos punitivos, sino que se presenta como una posibilidad emancipadora, en tanto que desde esa fragmentación se pueden unir y crear lazos sociales fuertes de resistencia a la Heteronorma. Y por otro lado tenemos el sistema de protección social, es decir, leyes y derechos conquistados por el colectivo que requieren de la presencia del Estado y que se ejecuten como se debe, y también la posibilidad de hacer visibles nuevas problemáticas y que se las incluya en la agenda del Estado.

En diálogo con estos tres órdenes, podemos contribuir a la lucha general y particular por la defensa y ampliación de los derechos humanos del colectivo LGTB+. Podemos acompañar al colectivo al considerar que son sujetxs de derechos, protagonistas de la intervención y partícipes en el desarrollo y mejoramiento de su situación de bienestar social; podemos crear y trabajar proyectos políticos y programas institucionales con perspectiva de género y diversidad que permitan organizarlxs y capacitarlxs, permitiendo que ambxs —profesional y sujeta de intervención—, en un proceso horizontal y de diálogo, puedan crear y mejorar herramientas para solucionar sus problemas sociales y condiciones de vida; desde nuestro lugar, aportar otra visión respecto a la salida del armario y poder lograr una visibilidad positiva exigiendo que el Estado garantice todos los derechos que les corresponden como ciudadanxs, independientemente de su condición sexual, como lo expresa la Constitución Argentina.

El desafío de lxs Trabajadorxs Sociales es construir nuevas formas de intervención en lo social, haciendo respetar estos escenarios de construcción “en campos de puja por el poder” (Foucault, 1933), donde hay nuevos paradigmas, y también obstáculos epistemológicos, restricciones institucionales y la resistencia de la sociedad (por ejemplo, los grupos en puja que se resisten a aceptar los derechos adquiridos por la sociedad).

Debemos acompañar al colectivo LGBT+ y a sus familias en el proceso de la salida del armario, entendiendo que no se trata de un hecho particular donde se declara la sexualidad de la persona, sino como una luz que se abre a nuevas luchas políticas; mediar para hacer notar que existen; visibilizar y desnaturalizar la discriminación y prejuicios de odio en contra del colectivo a través de nuestras intervenciones, como así

también desde el poder performativo de la palabra, para mostrar otras realidades, otras vivencias y poder salir de la visión negativa que se les ha asignado, para conquistar derechos y hacer cumplir a los ya conquistados.

La intervención se presenta así, como una herramienta para amalgamar, hacer cumplir los nuevos paradigmas desde la vida cotidiana de lxs sujetxs que lo padecen.

Conclusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación responden al objetivo general de conocer:

- Ante quién y cómo salen del armario lxs jóvenes gay de la ciudad de Aguilares, Tucumán.
- Por qué no se cumplen los estándares internacionales y nacionales de derechos humanos de este colectivo.
- Cómo sería el abordaje de la salida del armario desde la profesión de Trabajo Social.

A través del estudio de campo realizado en la ciudad de Aguilares podemos concluir que lxs jóvenes relatan que tenían definida su sexualidad desde la niñez y expresan haber salido del armario en la adolescencia, en redes primarias, es decir, con amigos, primos, tíos, informando en última instancia a sus padres. Se puede observar en todos los casos que la salida del armario ha sido paulatina y que no es única, sino que se repite a lo largo de la vida de la persona. Queda así comprobada la primera presunción de este trabajo de investigación.

También cuentan que tuvieron que ocultar su identidad sexual o especificarla debido a bromas, trabajos, “malas” imágenes en ámbitos sociales, por petición de sus jefxs y de los xadres, entre otras situaciones. Estas peticiones son claros ejemplos de cómo la sociedad influye en la invisibilidad del colectivo, obligando a sus integrantes a mantenerse en el armario en algunos ámbitos de su vida.

La heteronorma sigue vigente e influye en la vida de lxs jóvenes cuando expresan, por ejemplo, que antes se vestían como hombres, que hablaban como hombres y que establecían relaciones de pareja con mujeres, respondiendo al mandato social y reglas de comportamiento según el sexo asignado al nacer, también como la sociedad tiene incorporado los estereotipos femeninos y masculinos dictados por la heteronorma.

El 80 % de los cuestionarios realizados a la población de Aguilares expresan haber sido testigos pasivos de actos discriminatorios a personas gay; el 20 % de la sociedad respondió haber defendido a sus conocidos en casos de discriminación.

Podríamos decir en base a estas entrevistas que, en la actualidad, el grado de discriminación es leve, no se tiene conciencia de la misma debido a que las bromas y los insultos están naturalizados tanto para el colectivo como para la sociedad.

Con respecto a la segunda presunción de por qué los derechos humanos del colectivo no se cumplen, consideramos que es debido a los estándares de derechos no se cumplen debido a los prejuicios de odio, falta de información, por naturalización de la violencia en los propios jóvenes del colectivo, como así también en la sociedad; las instituciones aún se resisten a la aceptación de nuevos paradigmas en tanto que se abren puntos de resistencia que terminan por negar los derechos ya conquistados por el colectivo LGBT+.

La población de la ciudad de Aguilares tiene resistencia a aceptar la homosexualidad de un niño o de quien desee salir del armario. Así también se puede detectar una contradicción con respecto a la aprobación de los derechos conquistados del colectivo LGBT+ y lo que se vive en la práctica, como así también se puede ver cómo la injuria ha atravesado las conductas y los discursos de lxs jóvenes.

Con respecto a la tercera pregunta de investigación, consideramos que el proceso será construido entre sujetx demandante de derecho y Trabajadorx Social, entendiendo que nuestra intervención no es asistencialista, ni mecanicista, sino más bien un proceso que se construye y está en relación con el entorno y la subjetividad de lxs sujetxs implicadxs.

Pese a la aprobación de las leyes y los derechos conquistados creemos que es necesario seguir trabajando con la sociedad y desnaturalizar la visión negativa que se tiene del colectivo, para así impartir el respeto y la aceptación de lo plural.

Referencias bibliográficas

- Andora J. Y. et al (2012) *De la ley a la práctica, conceptos desde una perspectiva diversa*. Ministerio de desarrollo social de la nación. Recopilado de <http://www.desarrollosocial.gob.ar/biblioteca/>
- Barros, N. A.; Jiménez Barros, M.; Quesada de Greppi M. (2000). *Un enfoque operativo de la metodología de trabajo social 2° EDICIÓN*. Escuela de Docentes Trabajo Social, Universidad Pontificia Católica de Chile: Editorial Humanitas.

