

IdIHCS

Instituto de
Investigaciones en
**Humanidades y
Ciencias Sociales**



Programa de Investigación

**Escolarización. Perspectivas históricas,
pedagógicas y políticas de la educación**

Papeles de coyuntura

#4

Por Pablo Scharagrodsky (Doctor en Ciencias Sociales y Humanas U.N.Q y
U.N.L.P).

(Trans) formando los géneros y las sexualidades en las instituciones educativas

Históricamente nacer con ciertos órganos 'genitales' habilitó, potenció o excluyó el acceso a ciertas prácticas, saberes, disciplinas o experiencias en el campo pedagógico y educativo. Aquellos cuerpos considerados por el arbitrario y dominante canon falologocéntrico como cuerpos extraños, 'raros' o anormales fueron condenados por décadas al sufrimiento, al dolor, al hostigamiento, a la vergüenza, al miedo, a la reclusión, al estigma y, en muchos casos, a la exclusión violenta y compulsiva en las instituciones educativas modernas. Los homosexuales, lesbianas, bisexuales, intersex, transexuales, las mujeres 'disidentes', los varones 'impostores', los géneros fluidos, y todos aquellos que no encuadraron en el ideal corporal dominante (blanco, heterosexual, burgués, estéticamente 'bello', simétrico, productivo, económicamente útil, visualmente saludable, moralmente limpio, emocionalmente 'estable', etc.) fueron construidos como cuerpos problemáticos, con imperfecciones y/o monstruosidades en muchos casos consideradas inmodificables, y etiquetados como anormales, inmorales y/o desviados.

En la Argentina, más allá de ciertos cambios sociopolíticos y de determinadas resistencias de algunos agentes, actores e instituciones (la primera ola sufragista de la mano de varias pedagogas feministas a finales del siglo XIX y principios del XX, los formatos escolares libertarios de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, las posiciones educativas de los/las socialistas en las primeras décadas del siglo XX, el movimiento co-educativo escolanovista a partir de los años '20 de siglo XX, algunas experiencias educativas alternativas como las de las hermanas Olga y Leticia Cossettini en los años '30 y '40 del siglo XX, la inclusión jurídica y política de nuevos

actores durante el peronismo a fines de los '40, o ciertos formatos escolares contra-culturales constituidos en algunas ciudades argentinas en los años '60) (Lavrin, 2005; Barrancos, 2007; Southwell, 2011; Barrancos, Guy y Valobra, 2014); el discurso pedagógico moderno y ciertos dispositivos como, por ejemplo, el currículum, el lugar del alumno/a o el lugar del docente, mantuvieron un núcleo dimórfico, heteronormativo, oposicional, jerárquico y excluyente de ideas, principios, supuestos y representaciones sobre el cuerpo, el deseo, la feminidad y la masculinidad 'adecuada' y tradicional. Sin duda, la segunda ola del feminismo en los años '60 y '70, al igual que la nueva sociología crítica de la educación, el giro lingüístico y, posteriormente, entrados los años '80 la teoría queer, los estudios post-críticos en educación, los estudios sobre masculinidades y el movimiento LGBTQ+ comenzaron, muy lentamente a des-naturalizar y des-esencializar los significados sobre los cuerpos, las sexualidades, los géneros, el deseo o los placeres, puestos en circulación por el dispositivo curricular, la cultura escolar y la política educativa oficial.

En particular, en los últimos quince años (exceptuando la gestión de Cambiemos), las legislaciones y las políticas sobre las sexualidades y las identidades generizadas han tenido una gran visibilidad y un importante reconocimiento político y de la política en América Latina. Argentina no ha sido la excepción, destacándose por la producción de un corpus legislativo amplio, que ha contemplado la educación sexual integral, la salud reproductiva, la lucha contra la trata de personas, la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres; el derecho a la identidad de género y el matrimonio igualitario¹,

¹ Ley sobre Salud Sexual y Procreación Responsable N°25673 (2002); Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral N°26.150 (2006); Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006); Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008); Ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas N° 26.364 (2008); Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres 26.485

entre otros tópicos. Específicamente, la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) sancionada a partir de la Ley 26.150 en el 2006, fue clave para construir una visión integral, transversal, inclusiva y democrática de la sexualidad tomando como eje central la ampliación de derechos. El Ministerio de Educación conceptualizó la ESI como un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promovería saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes².

