



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL
ESPECIALIZACIÓN EN PRÁCTICAS, MEDIOS Y ÁMBITOS
EDUCATIVO- COMUNICACIONALES

TRABAJO INTEGRADOR FINAL
ESCUELA PARA LA DIVERSIDAD

**Investigación sobre experiencias y efectos de las políticas de inclusión
LGBT en escuelas secundarias**

Investigador:

ALEX TRUJILLO GIRALDO

Director de TIF:

FLAVIO RAPISARDI

2013

A Jorge Huergo, participe de estas reflexiones.

***Y a Effy quien hizo de su cuerpo un campo de combate contra la
heteronormatividad.***

INDICE

	Pág.
Resumen.....	4
I. Introducción.....	5
II. Problema de la investigación.....	5
III. Objetivos.....	7
IV. Antecedentes.....	8
V. Justificación.....	10
VI. Factibilidad.....	12
VII. Aspectos Metodológicos.....	13
VIII. Marco teórico.....	14
a. Política pública: escenario de tensiones.....	15
b. El otro y la identidad.....	22
c. La sexualidad y la escuela: Dispositivo de castración.....	28
d. Sujeto y subjetividades.....	40
e. (De)Formación.....	46
IX. Matriz de Análisis.....	61
X. Evidencias.....	63
XI. Hallazgos.....	95
XII. Conclusiones.....	100
XIII. Epílogo.....	103
XIV. Bibliografía.....	107

ESCUELA PARA LA DIVERSIDAD

Investigación sobre experiencias y efectos de las políticas de inclusión LGBT en escuelas secundarias

Resumen

Se plantea una investigación indicial¹ sobre los efectos y experiencias de las políticas públicas² de inclusión LGBT en escuelas de educación secundaria. Dado que si bien existe un avance contundente de la sociedad argentina en el reconocimiento de derechos para las comunidades de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transgénero, Transexuales y Travestis mediante la política pública y la aprobación de leyes como la del Matrimonio Igualitario y de Identidad de Género. Estos avances encuentran en la Institución Escolar un terreno hostil, dado que prácticas educativas y tradiciones culturales conservadoras persisten con fuerza en las aulas y en toda la complejidad del sistema educativo, obstaculizando la implementación de una perspectiva educativa que incluya estos avances en la escuela.

Investigación a realizarse en formato audiovisual, utilizando entrevista y estudio de casos. La intención inicial es develar la tensión entre la institución educativa y los avances en política de inclusión de la población LGBT en Capital Federal.

¹ Investigación exploratoria en búsqueda de experiencias particulares. A propósito del concepto de 'ejemplo' vale citar a Agamben en el tercer capítulo de La comunidad que viene: *"En cualquier ámbito que haga valer su fuerza, lo que caracteriza al ejemplo es justo que vale para todos los casos del mismo género y, en conjunto, incluso entre ellos. El ejemplo es una singularidad entre las demás, pero que está en lugar de cada una de ellas, que vale por todas. Por una parte, todo ejemplo viene tratado, de hecho, como un caso particular real; pero, por otra, se sobreentiende que el ejemplo no puede valer en su particularidad. Ni particular ni universal, el ejemplo es un objeto singular que, por así decirlo, se hace ver como tal, muestra su singularidad."*(1996:13)

² Entenderemos en adelante dichas políticas públicas como la legislación del Matrimonio Igualitario, Ley de Identidad de Género y la Ley de Educación Sexual Integral.

Se inscribirá en el área de Comunicación, Educación y Cultura. Probablemente la amplitud del trabajo tiene más relación con esta área de la especialización, dado que la reflexión acerca del tema de investigación implica pensarse ¿Qué tipo de escuela existe en Argentina? ¿Qué sociedad está en construcción? ¿Cómo equiparar los avances en la inclusión y goce de los derechos en la sociedad y en el aula? ¿Dentro de qué perspectiva de escuela dicho reconocimiento es posible?

I. INTRODUCCIÓN

El 17 de mayo de 1990 la Organización Mundial de la Salud (OMS) quitó a la homosexualidad de la lista de enfermedades mentales. De ahí en adelante, las conquistas de derechos y reconocimiento a las comunidades LGBT han ido escalando de a poco la agenda política de Estados y organismos multilaterales.

En 2001 Los Países Bajos aprobaron el matrimonio entre personas del mismo sexo, después de ello Bélgica (2003), España (2005), Canadá (2005), Sudáfrica (2006), Noruega (2009), Suecia (2009), Portugal (2010), Islandia (2010), Argentina (2010), Dinamarca (2012), Uruguay (2013), Nueva Zelanda (2013), Francia (2013) y Brasil (2013) aprobaron legislaciones en el mismo sentido.

En cuanto a Identidad de Género y su expresión el debate ha sido menos intenso, en numerosos países tras fallos judiciales de hecho se reconoce la Identidad de Género de manera legal, aunque no siempre acompañado de políticas públicas y protección por parte del Estado. En Argentina en el 2012 el Congreso de la Nación aprobó la Ley de Identidad de Género de manera unánime.

Es una muestra palpable de que se abre la puerta a una nueva sociedad inclusiva y de la diversidad. Esta sociedad requiere política coherente por parte del Estado, ya que debe promover el ejercicio de los derechos desde todos los niveles, incluyendo la escuela.

¿Está la escuela argentina promoviendo la inclusión de la diversidad sexual y genérica en sus prácticas? Es esta la pregunta que moviliza esta investigación. La cual, requiere de una serie de ejercicios de indagación en la búsqueda de experiencias sobre el tema.

II. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

La línea de la investigación pondrá el acento en la reflexión sobre qué tipo de educación permite pensarse una escuela que no solo reconozca estas políticas públicas, sino que sea realmente un escenario para la diversidad.

En relación con la Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley de Identidad de Género y la Ley de Educación Sexual Integral **¿Qué tensiones, efectos y experiencias se evidencian en las escuelas argentinas? ¿Qué tipo de educación posibilita la inclusión y la visibilidad de la diversidad?**

Para responder dichas cuestiones la investigación planteará escenarios de reflexión con organizaciones por los derechos de comunidades LGBT, instituciones gubernamentales, estudiantes, docentes y expertos en el tema.

III. OBJETIVOS

General

Identificar experiencias de las políticas públicas de inclusión y sus efectos materiales y simbólicos en la población LGBT de las escuelas secundarias de Capital Federal.

Específicos

-Identificar los modelos de inclusión dentro de la construcción de subjetividad desde la escuela secundaria.

-Rastrear propuestas curriculares que articulen la sexualidad y la diversidad como premisa.

-Evidenciar los inconvenientes y las trabas en el avance de la política de inclusión en las escuelas secundarias.

-Potenciar las iniciativas que existan en relación con la introducción de las políticas públicas LGBT en las escuelas secundarias.

-Problematizar la Ley de Educación Sexual Integral.

-Desarrollar un material audiovisual con el trabajo de campo de la investigación.

IV. ANTECEDENTES

El 17 de mayo del presente, se realizó la Primera Jornada Porteña de Diversidad Sexual organizada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En esta se evidenció la importancia que han adquirido las políticas públicas de diversidad, ya que el Gobierno de Capital Federal no ha tenido una postura del todo favorable a las reivindicaciones de las comunidades LGBT, y en esta jornada puso el acento en la necesidad de convertir estos logros en políticas de Estado en la Ciudad.

El trabajo de investigación parte de un terreno fértil, pero en plena construcción. En Argentina, por el momento no se han desarrollado o no se conocen trabajos de investigación en búsqueda de experiencias, efectos y obstáculos para la implementación de las políticas públicas para la diversidad sexual en las escuelas secundarias. Está el trabajo de Catalina Wainemar, Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami titulado *La escuela y la educación sexual*, el cual expone experiencias en general sobre el contenido de la ley de educación sexual integral, siendo más un material de apoyo a docentes que una reflexión conceptual sobre la diversidad sexual. Existen algunas investigaciones sobre escuela y diversidad, orientadas fundamentalmente desde el plano de la multiculturalidad y la tolerancia. El presente trabajo no estará enmarcado en esa concepción. Dado que planteará su reflexión desde el diálogo y la afección³ de lo totalmente diferente, pero limitándose a la diversidad sexual.

Existen varias obras que dan cuenta de la lucha por los derechos de las comunidades LGBT como *Fiestas, Baños y Exilios* de Flavio Rapisardi, que

³ Del *Pathos* griego como afectar, tocar.

habla de los años de persecución, clandestinidad y lucha de lxs personas homosexuales y trans durante la última dictadura argentina. *Homosexualidad: hacia la destrucción de los mitos* de Zelmar Acevedo, *Historia de la homosexualidad en la Argentina* de Carlos Jáuregui, el texto del mismo título que realizó Osvaldo Bazán y más recientemente *Matrimonio Igualitario* de Bruno Bimbi, estos dos últimos dan cuenta del antes y después que significó la Ley de Matrimonio Igualitario en Argentina.

También existen artículos que tocan temas relacionados en periódicos y medios como Las 12 y Soy del diario Página 12, Diario Crónica y el otrora Diario Crítica, donde hubo discusiones alrededor de la Unión Civil y el Matrimonio Igualitario. Existe sin dudar una presencia de la temática en los medios, más después de la conquista del Matrimonio Igualitario y la Identidad de Género. Bruno Bimbi, por ejemplo, tiene un blog en el portal de noticias de TN en internet, en el cual, constantemente hace referencia a discusiones sobre los derechos de comunidades LGBT. Del anonimato, el silenciamiento y el señalamiento hoy los medios se ven obligados—ya sea por intereses económicos—a visibilizar e incluir temática sobre diversidad sexual en sus páginas y pantallas.

Por su parte, en la Universidad de Buenos Aires existe desde 1997 el Grupo de Estudios Queer que desarrolla investigaciones académicas al respecto, fuertemente ligadas a los estudios culturales, y que es parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad. Aun así, adentrarse en la relación entre Educación y Diversidad Sexual implica una aventura en contra de los mismos prejuicios que la sociedad contemporánea todavía conserva.

Un fuerte instrumento de la política pública contra la discriminación ha sido el Instituto Nacional contra la Discriminación y el Racismo (INADI) que existe desde 1995 y acompaña a la ley “antidiscriminatoria” 23.592 de 1988, materializando a su vez las acciones contenidas en el Plan Nacional contra la Discriminación de 2005. Así mismo, desde la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, se realizan acciones para la promoción y la protección de los derechos de la comunidad

LGBT. Ambas entidades son consultadas, interpeladas y acompañadas por las organizaciones del campo de la diversidad.

Finalmente tendemos que advertir la fuerte influencia de grupos e instituciones religiosas, claramente en oposición, dificulta el avance de las investigaciones en escuelas secundarias y de la misma implementación de las políticas públicas que tanto han costado conquistar.

V. JUSTIFICACIÓN

Considerando que ya son casi tres años de la aprobación de la ley 26.618 de Matrimonio Igualitario de julio de 2010, y un año de la ley 26.743 de identidad de género para personas trans de mayo de 2012 es totalmente pertinente indagar de qué manera dichos logros de las comunidades LGBT han llegado a replicarse en diversos ámbitos de la sociedad argentina.

La inclusión de un inmenso sector, siempre excluido del ejercicio pleno de derechos, es un logro que tiene que ir empujando barreras y la estructura de la moralidad excluyente que señala, discrimina e invisibiliza a la diversidad sexual, hacia el olvido.

No hay sociedad sin el otro, no hay patria sin el otro. No fue un regalo, era una deuda que la República tenía con una porción de la Nación y en definitiva con todos y todas. Ejemplo es ahora Argentina para todas las demás naciones, rumbo trazado que paso a paso han venido transitando día a día más países.

Son muchas las batallas que faltan por dar en este campo, la adopción homoparental y una ley nacional de educación sexual que integre todas las posibilidades de la sexualidad explícitamente. En este último punto hay una

relación bastante tensionante entre los logros alcanzados y la resistencia de padres de familia, grupos religiosos y docentes conservadores a que se permita ampliar los contenidos de la asignatura de educación sexual.

Por ejemplo, hace pocos días un chico fue agredido en San Isidro, Zona Norte del Gran Buenos Aires por besarse con su pareja, el agresor al golpear afirmaba *“Ustedes no pueden procrear, está mal lo que hacen y tienen que esconderse. Hay un Papa argentino, no puede haber putos argentinos”*.⁴ Lo que indica que la discriminación no es cosa del pasado, y que toda acción para evitar actos como éste requiere de una política pública

Cada vez es más común el acoso escolar (*Bullying*) o por lo menos tiene mayor relevancia dado el alcance de las redes sociales como lo reconociera recientemente el ministro de educación de la Nación, Alberto Sileoni al señalar—citando a La Nación—que: *“están ‘preocupados’ por los casos de violencia escolar. Advirtió que si bien ‘algunos se pueden resolver, otros terminan en una vereda con un homicidio.’ Eso es tremendo y doloroso*”⁵. Fácilmente la intimidad queda expuesta al alcance de cualquier persona y es un terreno fértil para la burla o la amenaza. Uno de los “justificantes” del acoso escolar, si es que lo hay, es la condición sexual. Esto es señal alarmante que es necesario avanzar a una Educación que reconozca la diferencia, que la permita.

Las políticas de inclusión escolar en concordancia con los avances demostrados por la sociedad argentina frente a la inserción de las comunidades LGBT en el goce de sus derechos han generado múltiples resistencias, como lo manifestado por la Iglesia católica en múltiples ocasiones⁶, entre otros sectores.

⁴ <http://www.infonews.com/2013/03/25/sociedad-67107-agreden-a-joven-gay-con-papa-argentino-no-hay-putos-argentinos.php>

⁵ <http://www.lanacion.com.ar/1692272-alberto-sileoni-preocupacion-acoso-escolar>

⁶ La Nación 30/07/2009: “El arzobispo de La Plata y presidente de la Comisión de Educación Católica del Episcopado, monseñor Héctor Aguer, cuestionó con inusual dureza el enfoque de

En San Luis, la docente Romina García Hermelo fue sancionada y separada de su cargo por 90 días tras proponer la lectura del texto *Hay una chica en mi sopa* de Silva Núñez del Arco Vidal, como parte de un ejercicio de implementación de la Ley Integral de Educación sexual. En la novela una chica se enamora de su profesora, lo cual generó el rechazo de los padres de familia del Colegio Nicolás Antonio. Las directivas de la institución pública y el Ministerio de Educación de la provincia sancionaron a la docente sin mayores argumentos. Lo que visibiliza las tensiones presentes en el ámbito escolar para la consecución de una educación de la diversidad.

El campo de estudio social que se abre en esta discusión parte desde múltiples aristas. La primera es el reconocimiento de *El otro*, de sus potencialidades y sus subjetivaciones. Que conlleva la discusión de los diferentes sentidos del concepto de *El Otro* y el emerger de su relación con el Estado.

Posterior a ello, cómo dentro de esas subjetivaciones y de esa relación, que en el caso específico se refiere a los Gais, Lesbianas, Bisexuales, Transgénero, Transexuales y Travestis con el Estado Argentino actual. ¿Tiene cabida una educación que reconozca, que integre, que entregue como herencia cultural a los estudiantes argentinos una sociedad que no ningunea, omite o esconde las multiplicidades sociales? Responderemos a esta pregunta, evidenciando—a través de esta investigación—los intentos que han existido y existen de estudiantes, académicos, políticos, educadores, organizaciones o activistas en la dirección de la inclusión, poniéndolos a su vez en discusión con las resistencias de los sectores conservadores.

La investigación pretende ser un aporte sustancial como material para el debate, para manifestar que hay asuntos pendientes en la lucha por la inclusión. Serviría en el desarrollo académico y para ejercicios pedagógicos, dado que se presentará también en formato audiovisual. La pertinencia de esta

un documento del Gobierno sobre educación sexual, al que calificó de neomarxista y totalitario”.

investigación está precisamente en la potencialidad de sus efectos, que como se espera serán fructíferos.

VI. FACTIBILIDAD

La investigación fundamentalmente se centrará en recaudar ciertos datos a partir de entrevistas sin pretensiones estadísticas, sino indiciales y reflexivas. Algunos estudios de caso referidos al tema LGBT en colegios y de alternativas pedagógicas frente a ello.

Todo esto se hará en formato audiovisual, contando con la colaboración de un equipo de grabación. Si bien en el planteamiento inicial de esta investigación no se conocen trabajos al respecto, existe numeroso material que da cuenta de la lucha en Argentina por el reconocimiento de la comunidad LGBT, además de discusiones en el plano académico de los mismos militantes de la causa por el matrimonio igualitario y la identidad de género y su expresión.

El desarrollo de la investigación está beneficiado por el interés académico que despierta en la actualidad todo sobre diversidad sexual e inclusión. Prueba de ello es que un buen número de universidades del país tienen líneas y grupos de investigación en el mismo sentido. En la Universidad Nacional de La Plata, por ejemplo, está el Observatorio de Comunicación, Género y Diversidad con perspectiva en DDHH. En la UBA está el área de estudios Queer, al igual que hay grupos de investigación y estudio en las universidades de Río Cuarto, Rosario, Litoral y Comahue. Inicialmente la investigación fue planteada para ser desarrollada durante el segundo semestre del 2013 y entregada en el primer semestre de 2014.

VII. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para responder a la hipótesis inicial ¿Qué obstáculos, tensiones y experiencias existen en escuelas secundarias Capital Federal en relación con las políticas de inclusión de la población LGBT? Es necesario rastrear mediante entrevistas y estudio de casos—de manera indicativa—los avances y retrocesos frente a ello.

Sin embargo, sumado a ello se requiere una reflexión de carácter genealógico sobre los sentidos de conceptos claves para pensarse educación y diversidad sexual como el otro, subjetividad y formación. Es necesario saber ¿Qué tipo de sujeto se construye contemporáneamente? y ¿Qué escuela posibilita la formación incluyente?

Para justificar la pertinencia de la investigación, partimos de una premisa: Falta avanzar en las escuelas hacia prácticas pedagógicas de inclusión de la diferencia. Esta afirmación se sustenta con los casos expuestos anteriormente de docentes sancionados, material con contenidos específicos de Educación Sexual Integral censurado, casos puntuales de agresión a jóvenes de la diversidad sexual y autoridades educativas cada vez más alarmadas por casos de acoso escolar, que entre otros, se incluyen los reportados por orientación sexual.

VIII. MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de la investigación se planteará un enfoque reflexivo sobre las dimensiones culturales de la diversidad sexual, desde las cuales, encontrar una clave de interpretación resultante de los ejercicios de indagación. Para ello, se propone construir ensayos que relacionen los conceptos de política, otredad, subjetivación, educestración y formación, y sus sentidos en disputa. Todo esto en el marco del análisis de los discursos, es decir, comprendiendo que en el discurso y la disputa por su hegemonía está el emerger de la sociedad misma. Como señala Marc Angenot: “[...] *en él evolucionamos y somos. El discurso social es el médium obligado de la comunicación y de la racionalidad histórica, [...] En él se formulan y se difunden todos los sujetos impuestos de una época dada*”. (30: 1999) Su análisis es el análisis de la historia, las relaciones, las maneras, las interpretaciones, las tensiones, lo expresable y lo no decible, los límites de una sociedad y sus potencialidades. El discurso es la materialidad de los juegos de poder. La ‘Escuela para la Diversidad’ es el emerger de un discurso antes silenciado, que se disputa la hegemonía, porque es parte de una lucha aún más amplia por la hegemonía. A continuación entraremos en detalle, las tensiones que supone el emerger de este discurso, del discurso de la “Diversidad Sexual” en la escuela argentina.

A. LA POLÍTICA PÚBLICA: ESCENARIO DE TENSIONES.

El Estado como materialidad de la *polis* mediante sus dispositivos y formas, configurarían desde Hobbes el mediador entre la razón y la naturaleza salvaje. Este *Leviatán*—según Hobbes—que impide que los hombres se asesinen unos a otros y permite el transitar de la humanidad hacia la libertad y el progreso. Suele no ser del todo tan racional y, más bien, ciertas veces perpetúa un orden de despotismos salvajes.

En los años 60's y 70's el Estado argentino develó su salvajismo y persiguió a cuanta crítica "racional" e incluso emocional existiera. Desde Onganía (1966-1970) y luego con la Junta Militar (1976-1983) se contaron por decenas de miles los exiliados y refugiados, entre ellos artistas, docentes y científicos. Fueron políticas de Estado, políticas públicas la criminalización, la persecución, la desaparición y el asesinato. Comprendiendo—desde Oszlak y O'Donnell—que la política pública es: *"Un conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación a una cuestión que concita la atención de las sociedad civil"* (15:1981)

¿Omisiones? Sí, por ejemplo, el olvido y el silencio, que vivimos con las detenciones y desapariciones en el Cono Sur, que fueron políticas de Estado y lo siguen siendo en países como Colombia, Honduras, Paraguay, entre otros, donde los derechos humanos y la democracia son solo enunciaciones cosméticas.

En el caso argentino, las acciones de DDHH respondieron a un llamado social y masivo de sectores organizados como las Madres de Plaza de Mayo, H. I. J. O. S., partidos políticos y demás sectores de la sociedad civil que nunca cesaron su clamor. Y que tuvieron eco, primero en el gobierno de Alfonsín y después con Néstor Kirchner. El Estado direccionó acciones en todos los ámbitos, con mayor amplitud y profundidad en el gobierno Kirchner, desde leyes de reparación a las víctimas, juzgamiento de militares, cátedras en universidades y colegios, construcción de monumentos y símbolos para la memoria. En fin, se lee cierta coherencia en el accionar e incluso el omitir del Estado.

Sin embargo, nos ceñiremos a la definición que Ángel Eduardo Álvarez utiliza: *“El uso más adecuado del término política pública es aquel que se refiere tanto a los objetivos como a los medios necesarios para alcanzarlos”* (15:1992) Ya que no podremos entender el accionar u omitir del Estado desde una perspectiva inicio-llegada, sino en todo lo que conlleva la implementación de una política. Por ejemplo, se decide desde el gobierno que la educación secundaria mejore en relación con los estándares de las pruebas PISA⁷. En medio de la intención de que eso sea posible y que efectivamente sea posible, pasan otras decisiones como aumentar la planta docente, cualificarla, investigar las causas de los resultados en dichas pruebas o simplemente aumentar el presupuesto para la educación. Es decir, una política pública es una serie más de decisiones que acompañan, profundizan o simplemente derivan de una decisión inicial.

En el análisis de las políticas públicas es común optar por una perspectiva normativa que ajusta la realidad a éstas. Fundamentalmente, porque hay una defensa a ultranza de los objetivos de la política y se omite cualquier contextualización en su implementación. Cuando se cae en esta perspectiva, suele identificarse lo hecho y lo previsto, frente a lo cual, podría haber la

⁷ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) prueba realizada por países miembros de la OCDE, y en las cuales Argentina no ha tenido un notable desempeño.

pregunta del porqué de dicha distancia, pero el neopositivismo que hay detrás de este tipo de análisis, parten que los desaciertos en la implementación están en no seguir al pie de la letra el objetivo propuesto. Desde una perspectiva más crítica y contemporánea, hay un elemento que sumar al análisis de las políticas públicas, y es el Poder. Los juegos de poder, las tensiones y disputas por el mismo no son ajenas en la formulación, implementación y evaluación de una política pública. Desconocer la disputa por el Poder, es desconocer la misma naturaleza de nuestras sociedades. En Estados Unidos, por ejemplo, es muy común hablar del *lobby* parlamentario que corporaciones emplean permanentemente para la aprobación o desaprobación de leyes. Cómo no hablar de este tipo de influencias en todas las ramas del Estado, cuando sectores económicos financian directa e indirectamente campañas políticas—no por altruismo o amor a la democracia precisamente—y luego pasan factura de ello.

Hay que hablar de juegos de poder también en la implementación, cuando en el caso argentino, dado su sistema federalista, una política pública nacional es imposible de aplicar en determinadas provincias por presiones de grupos o del mismo gobierno provincial. No será ajeno entonces, hablar al tiempo de políticas y política. En inglés, como bien señala Álvarez, existe esta distinción entre *polity*, *politics* y *policy*. La primera refiere a la política en el sentido griego del término, la segunda como la teoría y la práctica de la disputa por el poder. En tanto, que la última refiere a las acciones más concretas del qué hacer político, apunta Álvarez:

“Esta separación, gramaticalmente establecida en inglés y no en español, no es, sin embargo, prácticamente posible ni en los sistemas políticos anglosajones ni en los latinos. De hecho, la inexistencia en español de la dualidad de términos presente en inglés no es, como han querido mostrar algunos, la expresión de una especie de subdesarrollo lingüístico. Por el contrario, es una adecuada indicación de que ambas cosas no están tan separadas como se pudiera pensar de acuerdo a los convencionalismos gramaticales y politológicos anglosajones. Cabe señalar que si alguna virtud tiene la muy criticada Teoría Económica de la Democracia, de Anthony Downs, es la clara relación que en ésta se establece

entre la búsqueda y mantenimiento de los partidos en el poder y la naturaleza de las decisiones gubernamentales.”(14:1992)

Justamente, los gobiernos neoliberales en América Latina han pretendido vaciar de contenido el ejercicio del Poder, al reducir todas las políticas públicas a pura aplicación tecnocrática. El FMI y el Banco Mundial han agotado la capacidad de gobernabilidad de los Estados, a tal punto, que impusieron reformas estructurales que difícilmente son posibles de desmontar. Hablar en América Latina de políticas públicas, supone un Estado con capacidad de gestión, con autonomía de los organismos multilaterales y con la intención de responder a las demandas sociales. Hablar de políticas públicas en un Estado empeñado a la banca multilateral, atado de pies y manos, es una pérdida de tiempo, salvo desde una política del <<no hacer>>. El manejo económico en un contexto neoliberal, es la política pública de la “no injerencia” en el mercado, es decir, el omitir de la regulación en favor del libre intercambio de bienes y servicios. La política pública de la omisión. Si el sistema de salud, educación o financiero tienen inconvenientes el mercado en su mecánica sabiduría se encargará.