- Basterra, Marcela (28 de junio de 2018). *Día del Orgullo Gay: por qué la igualdad formal es insuficiente*. Infobae. Disponible en <https://www.infobae.com/opinion/2018/06/28/dia-del-orgullo-gay-por-que-la-igualdad-formal-es-insuficiente/>
- Bell, David & Valentine, Gill. (1995). *Geographies of Sexualities*, Routledge. Mapping Desire.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*: Paidós.
- Butler Judith. (1990). *Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault*: Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2013). *Queer: género, performatividad y agencia*. Barcelona: Paidós.
- Carballeda, Alfredo J. (2013). *La intervención en lo social como proceso, una aproximación metodológica*: Editorial Espacio.
- Chadi, Mónica (2002). *Redes sociales y trabajo social*: Edit. s/d. ISBN: 9789508021090.
- Carrera, María Victoria. (2017). Actitudes hacia la homosexualidad en adolescentes gallegos/as: aportaciones de la Pedagogía Queer. Revista s/d. ISSN: 2386-7418.
- Comisión Interamericana de Derechos. (12 de noviembre, 2015). *Capítulo IV discurso de odio y la incitación a la violencia contra las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en américa*. ISBN 978-0-8270-6503-1.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (12 de noviembre 2015). *Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América*. ISBN 978-0-8270-6503-1.
- Costas Mirta. E. (2015). *Problemas Sociales Tucumán*. Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letra (UNT).
- Díaz Claudia, Vera del barco Fabián, Stamble da Silva Lucas, Albornoz Marcia. Proyecto: *CETRANS Centro educativo trans*

- de puertas abiertas*, (inédito).
- Diccionari de la Llengua catalana (en catalán). *Sexe*. Institut d'Estudis Catalans. Consultado Año 2015. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Sexo>.
- Eribon, Didier. (2001). *Una moral de lo minoritario: variaciones sobre un tema de Jean Genet*: Anagrama.
- Eribon, Didier. (2012). *Reapropiación de la injuria, Discursos del armario*: Editorial Cosmópolis.
- Fonseca Hernández, Carlos y Soto María, Luisa Quintero. (2009). *La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas*, *Sociológica* ISSN: 0187-0173.
- Foucault, Michel. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Gómez, María Mercedes (2008). "Capítulo 2: Violencia por Prejuicio" en Cristina Motta & Macarena Sáez (eds.), *La Mirada de los Jueces: Sexualidades diversas en la jurisprudencia latinoamericana (2)*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Red Alas.
- Ley 26.743 De Identidad de Género. (9/05/2012). Promulgada: mayo 23 de 2012. Disponible en www.tgeu.org
- Souza Minayo, María Cecilia. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. - 1ª. Ed. Buenos Aires. Editorial s/d. ISBN 978-950-892-331-8.
- Streitmatter, Rodger. (2009). *Los 'pervertidos' de 'Fab Five': la representación cambiante de los medios de homosexuales y lesbianas*, *Routledge*: Editorial s/d. ISBN 0-7890-3670-3.
- Vera del Barco, Fabián. (2009). "CETRANS: La escuela travesti en Tucumán". *SIN MIGA*. Recopilado de <http://sinmiga.com/2017/05/02/cetrans-la-escuela-travesti-en-tucuman/> UNESCO. *Combatiendo el Discurso de Odio en Línea [Countering*

Online Hate Speech], págs. 10 -11. Disponible únicamente en inglés (traducción libre de la CIDH, Recuperado de www.cidh.org, Año 2015.

Warner, Michael (1993). *Miedo a un planeta extraño. Queer política y teoría social*. Minneapolis London: University of Minnesota Press.

Warner, Michael (1999). *The trouble with normal*. New York. *The free press*. Edit. s/d. ISBN 0-684-86529-7

Anexo



<https://bit.ly/35E3yQt>

La Enseñanza de la Diversidad Sexual en las clases de Biología.

Perspectivas Teóricas y Discursos Didácticos

WALTER FABIÁN TABERA

Introducción

En este artículo abordaremos conceptos relevantes relacionados con la enseñanza de la diversidad sexual, tal como el profesorado de biología lo ha comprendido desde su formación académica, es decir, un conjunto de características genotípicas y fenotípicas que categorizan a lxs individuxs sexuadx como macho y hembra (Jablonka & Lamb, 2013). Este proceso de enseñanza, toma como referencia las clases de Biología impartidas en algunas aulas de los establecimientos de educación secundaria de gestión estatal y privada, tanto laicos como religiosos, de San Miguel de Tucumán; particularmente del Ciclo Orientado en Ciencias Naturales. De esta manera, analizaremos las diferentes perspectivas teóricas relacionadas a la enseñanza de este tema en particular, y a los recursos discursivos didácticos que lxs docentes utilizan como instrumentos del lenguaje que permiten la construcción de argumentos para dar forma a nuevos saberes compartidos a partir de las experiencias que atraviesan a la sexualidad de lxs alumnxs, en el marco normativo legal de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI). Para ello tomaremos como referencia los datos obtenidos mediante una encuesta realizada un grupo de docentes, donde reflejan su familiarización

con ciertas expresiones que remiten a conceptos de uso académico para el desarrollo de contenidos actuales propuestos por la ESI. Analizando también, a partir de entrevistas personalizadas abiertas, cómo se aproximan desde el uso de la palabra a las realidades vividas hoy por lxs alumnxs desde sus afectos, deseos y percepciones referidas a su sexualidad, como prácticas corrientes y comunes, tanto las que existen visiblemente como las no visibilizadas.

Bases y Perspectivas Teóricas: la enseñanza de la diversidad sexual como contenido curricular en Biología desde el modelo constructivista

Esta área de conocimiento es relativamente nueva. En nuestro país, se conformaron los primeros grupos de investigación en este campo didáctico específico en la década de 1970, en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Nacional de la Plata (Rassetto, 2018). Desde entonces ha habido un gran movimiento de didactas, conformado tanto por profesorxs de Biología, biólogxs y pedagogxs; todxs ellxs interesadxs en los procesos cognitivos que lxs alumnxs llevan a cabo en su trayectoria escolar cuando se aproximan a las principales teorías biológicas. Este dato no es menor, puesto que el tema que nos toca analizar es un tema crucial, pero no exclusivo, de las Ciencias Biológicas (Del Cerro y Busca, 2017).

Corresponde tener una aproximación sobre lo que hoy entendemos como enseñanza, para poder luego contextualizar dicha práctica en un contenido particular, como lo es la diversidad sexual, como un saber disciplinar y curricular de las ciencias biológicas. Para ello seguiremos el análisis planteado por Laura Basabe y Estela Cols (2016); luego lo cruzaremos con

lo postulado por la doctora Neus Sanmartí (2005), relacionando estas propuestas teóricas con otras miradas conceptuales. No es el fin de este artículo proponer un concepto de enseñanza o plantear un análisis de la situación actual sobre el mismo, sino más bien, tomar un concepto que se ajuste a lo que la realidad áulica presenta al momento de la enseñanza del contenido curricular en discusión.