La ESI potenció nuevos escenarios y significados vinculados con la presentación y representación sobre los cuerpos, las sexualidades, el placer, el deseo, el amor, las emociones, la familia, la maternidad, la paternidad, etc., etc., etc. Promovió la igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones, así como relaciones sexuales igualitarias, sanas, placenteras y de un modo responsable. Lentamente, aunque no sin tensiones, se ha convertido en un proyecto de justicia social (Morgade, 2019). Sin dudas, ha sido un parte-aguas a la hora de pensar la educación y la gestión de los cuerpos sexuados en las instituciones educativas modernas cuestionando aquellas visiones reduccionistas, es decir, biologicistas, moralistas o estrictamentebio-médicas. Más allá de las resistencias y las dificultades en su

(2009); Ley Matrimonio Igualitario N° 26.618 (2010), modificación del Código Civil y Ley de Identidad de Género N°26.743 (2012), etc., etc., etc.

²Los objetivos de la Ley 26.150 son 1. Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas. 2. Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. 3. Promover actitudes responsables ante la sexualidad. 4. Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular. 5. Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

implementación en varias regiones del país, la ESI ha condensado diversos sentidos vinculados con la justicia social, la igualdad, la equidad y el reconocimiento a lo diverso, potenciando la ampliación de derechos a colectivos históricamente invisibilizados y silenciados por el poder patriarcal/colonial/imperial. Sin embargo, a 14 años de su sanción, la ESI tiene nuevos desafíos. Uno de ellos está vinculado con la visibilización y el empoderamiento del universo trans (travesti, transexual y transgénero) en el ámbito educativo ya que la mayoría de dicho universo ha estado -y sigue estando- relegado del ejercicio del derecho a la educación.

Con un promedio de vida que no supera los 35 a 40 años y un altísimo porcentaje de su población en situación de vulnerabilidad social, cultural y política, los distintos informes -*Informe preliminar sobre la situación de las travestis en la ciudad de Buenos Aires* (1999), *La Gesta del Nombre Propio* (2005) (Berkins y Fernández, 2005; Berkins, 2007), *La revolución de las mariposas* (2017), etc.- sobre el heterogéneo colectivo trans realizados en las últimas dos décadas en CABA y en distintas provincias de la Argentina, han mostrado una situación claramente injusta. Más allá de los pequeños avances en el ámbito educativo el escenario social y educativo sigue siendo compulsivamente excluyente y estructuralmente violento.

Por ejemplo, según el informe *La revolución de las mariposas*, "la escolaridad de mujeres trans y travestis en todos los niveles tuvo avances en los últimos diez años. El porcentaje de quienes contaban en 2005 con el nivel secundario completo era del 20,8% y pasó al 24,3% en 2016. Asimismo, el porcentaje de quienes están implicadas en los niveles terciario y universitario, aunque incompleto, pasó del 8,7% al 10,1%, y el porcentaje del nivel universitario completo, del 4,6% al 5,9%" (pp. 85-86). Pero estas pequeñas mejoras se diluyen cuando observamos que "el 59,8% de las mujeres trans y travestis tiene un nivel educativo

alcanzado inferior al establecido como obligatorio por el Estado (secundario completo), mientras que para la población en general de la CABA, mayor de 25 años, este porcentaje es del 29%" (p. 86).

Asimismo, el informe muestra las enormes dificultades que debe atravesar el colectivo trans en caso de asumir públicamente su identidad durante su tránsito en las instituciones educativas. Al analizar "el nivel de educación alcanzado entre las mujeres trans y travestis y la edad en que asumieron socialmente su identidad de género, es notable cómo esa asunción sigue interviniendo en el ejercicio del derecho a la educación. (...) quienes asumieron su identidad de género a los 13 años o antes tienen un nivel de estudios inferior a la secundaria completa en un 69,6%. Sucede algo similar con quienes asumieron su identidad de género entre los 14 y los 18 años. Aquellas que manifestaron su identidad de género a los 19 años o más han alcanzado el nivel secundario completo o más en un 74,2%" (p. 87).