Retomando el orden de la reflexión, cuando un ente decisorio establece una política pública, normalmente se habla de “formulación” de una política pública. Pero si concebimos desde la misma perspectiva crítica y contemporánea que Álvarez nos plantea, hablaremos de “formación” de una política pública. Dado que por las tensiones que hemos enunciado antes, hay en la implementación una cierta variación frente a las vicisitudes e intervenciones con los diversos grupos de poder. La participación de las comunidades y grupos de poder en la formación de una política pública, garantiza de entrada si bien no un buen resultado, si la contextualización de una implementación que tendrá seguramente más efectividad.

Para evaluar una política pública se requiere distinguir la penetración de las mismas en todas las acciones y ámbitos del ejercicio del poder estatal, las

dinámicas culturales y sociales de las comunidades afectadas, y sin duda, en la percepción sobre el rol del Estado. Dicha evaluación no será planteada desde un lugar carente de contenido, desde el no-lugar de un objetivismo cientificista. Como lo señala el profesor Álvarez: *“El análisis de políticas públicas no es, en consecuencia, como ninguna ciencia de lo humano, una actividad libre de consideraciones valorativas. Todo esquema de análisis de políticas públicas está conectado con un cierto esquema de valores.”* (19:1992) Por lo tanto, a un nuevo tipo de “formación” de políticas públicas correspondería un nuevo tipo de análisis de las mismas. Hoy la cuestión cobra más sentido cuando organismos como la OCDE, el FMI, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de Naciones Unidas y demás organismos multilaterales evalúan con el mismo rasero, constituyendo estándares “objetivos” de análisis de políticas públicas. El cuestionamiento no es hacia determinar ciertos criterios de análisis, sino que ellos no surgen intencionalmente, hay detrás de todo ello, una escala de valoración que suele ser en la mayoría de los casos económica desde la perspectiva neoliberal. Es decir, tal objetividad es relativa—o más bien—se incrusta en un modelo de hacer política que no es justamente pensado para el bienestar colectivo.

Existen varias matrices de análisis que hacen tradición en el estudio de políticas públicas, tanto para su evaluación como para el planteamiento inicial de las mismas. Se habla de optimización, implementación y evaluación como categorías convencionales de la política pública, a ellas podría sumarse el esquema que realiza William N. Dunn⁸, donde la estructuración de la política pública parte de una problematización o exigencia política, que desde la inferencia se proyectan y sugieren acciones que se monitorean en su desempeño, develando finalmente resultados que se corresponden o no a las inferencias y proyecciones iniciales.

⁸ PhD. En gobierno y relaciones internacionales de la Universidad de Claremont (USA). Docente asociado de la Universidad de Pittsburgh. Su obra más conocida *Public Policy Analysis* es referencia para el estudio de las políticas públicas en la actualidad.

Otro esquema posible nos lo explicita Arnold Meltzer⁹, identificando: 1) actores, 2) motivaciones, 3) creencias, 4) recursos, 5) sitios e 6) intercambios. Este último modelo da cuenta de las tensiones entre los “actores” que en su lucha por el poder y partiendo de intereses determinados y “recursos” como el económico o el político influyen en la política pública. El ejemplo que expone Meltzer es el *Medicare*, que es el sistema de atención médica del gobierno estadounidense, donde la NMA (*National Medical Association*) y los prestadores privados de medicina serían los actores opositores—con apoyo del partido Republicano—y las asociaciones de pacientes y familiares, algunas farmacéuticas y asociaciones civiles—con el apoyo del gobierno Obama y el partido Demócrata—serían los actores partidarios del *Medicare*. Las motivaciones por un lado, pueden ser el detrimento económico para empresas que han hecho de su actividad económica la salud, y que verían mermada su “clientela” al optimizar el servicio público. En el mismo sentido, los usuarios se verían beneficiados al contar con un servicio gratuito de atención médica. Las creencias también tienen un peso importante, ya que ideológicamente hay una diferencia entre el rol del Estado, los actores opositores parten de un rechazo a la intervención del Estado en general, mientras que los partidarios del *Medicare* consideran que el Estado debe garantizar ciertos mínimos sociales como la salud. Cuando Meltzer habla de sitio, se refiere a la materialidad de dicha disputa, que en este caso serían los hospitales públicos y el sistema de salud en general. Hay un *emplazamiento* (en el sentido de *Gestell* heideggeriano) de la disputa, si se quiere una microfísica del poder. Finalmente el profesor Meltzer habla de los intercambios como la negociación en la política pública. La tensión persiste, pero las partes ceden o lo que suele ser más evidente como “cambio de favores”, muy común en la discusión parlamentaria.

La evaluación de la política pública nace del descontento y el agotamiento de la forma tradicional de ejercer el gobierno. En los primeros años del siglo XX empiezan a introducirse términos propios de la administración privada a la función pública. Pero la evaluación puede significar para el funcionario público

⁹ En: *La Hechura de las políticas*. (1992). Profesor Emérito de política pública en la Universidad de Berkeley en California.

una serie de riesgos a su vida profesional, dado que muchas veces mediante la evaluación de la política pública se realizan persecuciones políticas que pueden derivar en la inhabilitación o la cárcel. Aun así como lo señala André-Noël Roth Deubel:

“Los gobiernos deben tratar de comprender lo que pasa con los procesos sociales inducidos por la acción pública para fundamentar de manera lo más acertada posible las acciones futuras; los regímenes políticos democráticos tienen también la obligación de comunicar para explicar, con base en una información argumentada, y dialogar con sus públicos con el fin de conseguir el respaldo a sus acciones; y, por último, los gobiernos no pueden dejar de lado la responsabilidad de ejercer un control sobre las actividades que realizan. (140:2007)

Debe ser un imperativo por parte del Estado, el convencimiento en la necesidad constante de evaluar sus políticas. Tanto para evidenciar sus logros como para corregir sus errores.

En el caso que nos compete, si existe discursiva y legalmente una intencionalidad institucional frente a las conquistas de la población LGBT debe reflejarse en dichas acciones y en todos los ámbitos del poder estatal, incluyendo la evaluación. Por el momento, no existe una evaluación por parte del Estado del conjunto de políticas públicas de inclusión a la población LGBT, aunque sí de ciertas acciones en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral y el Plan Nacional contra la Discriminación. Desde la sociedad civil y en especial de la Federación Argentina LGBT, si existen documentos que dan cuenta de lo que falta y los resultados de dichas políticas, como consta en el *Plan de ciudadanía LGBT: de la igualdad legal a la igualdad real* de la FALGBT. Dicha evaluación es, a su vez, un conjunto de logros a conquistar para una inclusión real y el goce en igualdad de condiciones de los derechos humanos en la Argentina. Este documento publicado en el 2011 tiene plena vigencia, en tanto que en materia de acceso a la salud, la educación y el trabajo de personas de la comunidad LGBT todavía tienen serias restricciones.

Esta investigación evidenciará ciertas experiencias que permitirán avanzar en la concreción de un sistema educativo para la diversidad, para la inclusión y la democracia. El rodeo reflexivo que hemos realizado sobre política pública nos deja los siguientes elementos: 1) Toda política pública es un escenario de tensiones, dado que se incrusta en la lucha por el Poder. 2) En la implementación de las políticas públicas hay negociaciones y omisiones que se entienden mejor concibiendo la formación de una política pública, y no desde el concepto de formulación. 3) La evaluación de una política pública siempre se inscribe desde un lugar determinado, donde deben quedar evidenciados los actores, las creencias, las motivaciones, los recursos, los sitios y los intercambios. Por último, en el caso que nos compete falta interés por parte del Estado en la evaluación de la política de inclusión, dicho interés si se hace evidente por parte de las organizaciones LGBT, al señalar lo que todavía falta.

B. EL OTRO Y LA IDENTIDAD: DISPUTA DE SENTIDOS

Nacer y ser nombrado. Nombrar y nombrarse. La Palabra y lo *otro*. La Palabra y el *otro*. La producción de sentido entorno al Ser. Si bien Descartes en su solitaria habitación niega inicialmente la existencia de lo *otro* como condición suficiente y necesaria para la existencia, todo ello resiste a abandonarlo, su nombre es Descartes, ha sido nombrado ya por *otro*. El Dios que rescata posteriormente en sus *Meditaciones Filosóficas* es el *logos*¹⁰, la palabra. Siendo la palabra, en este sentido, quien rescata el mundo y el cuerpo de la soledad cartesiana. Parodiando un poco a Poe, Descartes en su habitación ha asesinado al *otro*, pero el sonido intenso del latir que del cadáver se hace escuchar no es acallado—ni con sus gritos racionales—y termina siendo su “corazón delator”¹¹ de tan grave delito. El *otro* late tan fuerte en los oídos de

¹⁰ Ver: Biblia Juan capítulo I, versículo I. En un principio era el Logos, y el Logos ante Dios, y Dios era el Logos.

¹¹ En el relato, un hombre asesina a un anciano que habita con él, descuartiza el cadáver y lo esconde debajo del suelo de su casa. Pero al llegar tres policías alertados por un grito, el hombre empieza a escuchar el latido intenso del corazón del viejo que cada vez más fuerte lo hace entrar en cólera y termina confesando el crimen.

Descartes, en cada frase que escribe, que terminan denunciando que sigue existiendo. Es la Palabra—esa frontera entre el yo y el otro—que late entre los argumentos cartesianos.

Palabra que no es otra cosa que la morada del Ser heideggeriano, donde el hombre guarda que el lenguaje revele el mundo, siendo-en-el-mundo (*dasein*) y siendo-con-otros (*mitsein*). En Sartre el ser-con-otros supera el para sí, que dice encontrar en la reflexión del “filósofo esencial”, del *mitsein* y se transforma en un ‘nosotros’.

Por una senda similar se aventura Emmanuel Lévinas que toma, de la fenomenología de Heidegger, el *otro* presente en el *mitsein* llevándolo del plano ontológico al ético. La amplitud de la obra de Lévinas permite que lo y el *otro* sean claves de interpretación para asumir el papel de la diferencia, de la interpelación y la afección¹². Desde acá surgirían varias preguntas ¿Cómo emerge el otro? ¿Qué puedo encontrar entre el otro y el nosotros? ¿Qué caminos hay entre la diferencia y el reconocimiento? Y en el caso que nos ocupa ¿Qué otros caben en la escuela contemporánea? La producción de sentido de la otredad, es el principio de toda comunicación posible, la manera en que se respondan esas preguntas configuran el tipo de sociedad, y por ende de la escuela.

Para afrontar estas inquietudes que no son de menor importancia, debemos partir del abandono que “el otro” tuvo en gran parte de la preocupación filosófica moderna—y en la epistemología de occidente—a su vez que del amplio reencuentro con la pregunta por la otredad, que ha devenido desde la segunda mitad del siglo XX. Motivación que tiene relación clara con las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. No seguiremos la senda del igualitarismo a ultranza y la tolerancia liberal, que desconoce el *pathos* de las relaciones humanas y la potencia del contacto entre el yo y el otro. A su vez, que el intento es ubicar este *pathos* y esta relación en el escenario escolar. El

¹² Desde el *pathos* griego.

pregunta es por “el otro” y “lo otro” en los márgenes de la modernidad, allí donde la certeza tiene sus límites.

Ante la publicación reciente de textos que ideológicamente confirman que Martin Heidegger fue un activo militante del nacionalsocialismo, creería—con el más profundo rechazo a dicha militancia—que se debe leer su obra a la luz de sus herederos que distan mucho de ser fascistas, como lo fueron Sartre, Merleau-Ponty, Foucault y Lévinas, al igual que tantos otros que consideramos que el filósofo esencial re-presenta el lugar desde dónde la filosofía está más cerca del hombre, que es en el lenguaje.

El *dasein* y el *mitsein*, prefiguran el emerger del otro como concepto en su sentido ‘marcado’. Pues establecen al yo como esa primera experiencia que solo es posible en relación con algo o con alguien. *Dasein* traducido como ser-en-el-mundo ya hace indisoluble una relación ontológica, que se enfrenta con la tradición moderna de la supremacía de la conciencia. Husserl en su búsqueda fenomenológica¹³ ya había suscitado dicha relación, pero poniendo en paréntesis la pregunta por el yo, sus trabajos acaban con la afirmación de la intersubjetividad, es decir, no consigue despegar la experiencia de sí del concepto de subjetividad, que suele ser una de las tareas de la filosofía contemporánea. La experiencia del otro en Husserl será la experiencia de dos o más subjetividades. En Heidegger, por su parte, es el lenguaje la puerta hacia la experiencia del otro como *mitsein* (ser con otros). Es interesante la lectura que Jean-Paul Sartre tiene de Martin Heidegger, a raíz de la obra más importante del filósofo alemán *Ser y Tiempo*, ya que derivó primero en la publicación de *El existencialismo es un humanismo* (1945) conferencia pronunciada en el club Maintenant y, en la posterior respuesta de Heidegger con *Carta sobre el humanismo* (1946).

Sartre inicia su conferencia respondiendo a los reproches que tanto cristianos y marxistas han realizado al existencialismo. Para él existe la necesidad de llevar

¹³ Emprendida como la búsqueda de un fundamento filosófico libre de supuestos. De notable radicalidad, ya que varias veces revisó sus afirmaciones sobre la experiencia y la conciencia, que se evidencian en el cambio que de *Investigaciones Lógicas* (1901) e *Ideas* (1913)

del plano ontológico al axiológico el ateísmo existencialista que profesa y nombrando a Heidegger afirma:

“El hombre es el único que no solo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como él se concibe después de la existencia, como él se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. Este es el primer principio del existencialismo.”(2009:28)

Es decir, la existencia precede a la esencia y desde su lectura de Heidegger, el humanismo es el devenir del hombre que se va haciendo. La existencia hace a la esencia. El hombre es responsable de su proyecto, así surge la conciencia como la intención del para sí. La conciencia no es más una cosa, sino la relación del hombre para sí (*pour soi*). Heidegger considera esta lectura de Sartre como errónea, ya que el hombre es en la medida que guarda del Ser, no de sí mismo:

“Lo que ante todo es es el Ser. El pensar lleva a cabo la relación del ser con la esencia del hombre. No hace ni produce esta relación. El pensar se limita a ofrecérsela al Ser como aquello que a él mismo le ha sido dado por el Ser. Este ofrecer consiste en que el pensar el Ser llega al lenguaje. El lenguaje es la casa del Ser. En su morada habita el hombre”. (2006:11)

El hombre para Heidegger existe en la medida que es mediante el lenguaje, como práctica de producción de sentido o, en términos heideggerianos, morada del Ser. El antihumanismo de Heidegger radica en la experiencia del Ser que supera la visión de la técnica y la gramática. Para él, el sujeto y el objeto son conceptos metafísicos que han aprisionado mediante la lógica y la gramática al pensar. Pero este pensar no tiene un para qué—que es una interpelación constante de la técnica—ya que el pensar (la filosofía) no tiene un para qué. El hombre no usa el lenguaje para hacerse, su esencia no es un proyecto, he allí la raíz de la discusión con Sartre. Que el pensar esté en su esencia es regalarse al Ser, estar en su escucha, quererlo. Heidegger duda de la

necesidad de mantener la palabra humanismo, es una demanda de la opinión pública el conservarla, no del pensar.

¿Pero acaso es posible entregarse al Ser, sin un proyectarse? ¿No es ese querer al Ser, también un para qué? Efectivamente, el antihumanismo de Heidegger también es teleológico, es un para qué en busca del Ser. De la experiencia más íntima del Ser. Aunque en su defensa se podrá decir que no es una búsqueda, sino un dejar que las cosas se nos develen como son.

Pero el *mitsein*, el ser-con-otros, exige llevar el pensar a un proyecto de ser con otros. La ontología fundamental debe dar claves para vivir mejor, es la exigencia que Husserl encontraba cuando hablaba del *lebenswelt* (el mundo de la vida), el pensar le tiene que servir al hombre día a día para encontrarle el sentido a su existencia, para escuchar al Ser, para quererlo en palabras de Heidegger. El intento de Sartre va en ese sentido, encontrar al hombre en posesión de un proyecto de sí, que si bien va en contra de la postura del mismo Heidegger encuentra una vía de escape del onanismo ontológico hacia un pensar ético y político.

El hombre tiene que comprometerse con una situación concreta, precisamente porque tiene que ir siendo, debe elegir y eso lo hace responsable. Esa elección—dice Sartre—es para mí y para todos los hombres. Cuando elijo ser parte de un sindicato cristiano y no de uno comunista, elijo un tipo de sociedad, de proyecto para mis contemporáneos. El yo, implica el nosotros, cuando elijo estoy eligiendo al hombre: “*El hombre es el porvenir del hombre*” (2009:44) En términos de la comunicación, como ciencia social, podría decirse que la producción de sentido es una elección.

La cuestión es retomada por Lévinas en *El tiempo y el otro* (1947) al romper la soledad del hombre con el acontecimiento de la muerte. El proyectarse finaliza con la muerte, no se puede poder en la muerte, afirma:

“[...] lo otro no es de ningún modo otro-yo, otro-si mismo que participase

conmigo en una existencia común. La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podamos ponernos en su lugar: le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior; la relación con otro es una relación con un misterio. Con su exterioridad o, mejor dicho, con su alteridad, pues la exterioridad es una propiedad del espacio y reduce al sujeto a sí mismo mediante la luz que constituye todo su ser.”
(1993:117)

Los otros, en clave de otros-yo como término marcado, de un nosotros da paso a otro-no yo y su disputa de sentido. Que se perfila con más evidencia en la muerte, como aquellos acontecimientos de los cuales no son posibles de captar absolutamente nada. La muerte rompe con la soledad de la omnisciencia del sujeto trayendo al hombre la pluralidad. *Tanatos*. Que se presenta como también—afirma Lévinas—lo hace el *Eros*. Pero hace la salvedad que la experiencia del *Eros*, no la hace desde las dicotomías ser-nada del existencialismo o desde la lucha del amo-esclavo hegeliana. Presenta al *Eros*, como la experiencia de lo femenino hacia el pudor que *“consisten en retirarse a otro lugar, es un movimiento opuesto al de la conciencia. Pero no por ello es inconsciente o subconsciente, y no veo otra posibilidad que llamarlo misterio.”* (1993:132) Aclarando, y sin pecar de heteronormativo, que ello limita las experiencias de lo sexual. Es más bien, lo cadencioso de lo erótico en un juego de ocultamiento-desocultamiento del otro distinto, eróticamente distinto. *“con aquello que, en un mundo en el que todo se da, no se da jamás; con aquello que puede no estar presente cuanto todo está presente. No con un ser ausente, sino con la dimensión misma de la alteridad.”* (1993:132) Lo que él denomina una fenomenología de la voluptuosidad. Dicha voluptuosidad es parte de la alteridad, que se encuentra en el porvenir (el tiempo que vendrá) y los otros. No hablamos de placer, ni de incertidumbre, que son sensaciones, sino del acontecimiento mismo.

Concluyendo este transitar por los sentidos del concepto de otredad, podemos optar por comprender que: 1) la Palabra—el *logos*—rompe en su emerger mismo, todo dualismo cartesiano, trayendo consigo a los demás (*mitsein*). Morada (*dasein*), desde la cual, el hombre entra en relación para sí (*pour soi*) en la desolación que ha heredado de la muerte de Dios. Proyectándose,

haciéndose, como lo afirmara Sartre: *el hombre es el porvenir del hombre*. 2) Pero ese porvenir se encuentra con la muerte, y la imposibilidad de proyectarse ante el acontecimiento, develando la presencia de la alteridad. 3) El *Eros*—cadenciosa presencia y ausencia de la alteridad—en el cuerpo del otro, comparte con la muerte este presentarse que es otro-no yo.

Con todo lo anterior, entramos en el horizonte de la afectividad (*pathos*), donde el otro, distinto y semejante, estará para interpelarnos. En ese horizonte se verá emerger esta 'Escuela para la Diversidad' que se nos presentará cadenciosamente erótica.

C. LA SEXUALIDAD Y LA ESCUELA. DISPOSITIVO DE CASTRACIÓN.

El amor socrático

Los ojos del auditorio se concentran en la figura que frente a ellos habla. Sus contornos desplegados, su voz emotiva y contagiosa, su seguridad, todo en él los deleita. El magnetismo que rápidamente se torna en sensualidad, en la ansiedad y el deseo hacia el otro. No he encontrado mayor despliegue de encanto que en la labor docente—Alcibiades y Sócrates compartirían esta apreciación—Voltaire en su diccionario filosófico bien nos lo recuerda, como una tradición “vergonzosa”, pero común, que pueblos como el persa, el griego y el romano practicaban en sus círculos de formación¹⁴. No es fácil para conservadores y pueriles oídos del ascetismo pedagógico escuchar que el aula

¹⁴“*Amarse los hombres unos a otros llegó a ser normal en Roma, donde no se atrevieron a castigar esa infamia porque la cometía casi todo el mundo.*” En Amor Socrático del Diccionario Filosófico.

es un espacio para el despliegue de la sexualidad. No solo entre estudiantes, sino también en la relación con el docente. Y como advertencia—antes de ser condenado a trabajos forzados como a Oscar Wilde—es pertinente aclarar que vamos a exponer razones para rechazar la (edu) castración de la escuela moderna desde la biopolítica, no a promover las relaciones eróticas entre estudiante y docente, rastreamos la bifurcación de la sexualidad y la escuela.

Desprovista de toda relación afectiva, incluso del reconocimiento de su existencia, la escuela en su forma contemporánea desconoce la sexualidad y la identidad y sus múltiples manifestaciones. El cuerpo como territorio de disputa tiene en la escuela uno de sus dispositivos más crueles y evidentes. Mucho ha cambiado desde la Academia y el Liceo en Grecia, donde el cuerpo era cultivado con la misma pasión que las ideas, en medio de la sensualidad del amor socrático del que hablaba Voltaire y que encontramos en algunos diálogos platónicos. Michel Foucault escribió en el tercer tomo de “Historia de la Sexualidad” un apartado titulado “Los Muchachos”, haciendo un análisis de los textos que Máximo de Tiro, Plutarco y Pseudo-Luciano sobre el amor socrático en la época romana. El amor con los “muchachos” era fundado en la virtud y la amistad. El amor con las mujeres fundado en el deseo sexual (*aphrodisia*). Apunta Foucault: *“Cuando desprendiéndose de las artes particulares, la filosofía empezó a interrogarse sobre todas las cosas, encontró, para transmitir la sabiduría que proporciona, el amor de los muchachos que es también el amor de las bellas almas, susceptible de virtud”*. (1987:201) El cristianismo haría lo suyo, privilegiando el amor por las mujeres. Esta confrontación expuesta en la literatura romana, es a su vez *“la confrontación de dos formas de vida, de dos maneras de estilizar el propio placer”* (1987:202) En la Edad Media, los cuerpos de los monjes de las abadías ocultaban sus deseos en un camino de redención espiritual que el cristianismo proponía. Pero el cuerpo, Santa Teresa de Ávila poseída por la revelación, hace que la experiencia religiosa anuladora del cuerpo consagre en él nuevamente la sexualidad que había cohibido. El relato que la propia Santa Teresa hace de su experiencia, anuda el cuerpo nuevamente con la experiencia espiritual:

"Veíale en las manos un dardo de oro largo, y al fin del hierro me parecía tener un poco de fuego. Este me parecía meter por el corazón algunas veces, y que me llegaba a las entrañas. Al sacarle, me parecía las llevaba consigo, y me dejaba toda abrasada en amor grande de Dios. El dolor era tan fuerte que me hacía lanzar gemidos, mas esta pena excesiva estaba tan sobrepasada por la dulzura que no deseaba que terminara. El alma no se contenta ahora con nada menos que con Dios. El dolor no es corporal sino espiritual, aunque el cuerpo tiene su parte en él. Es un intercambio amoroso tan dulce el que ahora tiene lugar entre el alma y Dios, que le pido a Dios en su bondad que haga experimentarlo a cualquiera que pueda pensar que miento." (35:1957)

Gian Lorenzo Bernini¹⁵ plasma en el mármol la imagen de Santa Teresa extasiada por este encuentro con un ángel, que sostiene una flecha que apunta más abajo del vientre, entre las olas del hábito se esconde el cuerpo y el placer de una mujer entregada a Dios. El Renacimiento a través del arte permitió una nueva visibilidad del cuerpo y la sexualidad, que había sido perseguida en la Edad Media. La reforma protestante y el espíritu humanista, fue cediendo mientras se construían los nuevos lugares de encierro del cuerpo. Locos, enfermos de sífilis y otras enfermedades venéreas, problemáticos, estúpidos y demás que se les asemejaban sufrieron durante finales del siglo XVI, todo el siglo XVII e inicio del XVIII el encierro que la sociedad moderna destinó a la sinrazón. Michel Foucault lo advierte: *"Esta sinrazón [...] se encuentra liada a todo un reajuste ético en que se trata del sentido de la sexualidad, de la separación del amor, de la profanación y de los límites de lo sagrado, de la pertenencia de la verdad a la moral."* (2012:167) El cuerpo y la sexualidad que reaparecieron en el Renacimiento, volvían a la clandestinidad. Existió antes de ello, cierta permisividad a las relaciones que artistas, sabios y académicos tenían con sus estudiantes. Pero esta nueva época de la razón y la sinrazón sometió al encierro dichas relaciones (vale aclarar antes fueron castigadas con la pena capital o la hoguera), suponiendo el final del lirismo homosexual. Es interesante la crítica que Foucault realiza en este sentido del psicoanálisis, al afirmar: *"A las luces de su ingenuidad, el psicoanálisis ha visto bien que toda*

¹⁵ Escultor del barroco que durante varios papados fue escogido para engalanar al Vaticano con sus obras y construcciones. El "Éxtasis de Santa Teresa" fue culminada en 1651 para el cardenal Cornaro.

locura tiene sus raíces en alguna sexualidad perturbada; pero eso solo tiene sentido en la medida en que nuestra cultura [...] ha colocado la sexualidad en la línea divisoria de la sinrazón.” (2012:142) Es decir, todo misticismo profano o idealista del amor socrático ha caído en las nuevas categorías, que perviven todavía, de la normalidad y la anormalidad que la época moderna trajo consigo. Por ello, si hay una relación entre sexualidad y locura es porque la moralidad moderna los encerró juntos.