Lo primero que debemos dejar en claro es que, la enseñanza se comprende dentro de un fenómeno socio-educativo llamado “proceso de enseñanza-aprendizaje”, pero también debemos aclarar que, en este proceso, estos dos componentes no poseen relación ontológica como a lo largo de la tradición didáctica se ha entendido. Si asumimos que esto es así, se supone entonces que para que haya aprendizaje debe primero haber enseñanza, y esa enseñanza se entiende como la que se desarrolla en las instituciones educativas. Esta mirada no coincide con la realidad que lxs estudiantes viven, pues ellxs no solo aprenden en las escuelas, sino que aprenden en otros ámbitos que no son precisamente los escolares. Estos ámbitos pueden ser: un club, los encuentros con amigxs y el hogar, entre otros. Pero alguien podría decir que en esos ámbitos no hay aprendizaje científico o de las Ciencias Biológicas, para ser más precisos; y es correcto, pues también son espacios de aprendizajes de saberes propios de la Biología los portales de internet, las aplicaciones para celulares; todo aquello que actualmente llamamos TICs. Entonces, la enseñanza y el aprendizaje ¿son componentes dependientes? No necesariamente. Si una persona tiene como finalidad enseñar un saber determinado y hay alguien que aprende ese saber, podemos decir que en este caso hay una relación entre ambos componentes porque hay alguien que enseña, hay un contenido enseñado y

hay alguien que aprende ese contenido (Fenstermacher, 1989). Ahora bien, puede que haya intención de enseñar, pero no hay aprendizaje alguno sobre aquello que se ha enseñado, o puede también que aquello que se ha enseñado no se ha aprendido como lo que se enseñó. Como vemos, los hechos muestran que no hay una causalidad entre enseñanza y aprendizaje. Lo interesante del planteo de estas situaciones es que reflejan lo que ocurre en el diario vivir del aula. Y como tal, si ocurre en el aula, está ocurriendo en un espacio social. Esto es lo que obliga a comprender y entender a la enseñanza como una “práctica social regulada” (Basabe y Cols, 2016). Esta práctica forma parte de nuestra cultura, la legítima y la reproduce (Bruner, 1997). Pero también brinda las condiciones necesarias para que se produzcan los cambios culturales a partir de la formación de ciudadanxs críticxs y reflexivxs, que desarrollen, desde sus capacidades cognitivas, habilidades que permitan transformar tradiciones, prácticas y creencias que circulan con naturalidad en la sociedad (Pozo, 2006). Este espacio, en el que esto ocurre en nuestro entorno, es la escuela: “La escuela se convirtió en el dispositivo pedagógico hegemónico, símbolo de la modernidad, a la vez, su criatura y su guardián” (Basabe y Cols, 2016, p. 133).

Es en esta institución donde la enseñanza de la diversidad sexual se concreta como contenido curricular enseñado (o que se pretende enseñar) y, como tal, lxs actorxs para este acontecimiento educativo serán lxs docentes, y lxs estudiantes. Entre ellxs deberá circular conocimiento actualizado y validado científicamente, según lo establecido por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Frente a esta situación, lxs profesorxs de Biología, junto a lxs alumnxs, se encuentran en un espacio donde deberá confluír el

conocimiento científico erudito y aquello que lxs estudiantes traen como conocimiento cotidiano, el cual fue formándose desde lo aprendido diariamente en sus hogares, hasta luego pasar por todo el trayecto educativo que los condujo al nivel medio de la educación, el nivel secundario.

La enseñanza de ese conocimiento erudito sobre diversidad sexual está contextualizada en este momento histórico llamado posmodernidad. Es aquí donde el conocimiento científico referido a este contenido se torna relevante por su incidencia en el aula mediante la enseñanza, ya que es un modo de vincularse con la realidad, de interpelarla y de construir creencias acerca de ella (Díaz, 2017). Esta caracterización del conocimiento científico propuesta por la doctora Esther Díaz contiene un componente central para lo que venimos analizando, a saber, que este conocimiento sirve como una herramienta para vincularse con la realidad. Puesto que la enseñanza de la diversidad sexual en el aula está dirigida a relacionar a lxs alumnxs con una realidad que va más allá de la realidad hegemónica heteronormativa, servirá para relacionar a lxs alumnxs con realidades vividas por los “cuerpos sexuados” (Fausto-Sterling, 2006; Morgade, 2017) que hoy se muestran en nuestra sociedad. Si bien es cierto que establecer como contenido este tema en el aula desde la ESI ya es un avance importante en cuanto a la construcción de ciudadanía, cada uno de esos contenidos tendrá que ser *aggiornado* con aquellas nuevas conceptualizaciones teóricas propuestas por los académicos, así también con las reflexiones y vivencias propias, tanto de docentes como de estudiantes, las cuales permitirán que emerjan nuevos problemas para ser analizados, entendidos como sexualidades diversas vividas por los cuerpos. La expresión “cuerpos sexuados” será clave en el

análisis de los contenidos seleccionados para la enseñanza del tema que abordamos, por lo tanto, será un concepto que retomaremos más adelante en este artículo.

Ahora bien, todos estos puntos tratados exigen de nosotros tener una mirada compleja que nos permita solapar, articular y relacionar saberes disciplinares que van más allá de los contenidos propios de las ciencias biológicas. Así, este conocimiento construido en el aula, será parte de un conjunto de saberes que resultan de la interacción de los sujetos con la naturaleza, con otros sujetos y con su entorno (Maturana & Varela, 2003; Díaz, 2017). Por lo tanto, esto servirá para transformar aquello que la educación ha pretendido lograr siempre, a saber, cambiar a lxs sujetxs que cambiarán el mundo (Freire, 2011).

Como hemos visto hasta aquí, las bases de la diversidad sexual, como contenido a desarrollar en el aula, parten del saber erudito, o conocimiento científico propiamente dicho. En las instituciones educativas, ese saber erudito circula de una forma particular, donde lxs estudiantes se apropian de esos saberes, pero descontextualizados de su ámbito de producción (Basabe y Cols, 2016). Iniciándose así un nuevo contexto de construcción y de re-significación de esos saberes llamado “ciencia escolar” (Sanmartí, 2005). Este contexto es de suma importancia para la enseñanza de la diversidad sexual como contenido disciplinar de la Biología en el nivel medio de educación, pues exige que lxs docentes analicen algunos aspectos que no están contemplados en el contenido mismo, sino más bien en la significación de éstos para lxs estudiantes. Esta significación tiene que ver con los conocimientos que traen lxs alumnxs sobre este tema en particular, adquirido a lo largo de su trayectoria escolar. Estamos hablando aquí de los

contenidos que poseen significado para ellxs conocidos como Teorías Implícitas, Teorías de Dominios y Respuestas (Pozo y Gómez Crespo, 2013). Estos tres conceptos describen el nivel de significación e importancia que tiene un saber aprendido y, en especial, aprendido en el contexto de la ciencia escolar. Neus Sanmartí (2005) establece que:

Enseñar ciencias implica, entre otros aspectos, establecer puentes entre el conocimiento, tal como lo expresan los científicos a través de textos, y el conocimiento que pueden construir los estudiantes. Para conseguirlo es necesario reelaborar el conocimiento de los científicos de manera que se pueda proponer a los estudiantes en las diferentes etapas de su proceso de aprendizaje. Esta reelaboración implica no sólo seleccionar y redefinir los conceptos a introducir, sino también seleccionar las experiencias escolares más paradigmáticas para poder construirlos. (p. 77)

Es aquí donde lxs docentes deben tomar conciencia que al enseñar diversidad sexual lo hacen desde:

1. El conocimiento erudito que circula en el ámbito científico (Sanmartí, 2005).
2. Este conocimiento deberá ser adecuado mediante trasposición didáctica (Chevallard, 1998), según lo requerido en los contextos de enseñanza-aprendizaje.
3. Este saber escolar es distinto al saber erudito, pues se construye en base a lo aprendido por lxs estudiantes como Teorías de Dominio (Pozo y Gómez Crespo, 2013) a partir de las cuales ellxs pueden interpretar y dar respuesta a la realidad, realidad que en este caso es la vida por sus cuerpos sexuados (Fausto-Sterling, 2006; Del Cerro y Busca, 2017).