En este escenario de clara vulnerabilidad de derechos algunas mejoras se han producido. "Si observamos a quienes sí están estudiando, en 2005 nos encontramos que lo hacía un 10,4%, mientras que en 2016 lo estaban haciendo el 26% de las mujeres trans y travestis encuestadas" (p. 88). Por otra parte, "un hecho novedoso es que casi un 16% dijo estar estudiando en la universidad" (p. 88).

Al interior del colectivo trans el informe identifica diferencias: "En el caso de los hombres trans, el 72,8% cuenta con un nivel educativo secundario completo o más"(p. 89). "Del total de hombres trans que manifestó encontrarse estudiando en la actualidad (39.4%), casi el 54% lo está haciendo en el nivel universitario" (p. 90). Por último, "al observar las edades de las travestis y mujeres trans que no están estudiando pero desean hacerlo, se observó que son las más jóvenes (de 18 a 29 años) las que muestran mayor interés en

completar los estudios; el 92% de ellas lo afirmó" (p. 92).

Otro importante informe (*Primer relevamiento sobre condiciones de vida de la población trans/travesti de la Provincia de Buenos Aires*) realizado en el 2019 muestra un panorama igualmente injusto: "el 53,10% de la población encuestada no completó los estudios secundarios. Es decir, más de la mitad de lxs encuestadxs no cumple con los tramos de educación obligatoria. Un cuarto de la población encuestada alcanzó a culminar sólo los estudios primarios (25,46%). A su vez, como contraparte, se observa que sólo el 2,17% accedió a la educación superior universitaria" (p. 20). No obstante ello, "de acuerdo a las respuestas de lxs encuestadxs, el 77,12% manifestó el deseo de completar sus estudios" (p. 22).

A pesar del deseo de querer continuar estudiando de buena parte del colectivo trans, la institución educativa sigue siendo representada como un territorio poco hospitalario. Más allá de algunas excepciones, el espacio público y las instituciones educativas son presentados como lugares hostiles. Según el informe de 2019 realizado en la provincia de Bs. As. "la población trans y travesti experimenta en la mayoría de los casos situaciones de violencia en la vía pública en general (88%) y en el barrio de residencia en particular (63%). Otros lugares señalados fueron la escuela (53%), la comisaría (52%), el hogar (45%), y el trabajo y el transporte público, ambos con el 43%" (p. 77).

En este injusto y desigual contexto, encontramos varios contra-ejemplos educativos políticamente esperanzadores y dignos de mención. Por ejemplo, la constitución del primer bachillerato trans en Argentina es una experiencia claramente disruptiva y contra-hegemónica frente al canon sexo-genérico imperante en el mundo social y educativo. Desde el 2012, cubrió un vacío que el sistema educativo estatal y la propia ESI en su momento,

por diversas razones, no contemplaron.³ El bachillerato trans Mocha Celis es la primera institución pública y estatal argentina que ha garantizado los derechos humanos y educativos -y, además, culturales, sociales y políticos- de los transexuales, travestis, transgéneros, homosexuales y otros grupos históricamente excluidos y deliberadamente condenados al fracaso escolar en el complejo universo educativo moderno (Testa, 2016; Scharagrodsky, 2017). No sólo se ha alejado, sino que ha denunciado con su propuesta político-educativa el binarismo oposicional, jerárquico, clasificador y excluyente de las instituciones educativas modernas argentinas. Con matices, -y no sin tensiones internas-, el Mocha Celis ha asumido una clara posición política batallando por el empoderamiento y la materialización 'real' de iguales y equitativas oportunidades sociales, culturales, políticas, jurídicas y económicas. Ha cuestionado la idea de cuerpo como algo meramente orgánico, fijo, universal y ahistórico. Lo ha ubicado como un locus de disputa en el que diferentes actores sociales y discursos han intentado -e intentan- imponer ciertos significados, muchas veces coercitivos, sobre la materialidad sexuada. Asimismo, ha desnaturalizado la noción de sexualidad como algo fijo y ya dado. Ha rechazado la subordinación de los grupos sexuales sub-alternizados como algo natural. Ha identificado los rasgos de opresión patriarcal que minorizan y estigmatizan a los grupos trans. Y ha objetado determinados imaginarios que vinculan a los grupos trans con

el desvío, la perversión, el exceso, la inmoralidad y la anormalidad, cuestionando la moral sexual falologocéntrica dominante (Pérez Riedel y Scharagrodsky, 2020).