Sin embargo, existieron innumerables ejemplos de relaciones entre maestro y estudiante que no llegaron precisamente a la relación erótica. Nietzsche y Schopenhauer¹⁶, por ejemplo. Pero estas relaciones intelectuales y eróticas, continuaron escandalizando a Europa como también lo hizo en su momento la obra de Sade. La historia de la homosexualidad tiene mucho que ver con este tipo de relaciones, porque fueron quizás la forma más idílica y palpable del amor socrático. Paul Verlaine, conocido poeta en la Francia de finales del siglo XIX decidió recibir en su casa a un joven prometedor de Charleville, un pequeño pueblo cercano a Bélgica, con la finalidad de ayudarlo en su incipiente obra. Allí nacería una tormentosa relación sentimental que retrata lo que este binomio sinrazón-sexualidad representó para la época. Verlaine profundamente arrepentido de su relación con Rimbaud lo abandona en Londres—después de una temporada viviendo juntos en medio de la pobreza tras haber escapado de su esposa e hijos—con la firme decisión de regresar con su esposa. Rimbaud busca a Verlaine en Bruselas, y allí éste le propina un disparo en la mano. Rimbaud tras la agresión propinada por Verlaine, lo denuncia en la Policía y aunque posteriormente levanta la acusación, Paul Verlaine fue condenado por intento de homicidio. Sin embargo, por las acusaciones de la esposa y la relación entre los dos hombres, fue sometido a vergonzosos exámenes médicos. Oscar Wilde sufrió en 1895—en el mejor momento de su carrera como escritor—la denuncia del padre de su amante por sodomita. Tras cumplir dos años de prisión volvió a vivir al lado de su amante Lord Alfred Douglas,

¹⁶ En *Metafísica del amor y Metafísica de la muerte*, Schopenhauer afirma que el amor es el impulso natural de supervivencia de la especie, es decir, para la procreación.

cerca de Nápoles, hasta que los familiares de ambos advirtieron dicho encuentro.

El sentido del homosexualismo femenino fue hasta inicios del siglo XX, una historia relatada por hombres, y casi que inadvertida. Justamente en entre los siglos XVII y XIX, hubo rumores de múltiples de relaciones intelectuales entre mujeres, que efectivamente habrían sido también afectivas, Sor Juana Inés de la Cruz con un par de mujeres de la realeza española. Anna Seward con Honnora Sneyd. Entre otros romances célebres, está el de Virginia Woolf y Vita Sackville-West en la década de los 20's ya entrado el siglo XX.

La patologización de la homosexualidad tuvo un revés el 17 de mayo de 1990, cuando la Organización Mundial de la Salud determinara excluirla de la lista de enfermedades mentales. Las clínicas mentales dejarían de encerrar a los maricas, lesbianas y demás desviados. Sócrates no iría al sanatorio por responder a los coqueteos de Alcibíades. Y si Teresa se besaba con Juana, con Virginia o Anna tendrían la garantía de seguir compartiendo lecturas o besos sin sufrir ningún tratamiento deslesbianizante. Ya en muchos países es posible, seguimos esperando otros tantos.

El pizarrón y la sexualidad: Diario de un educador.

Pasando de la relación erótica y afectiva, entre maestro y alumno que el amor socrático ha significado. Nos encontramos frente a otra relación de la sexualidad con la actividad docente, esta es como objeto de estudio, como materia a enseñar. Para ello, recurriremos al trabajo de un documentalista y docente francés poco conocido, Jules Celma¹⁷. Quien como suplente durante octubre de 1968 y junio de 1969 consigna sus experiencias entorno a un

¹⁷ También dirigió un cortometraje titulado "*L'Ecole est finie*" en 1975 y participó en 1981 "*Le Maître d'école*" que dirigió Claude Berri. Escribió en 2009 una novela titulada *El Indio* sobre la guerra civil española.

ejercicio de “*laissez faire*”¹⁸ realizado en varias escuelas que se publicaron en “*El diario de un educador*” en 1971, obra que posteriormente fue blanco de censuras y señalamientos. Antes de ello, se conocieron fragmentos de dicha investigación que fueron publicados en algunas revistas pedagógicas y anarquistas, así fue que el Tribunal correccional de Toulouse declara culpable a Jules Celma por “ultraje a las buenas costumbres” e “instigación directa no seguida de efecto al homicidio, golpes y heridas involuntarias”. Ocho estudiantes comparecieron ante el Consejo de Disciplina. De ellos, dos fueron excluidos de las clases y dos celadores suspendidos. El profesor Celma fue condenado a dos meses de prisión condicional y 1.000 francos de multa. Una trágica historia que Gilles Deleuze—reconocido filósofo contemporáneo—lamentó diciendo: “*Estos métodos formarán parte inevitablemente de la pedagogía del mañana. Sería infinitamente lamentable que los maestros paguen el precio de ser pioneros*”. (1975:168) ¿Qué fue aquello tan terrible que encontró el profesor Celma? Que la sexualidad está presente en el aula, y que la coerción y censura del rol docente impide su visibilidad. No fue suficiente el impulso que el momento histórico que representó el mayo francés de 1968, ni aquellas consignas de “prohibido prohibir”, “seamos realistas pidamos lo imposible” o “las ideas al poder” pudieron evitar aquella cruel condena.

El profesor Celma se sentó muchas horas, sin hacer nada, solo viendo a sus estudiantes dibujar o hablar entre ellos. En su texto, adjunto dibujos y la transcripción de algunas grabaciones. Culpaba a los adultos, afirmando “*El adulto, que perdió la conciencia de sus primeros deseos, ignora que éstos existen en sus descendientes*” (1975:8) El rol del docente era como el rol del padre, y así lo asumía, un padre en el cual parecía posible tanto el incesto como el asesinato, sospechaba cierto complejo de Edipo. Pero su rol, fue totalmente posibilitador, no participante. Era un presupuesto de la labor, y un principio ideológico como quedaría expuesto en su texto:

¹⁸ Dejar hacer traducido al español. Que en el plano de la educación, supone una supresión total de rol de autoridad docente.

“Es un rey marchito (el docente), aureolado de un sol que no existe. Su dinámica es simple: debe presentarse ante la vista de sus alumnos como la perfección social a alcanzar [...] No tiene gustos, ni deseos, ni pasiones como no sea la preocupación de no tenerlos [...] Es un reprimido sexual. Es un reprimido, simplemente”. (1975:13)

El docente, ya no es Sócrates, ni adentro del aula, ni por fuera. Es un ser triste que cohibido teme mostrar cualquier emerger de su propia sexualidad. Salvo su rol como padre o esposo, pero más como figura moral que como ser que ama y siente. Papel que pervive entre nuestros docentes incluso hoy en día. Cuando esa imagen lúgubre desaparecía, se trabajaba mejor ya que no había tiempo que perder en el desafío de la autoridad y la imposición de la misma, relataba Celma. Pero a su vez, el docente era reconocido también como un ser vivo y no como la simple máquina que censuraba todo. Jocosamente lo expone Celma: *“Yo aparecí entonces como esencial en el pensamiento vivido de los niños. La mayoría de las chicas borroneaban cartas dirigidas a mí. Los muchachos también, pero el objeto de la transferencia sin duda no les convenía demasiado”. (1975:21)* No falta en el recuerdo de cualquier persona que haya estado en una escuela, las situaciones que inocentemente donde el niño y la niña van experimentando su sexualidad. O la facilidad con la cual, pupitres y paredes se van llenando con dibujos que simulan ser descripciones de la genitalidad. También—si es que entre tan tristes anatomías—los y las docentes son parte de las primeras fantasías amorosas o eróticas de los estudiantes.

Pero el dispositivo, va castrando, y efectivamente el producto es un estudiante asexual. El triunfo sobre los cuerpos es el silencio: *“El fenómeno se deteriora tanto más se sube en la escala escolar. La cumbre de la desexualización es el pasaje por el orinal universitario”. (1975:114)* Jóvenes que nunca pudieron resolver sus inquietudes, que al silencio de la casa le sumaron la censura de la escuela. Esos mismos chicos y chicas que sus inquietudes y experiencias fueron motivo de burla o estigmatización de compañeros más desinformados que ellos mismos. Ni hablar si sus experiencias son diversas, y no las que el discurso oficial permitía tímidamente hablar. Lo recomendable en este caso,

para que incluso estas experiencias diversas que nos convocan en la reflexión—que encontramos más calladas y censuradas—pero que sufren al igual que toda la sexualidad en la escuela, es el visibilizarse. *“No vivir afectivamente, no reconocer la necesidad y la importancia de los lazos afectivos, es morir. Es ser trabajador-familia-patria. Es traumatizar para siempre la percepción que tiene el niño de la naturaleza humana”.* (1975:120) ¿Qué tipo de sociedad esperar del niño silenciado y deformado en la educación? Una no muy diferente a la que hemos vivenciado.

Un rastreo genealógico de la Educación Sexual

En 1865, Louis Pasteur publica sus trabajos sobre micro-organismo y bacterias, afirmando que encontraban ambientes amables para su reproducción en lugares poco salubres. A partir de ello, y tras la preocupación por la aparición de epidemias que ya habían desolado a Europa en más de una ocasión; la salubridad pública, el rediseño de la ciudad y el aseo personal se convirtieron poco a poco en un imperativo—derivando en lo que en mediados del siglo XX se denominó Higienismo—esto llevó a la construcción de cloacas, alcantarillados, baños públicos, plantas de potabilización del agua y el diseño de normas de higiene personal que incluían desde el cepillado de los dientes hasta el lavado de las partes íntimas. En medio de todo ello, aparece tímidamente el cuerpo como contenido del currículo en las escuelas. El cuerpo anatómicamente representado, pero carente de vida, de toda posibilidad afectiva y sexual. Para algunos, en estas primeras representaciones que Occidente hace del cuerpo en sus escuelas—diferenciadas del estudio de la medicina y las bellas artes—son el emerger de la Educación Sexual como la entendemos.

Podríamos hallar otro posible nacimiento de la Educación Sexual, en el movimiento de la contrareforma del siglo XVII—siguiendo a Michel Foucault—el discurso de los deseos y la economía de las palabras que la confesión posibilitó (dado que busca que los feligreses confesarán no solo sus obras, sino

sus deseos y encontrar en ello la culpa, a su vez, la penitencia) el examen de la experiencia sexual, convertida en objeto de reflexión. Esto no solo sucedería para la necesidad eclesiástica de control moral, sino también a la medicina en su afán de patologizar, y a la política de penalizar las conductas. También para la filosofía hay un elemento para conceptualizar—el cuerpo—que había estado escondido bajo llave en el primer momento de la Modernidad que siguió al Renacimiento. Así durante el siglo XVIII:

“Se debe hablar del sexo, se debe hablar públicamente y de un modo que no se atenga a la división de lo lícito y lo ilícito, incluso si el locutor mantiene para sí la distinción; se debe hablar como de algo que no se tiene, simplemente, que condenar o tolerar, sino que dirigir, que insertar en sistemas de utilidad, regular para el mayor bien de todos, hacer funcionar según un óptimo. El sexo no es cosa que sólo se juzgue, es cosa que se administra. Participa del poder público; solicita procedimientos de gestión; debe ser tomado a cargo por discursos analíticos.” (1998:17)

Aparece el concepto de población, y con ello, la natalidad, la mortalidad, la inmigración, la fecundidad. Hay por lo tanto, una necesidad de sacar de la intimidad, del confesionario, el discurso de los deseos y las conductas sexuales. Tanto médica, como judicialmente inician los informes sobre los mismos. Transversalizados por el discurso moral y religioso. Ya no existe un silencio absoluto, sino silencios administrados. Lo que importa ahora, es dónde se habla, qué se habla y quien habla. El sexo durante finales del siglo XVIII es tema de debate. Se reconoce la sexualidad de los adolescentes:

“el sexo del colegial llegó a ser durante el siglo XVIII —de un modo más particular que el de los adolescentes en general—un problema público. Los médicos se dirigen a los directores de establecimientos y a los profesores, pero también dan sus opiniones a las familias; los pedagogos forjan proyectos y los someten a las autoridades; los maestros se vuelven hacia los alumnos, les hacen recomendaciones y redactan para ellos libros de exhortación, de ejemplos morales o médicos. En torno al colegial y su sexo prolifera toda una literatura de preceptos, opiniones, observaciones, consejos médicos, casos clínicos, esquemas de reforma, planes para instituciones ideales.” (1998:19)

Para Michel Foucault, no sería justo decir que existe una censura masiva, sino todo lo contrario. El discurso monolítico que sobre el sexo impuso la Edad Media se escapa por todas las disciplinas que empiezan a ocuparse de ello, la demografía, la biología, la medicina, la psicología, entre otras. El siglo XVIII le abre la puerta a estos discursos. En los dormitorios de los niños, se les vigila porque se reconoce su sexualidad. Se les separa por sexos y edades. Se organiza cuándo pueden ir al baño. Aparece la figura del pedófilo como depravado. Se proscriben comportamientos, porque emergen en el discurso, son ahora visibles.

Se legisló sobre toda la sexualidad, desde la niñez a la vejez se establecieron los cánones cuidadosamente diseñados de la conducta sexual y se instauraron penas para aquello que fuera en contra de la *“natura”*. Quedó fijada la monogamia heterosexual y patriarcal, al punto que: *“Durante mucho tiempo los hermafroditas fueron criminales, o retoños del crimen, puesto que su disposición anatómica, su ser mismo embrollaba y trastornaba la ley que distinguía los sexos y prescribía su conjunción.”* (1998:25) Los amores intelectuales, hijos de la tradición del amor socrático fueron perseguidos. Un caso significativo fue la “Masacre holandesa” que se desarrolló en los años de 1730 y 1731 en Utrech, Países Bajos. A partir de la denuncia de un lugar de encuentro de ‘sodomitas’, donde fueron detenidos varios hombres que frecuentaban el lugar y que luego derivó en una campaña de exterminio que llegó a extenderse por varios países de Europa y las colonias norteamericanas. Una cruzada de lo sexualmente correcto, que requirió la instrucción tímida y oscurantista. Fue así que la “Educación Sexual” quedó amarrada con la heteronormatividad, la moralidad y el patriarcado.

Los ‘vicios’ sexuales que este proyecto de modernidad desplegado, fue nombrando ya existían sin duda alguna, pero por primera vez se nombraban, cobraban sentido y esos sentidos de las sexualidades de la periferia son los que hoy entran en discusión. El gay, la lesbiana, lxs trans, lxs hermafroditas. Jamás entraron en la educación sexual, no se enseña lo que es una anomalía. El siglo XX traería el higienismo, y el cuerpo aparece tibiamente, las niñas deben ser instruidas sobre el manejo de la menstruación. Los niños víctimas de la guerra contra el onanismo, deben ser cuidadosamente instruidos

sobre el cambio en sus cuerpos y el comportamiento ante los nuevos deseos. La educación sexual, no es una educación sobre la verdad—comprendida como juego de poder—sino sobre algunos datos biológicos y de comportamiento. No existe en el siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX una voluntad de saber frente al sexo. Las disciplinas que estudian la sexualidad durante este período lo harán prescriptivamente, sin rigor científico. A diferencia de Roma, Grecia, India, China, Japón, la sociedad occidental de la modernidad carecerá del arte erótico. Para estas civilizaciones:

“el placer no es tomado en cuenta en relación con una ley absoluta de lo permitido y lo prohibido ni con un criterio de utilidad, sino que, primero y ante todo en relación consigo mismo, debe ser conocido como placer, por lo tanto según su intensidad, su calidad específica, su duración, sus reverberaciones en el cuerpo y el alma. Más aún: ese saber debe ser revertido sobre la práctica sexual, para trabajarla desde el interior y amplificar sus efectos.”(1998:35)

La economía de los placeres en la modernidad lleva—en palabras de Foucault—hacia una *scientia sexualis*, un discurso de la verdad sobre el sexo. Pero afirma igualmente Foucault que nuestra *scientia sexualis* puede considerarse nuestra *ars erótica*, en la medida en que emergen tantos discursos y en ellos encontramos un nuevo placer, el placer de la verdad sobre el sexo. En los márgenes de los dispositivos que sobre el sexo la modernidad ha construido, se cuelan otros discursos sobre lo sexual, otras experiencias y otros cuerpos. La voluntad de saber anudada al poder, entendido como ejercicio, no como institución o unidad, sino como componente de todas las relaciones sociales, prescribe a las “perversidades” y al señalarlas, las pone en conflicto:

“En el siglo XIX, la aparición en la psiquiatría, la jurisprudencia y también la literatura de toda una serie de discursos sobre las especies y subespecies de homosexualidad, inversión, pederastia y "hermafroditismo psíquico", con seguridad permitió un empuje muy pronunciado de los controles sociales en esta región de la "perversidad", pero permitió también la constitución de un discurso "de rechazo": la homosexualidad se puso a hablar de sí misma, a reivindicar su

legitimidad o su "naturalidad" incorporando frecuentemente al vocabulario las categorías con que era médicamente descalificada." (1998:60)

Cuando figuras del mundo de la literatura o el arte del siglo XIX como Oscar Wilde, por ejemplo, eran condenadas por su comportamiento "pervertido" se generaba a su vez, una solidaridad y una crítica social frente al castigo de la homosexualidad, que en ciertos círculos sociales ha sido siempre tolerada. La voluntad de saber sobre el sexo, regularía lo que se podía decir del sexo, en la medida que era funcional o complementaria a la dominación que el Estado Moderno instauró en las prácticas sexuales, en particular en la familia. La familia, señalaba Foucault, no como modelo de la sociedad, ni la sociedad como modelo de la familia, sino como dispositivo para la regulación de las poblaciones. La familia heteronormativa, que sirve también para la formación de los hijos, y por ende, para economía de los discursos. La familia que vigila al menor en la guerra contra el onanismo, contra las sexualidades divergentes y los comportamientos aberrantes. La familia burguesa, porque el cuerpo y la sexualidad que se empiezan a estudiar desde el siglo XVIII son de las familias burguesas. Solo cuando la necesidad de atenuar las hambrunas, las pestes y la guerra en función de la producción y el desarrollo económico, es que aparece la sexualidad de las clases bajas. Los silencios, las penitencias y los señalamientos ocurrían en los cuerpos de la burguesía. La nobleza de sangre de la época aristocrática es reemplazada por la higiene, la moral y la noción de raza. La burguesía como clase hegemónica impone posteriormente su 'economía' de los discursos a las demás clases.

De la confesión sobre los deseos y las acciones, que supuso los discursos de la sexualidad, los cuales al ser administrados por la voluntad de saber de la ciencia moderna constituyeron una 'economía discursiva' o si se quiere una administración del poder que a través de los dispositivos reguladores, instauran por primera vez una bio-política. Este concepto foucaultiano, es la piedra angular para ubicar la educación sexual. Porque la educación sexual llega como el discurso de lo que se debe saber, de la misteriosa noción de sexo, que guarda en su control la capacidad de administrar, reprimir, eliminar o garantizar

la vida del hombre. Foucault termina señalando en el primer tomo de su “Historia de la Sexualidad: La voluntad de saber” que para las generaciones futuras:

“En otra economía de los cuerpos y los placeres, ya no se comprenderá cómo las astucias de la sexualidad, y del poder que sostiene su dispositivo, lograron someternos a esta austera monarquía del sexo, hasta el punto de destinarnos a la tarea indefinida de forzar su secreto y arrancar a esa sombra las confesiones más verdaderas.

Ironía del dispositivo: nos hace creer que en ello reside nuestra "liberación". (1998:95)

Porque en ningún otro tiempo de nuestra civilización, fue el sexo y su control, asunto del poder. Nos encontramos así en el despliegue de la biopolítica. En la tensión de entre el orden y el afuera, en lo que no se decía y ahora se dice. La ‘Escuela para la Diversidad’ que planteamos, estará en los márgenes de la educación sexual de los dispositivos de la modernidad. Arrancando de las sombras los discursos, placeres y cuerpos antes condenados a la marginalidad. Son los discursos del afuera.

D. SUJETO Y SUBJETIVACIONES

El sujeto, sub-yace a la realidad desde la Modernidad, es el fundamento del conocimiento. En Kant, por ejemplo, el sujeto impone sus categorías al mundo. La filosofía occidental construyó allí su nicho, su sujeto, el hombre moderno es el hombre que antepone su perspectiva a su contexto.

Esta raza taimada que cree saber la hora, en palabras de Hôlderlin, no solo le impuso al mundo sus categorías, sino que también se impuso un tipo determinado de sujeto. Un hombre autónomo, obediente y productivo. El Sujeto Moderno.

Para ello, el Estado y sus dispositivos reproducen dicho Sujeto, mediante la escuela, la iglesia y la fábrica. El siglo XIX y el siglo XX son el escenario para el despliegue de la razón moderna, el proyecto emancipatorio que llevaría a la humanidad al progreso y el bienestar.

Foucault habla de subjetivaciones, es decir de los procesos de imposición de una subjetividad, las cuales no han sido inmutables a través del tiempo, ni las mismas para todos en todos los contextos; existe por lo tanto, una historia de las subjetivaciones.

Bourdieu por su parte habla de estructuras estructuradas que están predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, creando *habitus* que interiorizan la reproducción del Sujeto Moderno en los individuos. Estos *habitus* condicionan de tal manera nuestra posición social, que afecta nuestros juicios y percepciones.

El proyecto moderno pisó con fuerza las tierras americanas, no al ritmo trazado en Europa, y con las resistencias propias que supone la colonización y la imposición sobre otra cosmovisión, pero sí con la misma intencionalidad de progresar mediante el uso de la razón.

-Reingeniería de la subjetividad hacia una escuela para la diversidad

El concepto de cibercultur@¹⁹ desde González²⁰, no hace referencia a lo que a primera vista uno pensaría es la lectura de una sociedad invadida por lo tecnológico y lo virtual. Más bien, es una clave de interpretación y una apuesta para rediseñar nuestras formas de crear sentido y subjetividad. Apuntando a tres cuestiones fundamentales: la autodeterminación, la cultura y la inteligencia. Para Jesús Galindo:

“La cibercultura busca lo mismo, pero con el énfasis en la mirada en los componentes de orden y organización, no sólo busca conocimiento y competencia, sino la estructura y orden que los sustenta. La cibercultura es una metacultura que incluye a la cultura y la reorganiza.” (4:2003)

Es una mirada reflexiva sobre la cultura, comprendiendo lo cibernético como timonel o mando. Es la posibilidad de la comprensión cultural para su orientación reflexiva. En ese sentido, también apunta que para ello habrá que identificar la inteligencia como información en relación con la comunicación dado que:

“la comunicación es un fenómeno que coincide con la vibración misma de la vida social en actividad emergente y constructiva. Y de todo ello se pueden hacer representaciones parciales, momentáneas, que ayudan a sistematizar lo que va sucediendo, nunca al mismo tiempo que sucede, pero si cerca de su momento creativo.” (7:2003)

Evidentemente, nos hallamos en una época donde todos los paradigmas epistemológicos, culturales y sociales son puestos a prueba o están

¹⁹ En: *Sociología de las Culturas Subalternas. Cultura(s) y Cibercultur@s* (2003). Universidad Iberoamericana. México.