4. A estos saberes, que lxs docentes tendrán como contenidos propuestos desde el currículum en un plan de clase, se añaden, además, las percepciones, vivencias y aproximaciones que lxs profesorxs tienen a partir de su propia construcción académica (Basabe y Cols, 2016; Morgade, 2017).

Podemos decir entonces que son cuatro los factores que influyen a la hora de presentar este contenido en el aula. Uno de los aspectos importantes a tener en cuenta en el momento de hacer estos análisis didácticos sobre la enseñanza de un contenido en particular, es desde qué marco teórico puede ser abordado. Actualmente, las líneas de investigación más relevantes son las que asumen la enseñanza de la biología desde el modelo constructivista, tomado como fundamento de la enseñanza en ciencias. Es aquí donde se promueve el desarrollo de actividades en el aula que generen la construcción de conocimiento por parte de los mismos alumnos (Díaz Barriga, 2012). Esto es clave para la enseñanza de la diversidad sexual como un saber que se puede construir entre todos y todas a partir de nuestras propias miradas y perspectivas apoyada por la ciencia que reconoce los fenómenos sociales, los analiza y los cruza, de tal modo que, esas explicaciones científicas no sean sesgadas, aisladas y ajena a lxs sujetxs que la construyen (Díaz, 2017); que se permiten y se permitan ser interpeladas e interpelados y así también interpelarse en lo que a la comprensión de la realidad se refiere. Entonces, ¿por qué el constructivismo es importante en este aspecto? Para responder a esta pregunta veamos lo que caracteriza la enseñanza de la biología según el modelo constructivista en la didáctica contemporánea planteado por Villegas (2005):

1. Construcción de conceptos.
2. Centrado en el aprendizaje significativo.
3. Fundamentado en el desarrollo cognitivo.
4. Estructurado desde las necesidades del educando.
5. Basado en estrategias específicas pertinentes, contextualizadas, individualizadas, propias de cada situación.
6. Su objetivo: los procesos de pensamiento y construcción conceptual.

Como se puede observar, cada uno de los ítems se detallan las características de las líneas de acción que se desarrollan al plantear las propuestas didácticas desde el modelo constructivista. Si analizamos el contenido “diversidad sexual”, de cómo este debe ser desarrollado en una unidad didáctica (plan de clase) se enmarca perfectamente bajo estas líneas.

Podemos establecer así, una primera perspectiva teórica que servirá de sustrato para catalizar todas las interacciones necesarias que requieren la formación de un tejido complejo en el proceso de enseñanza de la “diversidad sexual”. Tejido que permita el cruce de tramas personales (las vivencias, los afectos, los deseos, las miradas, los sentimientos) de lxs alumnos para posibilitar la construcción de saberes enmarcados dentro de lo que los didactas de la Biología llamamos “ciencia escolar”, concepto analizado en párrafos anteriores.

Como se ha mencionado, este concepto es propio de la didáctica de las ciencias y nos permite identificar un espacio de construcción de un saber en particular pues se encarga de identificar, comprender y solucionar los problemas derivados de la enseñanza de las ciencias (Izquierdo et al., 1999). Podemos decir que la ciencia escolar es el conjunto, entendida

aquí como el contenido problematizador a saber, la diversidad sexual, que se construirá y se resignificará en el aula, tomando como base la ciencia erudita y diferenciándose de ella en cuanto a contexto de producción.

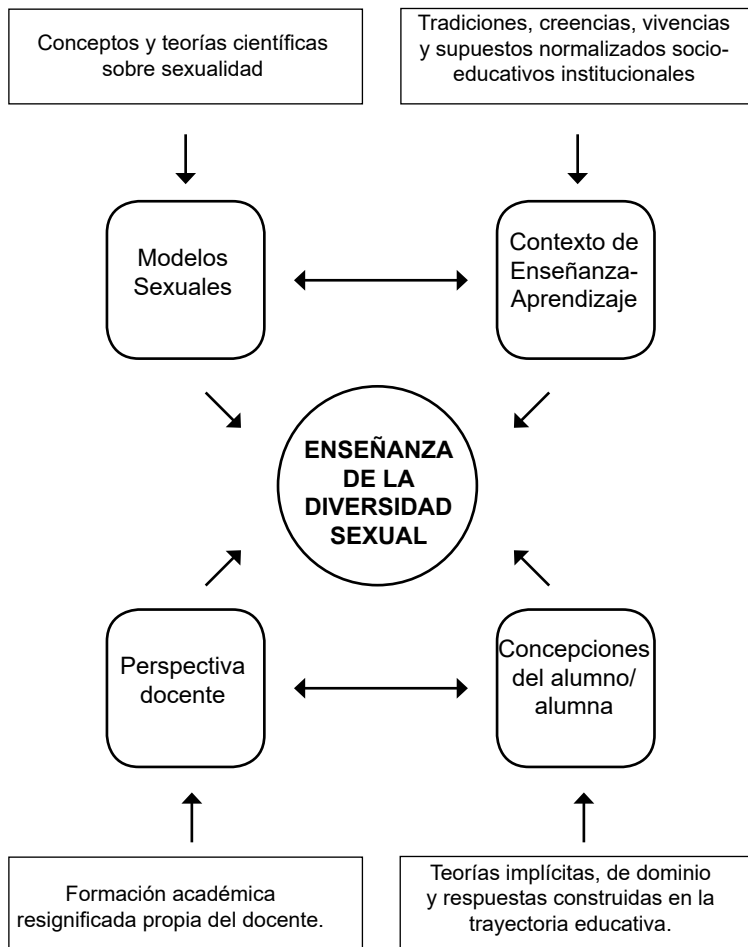


Diagrama 1. Relaciones de influencia en la enseñanza de la diversidad sexual en el aula.

Hasta aquí hemos visto que son varios los componentes que colaboran en el abordaje del tema para ser planteados en el aula y que pretendemos analizar desde la didáctica específica de la Biología. Por este motivo, es importante dimensionar estas relaciones conceptuales y teóricas que subyacen a la enseñanza de este particular. Para poder tener en claro todos los aspectos hasta ahora tratados, proponemos un diagrama en el cual mostramos estas relaciones, y que refleja la mirada compleja sobre la enseñanza de este tema en el aula.

La Selección de los Contenidos para la Enseñanza de la Diversidad Sexual

Analizaremos ahora algunos postulados que, para muchos docentes, son conceptualizaciones teóricas válidas al momento de seleccionar contenidos sobre diversidad sexual. Partiremos de las propuestas curriculares expuestas en los documentos oficiales, los Diseños Curriculares para el Ciclo Orientado en ciencias naturales de nivel secundario de educación, particularmente. Estos contenidos serán agrupados y relacionados con las asignaturas donde se desarrollan. Luego veremos su correlato con los libros de textos usados como bibliografía básica. Seguiremos hacia las concepciones actuales sobre la comprensión de los sujetos que habitan sus cuerpos sexuados y cómo estas concepciones impactan y son entendidas por el Profesorado en Biología.