La apuesta del Mocha Celis es compleja. Asume la desobediencia y la resistencia como un verdadero acto educativo, frente a la tradicional economía política de deseo hetero-normativa. Como ha señalado Lohana Berkins (1965-2016), activista travesti argentina, "sigue siendo necesario sostener la insolencia de nuestros cuerpos, para mostrárselos a una sociedad que no logra entender la fragilidad de nuestras vidas". Y qué mejor que las instituciones educativas -y las legislaciones y las políticas pedagógicas- para transitar -y celebrar- la insolencia de los cuerpos, las sexualidades y los deseos.

³Más allá de la importancia político-pedagógica de la ESI, como señala Alba Rueda "Si consideramos el material analizado (vinculado a la ESI) hay una referencia amplia de Derechos, de la diversidad sexual en abstracto, pero las realidades trans no están presentes.(...) El material ESI, la Ley y su Programa no cuenta con información precisa ni aborda las diferencias de relaciones de poder que oprimen a las personas travestis y trans, tampoco propone herramientas pedagógicas para abordar la violencia en nuestros recorridos de vida y especialmente en las instituciones educativas.(...) En el cruce de ESI y las militancias trans hay enormes distancias políticas y de contenidos, pero podemos abogar por intersticios que incluyan perspectivas de géneros, de disidencia sexual e identidades travestis trans"(Rueda, 2018).

Bibliografía

- BARRANCOS, D. (2007). Mujeres en la sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos. Bs. As.: Editorial Sudamericana.
- BARRANCOS, D.GUY, D. y VALOBRA A. (editoras) (2014). Moralidades y comportamiento sexuales. Argentina (1880-2011).Bs. As.: Biblos.
- BERKINS, L. (Comp.). (2007). Cumbia, copeteo y lágrimas: Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros. Buenos Aires: A.L.I.T.T. Asociación de lucha por la identidad Travesti-Transexual.
- BERKINS, L. y FÉRNANDEZ, J. (2005). La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina. Bs. As.: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- LAVRIN, A. (2005). Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890.1940. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- MINISTERIO PÚBLICO DE LA DEFENSA DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES(2017). La revolución de las mariposas. A diez años de la Gesta del Nombre Propio. Bs. As.: Publicación del Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MORGADE, G. (2019). "La educación sexual integral como proyecto de justicia social". *Descentrada*, 3 (1), e080.
- PEREZ RIEDEL, M. y SCHARAGRODSKY, P. (2020). "Transgender youth and education in Argentina". In *Antagonizing White Feminism. Intersectionality's Critique of Women's Studies and the Academy*. Edited by Noelle Chaddock and Beth Hinderliter. Maryland: Lexington Books, pp. 83-104.
- RUEDA, A. (2018). "La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans". *Mora*, N° 25.
- SCHARAGRODSKY, P. (2017). "Sobre exclusiones, fracasos y resistencias. El primer Bachillerato trans "Mocha Celis", CABA, Argentina". Rubén Cervini (comp.). *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias*. Bernal: Editorial UNQ, pp.180-196.
- SECRETARIA DE DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2019). Primer relevamiento sobre condiciones de vida de la población trans/travesti de la Provincia de Buenos Aires.
- SOUTHWELL, M. (2011). "Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas". En M. Krichesky (comp.). *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Cuadernos de trabajo N° 2, Bs. As.: Unipe, pp. 23-36.
- TESTA, S. (2016). La existencia de la Mocha Celis o la visibilidad en la invisibilidad educativa. Bs. As.: Ediciones la mariposa y la iguana.