²⁰ Coordinador del Laboratorio de Investigación y Desarrollo en Comunicación Compleja, Programa de Epistemología de la Ciencia y Cibercultur@ en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Director de la revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas

simplemente agotados. Nuestras maneras de interpretarnos e incluso de rebelarnos también están en plena tensión. Por mucho tiempo, la lucha de clases que el marxismo evidenciaba bastaba para comprender la manera en que la economía, la política y la misma cultura eran determinadas desde la dominación de una clase sobre otra. Hoy en el medio de dicho discurso se cuelan otras tensiones y otras luchas que antes no eran tan importantes. En particular, la lucha por los derechos de las comunidades LGBT es parte de las preocupaciones que han emergido desde los años 60's y que no se explican solo desde la lucha de clases. Para François Dubet: "*después de reclamar la igualdad, los movimientos reclaman la afirmación de las identidades y los derechos*" (2:1989) Lo que en términos de la lucha contra-hegemónica puede ser contraproducente, ya que la afirmación de la identidad y sus derechos desconectada de las demás luchas contra-hegemónicas pueden llevar a un movimiento social hacia el narcisismo, el individualismo y el personalismo. Incluso, llega Dubet a afirmar que se confunde en la actualidad huelga con marginalidad y dandismo²¹ con derechos.

Siguiendo a Dubet, habrá que considerar que "*la identidad es inseparable de la socialización y de su eficacia*" (3:1989). Así de la manera en que el actor interioriza los roles y estratos, crea una personalidad social. El rol asumido de las personas homosexuales, trans o bisexuales podría leerse de la siguiente manera: *Identitaria*, de autoreconocimiento y de la manifestación de su orientación sexual e identidad de género. O *Marginal*, desde el acomodamiento a un contexto muy adverso y al silenciamiento de su autopercepción. Pero cuando dicho *habitus*²², en términos de Bourdieu, no permite la apropiación de una personalidad social que le sea cómoda "*El individuo no se controla más, no se <<pertenece>> más, a medida que las reglas interiorizadas lo dejan a un lado*" (Dubet; 4:1989). Caso palpable en las comunidades al margen del

²¹ *Dandy*, es un término de origen inglés que remonta a la forma estafalaria que algunos jóvenes de la burguesía británica del S.XVIII vestían rompiendo las reglas del buen vestir. Se nombra entre algunos "dandis" a Oscar Wilde, George Brummell y Baudelaire.

²² Interiorización de los roles sociales dictados desde 'estructuras estructuradas que funcionan como estructuras estructurantes'.

estereotipo ideal, por ejemplo, los adolescentes inmigrantes, comunidades en movimiento como los gitanos o habitantes en situación de calle. Las identidades no son permanentes, se encuentran en movimiento y sinergia con otros:

“las identidades individuales y colectivas son construcciones dinámicas hechas por agentes, que responden a un mundo social (marcos de constreñimiento). Se fundan en las normas sociales (roles, estatus) para lograr la interacción, pero son flexibles y están en constante negociación. Tienen referentes históricos, y se privilegian y ocultan en razón del contexto y el “otro” ante el que se presentan. Se forman por contraste e involucran sentimientos de pertenencia; posicionan al agente social en su relación con el otro. Existen formas de ser y no un ser uniforme e inmutable.” (Jasso; 223:2011)

En el caso argentino, en los últimos años se han sucedido triunfos de las comunidades LGBT en la inclusión y el disfrute de los derechos humanos. Pero la igualdad y la inclusión se vivencian, y todavía falta para ello. Es el des-andar de cientos de años de exclusión que tiene como tarea el Estado y la escuela es una labor ardua y con bastantes obstáculos. Se precisa por ello, una escuela para la diversidad.

Decía Osvaldo Bazán²³, que el mercado reconoció primero a la comunidad LGBT que el mismo Estado. Claro que como consumidores, por ser clientes bastante atractivos y con alto poder adquisitivo. Pero que esto haya sido así, es evidencia que nuestras personalidades sociales, nuestras subjetividades—sino están condicionadas—están permeadas por nuestro rol en el mercado. La identidad del empresario y del ciudadano no es el sujeto de la sociología clásica, ya que el actor es menos el que interioriza las reglas sociales que el que las realiza. El ser un sujeto para estos tiempos supone lograr ciertos fines y tener la capacidad de transferir recursos para la acción.

²³ Periodista y escritor, reconocido por haber escrito *Historia de la homosexualidad en la Argentina*. Ed. Marea. 2004

En esta época de la *tekné* y del mercado, dime qué haces y te diré que puedes, dime qué consumes y te diré quién eres, podría resumir las dos fuerzas que proviniendo del hombre, lo condicionan y están poniendo en riesgo su propia supervivencia. Estamos en tiempos que dan que pensar, lo preocupante es que no pensamos, recordando a Heidegger. Si el obrar naturalizado que se hace *habitus* en Bordieu, de ese cuerpo que cree en lo que juega. Juega la rutina que da certeza, desde Giddens, y desde esa certeza genera dominios y regímenes del saber, como diría Foucault. Entonces está en la práctica (hecha cuerpo) el lugar desde el cual la escuela para la diversidad— en clave de cibercultur@—planteará la posibilidad de una reingeniería (Galindo) de la subjetividad.

Ante el rol social de consumidor y del trabajo alienante, proponemos la autoderterminación. La autonomía intelectual, y ahí afirmamos con Rancière: *“Los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad, tienen que emancipar las inteligencias, obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de sus inteligencias”.* (10:2007) No podría ser de otro modo, que la escuela para la diversidad, para la diferencia, postulara la instrucción. La concepción bancaria de la educación (Freire: 2008) que piensa que el estudiante, que el ser humano en general, es un recipiente vacío que en la escuela está presto a ser llenado con la información y las recetas que el docente considera correctas y necesarias para la vida en sociedad.

La autonomía o autodeterminación intelectual, es la premisa inicial de la cibercultur@. Es cibernética, en tanto, es la toma del timonel para la comprensión de la cultura, del qué hacer del cultivo social. Desarrollando consciencia de la identidad social que se hace cuerpo y de las posibilidades de transformación desde ello. El rol de la escuela es emancipar la inteligencia, que no es otra cosa que la capacidad de poner en relación conocimientos para resolver problemas. No es su tarea (la de la escuela) entregar la respuesta a los problemas.

Así aunque: *“El hombre—y el niño en particular—puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo suficientemente fuerte para ponerlo y mantenerlo en su camino. Pero esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. Se*

vuelve embrutecedora cuando vincula una inteligencia con otra". (28:2007) La comunicación como vivencia del mundo social permite efectivamente que la inteligencia se rete, se ponga en tensión con otras inteligencias y el mundo. Por eso, la escuela para la diversidad—en clave de la cibercultur@—es el escenario del diálogo, porque solo el diálogo implica el reconocimiento de la otredad como un igual. ¿Emergerá otra identidad desde el diálogo? Evidentemente, será una reingeniería de la subjetividad.

Un ejemplo claro, son los bachilleratos populares en Argentina. En particular, el caso del bachillerato Mocha Celis, ubicado en el barrio de Chacarita, Capital Federal. Donde mujeres trans, que habían construido su identidad desde lo marginal y la exclusión de sus cuerpos, han empezado a reconocerse como sujetos de derecho. Hoy en día, el bachillerato les ha permitido exigir incorporación laboral y adelantan emprendimientos con el apoyo del Ministerio de Bienestar Social de la Nación. El bachillerato viene desde una construcción propia y autorganizativa, que después de varios años viene a ser reconocida y apoyada por el Gobierno de la Nación. En Bogotá, los habitantes en situación de calle del sector de "El Bronx" haciendo parte de los programas del Distrito, son hoy parte de cooperativas de aseo que les disputan a los empresarios privados el manejo de las basuras en la ciudad. Cuando antes, eran considerados menos que personas y los paramilitares, con beneplácito de la policía y el ejército, asesinaban con impunidad a los "desechables". Ni hablar de la experiencia organizativa del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, que ninguneados, marginados y asesinados, tuvieron la valentía de reconfigurar su identidad, re-leerse de otra manera, y exigir otro rol en la sociedad que los había olvidado.

Son ejemplos, que parten del diálogo, del ver al otro como un ser capaz, un ser autónomo. La reingeniería de la subjetividad es posible, porque de lo contrario sería afirmar la determinación total del mercado y la técnica sobre la humanidad.

E. (DE) FORMACIÓN.

Es recurrente para el libre pensador relacionar la escuela a la producción en serie de las fábricas, no porque un libre pensador no aceptaría forma alguna, sino porque es la escuela garante de la homogeneidad social. Un poco como en *Another Brick in the Wall* de Pink Floyd, en el vídeo de esta canción unos chicos sin rostros van por una banda transportadora hacia una máquina de procesamiento, de la cual salen triturados de manera homogénea. Esa imagen es muy dicente frente a lo que piensa la tradición escolar sobre su función.

La imagen de la determinación que podemos encontrar también en la literatura occidental y que podría tener su máxima en *Un mundo feliz* de Huxley, una sociedad clasificada, prefijada y que tiene un rol marcado para cada quien. Los chicos fabricados en tubos de ensayo que después de estar en edad para el condicionamiento son separados y sometidos a diferentes estímulos, y luego incorporarse en su lugar dentro de la sociedad fordiana.

Una analogía posible con lo que se entiende de educación en relación con el *efecto derrame*, donde los jóvenes de las clases dominantes reciben la mejor formación y las demás clases sociales poco a poco se benefician con el goteo de lo que sobra. Dicho goteo permite a unos más afortunados disputarse las escalas sociales más cercanas al disfrute de la cultura y el conocimiento.

Socialmente estudiar en uno u otro establecimiento educativo, vivir en determinado país o tener cierta *formación* determina qué rol social puedes jugar. Un chico que estudia en una escuela pública de un barrio marginal, de un país también marginal donde no se hable una lengua de origen europeo, seguramente no contará con unas condiciones no-marginales de existencia y tampoco con un futuro no-marginal.

Tal como lo dice la canción *El baile de los que sobran* del grupo chileno Los Prisioneros: “A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación/Ellos pedían esfuerzo/Ellos pedían dedicación/y ¿Para qué?/ Para terminar bailando y pateando piedras.” No solo se (de) forma en la escuela, sino que se clasifica, prefija y determina un rol social.

El determinismo corresponde a una tradición académica en la que el sujeto carece de un mundo previo. Es la tabla rasa de Locke, el sujeto alienado del marxismo o el esclavo hegeliano. Que posteriormente al pasar por la luz de la razón es el hombre liberado, consciente y crítico. Para la sociedad moderna esa tarea recae en la escuela.

En el contexto latinoamericano este es el fundamento de lo que Freire (1970) denomina *Concepción Bancaria*, es decir el docente que deposita un saber en un recipiente vacío que es la cabeza del estudiante y que en vez de comunicar, el docente hace “comunicados”, que el otro repite y así se comprueba que ha aprendido.

La escuela es la instancia donde la sociedad lega a los “recién llegados” (Arendt) todo el patrimonio cultural acumulado en milenios de transitar humano. Sin entrar inmediatamente a increpar frente al qué se transmite, ni al cómo, emerge la cuestión hacia dónde se transmite, hacia un sujeto pasivo y vacío o por el contrario un individuo crítico y con sus propias concepciones sobre el mundo, este ensayo busca ahondar en el concepto de *Formación*.

En la otrora culta Atenas, los filósofos eran los encargados de formar a los hijos de la aristocracia, el fundamento de sus enseñanzas era la construcción de un espíritu inquisidor. Vale recordar que por pervertir a los jóvenes atenienses Sócrates fue condenado a la Cicuta. Por su parte en los monasterios y abadías europeas, la disciplina escolástica implicaba la continua traducción de textos antiguos, era un aprendizaje repetitivo y homogéneo. La adaptación de un modelo educativo de carácter repetitivo y homogenizador por encima de la enseñanza filosófica y crítica, tuvo que ver indudablemente con la conservación de un orden preexistente, frente al cual el *recién llegado* tiene que adecuarse. Es decir, la educación como una herramienta de control social. La historia de Occidente así lo confirma, se guarda en la escuela la misión de reproducción del modelo social, lo que no significa que solo se (de) forme en la escuela.

El concepto de formación emerge en la disyuntiva ¿Solo se aprende en la escuela o hay otros escenarios del aprendizaje? Y a su vez, hay una pregunta que responder antes ¿Qué es formación? Y sumado a esto, para el caso que nos compete ¿Qué formación posibilita la diversidad sexual?

Philippe Mierieu (2003) en *Frankenstein Educador* aborda el concepto de formación desde el “hacer al otro” y el “acoger en casa”. Desde este texto el estudiante se encuentra en relación de dependencia con su docente, el cual si bien quiere hacer “algo” con él, no puede determinar su voluntad y en el reconocimiento de esta indeterminación, encuentra Mierieu, las diferentes propuestas en torno al concepto.

Todos venimos al mundo social desprovistos de los conceptos y la historia de éste. Pero con la capacidad para navegar y aprender los saberes acumulados socialmente. El educador es quien debe *acoger* al recién llegado proveerlo de un *domus*, una casa conceptual e histórica que deviene luego en *morada*.

Arriesgámonos a afirmar que en un primer momento el *domus* es algo ajeno, extraño y complejo. Que el recién llegado (estudiante) va aprendiendo lentamente esas formas culturales que están antes que él. Pero que en un segundo momento, en el cual ya hay una apropiación, el estudiante crea su *morada* cultural. Imprime su habitar de sus propias relaciones conceptuales y de sentido, la casa ya le pertenece y puede modificarla.

¿Qué tanto puede acoger el educador al recién llegado? Desde Mierieu (2003), rehaciendo la pregunta como: ¿Qué puede la educación? La educación puede todo, incluso que los osos bailen (Perfectibilidad). Puede convertir a cualquier estudiante en un logro (Educabilidad). Puede modificar cualquier atrofia (Modificabilidad Cognitiva). Puede que la obra tome vida (Educador Escultor) Puede que se obre por sí mismo (Autonomía).

Parece frase de campaña política pero ¿La educación lo puede todo? Basta recordar el texto de Adorno (1973) *La educación después de Auschwitz* y al llamado que cosas así jamás volvieran a ocurrir, que la educación impediría

exterminios en masa y gobiernos fascistas, y ver los conflictos que han desgarrado a nuestro planeta desde entonces para saber que la educación no lo puede todo, o tal vez no lo ha podido todo. Se escapa al educador, a la escuela y al sistema educativo. ¿Basta con transmitir esta historia?, con ofrecerle un *domus* y re-presentarlo de la manera más amplia para garantizar alguna respuesta, como en este caso nos lo pedía Adorno. Podríamos si mucho intentarlo. Qué Auschwitz, Ruanda y demás atrocidades no se olviden. Pero la educación—hasta ahora—no lo puede todo.

Retomando la idea de Educabilidad y de Modificabilidad Cognitiva. Todo estudiante es potencialmente permeable y susceptible a modificar incluso sus problemas cognitivos más severos. La educación especial en poblaciones con disfunciones de este tipo, lo que hace es suplir estas “falencias” mediante terapias y técnicas que buscan el aprendizaje. Pero desde allí, sin desconocer su valor, nos encontramos nuevamente en el mismo lugar.

El lugar que nos ocupa es la posibilidad *patética* de la educación. Patética del *pathos* que nos enseñara Aristóteles, de la afectación y la persuasión. Nos detendremos entonces en las dos últimas ideas de educación que nombramos desde Mierieu, la del *Educador Escultor* o *Educación como fabricación*, y la *Autonomía*.

Educación como fabricación o el educador escultor

Rousseau (1998) advertía cierta vez que el niño debía ser educado en los tiempos de la naturaleza y no del hombre. Más allá de esta “bondad natural” de la que somos portadores, y aquella sociedad que nos corrompe.

La verdad es que la sociedad contemporánea fabrica chicos de 10 años que saben aritmética y principios gramaticales, e incluso ya dicen sus primeras palabras en una segunda lengua. Jóvenes adolescentes de 15 o 16 capaces de

resolver operaciones matemáticas complejas, graficar una relación química y hablar con propiedad de la Segunda Guerra Mundial o la estructura social de los mayas y aztecas.

En estas competencias hay un tiempo determinado, no es normal que un joven de 20 años no haya memorizado las más fáciles reglas de la aritmética o de la ortografía. Cuerpos producidos. Ortografía corporal. Texto social-el tiempo de los hombres, sobre el tiempo de la naturaleza-cuerpos con fecha de vencimiento para aprender.

Mierieu toma como ejemplos al Pigmalión, al Golem, Pinocho y Frankenstein. Porque hay en el educador una voluntad de fabricación: *“El educador quiere <<hacer al otro>>, pero también quiere que el otro escape a su poder para que entonces pueda adherirse a ese mismo poder libremente [...] una sumisión por coacción no puede satisfacerle.” (34:2003)*

Comenta que en el relato de Ovidio, Pigmalión ha hecho a Galatea para que ella lo ame en su propia libertad, no desea un amor fabricado del ser que ha fabricado. Philippe Mierieu remite a una superación de la dialéctica del amo y el esclavo que planteaba Kojève de la propuesta por Hegel, ya que: *“Si ser hombre es ser Amo, entonces el esclavo no es hombre, y hacerse reconocer por un esclavo no es hacerse reconocer por un hombre”.* (43:2003)

Paul Delvaux en 1939 hace en su pintura de Galatea un “hombre” y de Pigmalión una escultura. Ahora ella cargada de deseo abraza sensualmente a una escultura viril, pero inerte. El maestro escultor se encontrará con vida si reconoce en el otro a un igual, de no hacerlo, será a lo mucho otra escultura que no podrá responder al abrazo cálido de la aparición de la vida del otro. Porque ésta emergerá con o sin autorización.

El tiempo de la naturaleza y no el tiempo del hombre. Del Emilio que no se casó con Sofía, sino que decidió pintarse los labios y usar tacones. Del Emilio que desertó de secundaria porque se cansó de reclamos y amenazas. Ese

Emilio que presionado por estereotipos sociales de éxito se suicidó a los 25 años al verse fracasado.

Porque la naturaleza y el hombre se divorcian, se reconcilian y se olvidan. Porque Rousseau y su obra no pudieron con la persecución y el rechazo, ni con el peso de su propia derrota al regalar a sus 5 hijos. Porque la educación solo puede si se le permite al otro que pueda. Y si está permitido comparar el amor y la educación, que sea entonces pertinente citar lo que Mijail Bakunin le escribía a su hermano:

“Amar es querer la libertad, la completa independencia del otro; -el primer acto del verdadero amor es la emancipación completa del objeto que se ama-; no se puede amar verdaderamente más que a un ser perfectamente libre, independiente, no sólo de todos los demás, sino aún y sobre todo de aquel de quien se es amado y a quien se ama.” (1845)

Formar en la libertad, y ésta es el reconocimiento del otro en los mismos términos que en se reconoce así mismo. El amor a la sabiduría, es el amor de los libres.

La escuela contemporánea no reconoce al otro, le enseña una *gramática* que está alejada e invalida las formas propias de comunicarse y crear conocimiento. Jesús Martín Barbero (2002) así lo señala cuando afirma que la escuela enseña a hablar como se debe escribir, y condena al analfabetismo (práctico) a los sectores populares. Es una gramática que anula al otro. Una educación *bancaria*, en el sentido freiriano, que desdibuja al mundo del otro.

La autonomía no desvanece el rol del docente: rol docente emancipación de otros

La autonomía es un concepto con historia, que podemos rastrear desde la Grecia antigua, pero que su acepción actual deriva de las discusiones epistemológicas e incluso religiosas que se desarrollaron desde la Edad Media con el libre albedrío y el determinismo, y en la modernidad con la razón y la

conciencia. En la filosofía contemporánea el concepto como tal remite a reflexiones políticas y pedagógicas. Pero en común encontramos que es una apelación a la capacidad propia de decisión. Frente a ello Robin Lane Fox señala:

“La «autonomía» es una palabra inventada por los griegos antiguos, pero para ellos tenía un contexto político claro: empezó siendo la palabra empleada para designar el autogobierno de una comunidad, un grado protegido de libertad frente a un poder exterior que era lo bastante fuerte como para infringirla. La primera aplicación de la palabra a un individuo que se conserva se refiere a una mujer, Antígona, en el drama que lleva su nombre.” (11:2007)

En la tragedia escrita por Sófocles, Antígona hija de Edipo toma la decisión de sepultar a su hermano Polinices cuyo cadáver se encontraba a las afueras de Tebas por orden del tirano Creonte. Éste había tomado el trono tras darse muerte mutuamente Eteocles y Polinices en disputa por el poder. Sin importar la prohibición de Creonte, Antígona honró su tradición por encima de la ley. Ejercicio de autonomía que recuerda el relato bíblico de Adán y Eva. En una clave similar podría leerse el robo del fuego por parte de Prometeo. ¿Será la autonomía el ejercicio consciente de la libertad y la rebeldía?

Kant diferenciaba dicha capacidad de emitir juicios propios, al diferenciar la razón pública de la razón privada como bien lo resume su frase en *¿Qué es la ilustración?* Texto publicado en 1784 al enunciar: ‘razonad todo lo que queráis, pero obedeced’. El ejercicio de pensar por sí mismo, no suponía el poder obrar bajo sus propios imperativos éticos y políticos. La razón crítica del hombre moderno estaba sometida a las leyes sociales, más en su interior el hombre siempre será libre. La proeza de Antígona no sería posible en la ilustrada Europa de Kant.

Más vendrá el pensamiento marxista para llevar la subjetividad, la conciencia y la vida social en relación con sus condiciones materiales. Así la autonomía es el tomar conciencia de esa relación, es la conciencia de clase la que emancipa. Pero dicha conciencia, es autonomía en el sentido de clase, del qué hacer colectivo. Tiempo después en España, Ortega y Gasset pone al <<yo>> en tensión y dependencia de sus circunstancias y afirmó que si ‘<<yo>> no salvo mi circunstancia, no me salvo yo’. El origen liberal de la reflexión, rescata la necesidad de no borrar al sujeto en la relación con las condiciones materiales, y también las relaciones espirituales en sentido vitalista.

¿Qué sería de Antígona en Latinoamérica? ¿Cómo obraría bajo una prohibición pinochetista o de la Junta Militar argentina de los 70's? ¿El yo y mis circunstancias latinoamericanas? La autonomía en estas tierras tropicales y andinas implica un mirar atrás y abajo. Atrás a nuestras formas ancestrales de relación con el mundo. Y abajo, por la territorialidad donde se desarrollan nuestras formas de vida. Como diría Jauretche ‘mirar y pensar la realidad con ojos propios’. Autonomía replican los zapatistas en Chiapas, las naciones de la plurinacional Bolivia o los cabildos indígenas en el Cauca. La razón de todo ello, es que el obrar para sí es la consecuencia del pensarse para sí. Un pensamiento crítico latinoamericano partirá sin duda de un sano <<ensimismamiento>>. Aunque en términos del des-andarse tendremos que ir usando los lugares comunes que nos ha dejado la historia de occidente. En el plano que nos compete. Pedagogía y diversidad sexual. Regresamos a Philippe Meurieu para cuestionarnos el qué hacer del docente que busca en su estudiante el desarrollo de la autonomía, ya que frente a una tradición de fabricación o escultura del otro se perfila el <<laissez faire>>²⁴. Afirmaba:

“¿Merecía la pena [...] transmitirle lo mejor que uno sabe y tiene para encontrarse frente a un ser que es incapaz, debido a la misma dependencia en

²⁴ Expresión de la cultura francesa, aplicada desde los fisiócratas del S.XVIII en la economía. Pero acuñada múltiples veces en el campo de las ciencias sociales, especialmente por tendencias antiautoritarias y naturalistas. Traduce: “Dejen hacer”.

lo que uno lo ha puesto, de darnos las gracias por lo que hemos hecho...dárnoslas, se entiende, no a la fuerza, como esclavo, sino como un igual que reconoce la obra de otro igual?" (46:2003)

Para evitar la dependencia del saber afirmaríamos con Castoriadis que la autonomía es el comienzo. Ya que la tarea del docente es mover lo necesario para que el sujeto entre en el mundo, pero a su vez para que se sostenga en él. Sostenerse implica existir con dignidad en un mundo que anula la vida misma. Pero delimitar la frontera entre el intervenir y el no hacerlo, es allí donde muy seguramente el docente tendrá más complicaciones.

Hace poco estuvo muy en boca cierto documental que invitaba a todo el sistema educativo a pensarse desde las motivaciones del estudiante. Pero que aun así, omitía los complejos contextos sociales de la educación pública y lo matizada que debe hacerse dicha propuesta en un país como Argentina donde los altos niveles de deserción tienen un claro origen material y social. Sin duda, las propuestas pedagógicas deben realizarse sin omitir dichos detalles, que no son simples datos. Por ejemplo, cómo hablar de una educación inclusiva y con las mismas condiciones para todos cuando se omite el papel del clero en nuestros sistemas educativos. En Venezuela hace poco se filtró un supuesto mail del Arzobispo de Caracas donde afirmaba:

*"La Iglesia Católica debe oponerse a todo intento de homogeneizar la educación básica, porque esto sólo nos llevará al caos y a las guerras entre hermanos. Los niños de los estratos más pobres querrán acceder a las mismas posiciones que sus compañeros más afortunados, creándose la inconformidad y alimentándose la envidia. Los de los estratos superiores perderán motivación para estudiar y alcanzar el éxito. Con una educación talla única, lo que crearemos es una nación de envidiosos y conformistas."*²⁵

²⁵ Ver en <http://www.aporrea.org/educacion/n142077.html>

Aunque se pueda poner en duda la veracidad del correo, no lo será tanto el considerar que esas palabras expresen realmente el sentir de la iglesia católica en su conjunto. En Capital Federal más del 50% de los establecimientos de educación secundaria son privados y la inmensa mayoría en manos de la iglesia católica. ¿Se podría pensar la posibilidad de una escuela para la diversidad que respete la autonomía del sujeto desde todas sus dimensiones—incluyendo la sexual—con una influencia tan marcada de la Iglesia Católica en nuestro sistema educativo? ¿Una escuela para la diversidad en un contexto ideal o en las realidades más adversas de lo más profundo de nuestro país?