Por razones de relevancia y profundidad con que se propone desarrollar estos temas en el nivel secundario, sólo presentaremos las asignaturas y sus contenidos del ciclo mencionado, puesto que es en este bachillerato donde cuantitativa

y cualitativamente están más desarrollados estos contenidos. Para esta orientación, las asignaturas propuestas y sus contenidos relacionados con el tema en análisis son:

1.Genética y Evolución:

- Eje: Reproducción. La reproducción asexual y sexual. Gametogénesis: ovogénesis y espermatogénesis. Clonación: concepto y aplicación. Problemas bioéticos. Diferencia entre caracteres sexuales primarios y secundarios.

2.Biología Molecular:

- Eje: Bioética. Bioética: concepto. Contextos de aplicación y debate: la vida, proyecto genoma humano, clonación reproductiva y terapéutica, creación de células sintéticas, organismos modificados genéticamente. Teorías que sustentan la evolución biológica a lo largo del tiempo: animaculista, espermista, fijistas, lamarcistas, darwinistas y neodarwinistas.

3.Proyecto Ciencias Naturales y Sociedad:

- Eje 3: Salud Reproductiva. Biología Molecular y Evolutiva. Biotecnología, Bioquímica, Biofísica y Física Médica.

En este eje se propone como problemáticas el crecimiento y desarrollo en el ser humano, la sexualidad, el aborto, infecciones de transmisión sexual, los aportes de la ciencia y la tecnología en el campo de la medicina asociada a la fertilidad y la planificación familiar. Se abordarán estos contenidos relevantes desde las distintas líneas disciplinares: Química, Física y Biología. En el caso de Biología, se propone: clonación reproductiva y terapéutica, células madre, ingeniería

genética, evolución humana, diversidad biológica y cultural de los seres humanos. Determinación de filiación y parentesco.

Todos estos componentes forman parte del currículum explícito y prescripto para estas asignaturas. Ahora bien, la pregunta central es: ¿están estos contenidos actualizados a la nueva mirada de la ciencia posmoderna? Para contestar sería necesario un análisis sobre los orígenes de esta selección de contenidos, más precisamente sobre cuáles fueron los factores que influenciaron a los actores que seleccionan y proponen a los mismos. Pero más allá de eso, podemos tener una aproximación a esta cuestión tomando los libros de textos e indagar a lxs profesorxs de Biología sobre las apreciaciones que tienen respecto a estos contenidos. Concretamente estamos diciendo que es necesario conocer sus opiniones respecto a los saberes académicos, al significado de estos saberes y a la resignificación que hoy poseen en el contexto de la posciencia (Díaz, 2000; Rose & Rose, 2019).

Para llegar a proponer los contenidos antes expuestos, generalmente se hace un análisis de ellos a partir de la bibliografía actualizada científicamente, es decir, se recurre a libros, artículos de divulgación y papers, los cuales permiten tener un panorama actualizado sobre el estado teórico de la Biología. Además de esto se toma como referencia las necesidades socio-educativas de la población a la cual está destinado este currículum. Eso implica que también parte de esta decisión es tomada en función de los contenidos que ya vienen siendo trabajados en las escuelas a lo largo de los distintos trayectos educativos. Pues bien, en el siguiente cuadro comparativo exponemos los contenidos en forma condensada

y algunos libros de textos para el nivel secundario, propuestos tanto en la bibliografía de la currícula, como así también de los libros de textos que circulan entre lxs docentes, facilitados por distintas editoriales en nuestra provincia. El cuadro de la página 208 sintetiza las relaciones entre los libros y los contenidos que en ellos figuran.

De esta manera, se advierte que los contenidos bibliográficos para la enseñanza de la diversidad sexual solo se ajustan al modelo de dos sexos, clasificados como masculino y femenino, cada uno de ellos como sus respectivos aparatos (masculino y femenino). Es interesante notar, además, que los tipos de reproducción que en estos contenidos figuran son el “asexual” y “sexual”; es decir que los organismos que no poseen reproducción sexual, están definidos por aquello que no poseen: sexo. Este no es un punto menor, puesto que, en la tradición de la enseñanza sobre sexo, en Biología ha sido planteada siempre desde aquellos que legitiman el contenido a enseñar y, en consecuencia, si lxs individuux poseen sexo, quienes no lo posean serán “asexuados”. Esta postura frente a la descripción de la naturaleza ya ha sido discutida desde el análisis filogenético (Goloboff, 1998; Gallardo, 2011). Puesto que las relaciones de parentesco evolutivo entre especies deben basarse en un dato empírico concreto, los individuos (entendidos como pertenecientes a una especie) deben ser definidos por aquello que poseen y no por aquello que no poseen. Este es un punto interesante en nuestro análisis, pues el sexo que existe en la naturaleza como tal, es un continuo entre dos extremos. Podemos decir, en base a lo que hasta hoy sabemos, que ese continuo es entre el sexo macho y el sexo hembra. Entre estas categorías se encuentran lxs individuux intersexuales, donde la condición más conocida es la d lx individuux hermafrodita.

Contenidos	Conceptos y tipos de reproducción.	Aparato reproductor masculino y femenino.	ETS	Concepción y maternidad.	Modelo sexual binario.	Sexualidad.	Contenidos propios de ESI.	Modelo sexual no binario.	Inter-Sexo.
Libros									
Biología. Ed. Santillana.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No
Biología. Saberes clave. Santillana.	Si (Origen evolutivo del sexo)	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No
Biología. Ed. Estrada.	No	Si (En función del sistema endocrino)	No	No	Si	No	No	No	No
Biología. Ed. SM.(1)	Si	No	No	No	Si	No	No	No	No
Biología. Ed. SM.(2)	Si	Si	No	No	Si	No	No	No	No

Cuadro 1. Relaciones entre bibliografía y desarrollo de contenidos sobre sexo y sexualidad en humanos. Donde dice "Si", quiere decir que ese contenido está abordado y donde dice "No" quiere decir que ese contenido no está abordado bajo ningún aspecto.

Y vale destacar que esta ha sido tomada en el discurso médico hegemónico como condición anormal, frente a la condición binaria del sexo en hombres y mujeres. Frente a esta realidad, es importante entender que en la naturaleza no hay individuos portadores de sexo normal y anormal, hay cuerpos sexuados, y se observa que, en particular, aquellos que no se han definido entre ambos sexos poseen distintos grados de desarrollo para uno u otro de los sexos que portan. En medicina, son calificadxs como “grados de hermafroditismo” (De Robertis, 2011; Tortora & Derrickson, 2010). Ahora bien, si existen individuos con ambos sexos funcionales, estos son los que poseen la condición sexual de hermafroditas. Frente a estos hechos, la bióloga Anne Fausto-Sterling (2006), en su libro *Cuerpos Sexuados*, hace una crítica sumamente relevante. Discute el rol de la Medicina en la Biología, como la ciencia que toma de esta última los conceptos y teorías por ella desarrollados, los hace propios en su discurso, para luego construir un lenguaje público con el que normaliza ciertas condiciones y patologiza otras en lxs sujetxs. Por ejemplo, en el libro *Biología Celular y Molecular* de De Robertis, un clásico en la bibliografía de estudio en las ciencias biológicas y en las ciencias médicas, los síndromes que caracterizan a ciertas condiciones de individuos intersexuales aparecen bajo el título “Aberraciones Cromosómicas de la Especie Humana”. Estos síndromes son:

- Síndrome de Klinefelter.
- Síndrome XYY.
- Síndrome XXX.
- Síndrome de Turner.

Todos estos síndromes son de naturaleza cromosómica, lo que significa que el número de cromosomas que lxs individuos poseen en sus células somáticas no presentan el número de cromosomas esperado para un humano o humana (44 cromosomas autosómicos y 2 cromosomas sexuales). Cuando esto ocurre, lxs individuos presentan anomalías de naturaleza congénita. Entonces, el problema no es si estxs individuos poseen o no un sexo determinado, sino más bien que se lxs quiera tornar a un sexo determinado, bajo el discurso de que así podrán desarrollar una sexualidad plena, cuando, en realidad, se está queriendo decir que esa sexualidad plena es que se desenvuelvan como hombres y mujeres heterosexuales, siguiendo el modelo ideal social reproductivo y normativo que sostiene la Medicina clásica conservadora.

En consecuencia, existe una mirada hegemónica y predominante en la Medicina que incide en la enseñanza de la diversidad sexual en las clases de Biología, y no por el hecho de que ciertas condiciones sean o no patológicas desde la concepción de ruptura del equilibrio homeostático en un organismo determinado, sino más bien que esta mirada determina la normalidad o no del sexo en un individuo que no posee características de macho o hembra esperadas, desde el momento del nacimiento. Y esto, a su vez, será crucial y decisivo para ese individuo en su etapa adulta. Puesto que es aquí donde se materializa “la gestión médica de la intersexualidad” (Fausto-Sterling, 2006), y esta gestión cobra forma de discurso normalizador en las clases.

Se observa de forma clara cuando lxs alumnxs preguntan sobre estos casos y el profesorado contesta al unísono con el saber médico, argumentando que esos individuos no son normales y requieren un tratamiento médico con el cual

pueden llevar adelante una “vida normal”. Es aquí donde ese continuo sexual tiende a romperse para luego polarizarse. Vemos entonces que es la Biología la que está permeada por la Medicina por medio de un discurso normalizador que se extiende aún en lo relativo a las vivencias de hombres y mujeres, para que estos entiendan que hay condiciones de sexo (muchas veces entendidas como condiciones sexuales) normales y otras anormales y, en consecuencia, patológicas y posibles de ser tratadas e intervenidas desde la Medicina.

Haciendo una lectura rápida de los contenidos de las asignaturas antes expuestas, notamos que la palabra medicina se repite en los ejes de contenidos expuestos. Esto indiscutiblemente marca la línea por la que el discurso de las clases de Biología impartida a lxs alumnxs debe circular. Entonces, ¿deberían lxs docentes de Biología hablar de normalidad y anormalidad en las clases sobre diversidad sexual? Analicemos un caso hipotético: sabemos que el Síndrome de Turner está presente en mujeres y es de naturaleza congénita debido a la ausencia del cromosoma X en el par sexual 23 (condición de aneuploidía, es decir, ausencia de un cromosoma en ese par). Estas mujeres presentan una malformación gonadal, sus ovarios no se desarrollan, son de estatura baja y sus caracteres sexuales secundarios no están presentes. Generalmente estas mujeres reciben un tratamiento con estrógenos y hormona del crecimiento. Ahora bien, una vez hecho el diagnóstico, ¿el tratamiento debe ser direccionado para influir en su sexualidad? Pues no, porque será esa persona quien construya su sexualidad. La intervención médica debe tener como objetivo mejorar la calidad de vida de esta persona, no la normalización con fines performáticos propios del modelo sexual binario. Es aquí donde nos permitimos hacer una reflexión sobre

los supuestos de la Medicina referidos a este tema: es necesaria una deconstrucción de la ciencia médica, entendida como aquella respuesta que da la medicina, que puede ser otra (Sztajnszrajber, 2018). Esta deconstrucción deber ser hecha según lo que otras disciplinas científicas están proponiendo como nuevos conceptos y marcos teóricos, particularmente lo propuesto por el “paradigma de la complejidad” (Morin, 2008) y de “sistemas complejos” (García, 2013), convergiendo saberes y permitiendo ver nuevas emergencias en las personas y sus relaciones con el entorno (Varela, 2010).

Es así como esto plantea un desafío a la enseñanza de la Biología, pues está obligada, por su misma condición epistémica, a salir del marco del determinismo biológico y atreverse a comprender la vida misma en el planeta desde una mirada de la Biología Evolutiva heterodoxa (Jablonka & Lamb, 2013), puesto que hoy sabemos que el sexo que se porta en un cuerpo no determina lo que ese cuerpo debe ser como cuerpo sexuado (Rose *et al*, 2003; Rose & Rose, 2019; Fausto-Sterling, 2006). Es por ello que el desafío a la Biología, como así también a la Medicina, es salir del biologismo y permitirse comprender a las personas como individuos que se construyen en cuanto a su sexualidad y su género en un entorno social que les permite esa construcción resignificándola continuamente (Butler, 2018).

Por todo lo expuesto hasta acá, el Profesorado de Biología debe comprender que la enseñanza de la diversidad sexual como un contenido de la asignatura obliga a que cada unx de nosotrxs salgamos de los saberes eruditos en los que nos hemos formado, no para abandonar lo aprendido, sino para deconstruir esos saberes aprendidos y resignificarlos según los tiempos de esta posmodernidad (Sztajnszrajber, 2018; Rodríguez, 2019).

Sexo, Sexualidad y Género en el Profesorado de Biología: una aproximación a sus creencias y opiniones

¿Cuáles son las opiniones y creencias que poseen lxs profesorxs sobre Sexo, Sexualidad y Género como componentes de los contenidos básicos en la enseñanza de la diversidad sexual? Para responder, tomaremos como base la encuesta realizada sobre estos puntos a dieciséis docentes de San Miguel de Tucumán, de escuelas públicas y también privadas, tanto de instrucción laica como así también religiosa.

Esta encuesta se realizó entre los días 16 y 19 de septiembre de 2019. Luego, se seleccionaron, al azar, a ocho de lxs docentes encuestadxs. Se les realizó una entrevista personalizada de tipo abierta donde pudieron explicar sus apreciaciones, comprensiones y creencias sobre las categorías encuestadas. Por tal motivo, primero analizaremos un resumen de los datos de las encuestas y luego cruzaremos estos datos con las respuestas obtenidas en las entrevistas personales. Cuando sea necesario remitirnos a expresiones propias de lxs docentes de las entrevistas, estas aparecerán entre comillas y seguidas entre paréntesis, las iniciales del nombre de lx docente que lo remite, acompañado de su título de base.

Consideraremos aquí los resultados de las encuestas necesarios para nuestro análisis, según se muestran en el siguiente resumen:

1. El 100 % concuerda en que sexo, sexualidad y género son categorías distintas de análisis referidas a la sexualidad humana.
2. El 87,5 % reconoce que en los humanos hay “diversidad sexual”; el 6,3 % no cree que esto sea así; y el 6,2 % restante no sabe.

3. El 87,5 % cree que el sexo es determinado biológicamente y el 12,5 % cree que es determinado socialmente.
4. El 68,8 % cree que la sexualidad es una categoría construida socialmente, mientras que el 25 % piensa que es construida naturalmente y el 6,2 % restante no sabe.
5. El 62,5 % cree que el sexo, la sexualidad y el género son categorías no binarias, el 31,3% cree que son categorías binarias y el 6,2 % no sabe.