Efectivamente son cuestiones que no se deben evadir, aunque no se puedan responder completamente. La opción que plantearemos por el momento, es que el rol del docente en esta propuesta de escuela para la diversidad, no es el docente del <<laissez faire>>, sino de un docente que posibilita la emancipación del otro desde un compromiso con su contexto. Remitiéndonos a Mierieu nuevamente:

“La educación solo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto del niño) y de la fabricación del niño (en nombre de las exigencias sociales) si se centra en la relación con el mundo [...] Aquel que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia”. (71:2003)

Retornando a Pigmalión, una figura que veíamos unas cuantas páginas atrás, el escultor talla en la piedra poro a poro el ser que desea develar. Proyecta su deseo. No hay labor docente desde ningún lugar, y el ‘dejar hacer’ es una ilusión positivista. Claro que hay deseos, hay intencionalidad en la labor docente e incluyendo a la más objetivista y neutral posible. La autonomía no se crea a partir de la suficiencia, del no-contacto. Un ser suficiente, un autónomo en todo el sentido, sería un asocial que fácilmente se ganaría el rechazo de los suyos. En cambio, un ser completamente dependiente de otros estaría en

peligro constante. La autonomía es el comienzo del reconocimiento, pero el hombre—y el niño en específico—no se supone autónomo. Somos soportados por otros en nuestros cuidados iniciales. Pero los dispositivos sociales toman de nosotros, y a veces cedemos a estos, nuestra inteligencia. Otros aún más generosos les obsequian a otros sus propios deseos. Todos, tal vez, víctimas de la sociedad del consumo cedemos y cuántos deseos que creemos tan propios provienen del bombardeo del mercado.

Nos arriesgamos a afirmar que en la educación lo que se puede lograr es cierto *nivel de autonomía*, que el docente lleva al otro a que pueda acceder a algo que antes no podía. Como quien ante el desconocimiento de la legislación laboral permitía todo tipo de atropellos, y al ser informado por alguien, puede interponer una demanda a su patrón. Al igual que existen ciertos *ámbitos de autonomía*, el trabajo no suele ser un escenario de ello, en cambio, la asamblea de co-propietarios de un edificio o de vecinos lo puede ser. Vale recordar la experiencia asamblearia que vivió Argentina en el 2001 tras la crisis de 'El Corralito'. Donde autónomamente los barrios decidieron cómo resolver sus dificultades más básicas. La autonomía en la educación es la apropiación de un saber para reutilizarlo y repensarlo nuevamente en otra ocasión.

Pestalozzi en sus *Cartas sobre la primera educación*, afirma: “*El puro sentimiento de la verdad y de la sabiduría se forma en el círculo estrecho de las relaciones que nos tocan de cerca, de las circunstancias que nos solicitan y de la destreza que necesitamos*”. (5:1928) Es decir, cuando hablamos antes de la apropiación de un saber referimos precisamente a esto: La autonomía se comprueba en el solicitarse, en el poder ser interpelado por las circunstancias y responder desde su destreza alcanzada. Ya sea colectiva o subjetivamente.

La formación para el contexto real—no el ideal e irreal—para lectura propia del mundo más cercano. Así contundentemente lo explicita el mismo Pestalozzi:

“embebámonos en la idea que el fin de la educación no es el perfeccionamiento escolar, sino la adaptación para la vida; no el hábito de la obediencia ciega y de un celo impuesto, sino una preparación para la acción libre. La educación no tiene como fin el de decidir lo que se puede hacer con un niño, sino el de examinar cuáles son sus aptitudes, cuál es su destino como ser responsable”. (19:1928)

Sus actitudes y aptitudes frente al contacto con su mundo cercano. Pero ¿Qué tanto puede la escuela? ¿Partimos de los deseos o de las actitudes y aptitudes del niño? El ‘Niño Rey’ de los caprichos que muchos temen en una pedagogía del *laissez faire*, y que tiene clara vigencia en los niños sometidos desde pequeños a las fuerzas del marketing. El mercado ha entrado a determinar nuestras relaciones más íntimas. Y con perplejidad los padres buscan en la escuela la capacidad formativa que en casa se ve diluida en los caprichos que el mercado infantil fomenta. El llamado que el profesor Jorge Huergo²⁶ hace de repensarse la escuela, como lugar y tránsito. Al preguntarse ¿Son los sujetos educativos nómadas? Son tal vez paseantes que viven la realidad como una serie incesante de episodios, es decir, sucesos sin pasado ni consecuencias, donde los encuentros no tienen incidencias demasiado significativas ¿O será que son todas esas cosas a la vez?

La escuela como escenario de tensiones. El vivir la escuela frente a la escolarización.

²⁶ Jorge Huergo fue profesor, investigador y Director del Centro de Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y de su publicación virtual, la Revista Nodos de Comunicación/Educación. Tiene una larga trayectoria en el campo de la formación docente. Fue director de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Y es uno de los referentes más importantes de la transformación curricular y redacción -así como en la coordinación y acompañamiento en su implementación- de los nuevos diseños curriculares que se aplican en varias carreras del Profesorado, desde el año 2008.

Desde las preguntas del profesor Jorge Huergo y las que han quedado en el aire frente a la autonomía, el rol de la escuela y el papel de la misma que todavía la sociedad le asigna. Es pertinente hablar sobre la micropolítica cultural y el espacio público escolar vivenciado. Porque en el cómo habitamos la escuela, es desde dónde podremos develar el qué puede hacer la escuela, qué claves de interpretación le permiten al docente propiciar la autonomía del estudiante y, con relación al tema de esta investigación, desde dónde posibilitar una escuela para la diversidad sexual y sus manifestaciones.

La cultura escolar transforma desde adentro la cotidianidad social. Allí aprendemos a vivenciar de determinada manera los tiempos, los espacios y las relaciones sociales. También allí accedemos de cierta manera al legado cultural y aprendemos a disolver de determinadas maneras las tensiones propias del ejercicio del poder. Diría el siempre citado Bourdieu es 'una estructura estructurada que funciona como estructura estructurante' al hacerse *habitus*. La gramática escolar, es decir, el conjunto de normas políticas, culturales y sociales de la escuela tiene su contra parte en la sociabilidad de sus integrantes. En las conspiraciones rebeldes y las relaciones al margen. En el gran libro *La ciudad y los perros* del cuestionable Mario Vargas Llosa, los estudiantes del Leoncio Prado vivencian lo subterráneo de la vida de un colegio militar. Donde emergen al margen de toda la discreción y el orden, la sexualidad, las peleas, las amenazas, los deseos y frustraciones que la gramática escolar y castrense silencian. Pero como en el caso de la novela explotan inevitablemente, al resultar muerto por un disparo 'El Esclavo' en medio de una práctica militar. Lo que inicialmente se toma como un accidente es finalmente un asesinato, resultado del silenciamiento y todos los hechos que surgieron en las fronteras de lo permitido.

Jorge Huergo y Kevin Morawicki incluyen en su compilación '*Estrategias para una mirada más compleja en el Campo de la Práctica de la Formación Docente*'

varias nociones que son más que pertinentes para comprender cuáles son las tensiones entre *gramática escolar* y *sociabilidad*. Apuntan por ejemplo, que desde la topología y topografía en la escuela existen sentidos del espacio. Hay sin duda, un espacio prescriptivo que incluye el orden arquitectónico de la escuela la forma de panóptico que tenía un gran patio en la mitad. En 1818 Diego Thompson introduce en Buenos Aires el sistema lancasteriano o monitorial. Palpable en los colegios más clásicos de la ciudad. A su vez, existe un espacio recorrido a partir de los usos y apropiaciones. Recuerdo a modo de anécdota que en mi colegio existía un bosque llamado 'Candamo' por un documental sobre una selva en el Perú que tuvo cierta repercusión en mi época escolar, pero que era el lugar de lo prohibido y de lo creativo. En últimas era la válvula de escape a la observación constante de los maestros. Para ejemplificar la diferencia entre lo prescriptivo y lo recorrido, imaginemos lo que suponía la distancia de 3 metros que podía separar la habitación del niño de 4 años y lo que se sentía recorrer ese espacio en una noche de pesadillas, a lo que hoy podrá sentir esa misma persona teniendo 30 años. La distancia es la misma en términos prescriptivos, pero su experiencia en términos fenomenológicos es totalmente diferente. El baño en un colegio prescriptivamente es un lugar para hacer las necesidades fisiológicas, pero a su vez, puede ser el lugar donde se cometan amenazas y genere en muchos estudiantes víctimas del acoso escolar un terror constante. Por ello, entre el espacio prescriptivo y el espacio recorrido, surge el espacio representado como pugna de sentidos. La escuela como dispositivo de la coerción social o como espacio de posibilidad emancipatoria.

En ese mismo sentido, re-leer el tiempo a partir de las consideraciones que al respecto cita Huergo de David Harvey²⁷, en síntesis existe un tiempo práctico (la durée) que es un tiempo experimentado *καιρος* (kairos) y un tiempo objetivo instrumental *χρονος* (kronos).

Considerando que la sociedad se ha organizado a partir del *tiempo engañoso* de larga duración que omite lo sincrónico en beneficio de lo diacrónico y así de

²⁷ Geógrafo y crítico social inglés. Profesor en la City University of New York y en la London School Economics. Ha publicado obras bastante citadas sobre posmodernidad, geografía social y económica.

la noción de progreso. Hay experiencias temporales erráticas de incertidumbre y contingencia. Otras anticipatorias de innovación, discontinuidad y expectativa, al igual que tiempos explosivos de fermento revolucionario y creador.

Huergo propone estas relecturas en mira de realizar una descripción densa no rutinaria, un extrañamiento. Para imprimir sentidos acordes con la complejidad de los tiempos que corren para repensar la comunidad escolar. La complejidad de estos tiempos es la misma Huergo trae de Jesús Martín Barbero al enunciar que *“estamos ante un sujeto cuya autoconciencia ya no es una sola, pues los modos de pertenencia son múltiples, es un sujeto que se identifica desde diferentes ámbitos.”*(69:2009)

A forma de conclusión, venimos de la reflexión en torno al concepto de formación y de la disyuntiva planteada sobre el rol e intervención del docente. La ausencia de acción (*laissez faire*) como posibilidad, pero el compromiso con la autonomía desde la lectura del contexto como apuesta pedagógica. Para ello un breve recorrido sobre la re-lectura del espacio y el tiempo desde la vivencia en tensión con la estructura que crea *habitus*. Evidentemente, es la puerta de una reflexión de tantas otras hacia la construcción de una escuela para diversidad.

IX. MATRIZ DE ANÁLISIS

Para sintetizar el desarrollo conceptual que expusimos anteriormente, a continuación planteamos el siguiente esquema que buscará dotar a la investigación de un instrumento para la valoración y desarrollo de la misma. El criterio será la concepción frente a cada concepto del marco conceptual, la siguiente columna identificará lo que la ausencia de esa concepción evidencia y en la última columna las características que implican la presencia de dicha postura conceptual.

CRITERIO	AUSENCIA	PRESENCIA
<p>Política Pública</p> <p>Formación de una acción a partir del contexto de las comunidades sobre, con y para las cuales se ejerce la política pública.</p>	<p>-Imposición estatal.</p> <p>-Negación de las comunidades.</p> <p>-Exigencia de resultados.</p> <p>-Conflictividad en la aplicación de la política pública.</p>	<p>-Construcción colectiva.</p> <p>-Diálogo social con los implicados.</p> <p>-Expectativas contextualizadas.</p> <p>-Revisión en el diseño de la política pública.</p>
<p>Otredad</p> <p>Reconocimiento del yo, a partir del reconocimiento de otro completamente diferente de mí.</p>	<p>-Homogenización.</p> <p>-Autoritarismo.</p> <p>-Exclusión.</p> <p>-Marginalidad.</p>	<p>-Diversidad.</p> <p>-Diálogo.</p> <p>-Inclusión.</p> <p>-Visibilidad.</p>
<p>Subjetivación</p> <p>Construcción de un rol respecto al sistema social.</p>	<p>-Individualismo.</p> <p>-Dependencia.</p> <p>-Indiferencia.</p> <p>-Totalitarismo.</p>	<p>-Contextualización.</p> <p>-Autonomía.</p> <p>-Reingeniería de sí.</p> <p>-Consciencia política.</p>
<p>Edu-castración</p> <p>Visibilidad y ocultamiento de la sexualidad en la escuela.</p>	<p>-Inclusión.</p> <p>-Diversidad sexual.</p> <p>-Equidad de género.</p> <p>-Diálogo.</p> <p>-Tranquilidad.</p>	<p>-Marginalidad.</p> <p>-Heteronormatividad.</p> <p>-Patriarcado.</p> <p>-Silencio.</p> <p>-Temor.</p>

<p>Formación</p> <p>Desarrollo de la autonomía del sujeto para interpretar su rol en el entramado social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Educación bancaria. (Freire) -Descontextualización. -Iluminismo. -Dependencia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de la experiencia vital. -Lectura de las condiciones sociales. -Desarrollo del pensamiento crítico y situado. -Autonomía.
--	--	--

Siguiendo estas valoraciones—derivadas de la perspectiva resultante de la reflexión de cada uno de los conceptos del marco teórico—y comprendiendo que todo trabajo científico se para desde una apuesta epistemológica. En adelante, las utilizaremos en el análisis de los materiales del Programa de Educación Sexual Integral, que son actualmente utilizados en las escuelas argentinas. Al igual que en el Focus Group que realizamos en el último año del Centro de Estudios de Nivel Secundario No. 8 de Capital Federal, del cual hace parte el varón trans Bruno Di Muro. También de las experiencias de Bachillerato Trans “Mocha Celis” y el grupo LGBT del colegio nacional No.19 Luis Pasteur, ubicado en el barrio porteño de Villa Devoto. Este trabajo de indagación empírica está registrado en material audiovisual.

X. EVIDENCIAS

Educación Sexual Integral: Hablarlo en familia

Desde la sanción de la Ley 26.150 del año 2006, que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y después de la reglamentación de los lineamientos curriculares que permitían la aplicación de la Ley (ESI²⁸), se publican la serie “*Cuadernos de ESI*” en el 2010 y en el 2011 “*Educación Sexual Integral: Para charlar en familia*”. Salvo en casos donde la autoridad provincial se negó a distribuirlos²⁹, el material se distribuyó en todas las escuelas y colegios públicos del territorio nacional. Se iniciaron actividades de acompañamiento y seguimiento por parte del Programa. Pero el funcionamiento del sistema federal obliga al Gobierno de la Nación la coordinación con las entidades regionales, lo que a veces dificulta el acceso a estos materiales.

Los *Cuadernos* y la cartilla de *Charlar en familia*, contaron con la participación de la Federación Argentina LGBT, con miras de incluir contenidos curriculares que hablen de la diversidad sexual. En consonancia con el artículo 11, párrafo f de la Ley de Educación Nacional No. 26.206 que dice: “*Asegurar las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género, ni de ningún otro tipo*”. En los lineamientos curriculares aprobados por el Consejo Federal de Educación y el Ministerio de la Nación, se especifica la manera, en la cual la diversidad sexual es contenido de la educación primaria, en tanto que se señalan las conductas discriminatorias; y de manera más amplia en la educación secundaria transversalmente en todas las áreas.

En el segundo ciclo de nivel secundario, se tienen puntualmente contenidos y propuestas para el aula, dirigido como todo el material tanto para docentes

²⁸ Educación Sexual Integral. Sigla usada por el Ministerio de Educación de la Nación.

²⁹ El Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, inicialmente devolvió el material de “*Educación Sexual: Para Charlar en familia*” Ver: <http://prensa-falgbt.blogspot.com.ar/2011/09/la-falgbt-repudia-la-devolucion-de.html>

como para estudiantes. Primeramente, se reconoce la probable existencia, en los mismos docentes, de actitudes prejuiciosas, discriminatorias y de vacíos sobre la diversidad sexual. Por ello, existen consejos dentro de *Los Cuadernos de ESI* que a su vez remiten a situaciones y preguntas para hablar entre colegas. Posteriormente, se le formula al docente ciertas consideraciones que prevenir en el aula. Entre ellas, que la diversidad sexual no es un tema de gays o lesbianas, sino de toda la sociedad; evitar la presunción de heterosexualidad y comprender que la diversidad sexual no es un concepto en abstracto, que los gays, las lesbianas y las personas trans están efectivamente a nuestro alrededor y en los círculos sociales más cercanos. De igual manera, que la discriminación se ejerce a nuestro alrededor todo el tiempo, por efectuar generalizaciones, burlas y encasillamientos que inadvertidamente agreden a los demás. Con mucho detalle se habla de qué significa discriminar, de qué maneras sucede.

En el *Cuaderno*, hay actividades para identificar actitudes discriminatorias en el aula, y los objetivos de hacer este tipo de ejercicios. Hay información sobre el holocausto efectuado sobre los homosexuales en el gobierno nacionalsocialista en Alemania, al igual que sobre el nacimiento de las marchas del orgullo gay y la marcha del orgullo gay en Argentina, el día contra la Discriminación por Orientación Sexual en Córdoba (a raíz del asesinato de Natalia Gaitán por lesbofobia) y se sugieren algunas películas de temática gay, para reflexionar en el aula. En conclusión, hay un buen arsenal para afrontar la lucha contra la discriminación y la labor de introducir estos contenidos en el aula.

Sin embargo, en diálogo sostenido con Kalym Adrián Soria, de la Red de Intersexuales, Transgénero y Transexuales de Argentina (RITTA), encontramos que hay vacíos en el tratamiento de la diversidad sexual en nivel primario, al no estar integrado a los lineamientos curriculares para ese nivel. A su vez, él señalaba la necesidad de pensarse contenidos particulares para exponer cada una de las manifestaciones de la diversidad sexual. Concluía en el compromiso de las organizaciones del campo de la diversidad para construir esos contenidos. Lo que podría explicar este vacío, pasa por la fecha de la aprobación de la Ley de Identidad de Género que es posterior al diseño de los materiales de ESI. También por las resistencias que padres, docentes y

funcionarios del Estado todavía tienen. Lo que aseguró Mirta Marina, directora del Programa de Educación Sexual Integral, en entrevista que nos concediera para la investigación³⁰, es que el Programa está para destrabar todas esas resistencias y acompañar las experiencias que desde los docentes están desarrollándose. Parte de ello, y quizás la más sagaz de los contenidos, es llevarlos a charlarlos en familia. Este cuadernillo, no es más que un compendio resumido de los lineamientos curriculares y los contenidos que la ESI lleva al aula, por primera vez se le invita a los padres a pensarse la sexualidad desde los primeros momentos de la vida del menor hasta su adolescencia, de manera integral.

³⁰ Entrevistas que no se encuentran en la presente investigación, pero que pueden ser consultadas en el material audiovisual “Escuela para la Diversidad” (2014) dirigida por el autor de esta misma investigación: Kalym Adrián Soria (RITTA), Mirta Marina (Programa ESI), Flavio Rapisardi (UNLP), Esteban Paulón (FALGBT), María Rachid (Legisladora Porteña), Ana María Suppa (Dirección políticas de género, Provincia de Bs. As.), Naty Menstrual (Escritora trans), Ariel Dorfman y Leandro Langenauer (Fund. Encontrarse en la Diversidad), Marcelo Cortizo (UPMPM).

El colegio de Bruno

10/10/2013

Consideraciones preliminares. El Centro de Estudios de Nivel Secundario No.8 está ubicado en la localidad de San Nicolás en el microcentro de Capital Federal, a él acuden mayores de edad en su mayoría, que no han podido culminar sus estudios. El grupo del que hace parte Bruno, está constituido en gran medida de madres cabeza de hogar y trabajadores. En el ejercicio del grupo focal, hace parte activamente la profesora de ciencias sociales Mariana Peyrallo. Al mismo se niega en participar un estudiante, y aceptan además de Bruno, cuatro mujeres y dos varones más. Bruno Di Muro, es un varón trans y militante de la Red de Intersexuales, Transgénero y Transexuales de Argentina (RITTA) que hace parte de la Federación Argentina de Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans (FALGBT). Adicionalmente, se realizó una entrevista a Liliana Fabik, directora del establecimiento educativo.

Focus Group: CENS No.8/ tercer año

Consigna inicial: ¿Qué experiencias en su vida escolar en particular, y su vida en general han tenido con la diversidad sexual?

Mariana Peyrallo: Con él (Bruno) charlamos. Es cuestión de blanquear las cosas.

Bruno: Lo que pasa es que yo, al ser militante doy la cara en muchos ámbitos. Y el ámbito donde más estoy que es el colegio, también suma. Digamos.

Mariana Peyrallo: Me parece que está bueno. Por mucha gente que le cuesta decir lo que es, no decirlo. Sino ser quien es. Pasa por el hecho de poder permitirse ser. Como digo yo siempre, vos tenés que ser como sos. El otro no

le gusta, y no le va a gustar. No solo con la sexualidad, sino con muchas cosas, le puede molestar tu opinión política. Vos tenés que aceptarte y el otro debe respetar.

Estudiante A³¹: Lo que pasa profesora, es que la gente no tiene leído el libro de su vida. No se encontraron consigo mismo, no entienden lo de él, lo de ella...cuando uno lee el libro de su vida, uno empieza a entender a los demás. Pasa mucho en este grupo, yo empiezo a ver, y muchos a medias han leído el libro de su vida...

Mariana Peyrallo: He visto casos de discriminación millones de veces, he visto todo tipo de reacciones. Desde reacciones abiertas, afectivas. Reacciones de personas que no tienen en claro qué les pasa, reaccionan en principio discriminando y luego se dan cuenta que está mal. El rol del docente, el de la escuela es fundamental. Nosotros tenemos que trabajar para la tolerancia, para aceptar el otro como es. Llegan a la casa, por ahí, el papá le dicen algo y los familiares le dicen algo. No es que vayan a cambiar. Sino que tienen que aceptar que hay otro distinto. A mí me parece, que el trabajo nuestro es fundamental. En la escuela mucha gente ha podido encontrar—así como en la escuela mucha gente ha sido discriminada—en la escuela mucha gente ha podido ser ellos mismos. Muchos chicos, muchas chicas, han logrado ser ellos mismos. Porque en las casas. El otro día me contaba un alumno, que la mamá le pegaba cuando se viste de mujer. Él no sabe todavía qué quiere. Pero lo que si sabe, es que cuando va al colegio y se viste de una manera, y va con las uñas pintadas, me cuenta todo lo que le pasa. Él ahí es feliz. La mamá no le firma ni el cuaderno de comunicaciones. Es tremenda la lucha de esa madre contra ese chico. Pero ese chico ahí es feliz, y me decía, yo no sé todavía qué quiero. Está buenísimo. A mí lo que me importa es lo que sean como personas.

Estudiante B³²: Pero yo digo, una cosa es lo que pueda pensar la sociedad. Digo toda gente pacata, de otra generación. ¿Pero la propia madre? Si mi hija

³¹ Mujer 30 años. Soltera. Sin hijos.

³² Mujer 40 años. Madre. Casada.

viene mañana y me dice: quiero ser un chavoncito. Yo le digo sos un chavoncito divino. Está todo bien, ¿entendés?

Mariana Peyrallo: Pero lamentablemente, no todos los padres son igual.

Estudiante B: Viene mi hija y me dice, no te hagas problema, mi amigo es regay. Yo le he dicho, está todo bien, que vengan a casa.

Mariana Peyrallo: además tiene que ver con una cosa. Como decíamos una vez con mi marido. Yo tengo tres hijas mujeres. Con mi marido decíamos qué pasa si una viene y nos dice que le gusta una chica. Yo le digo que tenemos que trabajar para que luche contra el sistema. La verdad, uno viene con 500 años de una educación. Pero uno cuando es padre se te das cuenta si sos abierto o no sos abierto.

Estudiante B: Que no lo entienda mi mamá con 60 años.

Mariana Peyrallo: Hay chicos muy jóvenes que no lo entienden. No es una cuestión de generación. Hay chicos muy cerrados de 18 años o de 15 años. Tiene que ver el ámbito donde se han movido, ¿no? el ámbito influye mucho.

Estudiante B: Para mí es tan normal, que no es tema, ni siquiera de debate. Cada cual tiene la elección que tiene.

Estudiante A: Acá en Argentina no está implementada casi la Educación Sexual. Yo me enteré por amigos, amigas y mi abuelo, que fue un gran referente en mi vida

Estudiante B: La educación sexual que te dan es la tradicional. Hombre y mujer.

Estudiante A: Mi abuelo es de Cerdeña. De sexo no se hablaba mucho. Se hablaba de plata, negocios y fiambres. Yo hablo de negocios, de sexo no hablo mucho. Si yo tengo una empresa, no me fijo si son gais, me fijo en las manos para ver si trabajan bien.

Mariana Peyrallo: A nivel de experiencia escolar. Es más yo recuerdo, a compañeros de mis hijas. Por ejemplo, un chico que tocaba el violín y no

jugaba el fútbol. Este es gay decían. Yo les preguntaba a mis hijas ¿Por qué le decían gay? Ellas me decían que así le decían todo.

Estudiante B: Y bueno, la chica que le gustaba jugar el futbol, era un marimacho.

Mariana Peyrallo: Mi hija más pequeña en primaria nos dijo una vez que era gay. Le preguntamos ¿por qué? y nos dijo que ella le fue a pedir a los chicos que le dejaran jugar a la pelota. Entonces que ella pensaba que era gay.

(Risas)

Estudiante A: ¿Por qué los gais dicen todo el tiempo que son gay? ¿Por qué ellos no lo pueden separar de su mente?

Investigador: Te pongo un ejemplo, yo me di cuenta que era colombiano cuando me vine para acá. Yo diría que la sensación de ser gay. Es similar a la sensación de ser extranjero. Porque te sientes interpelado todo el tiempo.

Estudiante A: Pero yo pregunté por uno mismo.

Mariana Peyrallo: No, tiene razón. Tiene que ver con la condición de ser extranjero. A lo que el estereotipo dice.

Estudiante A: Yo soy gay, me doy cuenta que soy gay.

Mariana Peyrallo: Pero no lo sos. Por ahí meto la pata. Es como cuando la gente dice. Por qué Este como es judío le pasa. Porque cuando alguien es distinto, discriminado, maltratado. Tiene que ver con la situación es distinta. Se siente como un extranjero. En las clases, la mayoría de la gente es heterosexual. Supuestamente, entonces cuando alguien entra, la realidad es que la gente mira, te marca, te aparta. Por ahí lo dicen, para que la gente no lo discrimine. Si vos entraras en un boliche homosexual, por ahí le tendrías que aclarar a muchos que sos heterosexual. Lo que pasa es que nosotros no vivimos en un mundo mayoritariamente homosexual o transexual. Yo no tengo bien en claro esto, como para decirlo de una manera. Nosotros no somos minoría.

Investigador: Por ejemplo, todo el tiempo a mí me preguntan. ¿Cómo es Colombia? ¿Qué comen en Colombia? ¿Qué escuchan en Colombia? Eso es sentirse interpelado. Es una sensación similar.

Estudiante B: A mí no se me nota mucho. Pero soy uruguaya. Yo también me di cuenta que lo era, aquí.

Estudiante A: Acá sobresalís. En Europa no pasa eso. Ni en Estados Unidos. La gente allá es más abierta de mente.

Mariana Peyrallo: No. Mira lo que pasa con el negro de Obama.

Estudiante A: Eso es política, es otra cosa.

Mariana Peyrallo: Mira las cárceles norteamericanas, están llenas de negros. Hay racismo. Estados Unidos tiene zonas más abiertas, el Sur es terriblemente cerrado. Les recomiendo una película, buenísima. Se llama Milk. El protagonista habla de su lucha, de la aceptación de las minorías, de los otros. Es así.

Investigador: Recuerdo un texto que trabajé hace poco y decía: "Cuando un niño negro, lo discriminan habla con sus papás negros. Cuando el niño judío lo discriminan, habla con sus papás judíos. Cuando el niño homosexual es discriminado, no habla con sus papás, porque no son como él." Por eso, cuando un homosexual habla así o se comporta de tal manera, y tira flores por todos lados. Es producto de todo eso. Imagínate que te guste un compañero, y no le puedas decir que lo que sientes, porque te pega una piña.

Estudiante C³³: Yo le pegaría.

Investigador: Todo el tiempo, es eso...todo el silencio que se ha comido. Sale y todo eso, se muestra de alguna manera. A mí me gusta un chico de vez en cuando. Pero nunca digo soy Alex, mucho gusto, soy puto. Tampoco lo siento necesario.

Estudiante B: Pero a quien le importa, yo tampoco, mirá soy Dana y me gustan los chicos.

³³ Varón 37 años. Con hijos. Casado.

Mariana Peyrallo: Por ahí es para decir, a ver, me gustan las mujeres y listo. Quien quiera decir algo, que lo diga. Es como para no andar con esto de hablar en susurro. No sé si lo conté, tenía un alumno que era homosexual. Le costaba hablar con compañeros. Solo cursaba mi materia. Casi a fin de año, un compañero empezó a hablar sobre la homosexualidad. Estaban debatiendo. Decían: Los putos estos, y los putos lo otro. Yo veía al chico homosexual. Que estaba rojo y no decía nada. El otro le dice, vos que estás colorado, no serás puto. Entonces lo mira, y le dice si lo soy, y estoy muy orgulloso de serlo. La situación es buenísima. Porque los otros le hacían señas para que no jodiera, pero no se daba cuenta mientras hablaba. Se fue poniendo colorado después de la respuesta. Y luego le quiso pedir disculpas. Esa persona quería que se lo tragara la tierra. Todos los demás empezaron a hablar de otra manera. Yo me sentí feliz, porque yo estaba viendo cómo se desarrollaba la situación. El chico homosexual dijo que afortunadamente había tenido una familia que lo había aceptado.

Estudiante B: Vos podés ser gay y ser pésima persona. Y yo no te voy a bancar, no porque seas gay, sino porque sos mala persona. ¿Entendés? Podés ser heterosexual, y tener una doble vida, cagar a tu mujer, pegarle a tu mujer.

Investigador: Hay otro tema. Una cosa es la orientación sexual, y otra la identidad de género. Donde ni tu cuerpo, ni tu nombre corresponden como te sentís.

Estudiante A: Ahora tiene que hablar Bruno, para ver cómo se siente entre nosotros.

Bruno: Hay una diferencia, entre identidad de género y orientación sexual. Uno puede percibirse de un género diferente al que tiene y gustarle personas del mismo género o no. Por ejemplo, yo tengo un amigo que es transexual, pero le gustan los hombres. Entonces él es un transexual gay. Y no tiene nada que ver su identidad de género con su orientación sexual. Como por ejemplo, yo soy un transexual, pero me gustan las mujeres. Yo igual a veces siento, más que nada en el trabajo. Cuando consigo un trabajo, tengo que aclarar que soy

heterosexual. Me ha pasado. Por ejemplo, al estar laburando y me digan, como a veces soy muy delicado, muy detallista. Me ha pasado que me digan: vos sos gay. ¿Qué te hace pensar que soy gay? Entonces la gente ahí se queda, ¿me entendés? Porque no les contesto ni que si, ni que no. Me dicen, porque sos muy afeminado o tenés rasgos muy delicados. Y digo, eso no me hace gay, le digo. A parte hay hombres así grandes, muy machotes y son gais. Así como está el que está en la calle y se le caen las plumas. Problema suyo. Entonces siguió insistiendo, y me dice ¿Te gustan las mujeres? yo le digo sí, soy un varón trans heterosexual. Entonces el chavón se queda--luego me enteré que era gay--me dice y eso ¿qué es? Le digo que es cuando uno se autopersive de otra manera, a la genitalidad que le tocó. Entonces se quedó: ah sos vos transexual. Yo soy gay. Entonces vos sos homosexual, me dice. No, soy un varón trans heterosexual. Me dice no, porque si sos tenés genital femenino y te gustan las mujeres sos homosexual. Entonces, en el mismo colectivo LGBT cuesta mucho eso de la discriminación. Otro que me pasó, en otro restaurante donde trabajaba. Generalmente cuando uno labura en la gastronomía, la gente es muy cerrada, porque la mayoría son hombres. Un chavón decía, acá la única forma de salir adelante es ser puta o ser puto. Yo lo agarré y le dije, ¿Por qué ser puto? ¿Qué es lo que te hace decir eso? Cuál es tu homofobia? El chavón se fue recatando, dijo no, eso es de cada uno. Pensando él que yo era homosexual. A mí me gusta mucho jugar con eso, salto cuando dicen algo así. La gente se quiere matar cuando uno reacciona así, porque no sabe dónde esconderse. Pasa mucho.

Investigador: Cuando uno es muy ligero al hablar. Y la gente dice qué estás diciendo, ya deja de ser normal el discriminar. Con la ley de matrimonio igualitario y la ley de identidad de género. Está el Inadi, la ley anti discriminatoria. El primer paso es que no se normalice el discriminar.

Estudiante C: Es el tiempo político.

Mariana Peyrallo: Este es un tiempo político.

Estudiante C: Ideal para todos esos temas.

Mariana Peyrallo: Claro, súper importante. Yo cuando fue lo de la ley de matrimonio igualitario me quedé como hasta las 4 o 5 de la mañana. Porque fue un debate súper importante.

Estudiante C: De mucha militancia.

Mariana Peyrallo: Llegué al día siguiente a clases. Para mí era como la Revolución Francesa. Yo sentía que iba a permitir, y permitió un montón de debates, muchas veces se equipara a un homosexual con alguien que es promiscuo sexualmente. Se piensa que si le gustan los hombres, le gustan todos. Me acuerdo que mi propio padre era tremendamente homofóbico. Mi padrino era homosexual, no recuerdo que le dijo, y yo le dije él es homosexual pero no le gustan todos los hombres. Yo si fuera él, vos no me gustarías. Hay un prejuicio.

Estudiante C: Todas las rubias son estúpidas. Todos los negros son ladrones.

Estudiante A: Lo que pasa acá, es que también hay mucha desinformación. Yo decía gay, pero ahora me entero que mi compañero (Bruno) no es gay.

Estudiante C: Desinterés. Porque la información está, vos la tenés que buscar. La primera vez que saludé a Bruno sentí el corpiño al abrazarlo. Yo no le pregunté, porque no me interesaba. Si yo usara corpiño, no me gustaría que me preguntaran.

(Risas)

Estudiante A: Acá somos así, no nos estamos burlando. Le sacamos risa a todo.

Estudiante C: He convivido. Uno en mi familia es homosexual. No tiene razón de ser por qué la discriminación. Una vez uno de los hermanos le dijo vos torta de mierda. Pero es una buena persona. Ya está el dicho: Falta el pan, buenas son las tortas. (Risas) Hay que divertirse. Yo tengo muchos compañeros homosexuales y son muy divertidos. No sé si por dentro sufren. Pero lo dicen. Yo creo que decirlo es ya liberarse. Salir de esa opresión, que la gente no habla. No poder contarle al otro lo que le gusta. He tenido compañeras homosexuales y vamos en una camioneta, decimos mirá que buena mina.

Compartir eso está genial. Por ejemplo, los lunes en el trabajo se hace una lista de quien había tenido sexo, y sin importar si como pasivo o activo. Al final del año, en el laburo le dábamos un premio a quien ganaba. Es divertido. Normalmente eso se hace entre hombres. No quiero que esto quede grabado.

Mariana Peyrallo: Que cosa prejuiciosa lo de pasivo o activo.

Estudiante C: Antes estos temas no se podían hablar, teníamos gente muy religiosa. Yo tuve problemas por hablar con una compañera sobre sexo, ella era religiosa, y los dos heterosexuales.

Mariana Peyrallo: No es que no se puede hablar, solo que hay gente que tiene otra visión. Hay que hablar. La Ley de Educación Sexual tiene que ver con un montón de cosas. El cuidado de uno mismo. El respeto al otro. Si viene una persona con otro gusto sexual. La Ley habla de que uno no debe dejarse maltratar. Falta aplicación.

Estudiante D³⁴: Yo esta cosa la he hablado con amigos, pero no en el colegio. Es otro momento, un poco diferente, se puede hablar. Yo lo tomo bien. Me cuesta aceptar un poco a veces.

Mariana Peyrallo: Yo también, al principio el tema de la adopción no lo tenía muy claro. Fue todo un proceso. Ahora pienso que si a mí que debato de estos temas. Yo tengo casi 50 años. Si bien no es una cuestión de edad. Mi educación sexual en esa época difícil.

Estudiante D: Yo vengo del Chaco, yo conocí la ciudad a los 12 años. Por ahí, me cuesta un poco más.

Mariana Peyrallo: Vos vienes y volvés.

Estudiante D: Si, voy y vengo.

Mariana Peyrallo: ¿Es más cerrado?

Estudiante D: Mucho más cerrado. Eso no se habla.

³⁴ Varón. 28 años. Soltero. Sin hijos.

Mariana Peyrallo: El que es homosexual en el campo, tiene que hacer vida oculta.

Estudiante A: El gaucho es el gaucho.

Estudiante B: Fui a Durango, Uruguay. Mi hermano que vive en medio del campo. Y no sé si es gay o trans. Yo la vi como una mina, arriando el ganado.

Estudiante C: El gaucho, salió gauchita.

(Risas)

Estudiante B: Ya es conocida en el pueblo. Yo la vi divina. Pero muy asumido. Haciendo tareas del campo solo o sola, no sé.

Estudiante E³⁵: A mí no me molesta. Qué se yo. Jamás hablé de estos temas. Jamás vi un caso de discriminación por estos temas. Nunca tuve relación con una persona de esa condición. Si mis hijos el día de mañana llegan a tener esa condición, yo los amaría. Mi hija o mi hijo llegan a decirme me gusta un hombre o una mujer. Desde que sean felices.

Mariana Peyrallo: ¡Que grande!

Estudiante F³⁶: yo tenía un amigo, que era, no sé si gay. Pero él cuando salía se vestía de mujer. Me contaba. Solo escuchaba. No me molesta, ni discrimino. Me sorprendía cuando me contaba cosas, pero después nada. Es otro amigo, otra persona como cualquier otra.

Entrevista a la directora Liliana Fabik.

³⁵ Mujer. 26 años. Casada. Madre.

³⁶ Mujer. 23 años. Soltera. Sin hijos.

Liliana Fabik: Soy directora del CENS No.8 desde el año 2009. El colegio está dirigido a adultos desde los 18 años en adelante que no han terminado sus estudios secundarios. Yo personalmente trabajo con adultos desde 1983, que me recibí. Respecto a la comunidad educativa desde 1983 todo ha cambiado. Antes la edad promedio eran 40 años, hoy día la edad promedio será 24/25 años con todos los cambios sociales que implica. En esa época era sobretodo gente relacionada con los ministerios. Y ahora actualmente, es gente de cualquier nivel y clase social, que por ahí, X motivo ha dejado los estudios secundarios. Que no consigue trabajo, porque le exigen el título secundario, que para un ascenso le piden el título. Nosotros lo que tratamos es de animarlos para que terminen sus estudios. Iniciamos con una matrícula bastante importante, pero termina bastante reducida. Empezamos con 150 alumnos, y en este momento hay 70 u 80. Porque consiguen trabajo, o tienen familia. Y dejan los estudios.

Investigador: ¿En tu experiencia docente y como alumna, has podido compartir con gente como Bruno? Teniendo en cuenta que antes no existía la Ley de Identidad de Género ¿Cuál ha sido tu experiencia?

Liliana Fabik: No, la verdad no. Evidentemente no. Yo creo que esta revolución empezó no hace mucho, hace 7 u 8 años. Especialmente estos últimos 2 o 3 años. En mi época de estudiante o en mis inicios como docente, todo era muy tapado. Era muy difícil identificar a alguien que tuviera otra identidad sexual que no fuera hombre o mujer. Se disimulaba bastante. Existía un poco de vergüenza, no diría vergüenza. Más bien represión. Tratar de no comentarlo, esto es una cosa que no funciona a nivel social. Cuando vine a dar clases acá, que fue en 2009 como directora, ya se veía algo. Tuvimos una pareja de mujeres. Yo no me puedo quejar. Porque mantenían el respeto a la comunidad y a la sociedad. No porque tuvieran otra identidad sexual, no trataban de demostrarlo.

En el caso particular de Bruno, que yo no lo conocí como Bruno. Vi toda su transformación, él no se sentía cómodo, porque mantenía su identidad como Evelyn. De a poquito empezó a decir que él era Bruno y bueno, fue tratando de transformarse y cada vez se asentaba más. Los docentes venían y me

comentaban que él era Bruno. Y bueno, es su identidad. Empezamos a ayudarlo.

Investigador: ¿Cómo sentiste el plantel educativo? ¿Estaban preparados para reconocer esa identidad?

Liliana Fabik: En cuanto a lo que es el plantel docente en particular, trataron de ayudarlo. Nadie llegó a decir mirá lo que pasó. Ni a discriminar. Yo sentí que todos trataron de ayudar. Luego él se fue. Me dio mucha pena. Pero cuando regresó era otra persona. La transformación que tuvo en ese año y medio que se ausentó, fue asombrosa. Hoy día la transformación que tiene. No encuentro que nadie lo discrimine, lo contrario. Tratan de apoyarlo. Ahora justamente se tiene que operar. Y los docentes, están tratando de tomarle exámenes antes para que pueda pasar las materias. Es un equipo. Con los compañeros tampoco siento discriminación. Nadie vino a quejarse. Sino simplemente lo tratan de ayudar. Ahora, no sé si esto hubiera pasado en años atrás. Lo dudo. Pero acá en particular, el equipo docente es muy especial. No porque sea la directora del colegio. Si hay un alumno con problemas, uno siempre trata de ayudar. Este año tenemos un proyecto por la diversidad y contra la discriminación. Se están haciendo salidas educativas. Tanto en la diversidad de culturas como diversidad sexual. Se trabaja en función de eso. No sé si la sociedad está avanzando. Pero realmente tenemos un nivel educativo o social, o de apoyo hacia al otro que es muy importante. Nunca tuvimos un problema.

Investigador: ¿Ha existido desde el gobierno de la ciudad, el apoyo, la capacitación para eso? ¿O todo ha sido desde aquí?

Liliana Fabik: No, todo ha sido desde aquí. Desde afuera no nos han dado absolutamente nada. Es esfuerzo propio. En particular, acá no hubo un proyecto sobre diversidad sexual. Tampoco vino el docente para solicitarlo. Tampoco lo hemos visibilizado. Con el hecho de ayudar, de tratar con respeto al otro, con eso ya ayuda. Yo a Bruno lo aprecio mucho, y creo que en lo personal él también. Porque realmente ha sido un progreso muy importante que tuvo en su persona. Hasta que vino y dijo que tenía un nuevo documento. Porque él ya se está identificando. Y eso le da seguridad. Pero apoyo del gobierno nunca tuvimos. Yo tampoco lo pedí, porque no tuvimos ningún

problema. Existe en el Gobierno de la Ciudad, lo que se llama el COE Centro de Orientación Educativa. Que realmente en el caso particular, no lo tuvimos que llamar. No fue necesario.

Investigador: ¿Qué pasos considera deberían dar todas las entidades para pensar que pase algo como el caso de Bruno?

Liliana Fabik: De entrar entran, porque no pueden negarle el cupo. Lo que se tiene que hacer es capacitar al plantel docente y directivo. Sobre todo con la gente que ya es grande, que no aceptan estos cambios. En el plantel más joven, es más fácil porque ya está incorporado. Se podrían dar charlas para trabajar en caso de que exista discriminación. Hay cursos en el Gobierno de la Ciudad sobre discriminación en términos generales, que los docentes hacen, si les interesan. Si tienen efecto esos cursos, no lo sé. No se sabe nada a nivel de medicina. De lo que le pasa a una persona en un proceso de transformación así. Pero nunca he escuchado que la cosa se haya desbordado. Lo más discriminatorio que ocurre en estos momentos, es sobre el país de origen. En particular con la comunidad peruana, la comunidad boliviana. Yo escucho más comentarios discriminatorios en esos casos. Los adolescentes son muy críticos y ellos dicen lo que piensan. Sin pensar las consecuencias, sin saber lo que están diciendo. Los adultos miden más las palabras, se cuidan más. Y si se ofenden, se piden perdón.

La Mocha

21/10/2013

Consideraciones Preliminares. El bachillerato popular “Mocha Celis” está ubicado en el barrio de Chacarita en una edificación contigua a la Estación de tren y subterráneo Federico Lacroze. Sus estudiantes son en mayoría mujeres trans en condición de vulnerabilidad.

Entrevista a Francisco Quiñones y María Victoria Arias. Director y docente.

Investigador: ¿Qué es el bachillerato popular Mocha Celis?

Francisco Quiñones: Bueno, el bachillerato popular Mocha Celis, es una opción para finalizar los estudios secundarios para personas mayores de 16 años, principalmente orientado para las personas travestis, transgénero y

transexuales que históricamente han sido excluidas del sistema educativo. Pero no es un espacio exclusivo. Es un espacio inclusivo e integrador.

Investigador: ¿Cómo nace? ¿Cuál es el origen?

Francisco Quiñones: Bueno, el bachillerato. Digamos se sienta sobre las bases de 10 años de trabajo de bachilleratos populares, y 30 años de activismo trans. Este espacio no podría existir, si previamente no se hubieran eliminado los edictos policiales. No hubiera habido un trabajo o la búsqueda que las personas trans hubieran sido consideradas personas de derecho. Nace en un contexto a finales del 2010, cuando se empezaba a debatir en el frente por la Ley de Identidad de Género, la creación de una ley que incluya a las personas trans en todos los sentidos en un marco político particular. Comienza. Tiene varios orígenes. Yo particularmente venía de hacer 'Furia Travesti' que es un documental da cuenta de la primera cooperativa trans que dirige Lohana Berkins con la organización Alit, esta es la cooperativa Nadia Echazú en Avellaneda. Ahí empiezo a vincularme al activismo trans. Me doy cuenta que el promedio de vida era 35 años, que la principal causa de muerte era la violencia policial y no las enfermedades de transmisión genital. Nos fuimos cruzando con varias personas del activismo trans. Vicky que venía haciendo un trabajo en las escuelas. Y así diferentes docentes que tenemos intenciones para trabajar en el tema. Nos encontramos con la posibilidad de realizar un proyecto para que terminaran sus estudios lo cual es un derecho que tenemos todos los ciudadanos.

Investigador: Pensarse un bachillerato trans, si bien es una respuesta a un derecho vulnerado ¿Lo ideal no sería que una persona trans pudiese llevar su identidad en una escuela pública?

Francisco Quiñones: Esto es una escuela pública. Es una escuela pública de gestión social y nosotros estamos tratando de replicarlo a nivel nacional. Cuando nosotros hablamos de bachillerato popular trans, estamos transformando la educación también. Eso tiene que quedar claro, que nos es un espacio exclusivo, sino la demostración concreta que pueden existir escuelas inclusivas en todo el país desde un bachillerato popular, desde un CENS, desde un FINES, o lo que conocemos comúnmente como escuela

pública o de gestión estatal. Esta es una escuela pública, que no es exclusiva para personas trans. Está pensada con perspectiva de género que es lo que nosotros pretendemos en todas las escuelas.

María Victoria Arias: La particularidad de esta escuela, es que es un llamado de atención al Estado. Porque nunca hubo políticas que se generaran para crear ambientes amigables para las personas trans. Porque se les pensó como personas que no querían estar en las escuelas. Si vos le preguntás al común de los docentes, primero no saben que su identidad viene desde siempre, creen que deciden de repente a los 18 años ser quienes son. Hay mucho desconocimiento. Pero además a nivel de capacitadores en educación sexual. Estamos tan verdes en esta cuestión. Que ni siquiera en las políticas públicas no se tiene entendido qué es ser trans. Nosotros todavía estamos aprendiendo, y las chicas nos van enseñando sobre profundidades que nadie tiene. Hasta ahora la academia las estudiaba como un objeto desde afuera. Recién ahora ellas pueden tener voz. Es todo un proceso político, y se va dando en conjunto. Lo que paso con nuestra existencia, es que empezamos a interesar a las personas. Ya hay escuelas que nos están pidiendo que los ayudemos a generar espacios. Somos una luz más entre muchas cosas que están pasando.

Investigador: Dentro de todo este tiempo ¿Cómo empezó la relación con el Estado?

Francisco Quiñones: Por jurisdicción nos corresponde el Gobierno de la Ciudad. Somos una escuela que está emplazada en la ciudad de Buenos Aires. Pero la Nación siendo coherente con la Ley de Identidad de Género, la Ley de Matrimonio Igualitario y la defensa de los Derechos Humanos, la respuesta fue inmediata. El apoyo del Estado Nacional fue inmediato. Vinieron tanto del Ministerio de Educación como del Ministerio de Trabajo a ofertar lo que necesitemos. En ese sentido para poder garantizar una escuela de calidad. El Gobierno de la Ciudad, lo seguimos esperando. Como todo el mundo. Nunca una persona del Gobierno de la Ciudad ha pisado el Mocha Celis. Nosotros fuimos con otros bachilleratos populares el reconocimiento de los títulos, para que los títulos sean oficiales. Para que las personas que se reciban de acá puedan estudiar en cualquier universidad del país. Lo fuimos a buscar. No nos

lo regalaron, ni nos vinieron a buscar. No hay relación con el Gobierno de la Ciudad, no conocen el espacio.

Investigador: ¿Qué representó para ustedes la Ley de Identidad de Género?

María Victoria Arias: Bueno, por primera vez. Reparar derechos vulnerados, simplemente con tener el nombre que vos elegís. Hay cosas que no se tenía mucha conciencia. No se tenía mucha conciencia que la salud se relaciona con la forma de tratarlas. Se hablaba de la incidencia de la muerte temprana en relación con la falta de atención hospitalaria. Lo que ocurría que las chicas trans—sobre todo con las femineidades trans—eran tratadas con el nombre del DNI, entonces no iban al hospital por vergüenza. En las escuelas cuando las llamaban a lista por el nombre del DNI. Recién ahora se está respetando el nombre que se elige. En otras cuestiones también. El respeto al nombre. El respeto a la identidad. Esto es como una onda expansiva.

Francisco Quiñones: También tiene que ver con los abordajes integrales. Si yo no puedo acceder a la salud, si yo no puedo ir a la escuela, si no puedo ejercer mis derechos como ciudadano. Las y los compañeros trans lentamente van haciendo una inserción, una integración. Hay un camino muy largo que tiene que ver con el cambio cultural. Hay mucha responsabilidad de los medios. De cómo se construyen las identidades. Una reflexión que siempre me gusta contar. Una compañera me decía que las travestis de los 80's representaban lo que en su momento se veía en la televisión vedettes lo que los medios mostraban como lo deseable. Sus cuerpos eran moldeados. En los 90's eran como la Barbie. Los medios también incidieron en eso, sino también en la forma en que la gente veía a las personas trans. Prostitutas, vende drogas. Estigmatizando totalmente las identidades. Y nosotros desde acá tratamos de hacer abordajes integrales. No solo darles un título secundario. Sino todo lo que tiene que ver con la identidad. Conseguir un DNI. Buscar trabajo. Hay una materia para proyectarse como profesionales. Ya sea como cooperativa, proyectos asociativos, o puede ser en relación de dependencia como cualquier persona. Esos abordajes son integrales, tienen que serlo. No sirve de nada una ley de Identidad de Género, si la persona no puede acceder a la educación, a la salud o al trabajo. A la escuela no solo se viene a adquirir conocimiento, sino

que es un espacio de realización. Acá hay un montón de emprendimientos productivos que las compañeras están realizando, que cuestan mucho, que hay que acompañar. Para que puedan tener una alternativa, a lo que históricamente el Estado y la sociedad les han permitido ser. Como dice una compañera activista trans PCP: Prostitutas, Costureras y Peluqueras. Que son los rubros donde aceptamos que las femineidades trans estén. Desconocemos un montón de las masculinidades trans también. Hay un trabajo para hacer. Hay que entender que son cosas separadas, la expresión de género, la orientación sexual, la genitalidad. Porque siempre se armó una gran bolsa y que todo es lo mismo. Hay que entender la diversidad que hay dentro de la diversidad. Lo diverso es pensar que lo diferente, pero lo indiferente a qué. Eso lo hemos aprendido de Vicky que lo ve en las escuelas.

María Victoria Arias: Hay que desnaturalizar la heteronormatividad. La gente no tiene claro que está siempre hablando desde la heteronormatividad. Yo hago un trabajito de hormiga en la sala de profesores. Por ejemplo, hoy alguien dijo que 'cuando mi hijo tenga novia', y yo le dije a tu hijo debes decirle 'cuando tengas novio o novia'. Hay una presunción de heterosexualidad desde chiquititos. Entonces ese chico nunca le va a decir: no, mamá me gustan los hombres. Ese trabajito con los propios docentes. Hace que después vean en sus aulas. Y puedan generar un espacio amigable. Para que luego un estudiante le puedan decir a su tutor por ejemplo, no estoy estudiando porque me peleé con mi novio, que lo diga un pibe. Eso ya está pasando. Eso lo que ha influido las leyes, el marco de la ampliación de derechos es que los chicos se empoderen. En una forma que generaciones anteriores no pudieron. Algo está ocurriendo. Es más fácil que los chicos se empoderen, que los grandes ceden esos espacios. Pero cuando los chicos se liberan, los grandes también. Este lugar es muy simbólico. Te preguntan todo el tiempo ¿Para qué ese lugar? ¿Para qué existe? si pueden estar en la escuela normal. Yo respondo: ¿Cuánto gente trans vez a tu alrededor? —Ah no, ninguna—y bueno, por qué será entonces.

Francisco Quiñones: Conocemos un montón de historias. Personas que han intentado terminar hasta 5 veces finalizar sus estudios secundarios y no lo han podido lograr. Por todo esto. Por obligarlas a ir a un baño, que no correspondía

a su identidad, sino por lo que aparecía en su DNI. Exponiéndolas a la violencia. Acá lo que sucede, es que hay como tranquilidad. Puedo ir al baño. No implica todo lo que podía pasar al intentar a hacer sus necesidades. Las chicas cuentan que iban al baño a una hora antes o una hora después a la estación del servicio que les quedaba cerca de la escuela donde intentaban terminar sus estudios. Acá cuando llegaban al principio, venían en taxi. Porque no podían utilizar el transporte público. Y nosotros hacemos todas las excursiones utilizando el transporte público, a propósito están pensadas, conocer diferentes lugares usando el colectivo, el transporte público. Para que se den cuenta que el transporte público también es su derecho. Ellas no venían en taxi por comodidad, sino por tranquilidad, porque no querían ser agredidas. También contaban que no solamente en la escuela la expulsión no está clara. Son micro-acciones.

María Victoria Arias: Es como un panóptico. Lo que les molesta en el transporte público son todas esas miradas. Las risitas. Es lo mismo que ocurre en la escuela. Eso decían. Yo no quería pasar adelante al pizarrón. Por las burlas. No se ha hecho mucho trabajo, no se ha hecho nada para desarmar al que burla. Yo he escuchado argumentos como que para qué se visten así, que disimulen. Eso se escuchaba. Ahora recién escucho algo diferente. Eso en Capital, otra cosa es en provincia.

Francisco Quiñones: Eso es lo que pasa. Tenían la inteligencia. Pero no se esforzaban, porque eso significaba alcanzar la bandera. Lo que podía ser un orgullo. Pero no lo hacían por miedo, por miedo de ir al frente. Alcanzar la bandera y que se burlaran. Eran obligadas a tomar decisiones en contra de sus propios intereses. Porque el entorno no les permiten desarrollarse. O poder alcanzar o expresar todo mi potencial. La escuela a veces fomenta la competitividad. Es una línea muy delgada, no se trata de culpabilizar a la escuela pública. La escuela también son personas, y son las personas las que pueden hacer la diferencia.

María Victoria Arias: Esto en la escuela pública. Pero peor es en la escuela privada. Yo he visto muchos casos donde chicos se sienten más cómodos de expresar su sexualidad en una escuela pública. He visto una escuela donde

había un clima de tolerancia, pero porque la rectora era lesbiana. Eso no debe pasar solo porque la rectora sea lesbiana. Debería ser en todos los casos.

Francisco Quiñones: Por eso digo que las diferencias en las escuelas las hacen las personas. Pero hay que cambiar las estructuras, donde están los valores. Las políticas no son solo para las personas que se sienten discriminadas, sino para toda la sociedad. Es el cambio cultural lo que cuesta tanto. Esta experiencia, es una experiencia única. Pero que se empieza a replicar. Ahora se ve en un CENS en Avellanada. Hay escuelas secundarias con perspectiva de género. Estamos intentando que se replique a nivel nacional. Falta decisión política.

María Victoria Arias: Sí, seguir educando. Los mismos capacitadores de profesores. Les falta saber qué es un trans. Confunden identidad de género con identidad sexual. También es que si no se cumplan otros derechos que está vulnerados como la vivienda, por ejemplo. De las provincias siguen viniendo a Buenos Aires, donde tienen más libertad. Pero llegan a hoteles, donde hay redes de trata y prostitución. Y como antes se les veía como lo otro. Hay que desnaturalizar otras cosas. El machismo. La violencia de género. Estas chicas son muy vulnerables. Esto frente a las femineidades trans. De las masculinidades trans no se conoce mucho, y capaz lo disimulan más. Las chicas no. Tienen muchas vulnerabilidades. Algunas desde los 10 años, 11 o 12 ya están en la calle. No las ven como niñas, sino como personas enfermas. Estamos viendo ¿cómo hacer? A veces estamos excedidos.

Francisco Quiñones: Como lo dije antes, esos abordajes deben ser integrales. Si la Ley de Identidad de Género no se termina de implementar en los hospitales. Eso impacta en los otros órdenes. Cómo sostener una escolaridad, sino me puedo atender y priorizar la salud. Falta a veces pensarlo así, como abordaje integral.

El Nacho: La Escuela para la Diversidad.

22/10/2013

Consideraciones Preliminares. Llegamos a la experiencia del colegio nacional No.19 “Luis Pasteur” de la mano de la profesora María Victoria Arias, que enseña la asignatura de lengua en este colegio, pero que a su vez es docente del bachillerato popular “Mocha Celis”. Su experiencia docente vinculada con la diversidad sexual le permitió adelantar una campaña contra la homofobia que motivó a estudiantes a organizar entre ellos un grupo de diversidad sexual. El colegio se encuentra en el barrio de Villa Devoto, sus

estudiantes son de clase media y clase media alta. La visita a este centro educativo se dio a un par de meses de la conformación de este grupo LGBT³⁷.

Entrevistas a María Victoria Arias, Pablo Rivelli, Wall Javier, Carolina Tzanikian, Juan Cruz y Sebastián Salinas

Wall Javier³⁸: Hago parte de este taller para que los demás puedan respetar a gente como yo. Porque yo soy homosexual. Acá no hay mucha gente que discrimina. Pero hay gente que tiene la mente cerrada, y que por ahí dicen cosas. En el grupo tengo compañeros que me ayudan.

Investigador: ¿Cómo era tu vida antes en esta escuela?

Wall Javier: Mi vida en la escuela no era fácil. Porque yo no me demostraba como en verdad era. Gracias a Vicky, ahora este año yo soy quien soy. Pero por las burlas y todo eso, yo me ocultaba. Nunca salía. Pude salir estar con mis compañeros y estar bien, claramente.

Investigador: Antes de este proyecto, y poder decir quien eras ¿Tuviste algún problema de discriminación?

Wall Javier: Discriminación verbal. Nunca me golpearon. Pero igual era muy doloroso.

Investigador: ¿En qué consiste un grupo como este?

Wall Javier: El grupo consiste en demostrar quienes somos, y respetar a los demás. A todos. Hetero, homosexuales, bisexuales. El grupo es precisamente para eso.

Investigador: ¿Qué acciones concretas han realizado?

³⁷ Lxs chicxs lo identificaron como LGBTIP: Lesbianas, Gais, Bisexuales, Trans, Intersexuales y Pansexuales.

³⁸ Estudiante. 15 años.

Wall Javier: En el centro de estudiantes dimos una propuesta de dar una película “Plegarías por Bobby” que es sobre el suicidio de un chico gay de una familia cristiana. Eso repercutió en muchos cursos. En primer año abrió mucho las mentes. Nos puso muy felices, porque eso es lo que precisamente queremos hacer.

Investigador: ¿Qué reacciones han tenido de las personas ajenas al proyecto?

Wall Javier: Los profesores y estudiantes que no participan. Algunos están a favor de lo que hacemos. Muy pocos están en contra. Sé que hubo un choque entre Victoria y otra profesora. Porque al pegar un cartel por los derechos de los homosexuales, una profesora preguntó ¿y los derechos de los heterosexuales? Solo sé de ese caso. El rector es un genio, nos apoyó en todo.

Investigador: ¿Qué le dirías a otros colegios?

Wall Javier: A otros colegios, les digo que abran el espacio. Porque hay gente que sufre porque no puede decir, ni descubrir quién es.

Investigador: ¿De qué se trata este taller del que hacen parte?

Sebastián³⁹: Bueno el taller habla básicamente de la adaptación de personas homosexuales, lesbianas, bisexuales y trans, adaptación a una manera diferente de educación. Dejamos que cualquier persona sea heterosexual o no.

Juan⁴⁰: Es un grupo muy abierto. No excluimos a nadie. Somos todos muy buena onda.

Sebastián: Desde que nos ayudemos. Fue una idea de nosotros.

Juan: Como había mucha gente que le interesaba el tema. Nos ayudó la profesora Arias.

³⁹ Estudiante. 16 años.

⁴⁰ Estudiante. 17 años.

Sebastián: Le consultamos a la profesora Arias. Y dijo yo les voy a ayudar. Tipo, se puso los pantalones y dijo les voy a ayudar.

Investigador: ¿Cuánto lleva el proyecto? ¿Cómo le ven a futuro?

Sebastián: Un mes y medio. Ojalá llegue a más personas. Se integren todos y en el colegio.

Juan: Yo soy muy libre en el sentido de todo. No tengo problema con nadie. Me gustó mucho que en un colegio se haga un proyecto así. Que se escuche en todos los colegios que no se debe discriminar. Porque la gente discriminada se siente mal en el colegio. Y que no haya más Bullying. Que empecemos a nosotros, significa, que bueno si un colegio empezó. Por qué no siguen los otros. El problema más grande es la cabeza cerrada de la gente. Porque piensan que ser homosexual es un problema. Yo creo que se puede cambiar.

Sebastián: El mayor problema que tendría este proyecto. En varios colegios, en zonas más carenciadas del conocimiento sobre el homosexualismo, el lesbianismo, el transexualismo. El tema que decía mi compañero: La cabeza cerrada. Si no se conoce el tema, se ataca al otro por no conocer el tema. Ese creo que sería el problema. Por no saber, se ataca. Estaría bueno una concientización. Desde las personas mayores. A partir del conocimiento, que las personas tienen sentimiento. Que si vos estás discriminando porque no sabés, esa persona se lo replantea.

Investigador: Con relación a Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley de Identidad de Género y la Ley de Educación Sexual ¿las cosas han cambiado?

Sebastián: En un país, en el caso de Argentina, si las leyes lo avalan. Uno ya piensa que está bien. En contrario, si tenés un país donde hay leyes que lo prohíben, que lo ponen como si algo está mal. Eso es un cambio, no es un cambio que se hace de la noche de la mano. Gradualmente. En Argentina, faltan leyes. Pero yo tengo fe que van a cambiar. Pero esas leyes que ya hay. Hacen que uno viva el homosexualismo, o el lesbianismo de una manera diferente. Bueno, si hay unas leyes que no te tratan mal, eso cambiar la mente de la gente.

Juan: Es cambiar la cabeza de la gente. Demostrar que no es una enfermedad.

Investigador: ¿Qué falta en la escuela, desde sus docentes hasta los compañeros?

Juan: Faltaría más educación sexual. Porque lo que yo tuve este año, tuve muy poco y nada. Los colegios como que mucho no se habla. Se tiene mucho morbo. Faltaría mucha educación sexual.

Investigador: ¿Crees que la escuela discrimina?

Juan: Capaz no discrimina, pero tampoco ayuda. A mí no me ayudaron en nada. Solo te ayudan en el estudio.

Sebastián: No discrimina. El colegio estatal es diferente al colegio privado. Es diferente. Como los colegios privados los maneja la Iglesia. Desde el Vaticano te dicen que es algo malo. Cuando yo estudiaba en un privado. No te dejaban expresar libremente. Porque desde arriba te dicen que es una enfermedad. En los colegios estatales tienes más libertad. Están para eso para la diversidad. Por ahí en los colegios privados te limitan más.

María Victoria Arias: Yo siento mucha alegría. Porque yo he visto en otros tiempos acá, muchos chicos muy callados. Muy tristes por no poder hablar, y toda una comunidad negando esa tristeza. En una escuela heteronormativa, desarrollan estrategias de defensa. Una de ellas es manifestar una situación de alegría ficcional. Se ven aparentemente felices. Porque recién los escuchas, ellos te dicen que no pueden ir al baño tranquilos. Uno, una vez me dijo que quería ir al baño de chicas, porque en el de chicos no lo dejaban en paz. Entonces le prometí en el verano que íbamos a trabajar en esta escuela para que no siguiera pasando. Desde que empezamos acciones, ellos iniciaron este proyecto. Fueron tomando fuerza. Partió de recorrer la escuela de hablar ¡No a la homofobia! Lo que empezó a pasar, se me acercaron chicos medio en voz baja. Es que a mí me pasa esto, me pasa lo otro, soy gay y no lo puedo decir. Lo bueno es que se lograron juntar entre ellos. Que eso no lo había visto antes, que se junten y se den fuerza. Esta es una escuela donde están todas las

identidades. Y empieza a ocurrir esto, es porque es la realidad de la sociedad. Que puedan hablar de su identidad, contentos. A mí me da mucha felicidad. No puede ser que un chico o una chica se tengan que ir de la escuela por las burlas. Hay que reparar esos derechos vulnerados. Es muy injusto. Entonces esto es justicia. Justicia pedagógica. Justicia de vida.

Investigador: Teniendo su experiencia en el Mocha Celis ¿Cómo hubiera sido la vida de una estudiante de la Mocha si hubiese estado en un colegio, en un grupo como este del Luis Pasteur?

María Victoria Arias: Claro, es un conjunto de cosas. Las personas que están en la Mocha. Han quedado fuera de todo, no solo de la escuela. La escuela no acompañó para que no se vulneren sus derechos en esos momentos. No puede ser que una niña quedara en la calle a los 13 años. Y en la escuela nadie dijera nada. Porque no las veían como personas. Como enfermos que había que dejar en la calle. La cosa está cambiando. Ya los docentes se están preocupando.

Estos chicos ya no quieren rótulos. Les da lo mismo homosexual, bisexual, transexual. Hablan de pansexualismo sin problema. Los problemas vienen del mundo adulto. Las chicas del Mocha Celis, tuvieron que pensarse la calle. Cuando tenían derecho a estar como estos chicos en el patio comiéndose un sándwich. Por qué terminaron en la calle.

Carolina Tzanikian⁴¹: Bueno, todos mis amigos en general, ninguno es heterosexual. Tuve que ver toda la primaria, la secundaria, cómo los discriminaban y a mí también. Viendo los prejuicios de la gente. Mirar la gente trata de discriminar todo el tiempo. Porque quieren que quepamos en un lugar. La heteronormativa. En una casilla. Yo a los 13 años fui agredida por dos chicas, por ser una “torta de mierda”. Esa enseñanza me dejó que a veces la gente es cruel.

Investigador: ¿La escuela es cruel?

⁴¹ Estudiante. 15 años.

Carolina Tzanikian: No creo que sea cruel. Porque una escuela es diversa. Pero hay gente muy cruel.

Investigador: ¿Qué le dirías a un homofóbico?

Carolina Tzanikian: Yo le diría a esa persona, a la persona que no que no acepta a la persona que ama. Porque el amor es uno. Osea, uno puede amar como quiera. Le diría que abra un poco los ojos. Que no se centre en lo que es él. Sino que se ponga en el lugar de los demás. Que uno tiene que tener la libertad de amar como uno quiera. Una escuela para la diversidad es una escuela para el amor, y para ser lo que uno es.

Investigador: ¿Tus padres saben que estás en el grupo?

Carolina Tzanikian: Mi mamá sabe que estoy en el grupo. Pero no saben mi orientación sexual. Saben que trabajo para esto.

Investigador: ¿Un grupo como este te puede cambiar la vida?

Carolina Tzanikian: Un taller como este te puede cambiar la vida. Yo creo que a mis amigos les cambió la vida. Totalmente. Era como la utopía, para nosotros un taller o una comunidad como esta. Era utópico, siempre lo quisimos. Arias nos dio lugar para eso.

Investigador: ¿Qué reacción han tenido en docentes y estudiantes que no están de acuerdo con el proyecto?

Carolina Tzanikian: Algunos lo tomaron bien. Algunos ni fu, ni fa. Pero no está mal, desde que no hayan faltan de respeto. Otros compañeros lo tomaron mal, nos dijeron 'putos de mierda'. Pero otros se sumaron a cosas que no sabían que existían. Porque es algo muy amplio la sexualidad. Se pusieron a mirar a su alrededor, porque capaz hay chicos que no se animan a decir que les gusta otro chico.

Investigador: ¿Te pensás esto en otros colegios?

Carolina Tzanikian: Un amigo me decía que en su colegio algo así no podría funcionar, que todos son homofóbicos. Yo creo que si funcionaría. No puede ser que toda una comunidad sea homofóbica. Hay personas que lo están

viviendo, hay personas que no les gustaría vivirlo. Hay que tomar a esas personas con amor.

Investigador: ¿Cómo te piensas una escuela para la diversidad?

Carolina Tzanikian: Una escuela para la diversidad es una escuela es donde uno pueda vivir su sexualidad libremente. Decir me gusta este chico, o una chica con libertad.

Investigador: ¿Es la primera vez que ve un proyecto como el que lleva a cabo la profesora Arias?

Pablo Rivelli: Hace mucho se viene hablando de la Educación Sexual Integral (ESI) La pregunta es ¿Cómo se implementaba? Muchas situaciones de controversia, a los mismos docentes se les pedía una orientación transversal de los contenidos de la ESI. No tomaban esos contenidos por desinformación, por temor. Esto es de larga data. Por primera vez lo estamos implementando de forma práctica.

Investigador: En relación con la ESI ¿El ministerio de educación de Nación o ciudad brindan el acompañamiento para implementarla?

Pablo Rivelli: Brinda los espacios, y brinda capacitaciones para los docentes. Lo que pasa es que no a todo mundo le interesa la temática. Lo que hacíamos era traer gente de afuera, articulábamos con los hospitales. Desde la escuela no había. Salvo, y esto está pasando actualmente. Hay instituciones donde tenemos docentes que fueron a capacitarse, como el caso de la profesora Arias. Pero en otros colegios, capaz no hay nadie.

Investigador: ¿Qué tienen para enseñarle a otros colegios?

Pablo Rivelli: Yo creo que los rectores, lo que tenemos que hacer. Es gestionar. Y hacer que las cosas suceden. Dentro la ley y viendo la necesidades de los chicos. Hay que escuchar a los chicos un poco más. Hoy las cosas se ponen de manifiesto. Creo que la escuela recepciona más que la

familia. Encuentran un lugar de contención, que capaz en la familia no lo pueden encontrar.

Investigador: ¿Hay un ambiente diferente a partir del proyecto?

Pablo Rivelli: Es más fueron los chicos que me presentaron un proyecto de Gais, Lesbianas, Trans e Intersex. La verdad, tuve que preguntarles algunos conceptos para saber de qué se trataba. Mi posición es no hacer guetos en el colegio. Traten de incentivar que los chicos puedan identificarse en su sexualidad. Pero no ghetizarlos. Que sea completamente normal compartir, convivir. Que tengan a sus pares y a sus maestros abiertos a cualquier definición sexual. Sin beto, ni tabú.

Investigador: ¿vos pensás que la mayoría de los rectores, de los docentes piensan como vos?

Pablo Rivelli: Hay de todo. Somos conscientes que la educación sexual tiene que existir. Educar a los chicos en esto, me parece que lleva a que tengan una mejor, un mejor proyecto de vida, poder desarrollarse como seres autónomos. Sin ningún tipo de condicionamientos. Mi generación, en el tema de la homosexualidad fuimos bastante fustigados. Los chicos que tenían esa orientación, digamos. Padecían en vida. Hoy, tener un lugar donde no sean discriminados. Que tengan un espacio para su desarrollo.

Pablo Rivelli: Yo creo que una escuela no es para la diversidad. La escuela es diversa. Debe ser diversa. La homogenización de absolutamente todo está mal. En la escuela habitan gente de diferentes clases sociales, de diferentes orientaciones sexuales. Hacer de la escuela un espacio donde se puedan desarrollar como corresponde todos. Es un desafío. Con las actitudes, con las miradas, la corporeidad. Cómo de manifiesta. Estos trabajos son integrales. No pueden ser separado.

Taller ‘Que mi sexualidad no sea un insulto’

La actividad fue realizada durante nuestra visita a la institución, después de las entrevistas a docentes y alumnos. El grupo LGBT hizo una bandera durante el recreo, luego reunieron dos grupos en el patio del colegio donde presentaron la bandera que tenía como título “El Nacho libre de discriminación” y como frase “Que mi sexualidad no sea un insulto” rodeada de palabras como trola, trolo, puta, puto, marica, etc. Posterior a ello, contaron qué era el grupo y especificaron acciones cotidianas para luchar contra la homofobia. Fundamentalmente sobre utilizar la sexualidad de otro como un insulto, y todo lo que puede afectar a alguien las palabras que se usan para nombrarlo. Además de visibilizar sus experiencias personales y responder preguntas. El ejercicio se repitió en otro grupo. Evidenciando cierta incomodidad de una docente en este segundo ejercicio, incluso interpeló a uno de los estudiantes frente a su orientación y dudó que fuera algo claro y asumido.

XI. HALLAZGOS

CENS No.8

La presencia de Bruno en el bachillerato es anterior a su tratamiento con hormonas y su cambio de documento, por lo que su identidad de género es materia de debate en el centro educativo. Los docentes como lo atestigua la directora Liliana Fabik, no tenían elementos para tratar el tema, aun así lo

hablaron con las directivas y entre ellos, definiendo una línea de apoyo más ligada a un plano de contención que de trabajo académico. La presencia de la Ley de Educación Sexual Integral se reduce al material que el Ministerio de Educación de la Nación ha distribuido. Pero la institución no ha contado con asesoramiento o capacitación por parte de ninguna entidad, ni de la ciudad, ni del orden nacional al respecto. La directora afirma que tampoco ha sido solicitado, dado que conoce espacios de capacitación docente que oferta el Gobierno de la Ciudad. Hay una ausencia clara de la política pública al respecto, y los elementos que los docentes ponen en marcha provienen de su experiencia con el tema. Recordando que esa ausencia, puede ser entendida como una política pública, y como afirma Ángel Eduardo Álvarez: *“El uso más adecuado del término política pública es aquel que se refiere tanto a los objetivos como a los medios necesarios para alcanzarlos” (15:1992)* La política pública se enuncia, más se diluye en el primer contacto con la realidad. Constatamos que la Dirección de Convivencia en la Diversidad del Gobierno de la Ciudad se limita a acciones dentro de la subsecretaría de Derechos Humanos, en diálogo con funcionarios de la misma, ellos manifestaron la incapacidad de entablar relaciones con el Ministerio de Educación de la Ciudad, y otras entidades lo que dificultaba promover actividades en planteles educativos de manera generalizada.

La docente Mariana Peyrallo, que participó del grupo focal, manifestó que ha vivido casos donde chicas y chicos homosexuales tuvieron en la escuela un espacio de contención, su actuar al respecto fue siempre desde una perspectiva personal y no como un trabajo de la institución educativa frente a la diversidad sexual. De la misma manera, los estudiantes que participaron del ejercicio de indagación evidenciaron que su primer encuentro con la educación sexual fue precario, impreciso y familiar. La mayoría habían abandonado por más de 5 años las cursadas y estaban terminando sus estudios, tras haber vivido la paternidad o la maternidad. Los estudiantes afirmaron que sus encuentros con la otredad, que supone la diversidad sexual estaban relacionados al plano laboral, familiar o de amistad. Bruno representaba para la mayoría el primer encuentro con una identidad trans, que poco a poco tuvo la

confianza para manifestarse. Recuerdan sus compañerxs, que Bruno al inicio de la cursada era bastante más tímido. Al ser un centro de educación para adultos, y los grupos relativamente pequeños, todos manifestaron la posibilidad de reconocer su experiencia vital y la formación que ello ha implicado para tener criterios con los cuales relacionarse con la diversidad sexual. Pestalozzi apuntaba *“El puro sentimiento de la verdad y de la sabiduría se forma en el círculo estrecho de las relaciones que nos tocan de cerca, de las circunstancias que nos solicitan y de la destreza que necesitamos”*. (5:1928) Producto de ello, las mujeres permanentemente hablaron de su rol como madres, y en el caso hipotético de tener un hijo homosexual o trans, se manifestaron a favor de apoyarlo y acompañar su proceso. La docente además apuntó que era necesario dotar de capacidad crítica a ese hijo o hija para afrontar su identidad sexual o de género en una sociedad bastante hostil. Lo cual, puede relacionarse con la construcción de una subjetividad.

Por último vale anotar que los estudiantes manifestaron un cambio de paradigma cultural en los últimos años en la Argentina que posibilita pensarse este tipo de cosas, inicialmente desde la aprobación de la Ley de Matrimonio Igualitario en el 2010. A su vez, un estudiante que proviene de la provincia del Chaco apunta que estas cuestiones son todavía tabú en su provincia y que no es tan sencillo manifestar una sexualidad diversa en las provincias.

Mocha Celis

El bachillerato popular Mocha Celis se encuentra un momento donde todos los medios y universidades están interesadas en conocer la experiencia del primer bachillerato trans de la ciudad. Por lo que el bachillerato ha decidido regular la exposición de las y los estudiantes. Esa fue la razón por la cual, lamentablemente, no fue posible registrar en material audiovisual las clases y realizar entrevistas a las y los estudiantes. Aun así, el director Francisco Quiñones y la docente María Victoria Arias accedieron a participar. Lo primero

que encontramos es un bachillerato abierto no solo a la comunidad trans, pero dado que sus estudiantes son en su mayoría chicas trans, resulta fundamental pensarse integralmente lo que ello conlleva. El bachillerato tiene la preocupación constante por el contexto social de cada una de las chicas, hay que tener en cuenta que el promedio de vida de una mujer trans en Argentina es de 32 años, según relevamiento del estudio “Cumbia, Copeteo y Lágrimas” de la Asociación de Lucha por la Identidad Travesti y Transexual (Alitt). Las clases se dificultan por la imposibilidad de muchas de las chicas para acceder a empleos que les garanticen condiciones adecuadas de vida, y no las obligue a ejercer la prostitución con el riesgo que ello conlleva. El acompañamiento del Estado se manifiesta en las óptimas condiciones de las instalaciones y la dotación de una nutrida biblioteca. Desde el 2012 el Gobierno de la Ciudad, reconoció a varios bachilleratos populares—entre ellos La Mocha—y esto permitió emitir título oficial lo que motiva a las estudiantes para continuar en el bachillerato. Aun así, ha sido el Gobierno de la Nación a través de varios ministerios quienes se han interesado en La Mocha. La política pública es errante en ese sentido, ya que los actores nacional y de la ciudad operan descoordinadamente.

Los y las docentes son militantes de la diversidad sexual, al igual que estudiantes, lo que convierte el aula en un ejercicio de empoderamiento de derechos que antes eran totalmente negados a la comunidad trans, hay proceso de formación previa en la militancia que enriquece el espacio. Es un espacio de tranquilidad para quienes todavía manifestar su identidad de género en la escuela siempre fue una utopía. Existe riesgo del bachillerato de guetización, que es matizado por el intento de las directivas de integrar otro tipo de estudiantes. La docente Arias reconoce el reto de leer el aula desde una perspectiva trans, ya que “siempre se les miró desde afuera” como objeto, el bachillerato las reconoce ahora como sujetos de conocimiento y desde su autonomía permitirles rehacer un proyecto de vida. En palabras de Rancière: *“Los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad, tienen que emancipar las inteligencias, obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de sus inteligencias”.* (10:2007) Lo afortunado en La Mocha

es que ha sido desde el inicio un encuentro de militantes, de experiencias y una re-lectura de esas mismas experiencias que son verdad y sabiduría.

Colegio nacional No.19 Luis Pasteur

En las paredes de “El Nacho”, como le dicen sus estudiantes, la palabra homofobia aparece del lado de enfermedad. Al visitante desprevenido le daría extrañeza tanta información sobre la diversidad sexual. Conceptos como intersexual o pansexual son ahora de uso común en las aulas de “El Nacho”, la causa son las acciones que un grupo de valientes chicos y chicas empezaron a desarrollar con el acompañamiento de su docente. Para ellos, esto era una ‘utopía’ manifestó Carolina Tzanikian, partícipe del grupo. Los hallazgos en la experiencia que observamos en “El Nacho” están relacionados fundamentalmente con ‘la salida del clóset’ y casos previos de discriminación, todos los testimonios de los estudiantes están relacionados con el proceso de exteriorizar su orientación sexual. Por ahora, no hay ningún chico o chica trans en el grupo, pero ello no impide que en cada oportunidad que tienen de exponerles a sus compañeros y compañeras de qué trata el grupo, resuelvan inquietudes (aún con imprecisiones) sobre qué son lxs trans. En las dos dinámicas de taller que observamos, encontramos una interpelación constante a la seguridad; en una de esas ocasiones, el cuestionamiento provino de una docente al decirle a uno de los chicos del grupo que: *“¡sos muy joven para saber qué te gusta!”*. Lo cual en forma interrogativa no sería desafiante, pero que asumía la imposibilidad de expresar su condición sexual por el hecho de ser joven. El director Pablo Rivelli, conocedor de los problemas en la implementación de la Ley Sexual Integral—fundamentalmente por la falta de material específico sobre diversidad sexual—no solo permitió que el grupo de diversidad existiera, sino que lo promueve y acompaña, parece ser que en tensión con algunos docentes. En ninguna de las observaciones de campo, ni de las entrevistas se manifestó una postura contraria de algún padre de familia. Es necesario precisar que la agrupación es muy reciente, y los resultados, los conflictos y las falencias solo podrían notarse en una observación más prolongada. Empero, hay una construcción de subjetividad a partir de la

sexualidad por fuera de la marginalidad, visible fundamentalmente en las maneras, la vestimenta y los símbolos que portaban lxs chicxs del grupo. La subjetividad no es construida desde un solo lugar, la condición sexual en el marco de las nuevas subjetividades: *“estamos ante un sujeto cuya autoconciencia ya no es una sola, pues los modos de pertenencia son múltiples, es un sujeto que se identifica desde diferentes ámbitos.”*(HUERGO; 69:2009) Los referentes sociales, la música, los lugares que se frecuentan. El poder expresarlo y vivenciarlo ya no desde el susurro y la timidez, reconfiguran toda una subjetividad que emerge en la escuela, pero que es producto de múltiples factores y escenarios.

Socialmente al tener un grupo de referencia que es visiblemente ‘diverso’, permite que otros con situaciones similares puedan contar con un grupo de apoyo. También este grupo permite acceder a información, solicitarle a sus docentes relacionar sus contenidos con la Educación Sexual Integral y plantear actividades académicas al respecto para toda la comunidad.

XII. CONCLUSIONES

-Identificamos experiencias alrededor de las políticas públicas de inclusión de la población LGBT en escuelas secundarias de Capital Federal. Desde una propuesta genealógica y reflexiva de análisis del discurso en las prácticas concretas del CENS No.8 y el colegio nacional No.19 Luis Pasteur. En ellas

está presente la tensión social frente al tema y el cambio de paradigma que supusieron las leyes de Matrimonio Igualitario, Identidad de Género y la de Educación Sexual Integral.

-Encontramos modelos de inclusión dentro de la construcción de subjetividad desde la integración (el caso de Bruno), la reingeniería⁴² (Mocha Celis) y grupos de apoyo (Grupo LGBT del Luis Pasteur). Estos modelos pueden describir maneras de actuar frente a la diversidad sexual que se posibilitan mediante la implementación Ley de Educación Sexual Integral, pero que no obedecen directamente a las políticas públicas, sino al contexto, la militancia y la necesidad manifiesta.

-Las propuestas curriculares observadas articulan la sexualidad y la diversidad como premisa. Pero se evidencia una ausencia de articulación entre el equipo docente en los casos del CENS No. 8 y el nacional No.19.

-Identificamos como un grave inconveniente la falta de acompañamiento, formación y políticas públicas para la diversidad sexual, por parte del Gobierno de la Ciudad. El Gobierno de la Nación se encuentra limitado por la reglamentación vigente y la autonomía administrativa, pero por parte del Programa de ESI existe por lo menos la voluntad de visibilizar y acompañar procesos de inclusión LGBT, sin llegar por ahora a concretizar dicha intencionalidad manifiesta.

-Señalamos la posibilidad de réplica que los tres casos observados, tanto la presencia reflexiva y visible de personas trans en las aulas de las escuelas públicas como en el CENS No.8, como la restauración de derechos mediante ambientes amigables para la población trans que realiza el bachillerato popular Mocha Celis, y la creación de un grupo de apoyo LGBT integrado por estudiantes que milita desde el aula contra la homofobia en el Luis Pasteur, son experiencias extrapolables.

⁴² Concepto expuesto en el marco teórico desde Jesús Galindo y Jorge González.

-Ley de Educación Sexual Integral abre puertas, pero tanto los materiales, como los lineamientos, tienen falencias y vacíos frente a la diversidad sexual, fundamentalmente sobre las feminidades y masculinidades trans.

XIII. Epílogo

Escuela para la Diversidad: Diversidad en los lenguajes.

Transitar por las diversidades, es también transitar por los lenguajes, y esta investigación se arriesgó plantear ‘diversos lenguajes’ al documentar

audiovisualmente el trabajo de campo realizado para la presente monografía. En este documental se intentó contextualizar y poner en relación todos los temas tratados. Este ejercicio tuvo en cuenta que: *“El documental aspira entonces a ser un medio para revisar el modo en que la historia se manifiesta y se transmite, es decir, el modo en que nuestra memoria se constituye, entre olvidos y clichés.”* (BRESCHAND; 2004:47) No para proponer una “Escuela para la Diversidad”, ni una antropología de la diversidad sexual en Argentina, sino para plantear la pregunta de cómo es posible construir esta escuela a partir de las conquistas sociales implementadas a través de las políticas públicas de inclusión, en particular desde la ley de educación sexual integral.

Para ello, se integró al documental material de archivo, no solo de manera ilustrativa. Dado que se introdujo en relación constante con las intervenciones de los protagonistas de muchos de éstos. Por ejemplo, con el primer varón trans en obtener su DNI o la diputada María Rachid, quienes aparecen tanto en los materiales de archivo como en las entrevistas que componen el documental, Jean Breschand señala:

“Lejos de los montajes de archivo ilustrativos, finalmente nos encontramos frente a dos grandes tendencias. Una somete las imágenes a la prueba de la duda y se vuelve sobre sí misma tratando de reapropiarse de las formas heredadas de nuestro imaginario, sacando a la luz las maniobras de los poderes. La otra apuesta por el poder de exaltación de imágenes; aun siendo como es a-histórica, no por ello siente menos amor por la historia. Las imágenes vampirizan nuestros sueños y nuestras certidumbres, al tiempo que los encarnan. Su exploración crítica es la condición necesaria para reactivar nuestros imaginarios, para nuestras formas de recorrer, y no ya de abarcar, el mundo.” (2004:57)

De lo anterior, consideramos que este ir al archivo y contrastarlo con personas que aparecen ahí genera una reapropiación del relato, de la historia y del recorrido de esa historia, que evidentemente sigue siendo muy reciente. No diremos tampoco que hay en este documental una apuesta a un espectador completamente emancipado—a la manera de Rancière—sino que la pretensión

fue invisibilizar en lo posible al documentalista, sin negar su existencia ya que: *“El horizonte documental consiste en hacer coincidir el mundo que el cineasta habita con su territorio cinematográfico [...] al cineasta le corresponde recorrer el mundo para renovar sus lazos con él.”* (2004:62)

Su duración es de 46 minutos aprox. No contó con la financiación, ni el apoyo directo de ninguna organización, ni institución de ningún tipo para su realización. Y tuvo la participación protagónica de:

Bruno Di Muro: Varón trans militante de RITTA (Red de Intersex, Transexuales y Transgéneros de Argentina) que participó como protagonista central del documental. Relatando su experiencia como trans en ámbitos educativos. También tuvimos la oportunidad de realizar un grupo focal con sus compañeros y compañeras de clase en el CENS No.8⁴³ en clase dictada por la docente Mariana Peyrallo; al igual que una entrevista a Liliana Fabik directora del CENS al que él acude. Así mismo, lo acompañamos en la Marcha del Orgullo LGBTIQ del 2013, donde pronunció conjuntamente con los varones trans de ATTA un discurso frente a los reclamos de un Estado Laico para el acceso a la salud, la educación y los demás derechos, a los cuales, todavía falta igualdad en el acceso.

Kalym Adrián Soria: Primer varón trans en obtener su DNI concordando con su género. Conduce la secretaría de varones trans de la FLGBT Argentina, y es la cabeza de RITTA. Su experiencia en la escuela y las reflexiones sobre la comunidad trans son su aporte al documental. Como estudiante de la Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo, nos permitió compartir el desarrollo curricular que encabeza Marcelo Cortizo como director del programa de Trabajo Social de la UPMPM.

Flavio Rapisardi: Militante histórico del campo de la diversidad sexual, docente e investigador de la UBA y la UNLP—en la entrevista para el

⁴³ Que constan en transcripciones en la presente investigación.

documental—disertó sobre la política pública y el avance de las mismas entorno a la diversidad sexual.

María Victoria Arias: Docente del bachillerato popular Mocha Celis, donde la entrevistamos junto al director Francisco Quiñones. El tema central fue el acceso de la población femenina trans a las escuelas y del origen del bachillerato para responder a la marginación de la cual han sido víctimas las estudiantes de “El bachi” en ocasiones anteriores. En concordancia con ello, visitamos a la escritora y activista trans, Naty Menstrual, quien cuestionó el avance real de las políticas públicas de ciudadanía trans al encontrarse con una marginación cultural y estructural del heteropatriarcado.

Esteban Paulón: Secretario actual de la Federación LGBT Argentina, promotor activo de los avances recientes que se derivaron tanto de la aprobación de la Ley de Matrimonio Igualitario como la Ley de Identidad de Género. Realizó un recuento de la importancia de ambas leyes y de los efectos a futuro que generan las políticas de inclusión.

María Rachid: Diputada de la Legislatura Porteña que protagonizó la lucha por la Ley de Matrimonio Igualitario en el 2010. Realizó un diagnóstico de la situación actual en materia de derechos, y la relación con el Estado por parte de la comunidad LGBT.

Ana María Suppa: Directora de políticas de género de la provincia de Buenos Aires, quien como primera ponente de la Ley de Educación Sexual Integral en la Ciudad de Buenos Aires cuando fuera legisladora resaltó lo que posibilita la ESI (Educación Sexual Integral) y la necesidad de superar los temores y resistencias que padres de familia todavía conservan.

Mirta Marina: Directora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, quien explicó íntegramente lo que es y lo que implica la aplicación de la política pública que el Ministerio de Educación de la Nación ha venido adelantando mediante este programa.

Sebastián Salinas, Juan Cruz, Wall Javier y Carolina Tzanikian: Miembros del grupo LGBT del colegio Nacional Luis Pasteur de Villa Devoto, quienes compartieron con el equipo del documental dos talleres con compañeros de diversos cursos sobre la homofobia y la necesidad de agruparse para militar por la diversidad sexual. Este grupo es acompañado por la profesora María Victoria Arias y Pablo Rivelli director del centro educativo.

Ariel Dorfman: Docente, funcionario del INADI y miembro de la Fundación Encontrarse en la Diversidad que dirige talleres y un evento anual con estudiantes de todos los niveles socio-económicos de Capital Federal. Quien en el desarrollo de su evento anual, y de la mano de Alejandro Langenauer—también parte de la Fundación—nos plantean la importancia de propiciar este tipo de espacios y de plantear estas reflexiones. Con este cubrimiento al evento finaliza el documental.

Este trabajo audiovisual requirió la activa participación del publicista Jorge Armando Girón y el estudiante de cine Camilo Imuéz, quienes contribuyeron en la dirección y producción audiovisual del mismo. El documental es ante todo un material académico que evidencia mediante múltiples entrevistas el panorama de los avances de las políticas públicas de inclusión en prácticas y contextos concretos de las escuelas secundarias de Capital Federal.

BIBLIOGRAFÍA

-ACUÑA, Carlos H. et al. (2011) *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Jefatura de Gabinete Ministerial. Buenos Aires

-ADORNO, Theodor (1973): "La educación después de Auschwitz". En: *Consignas*. Amorrortu, Buenos Aires.

-ANGENOT, Marc (1999) "Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias" Editorial Ciudad Universitaria. Córdoba.

-AGUILAR, Luis F. et al. (1992) *La Hechura de las Políticas*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. México

-ÁLVAREZ, Ángel Eduardo. (1992) *Análisis de políticas públicas*. EN: Serie Temas de Coyuntura en Gestión Pública. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.

-ARENDT, Hannah. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Península. Barcelona.

-_____ (1999). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza editores. Madrid.

-_____ (1993), *La condición humana*. Paidós. Barcelona

-BARBERO, Jesús M. (2002) En: *Educación desde la comunicación*. Ed.Norma. Buenos Aires.

-_____ (2003) *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 32, OEI.

-BATAILLE, Georges. (1997). *El erotismo*. 7ª edición. [Título original: L'Érotisme. Traducción de Antonio Vicens]. TUSQUETS Editores. México.

-BORDIEU, Pierre; (1988) *'La distinción. Criterios y bases sociales del gusto'*; Edit. Taurus; España.

-BRESCHAND, Jean. (2004) *El documental: La otra cara del cine*. En: *Cahiers du cinema*. Ed. Paidós. Barcelona

-CELMA, Jules. (1975) *Diario de un Educastrador*. Ediciones de La Flor. Buenos Aires.

-CORCUFF, Philippe. (2009) *Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera Crítica social post-marxista y el problema de la singularidad individual*. En: *Cultura y Representaciones Sociales*. Año 4. No.7. México.

-CREMONA, Florencia. (2007) *Comunicación para el cambio social en América Latina*. Ed. UNLP.

-DE AVILA, Teresa. (1957) *Exclamaciones del alma a su Dios*. Aguilar. Madrid.

-DE CAMARGO, María Nazaré. (2000) *Dilthey y la Educación*. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XII No. 26-27. CLACSO/Nº4. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires.

-DILTHEY, Wilhelm. (1954). *"Descripción del educador en sus relaciones con el alumno"*. *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Editorial Losada. Buenos Aires.

-DUBET, François. (1989) *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto*. En: *Estudios Sociológicos VII*. No. 21: 519-545p. El Colegio. México.

-FERRY, Giles. (1997) *Pedagogía de la formación*, Fac.de Filos.y Letras-UBA. Buenos Aires.

- FOUCAULT, Michel. (1996) *Hermenéutica del Sujeto*. Ed. Altamira, La Plata.
- _____. (1992) *El orden del discurso*. Traducción de Alberto González Troyano. Tusquets Editores, Buenos Aires.
- _____. (1998) *La historia de la sexualidad*. Ed. Siglo XXI. Madrid
- _____. (2012) *La historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- FREIRE, Paulo (2009) *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo veintiuno. Buenos Aires.
- _____. (1991) *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI. México
- GALINDO, Jesús. (2003) *Cibercultura de la investigación*. Primer Congreso Iberoamericano de la comunicación universitaria Xalapa, Veracruz.
- GIORDANO, Carlos y LINO, Susana (2003) "Narración oral: una oportunidad para la comunicación". En: *Anuario de investigaciones 2002*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. La Plata.
- GONZÁLEZ, Jorge. (2003) *Sociología de las Culturas Subalternas. Cultura(s) y Cibercultur@s: incursiones no lineales entre complejidad y comunicación* (p. 212).Universidad Iberoamericana. México.
- _____, (2001) *Frentes culturales para una comprensión dialógica*. En: *Estudio sobre las culturas contemporáneas. Época II. Vol. 7 No.14: 9-45*. Colima.
- HEIDEGGER, Martin. (2006) *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial. Madrid.

-HUERGO, Jorge (2007) *Módulo Básico Capacitación para la implementación del Campo de la Práctica de 1er. año*. Dirección de Educación Superior. La Plata

-_____ (2010) “*La experiencia social en la formación docente*”, En: *Educación Superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Eduvim – CEPES. Buenos Aires

-HUERGO, Jorge y Kevin Morawicki, (2010) “*Una re-escritura contrahegemónica de la formación de docentes*”. En *Revista Nómadas*, N° 33, IESCO. Bogotá.

-_____, (2009) *Estrategias para una mirada más compleja en el Campo de la Práctica de la Formación Docente*, La Plata, Dirección de Educación Superior.

-JASSO, Ivy J. (2011) *Notas críticas acerca de las identidades*. En: *Cultura y Representaciones Sociales*. Año 6. No. 11. México

-KANT, Immanuel. (2007) *¿Qué es la Ilustración?* Alianza. Madrid.

-LARROSA, Jorge (1995), “*Tecnologías del yo y educación*”. En: Jorge Larrosa (Ed.), *Poder, Escuela y Subjetividad*. Ed. La Piqueta. Madrid.

-LÉVINAS, Emmanuel. (1993) *El tiempo y el otro*. Ediciones Paidós. Barcelona.

-LIZÁRRAGA BERNAL, Alfonso. (1998) “*Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica*”. En: *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, N° 2, Santiago.

-LYOTARD, François. (1991) *La condición posmoderna*. Ed. R.E.I. Buenos Aires

-MEIRIEU, Philippe (2003) *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes. Barcelona

-MORABES, Paula (2002) "Los jóvenes alumnos y las propuestas de comunicación en la escuela. Una aproximación a su análisis". En *Anuario de investigaciones 2001*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

-ÑUNEZ, Victoria. (2002) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.

-OSZLAK, Oscar y O'DONELL, Guillermo. (1981) *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de la investigación*. En: Documento G.E.

-PESTALOZZI. (1928) *Cartas sobre la primera educación*. Ministerio de justicia e instrucción pública. Buenos Aires.

-PEUKERT, Helmut (1994) "Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente", En: *Revista de Educación*, Vol.49/50. Madrid.

-PORTA, Paula y otros. (2009) "Narratividades, sabidurías, invenciones" En: *Anuario de investigaciones 2009*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. La Plata

-PUIGGRÓS, A. y Bernetti, J. (1993), *Historia de la educación en la Argentina*. Galerna. Buenos Aires

-RANCIÈRE, Jacques. (2007) *El maestro Ignorante*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

- RAPISARDI, Flavio y MODARELLI, Alejandro. (2001) *Fiestas, baños y exilios*. Ed. Sudamericana. Buenos Aires
- RIMBAUD, Arthur (2008). *Prometo ser bueno: cartas completas*. Barril & Barral Editores. Barcelona
- ROTH, André-Noël. (2007) *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora. Bogotá
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1998): *Emilio, o De la educación*. Alianza, Madrid
- SAINTOUT, Florencia (2003). *Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico*. Ediciones de Periodismo y Comunicación. La Plata.
- SARTRE, Jean-Paul. (2009) *El existencialismo es un humanismo*. Ed. Edhesa. Barcelona.
- SCHÁVELZON, D. (1989), "Sarmiento y la escuela modelo de Catedral al Norte (1860)", en *SUMA de arquitectura*, No 33. Buenos Aires.
- ULRICH, Beck. (1998) *La sociedad del riesgo*. Paidós. Barcelona.
- WARNER, Michael (1990). *"Homo-Narcissism; or, Heterosexuality"*, Engendering Men. Edited by Boone and Cadden. Routledge. New York.
- ZEMELMAN, Hugo (1998) *Conversaciones didácticas*. Universidad Nacional del Comahue, Editorial EDUCO.
- _____. (2003) *Hacia una estrategia de análisis coyuntural*. En: *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.