Mientras que el punto 1 muestra que todxs lxs docentes concuerdan en que sexo, sexualidad y género son categorías distintas de análisis referidas a la sexualidad humana, los puntos 2 al 5 muestran que poseen distintas comprensiones respecto al significado de esas categorías. Más allá del relevamiento de todos los datos, en primera instancia son preocupantes aquellos porcentajes en donde lxs docentes afirman “no saber” sobre lo que se les pregunta. Esto implica que, mientras no se sepa sobre estos conceptos, no podrán ser propuestos en los planes de clase; más aún, si lxs alumnxs preguntan sobre los mismos la respuesta de lx docente demorará en guiar a lxs estudiantes en esa comprensión que requieren sobre el tema en particular. Los requerimientos del manejo de los contenidos por parte del Profesorado en Biología son cruciales y exigen poder responder a esas necesidades. No debemos confundir el derecho que tenemos como profesorxs a no saber algo en particular, con la necesidad urgente que tienen ciertos saberes que requieren circular entre los agentes de la educación debido a la responsabilidad que tenemos como agentes de cambio y de construcción de ciudadanía.

Ahora bien, el concepto de “diversidad sexual” en el Profesorado de Biología, tiene un significado estrictamente biológico, es decir, se ajusta a una característica fenotípica

acotada al “sexo”, donde según lo obtenido en las entrevistas, esa diversidad consiste en “macho” y “hembra”. Ahora bien, la mayoría entiende que esta característica es determinada biológicamente. Esto significa que la categoría “sexo macho” y “sexo hembra” son el producto de la expresión genotípica del par cromosómico sexual 23; XY, para el macho y XX, para la hembra. Esto coincide con los datos empíricos de la naturaleza. En entrevistas personalizadas a lxs profesores solo dos hicieron referencia a que, aparte de esta expresión de macho y hembra, existen otras expresiones menos comunes de individuosxs sexuadxs reconocidos como “individuos intersexos” y solo uno categorizó a “los individuos hermafroditas” como categoría separada de estos últimos individuosxs mencionadxs. Lxs docentes que entienden que el sexo se determina socialmente, sostienen esto porque consideran que existen aspectos sociales en la construcción de la categoría sexo, es decir, «son los hombres y las mujeres los que establecen categorías de “sexo masculino” y “sexo femenino” desde la mirada del hombre» (A.L., Profesor de Educación Secundaria en Biología).

Sobre la categoría “sexualidad” la mayoría de lxs encuesta-dxs entienden que esta es construida socialmente. El significado de esta construcción se entiende como adquisición de conductas. Esas conductas se desarrollan a partir de las vivencias que las personas tienen a lo largo de su vida. “Lo que sí es importante tener en cuenta es que la influencia de los profesores como guías, ayudan a que los alumnos se miren a sí mismos y desarrollen cierto grado de seguridad en lo que ellos sienten y viven, acompañando, en lo posible, a la educación que le brindan en la casa” (S.O., Licenciada en Biología y Profesora de Educación Secundaria en concurrencia con el título de base). Esta docente fue la única de lxs entrevistadxs en hacer referencia a las percepciones que lxs estudiantes tienen

de sí mismxs, a los valores educativos del hogar y a cómo lxs profesorxs, desde su lugar de formadorxs, influyen sobre la seguridad de lxs alumnos en el momento de construir su sexualidad.

Respecto a lxs docentes que entienden que la sexualidad es una categoría natural y, en consecuencia, no una categoría de construcción social, conciben que la sexualidad es determinada por el sexo del cuerpo que lo posee. “Si una persona tiene el sexo masculino, es hombre; y si una persona tiene el sexo femenino, es una mujer” (L.H., Zoóloga y Profesora de Educación Secundaria en Biología). Opiniones como estas indican que en la formación docente existe una matriz conservadora la cual, desde hace mucho tiempo, ha sido identificada como “determinismo biológico”. En este sentido, los trabajos de Rose, Lewontin y Kamin (2003) sobre este particular han revelado el alcance que esta idea tiene en las ciencias biológicas. Lo relevante para nuestro análisis es que, cuando esto se observa en lxs individuuxs que forman parte de nuestra sociedad, simplemente la idea es no coincidente con que un macho sea hombre y que una hembra sea mujer. Es más, en la actualidad se discute la categoría “varón” y “mujer” como categorías de construcción social (Morgade, 2012). Esta declaración implica que no hay un continuo sexual (Fausto-Sterling, 2006) y se debe a la permeabilidad del discurso médico en el significado de la diversidad sexual en Biología como una categoría sólo binaria y natural como tal. Por esta razón, lxs docentes deben actualizarse con miradas científicas críticas referidas a los postulados biomédicos hegemónicos que hoy circulan como verdaderos y absolutos en las instituciones educativas (Rose y Rose, 2019; Rodríguez, 2018).

Lo expuesto en el párrafo anterior nos sirve para analizar la comprensión y el sentido que el Profesorado de Biología

le da a “lo binario”, donde solo la minoría de los encuestados sostienen que estas categorías analizadas son binarias, mientras que la mayoría considera que son “no binarias”. El cambio en la comprensión, según lo expresan algunxs entrevistadxs, se debe a las actualizaciones realizadas en:

- Cursos de capacitación: dos entrevistadxs.
- Experiencias vividas de cerca en el aula: tres entrevistadxs.
- Actualización personal porque les interesa el tema: unx entrevistadx.

Lxs otrxs dos entrevistadxs mantienen sus posturas conservadoras porque, “personalmente”, consideran que es lo correcto. Veamos esas opiniones:

- “Lo correcto es que un hombre sea hombre y una mujer sea mujer. Esto es el orden natural de la sexualidad y contribuye a que la especie no se extinga, caso contrario, si no tenemos esta conducta y dejamos de lado el comportamiento heterosexual corremos riesgo de extinguirnos” (L.H., Zoóloga y Profesora de Educación Secundaria en Biología).
- “Los adolescentes no deben estar expuestos a ambientes donde se los haga dudar de su sexo. Tienen que saber que si son varones y mujeres así deben crecer... Yo no juzgo a nadie por lo que es, pero como educador no puedo concordar con estas nuevas miradas sobre ESI porque no corresponde y creo, en lo personal, que están minadas por la ideología de género. Lo que está mal, está mal, y eso no se puede poner en dudas frente a los chicos” (V.T., Profesor de Educación Secundaria en Biología).

Estas dos expresiones son las más relevantes por el hecho de que contienen elementos discursivos conservadores y que muestran una fuerte formación académica ortodoxa. Aun cuando se sabe sobre ciertos temas que circulan entre el Profesorado de Biología, hay docentes que no desean abandonar esas miradas. Esto lo sostenemos desde las expresiones que aquí se exponen: “lo correcto es...”, “esto es el orden natural...”, “...así deben crecer...”, “...en lo personal...” y “lo que está mal, está mal y eso no se puede poner en dudas frente a los chicos”.

Hasta aquí hemos expuesto los resultados de la encuesta resuelta y de las entrevistas personales. También hemos cruzado estas dos fuentes para visibilizar las creencias y opiniones del Profesorado en Biología sobre el tema en particular que nos propusimos analizar: la enseñanza de la diversidad sexual.

Reflexiones y conclusiones finales

“Las verdades sobre la sexualidad humana creadas por los intelectuales en general y por lo biólogos en particular forman parte de los debates políticos, sociales y morales sobre nuestras culturas” (Fausto-Sterling, 2006, p. 20).

Esta cita es muy importante como corolario para nuestro análisis sobre la enseñanza de la diversidad sexual en las clases de Biología. El Profesorado debe entender que cuando hablamos del sexo y la sexualidad, como así también del género, estamos hablando de aquellos cuerpos donde el sexo se materializa y no sobre el sexo donde se concretan los cuerpos de individuux. Es por eso que hablamos de cuerpos sexuados;

cuerpos que son y se autoconstruyen en el devenir diario de su existencia. Hemos visto que aun teniendo en claro que sexo, sexualidad y género son categorías distintas en lo referente a la sexualidad humana, no basta para abordar la diversidad sexual, y esto se debe a la complejidad que subyace en el espacio donde se desarrolla la enseñanza: el aula. Es allí donde el saber erudito de lxs especialistas en sexualidad debe ser resignificado y, en conjunto con lxs alumnx, deconstruir ese conocimiento con miras a que se genere un saber compartido que sirva para la formación de una nueva ciudadanía que permita reposicionar valores y redefinir normas inclusivas que permitan la visibilidad de aquellos cuerpos que “no están en la norma”. En primer lugar, reconociendo que en nuestra sociedad y en nuestra cultura institucional «el cuerpo es la manifestación más incuestionable de la “voluntad de una fuerza natural”. El cuerpo, entonces, determina el destino de una persona» (Del Cerro y Busca, 2017). Entender que los discursos hegemónicos sobre la sexualidad humana parten desde esta base es crucial para poder cambiar el pensamiento dominante. Proponemos que este cambio sea mediante la deconstrucción de aquellos saberes que fueron entendidos siempre como incuestionables. El Profesorado en Biología debe encaminarse hacia una reflexión sobre el “cuerpo sexuado”, entendiendo que ese cuerpo es el hábitat material de las personas y en consecuencia no es el sexo lo que a unx individux lx constituye como persona.

Tener esta mirada nos permitirá a todxs entender cómo nuestrxs alumnx construyen su sexualidad, como así también su género, donde los afectos, los sentimientos, los gustos y sus percepciones colaboran día a día en el proceso de cada unx de ellxs, como sujetxs que a su vez condicionan y edifican la sociedad del futuro. Mirar a esa sociedad demanda mirar

al otrx como un todo, por lo que es realmente y no por lo que vemos que es. Entonces, debemos tener en claro que “la educación científica se presenta como una ardua tarea en la que no es suficiente pensar qué es lo que el alumno debe aprender sino, también, qué y cómo debe desaprender lo que ya sabía” (Camilloni, 20011, p. 14).

Referencias bibliográficas

- Barriga, Á. D. (2012). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid : Antonio Machado Libros.
- Butler, J. (2018). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2011). *Los Obstáculos Epistemológicos en la Enseñanza*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Camilloni, Cols, Basade, & Feeney. (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, I. (1998). *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga, Á. (2012). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Díaz, E. (2004). *La Posciencia*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Díaz, E. (2017). *Problemas Filosóficos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados*. Madrid: Melusina.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. *La Investigación de la Enseñanza*, 36-45.

- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gallardo, M. (2011). *Evolución. El curso de la vida*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- García, R. (2013). *Sistemas Complejos*. México: Gedisa Editorial.
- Gellon, R. F. (2011). *La ciencia en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Goloboff, P. (1998). *Principios Básicos de Cladística*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Botánica.
- Gonzales Del Cerro, C., & Busca, M. (2017). *Mas allá del sistema reproductor*. Buenos Aires: Homo Sapiens Editores.
- Izquierdo, Pujol, Espinet, & Sanmartí. (1999). La caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, 79-81.
- Jablonka, E., & Lamb, M. (2013). *Evolución en cuatro dimensiones*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Lewontin, R. K. (2003). *No está en los genes*. Barcelona: Crítica.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen Editorial Universitaria.
- Mayr, E. (1998). *Así es la Biología*. Madrid: Debate pensamiento.
- Monod, J. (2016). *El azar y la necesidad*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morgade, G. (2017). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Morin, E. (2008). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Pozo, J. I., & Gómez Crespo, M. A. (2013). *Aprender y enseñar ciencias*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2006). *Adquisición de conocimiento*. España: Morata.

- Purves, S. O. (2002). *Vida. La ciencia de la biología*. España: Editorial Médica Panamericana.
- Rassetto, M. J. (2018). La Didáctica de la Biología en la Formación de Profesores en la Argentina. *Cuadernos de Educación*, 132-143.
- Robertis, D. (2011). *Biología Celular y Molecular*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Rodriguez, P. M. (2019). *Las palabras en las cosas*. Buenos Aires: Cactus.
- Rose, H., & Rose, S. (2019). *Genes, células y cerebros*. Buenos Aires: Ediciones IPS.
- Sanmartí, N. (2005). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.
- Sileoni, Alberto Estanislao. (2008). *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sileoni, Alberto Estanislao. (2014). *Normativas. Leyes nacionales y resoluciones del Consejo Federal de Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Sztajnszrajber, D. (2018). *¿Para qué sirve la filosofía?* Buenos Aires: Paidós.
- Tortora, & Derrickson. (2010). *Principios de Anatomía y Fisiología Humana*. México: Editorial Médica Panamericana.
- Vallejo, F. (2002). *La tautología darwinista*. España: Taurus.
- Varela, F. (2016). *Fenomeno de la Vida*. Santiago de Chile: J C Sáenz Editor.
- Villegas, G. I. (2005). *Didáctica de la Biología*. España: Editorial Magisterio.

dúplex.
CASA EDITORA

San Miguel de Tucumán 2020



Las disidencias sexuales en nuestra sociedad no han sido invisibilizadas. Al contrario, las personas LGBT+ vienen siendo catalogadas hasta la exhaustividad por su deseo fuera de cuadro. Nombradas en tanto delito, patología, pecado, diagnóstico, caso y un sinnúmero de asignaciones que las disciplinas del poder y del saber -que no son sino una y la misma cosa actualmente- nos tenían acostumbradxs.

Lo que no está explícito es el orden de género, la heterosexualidad obligatoria. Esto es lo que intentan mostrar estas páginas: una crítica a la heteronormatividad y un delineado de escenarios que consecuentemente surgen como novedades. Las vicisitudes de las mujeres trans travestis en las calles tucumanas, los movimientos LGBTIQP frente a las políticas nacionales, los relatos autobiográficos de hombres gays en comunidades urbanas no capitalinas, la administración de los discursos sexistas en la construcción de las escuelas modelo, la reconstrucción de la enseñanza de la sacra biología frente a estas disidencias. Como en un caleidoscopio, las figuras se definen entre sí, movientes, alternándose, apoyándose unas a otras y mostrando sentidos polisémicos que rompen con un canon estático y universal.



HUMANITAS

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán

