

Trans-formando la Educación: una propuesta con perspectiva de género para un bachillerato más inclusivo

JESICA CROCE

Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA)

Colectiva de Antropólogas Feministas

croce.jesica@gmail.com

Resumen

El discurso escolar ha estructurado históricamente los cuerpos y subjetividades de lxs estudiantes doblegando sus emociones, diversidades y experiencias, a una lógica hegemónica y heteronormativa, racional y homogénea. Como respuesta disruptiva ante este escenario, surge el Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis”, el cual brinda la posibilidad de completar estudios secundarios a jóvenes y adultxs trans (aunque no exclusivamente) en el marco de una propuesta que representa un importante avance en materia de inclusión social. Este trabajo, se propone analizar dicho proyecto intentando mostrar cómo posibilita la inserción y escolarización de estudiantes tradicionalmente vulnerabilizadxs, desde un currículo que lxs acerca a las aulas, y surge para responder a sus propias inquietudes.

Palabras claves: Educación – Sexualidades – Perspectiva de género

Abstract

Educational discourse has historically structured the students bodies and their subjectivity by bringing under control their emotions, diversity and experiences, under an hegemonic, heteronormative, rational and homogeneous logic. In disruptive response to this scenario the Popular Trans Secondary School “Mocha Celis” arises to provide young and adult *trans* (but not exclusively) the opportunity to complete high school within an environment that represents a major advance in social inclusion. This research aims to analyze this schooling system by portraying how it allows insertion of traditionally harmed students, from a curriculum that brings them closer to the classroom which emerges as a place where they find answers to profound personal inquiries.

Keywords: Education - Sexuality - Gender Perspective

Croce, Jesica “Trans-formando la Educación: una propuesta con perspectiva de género para un bachillerato más inclusivo” en *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres*, Año XXI, N° 22, 2013, pp. 21-30.

Recibido: 29 de julio de 2013- *Aceptado:* 17 de setiembre 2013

Introducción

Ante el escenario que presenta el discurso escolar hegemónico heteronormativo, han surgido en el ámbito educativo -sobre todo con la incorporación desde mediados de los '80 de miradas contemporáneas y post-estructuralistas enriquecidas por los estudios postcoloniales y queer- diversas respuestas disruptivas que intentan recomponer el par sujeto/cuerpo, integrando la pluralidad de identidades que conforman parte de nuestra sociedad. Una de estas respuestas, es la del Bachillerato Popular Trans "Mocha Celis", ubicado en la Ciudad de Buenos Aires, el cual posibilita la formación en el nivel medio a jóvenes y adultxs¹ travestis, transexuales y transgéneros, aunque no exclusivamente. Es decir, se encuentra abierto a quienes deseen completar sus estudios secundarios, sin importar la identidad de género a la que adscriban.

En este marco, el presente trabajo utilizará un enfoque metodológico de tipo panorámico, con el fin de contextualizar brevemente un abordaje al proyecto de acción llevado a cabo por la coordinación del bachillerato, el cual se presentará aquí analizando sus aspectos más innovadores. Dicho análisis utilizará una entrevista abierta a tres coordinadorxs de la institución² intentando mostrar desde sus discursos, cómo el bachillerato Mocha Celis viene posibilitando la inserción y escolarización de muchxs estudiantes tradicionalmente vulnerabilizadxs, dada la utilización entre otros dispositivos, de un currículo inclusivo.

Esta aproximación atenderá puntualmente, a la fundamentación política del proyecto, a su propuesta pedagógica -arti-

culando educación, diversidad, vida cotidiana y aspiraciones de lxs estudiantes- y a las problemáticas que intenta erradicar, ligadas a discusiones teóricas precedentes respecto a las desigualdades sociales y a la deserción escolar.

Se sostendrá entonces, que el currículo utilizado por el bachillerato no intentaría heteronormalizar los cuerpos y las subjetividades en una dicotomía arbitraria como lo hace la escuela hegemónica, sino que permitiría la manifestación y coexistencia de ambos de manera independiente, posibilitando un discurso escolar que por primera vez considera a las identidades trans. Por otro lado, se observará cómo dicho currículo surge desde las propias inquietudes y necesidades de lxs estudiantes, de la comunidad barrial y del colectivo trans, en lugar de hacerlo desde una lógica exterior y superior.

Finalmente, este trabajo pretende dar cuenta de la iniciativa analizada, y de cómo esta ayudaría a integrar las dimensiones cuerpo y sujeto -evitando su estandarización y/o marginación- a partir de la utilización de una perspectiva de género y de dispositivos institucionales pensados para la inclusión, todo lo cual sienta las bases de nuevas y posibles transformaciones educativas.

Sobre la exclusión educativa

Para enmarcar teóricamente la problemática que este trabajo abordará, es importante considerar el concepto de trayectoria social o escolar (Kaplan y García, 2006:38) el cual permite comprender los diversos recorridos -no lineales, ni homogéneos, sino muchas veces interrumpidos- que los sujetos realizan durante su vida.

Aún más, este concepto permite reconocer la vinculación de las trayectorias, con las posiciones de clase, género y etnia que atraviesan a lxs estudiantes en la construcción de sus subjetividades. En adición, y como mencionan lxs autores, estas trayectorias sociales o escolares no dependen totalmente de dichas posiciones, sino que también están en relación con otras dimensiones materiales, subjetivas y con las estrategias que van armando lxs sujetos durante estos recorridos, no siempre racionales o autónomas.

La escuela por tanto, es una institución más en estos caminos socialmente recorridos que aportan a la formación de la subjetividad, configurando fuertemente una formación y experiencia específicas en cada estudiante, mediante diversos mecanismos simbólicos y formales, todo lo cual será internalizado por ellxs durante su paso por el sistema escolar, influyendo fuertemente en sus representaciones sobre el mundo, sobre lxs otrxs, y sobre ellxs mismxs. Así por ejemplo, las diversas situaciones de violencia institucional, física, pero sobre todo simbólica, que atraviesan en variadas medidas la realidad diaria de la escuela, van dejando marcas en la autoestima de lxs estudiantes que impactan no solo en su propio rendimiento, con la consecuente deserción en muchos casos, sino también en la imagen que construyen de si mismxs a partir de estas diversas formas de violencia; muchas veces categorías o nominaciones que son naturalizadas y minimizadas en el discurso cotidiano, legitimando e invisibilizando la exclusión.

Actualmente, tanto la desigualdad social, como las discriminaciones y prejuicios asociados a esta, conviven diariamente

con el espacio y el discurso escolar, aun cuando desde diversos aportes teóricos y políticos³, se intenta analizar y combatir estos mecanismos simbólicos y prácticos de marginalización. Particularmente en el caso del colectivo trans, y como se describirá más adelante, la escuela ha sido un espacio social más, responsable de la deserción de muchxs estudiantes.

Pensar las identidades trans, requiere hacerlo considerando la diversidad de auto-afirmaciones que el concepto engloba. Como explica Morant, quien se especializa desde la coordinación del bachillerato en teoría y activismo de las identidades trans, es necesario imaginar “Un gran paraguas, una gran sombrilla que incluye a muchas identidades y expresiones de género. Todas muy distintas entre sí, compartiendo en común la ruptura con el pretendido binomio cultural impuesto de varón-mujer”. Este binomio, presente en el discurso de la escuela hegemónica, es un condicionante fundamental en la socialización y formación de los cuerpos y las subjetividades durante las trayectorias educativas, con la consecuente marginalización de las identidades trans y las sexualidades disidentes, quienes no se reconocen bajo la implantación del binomio, resultando esto frecuentemente -y entre otros dispositivos- en una carga que acompaña a lxs estudiantes durante la experiencia escolar, o bien los empuja a la deserción.

En este sentido, entre los reclamos a lo largo de la historia relativos a la equidad de género en la educación provenientes de los múltiples y enriquecedores movimientos emancipatorios, se destaca el aporte del movimiento feminista, dado que “podemos decir que ellas fueron precursoras en la

lucha por la universalización de los derechos a la educación” (Bonder, 2003:1.1) Así, tanto las corrientes contemporáneas como las post-estructuralistas - entre las que se inscriben las posturas del feminismo negro, poscolonial y la teoría queer, entre otros- han volcado al campo de la educación, sobre todo en América Latina a partir de la década del '80, sus críticas y propuestas para combatir las desigualdades de acceso y participación dentro de las instituciones educativas. Particularmente, y siguiendo a Bonder (2003: 5.4) la teoría queer ha permitido no solo el cuestionamiento de la heteronormatividad obligatoria, sino también ha dado cuenta de la complejidad y transformación del género y la sexualidad, y de las diferentes posibilidades de atravesar sus bordes o permanecer en estos. Esta visión ha representado desde ya, un importante avance teórico para pensar e impulsar las demandas en materia de equidad educativa, sobre todo para las identidades trans. Sin embargo, la escuela hegemónica actual continúa ignorando estos aportes.

Es en este marco entonces, que el presente trabajo⁴ intenta dar cuenta de una propuesta educativa gestada desde el Bachillerato Mocha Celis, que ha iniciado un cambio desde la acción y la reflexión, visibilizando los dispositivos escolares de exclusión que vulneran a las identidades trans, y proponiendo nuevas formas inclusivas de estudiar e insertarse en el mercado laboral, relevante no solo para la socialización, las trayectorias escolares, y el ejercicio de la ciudadanía, sino también para el desarrollo social de nuestro país, mediante la contribución de más y más sujetos de derecho.

Análisis contextual del proyecto y fundamentación política

Emplazado en el quinto piso de un edificio del barrio de Charcarita perteneciente a la Mutual Sentimiento y gestionado por la Fundación Diversidad Divino Tesoro, el bachillerato Mocha Celis consta de tres aulas, un lugar común con mesas y sillas, una biblioteca, un espacio que se proyecta como salón de actos y reuniones, un único baño con duchas, y una cafetería. Las clases se dictan de lunes a viernes, entre las 13.00 y las 18.00 horas, aunque muchxs estudiantes pasan espontáneamente en este espacio más tiempo, compartiendo con sus compañerxs comidas y charlas, o bien trabajando en sus emprendimientos personales. Aunque el proyecto del bachillerato comenzó a idearse en el año 2010, sus actividades formales iniciaron en el 2011 con un primer ciclo, y se ha incorporado en el 2013 el ciclo segundo, esperando que a finales del 2014 egrese la primera promoción de estudiantes. Actualmente, el bachillerato cuenta con una cantidad fluctuante de cuarenta a cincuenta inscriptxs mayores de dieciséis años, fluctuación propia de la enseñanza en adultxs, tal como resaltan Arias y Quiñones. Casi un sesenta por ciento de estxs estudiantes se autoidentifican trans, existiendo la mayor concentración de ellxs en el segundo ciclo. Otro grupo mayoritario lo conforman mujeres mayores de cincuenta años, las cuales -desde el discurso de Vida- han encontrado en el bachillerato un espacio en el que sentirse cómodas e incluidas, lo cual no suele suceder en otras escuelas de adultxs.

El bachillerato se inscribe dentro de la modalidad de ges-

tión social, y su equipo se compone de cuatro coordinadorxs y veinte docentes, todxs ellxs vinculados al activismo trans, feminista, y/o capacitados en problemáticas de género, DDHH y educación popular. A la fecha, todxs trabajan (y lo han hecho desde el inicio del proyecto) sin percibir remuneración alguna, aunque han realizado desde sus comienzos todos los trámites correspondientes para ser incluidos en el presupuesto del Gobierno de la Ciudad. Por esta razón, tampoco se ha reconocido aún una planta orgánica funcional que incluya la designación de cargos, los salarios de lxs docentes, y los gastos e insumos propios del edificio y las clases. En abril de 2013, el Ministerio de Educación de la Nación otorgo un subsidio que cubrió la construcción de aulas y reformas varias, pero más allá de este ingreso, el bachillerato no cuenta con otras financiaciones. Explica Morant “Las tizas, las fotocopias, todo sale de lxs docentes. Tenemos como política, eso sí, eximir a lxs estudiantes de cualquier aporte económico, garantizando la idiosincrasia de la escuela pública y gratuita. Aunque de todas formas ellas siempre quieren ayudar, y lo hacen por ejemplo desde el orden y la limpieza del lugar, el mantenimiento de la biblioteca, el armado de carteleras, etc.”

Tanto el currículo escolar, como el título que se extiende -Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades- han sido reconocidos por el Ministerio de Educación, y el mismo permite la continuación de los estudios en cualquier otra institución educativa, pública o privada. Este currículo, responde al vigente para todos los establecimientos de adultxs, adicionándose dos asignaturas: Memoria Trans

(la cual recorre los diferentes aportes históricos que ha realizado el movimiento trans tanto a la teoría, como en pos del reconocimiento de derechos) y Proyecto Formativo Ocupacional, el cual –como explica Quiñones- “Intenta delinear un proyecto de vida”, dado que asesora a lxs estudiantes sobre el trazado de planes de acción cooperativos, microemprendimientos y/o preparación general para aplicar al mercado de trabajo formal, todo lo cual permita la obtención de herramientas sólidas y concretas para una salida laboral a futuro y la inclusión asimismo en este mercado. En dicha materia confluyen los tres ciclos. Las clases teóricas se dictan dentro del horario de clases, y las capacitaciones de formación laboral se realizan por fuera de este horario. Durante el 2013, lxs estudiantes han estado trabajando en proyectos vinculados a gastronomía, diseño de indumentaria, diseño de calzado, maquillaje, peluquería, tatuajes, y técnicas digitales, entre otros.

Morant explica que este Proyecto Formativo Ocupacional, se origina en reflexionar acerca del perfil de lxs egresadxs de la escuela media, particularmente en adultxs, y en las herramientas que poseen estxs egresadxs tras su paso por dicha escuela para poder incluirse y desenvolverse en el mercado laboral. Morant dice “Es necesario aprovechar este tránsito vital de tres años, que en la vida de un adulto es mucho tiempo”, y agrega “El trabajo es también un elemento fundamental en la construcción de la identidad. Es necesario aprender a reconocer cuál es el perfil ocupacional fundado desde el propio deseo, desde la exploración endógena que nos permita reconocer, fortalecer, consolidar en las prácticas cotidianas lo que soy, lo que

hago, y lo que quiero”. En esta línea, Morant añade que el espacio de la materia permite no solo pensar estas cuestiones y trabajarlas en los talleres, sino también realizar entrenamiento de la situación de entrevista, la oratoria, el diseño del currículum vitae, y el conocimiento de las leyes laborales. Es decir, “Elaborar un plan de vida en el pleno ejercicio de nuestra identidad, conforme al propio deseo, y delinear una línea de progreso a futuro inmediato, ampliando el perfil formativo con capacitaciones específicas en cada caso, y el perfil ocupacional a través de la práctica y del tránsito por la experiencia”.

Como valoración personal, Morant considera que actualmente las herramientas de lxs egresadxs de la escuela media no se condicen con las posibilidades de inclusión laboral que brinda el Estado, más aún para el colectivo trans quien históricamente ha carecido de oportunidades en el mercado laboral formal, por lo que el objetivo del Proyecto Formativo es fundamentalmente intentar suplir esa falta.

Por otro lado, la propuesta del bachillerato incluye un espacio de reflexión los días jueves -no obligatorio, por lo que no es parte de la currícula escolar- al que de todas formas muchxs estudiantes asisten con regularidad. Explica Morant “Es un espacio de reflexión y diálogo grupal, propuesto por lxs estudiantes, especialmente en éste caso por las estudiantes trans, para compartir experiencias de vida, fomentar los lazos vinculares, la confianza entre pares y el arraigo de la sororidad”. Este espacio es coordinado por la coordinadora trans del equipo de coordinación, a solicitud también de lxs estudiantes. Se motiva así, agrega Arias, “A que lxs es-

tudiantes se piensan a sí mismos como sujetos y sujetas de derecho”, reflexionando entre otros temas, acerca de sus cuerpos, sus problemas cotidianos, sus sueños, sus alegrías, o incluso el ejercicio de la prostitución con el que algunas estudiantes se vinculan⁵.

Esta reflexión se realiza bajo una contención y seguimiento que no busca valorarlas, ni juzgar por ejemplo el uso de intervenciones o estereotipos -con los que todos reafirmamos nuestra identidad de género diariamente- sino que intenta sobre todo escucharlas, haciendo las veces de sostén, y para muchas de ellas, también de familia. Agrega Arias al respecto “A veces traen una torta y festejan los cumpleaños, o preparan alguna comida, y cuando se sientan a comer dicen ‘No. Falta fulanita o fulanito’. O sea se esperan, como en una familia”. Morant también coincide en este punto “Son un grupo diverso, muy afectivo y muy comprometido con el espacio. Todas nos sentimos en casa”. Y en este sentido, remarca la importancia de valorar el espacio que propone el bachillerato, no solo desde su aporte educativo, sino también como un lugar necesario de encuentro, intercambio y vinculación social.

De esta manera, desde el discurso de la coordinación, el objetivo del bachillerato es brindar a las estudiantes el acceso a una educación media sin barreras institucionales, discriminaciones, ni violencias que atenten contra sus identidades de género; todo lo cual margina especialmente hoy día al colectivo trans, con la consecuente ausencia y/o abandono en este nivel. Muchas jóvenes y adultas trans al definirse como tales, se enfrentan a indiferencias o exclusiones por parte de sus fa-

milia, lo cual las desvalida en lo afectivo y en lo material. Muchas llegan a la marginalidad tras encontrarse sin vivienda, sustento económico, ni escolarización que las ayude a elaborar estrategias de sustento sostenibles, por lo que a veces son empujadas al ejercicio de la prostitución, y expuestas a distintas formas de violencias y criminalización, incluyendo la posibilidad de contraer enfermedades de transmisión sexual. Actualmente, diversos informes⁶ advierten que la mayoría de la población trans posee una expectativa de vida que ronda los 35-40 años, producto básicamente de la violencia institucional ejercida en su contra, la alta posibilidad de contraer VIH/SIDA debido al ejercicio de la prostitución, y producto también de las complicaciones relacionadas con ciertas intervenciones quirúrgicas, como la aplicación de silicona industrial. Berkins y Fernández (2006) han señalado algunas estadísticas al respecto:

De la población estudiada fallecieron a causa del SIDA el 62%, cuya larga lista de nombres nos reciben al empezar la lectura. Este grupo tiene un periodo de vida bastante corto puesto que de ese 62%, el 35% tenía apenas entre 22 y 31 años, y entre 32 y 41 años el 34%, es decir, casi el 70% de la población trans muere antes de los 41 años en Argentina por causa del SIDA. Otra causa de muerte recurrente es el asesinato, que constituye el 17% de los motivos de deceso.

Ante estas problemáticas, la propuesta del bachillerato surge entonces como acción política y espacio abierto para todos las jóvenes y adultas, en el que la educación no continúe significando una barrera más para el ejercicio igualitario de derechos, sino un medio para acopiar experiencias y saberes

que permitan una vinculación con el aprendizaje de manera más estrecha⁷.

Desde el año 2003, y posteriormente con la Ley N° 26.206 del año 2006, en la República Argentina rige la obligatoriedad de la educación secundaria⁸. Sin embargo, como se ha mencionado antes, el dispositivo de estigmatización existente en la mayoría de las instituciones, continúa expulsando sistemáticamente a las estudiantes trans del sistema. La violencia institucional que comienza en situaciones cotidianas, como la utilización de los nombres de las estudiantes tal como aparecen en sus documentos, habilita a otros tipos de violencias y discriminaciones: la infraestructura de baños, los códigos de vestimenta, la práctica deportiva segregada por sexos, el bullying por parte de las compañeras, entre otros. A la fecha, son incluso pocas las Facultades nacionales que han emitido resoluciones de respeto a la identidad. El informe anteriormente citado, elaborado en 2011 por el INADI, señala que mientras el 64% de las encuestadas no había finalizado sus estudios primarios, el 84% no lo había hecho en el nivel secundario, y solo un 3% culminó estudios terciarios. Asimismo, el informe señala que el principal motivo de deserción escolar, el cual alcanza el 39% mayoritario sobre otras causas, corresponde al miedo hacia la discriminación. Este informe alerta además, sobre la necesidad de cruzar estos datos con otros referidos a la violencia padecida, de la que el 91% de las entrevistadas ha sido víctima bajo diferentes modalidades: el 81% ha sufrido burlas/insultos, el 64.5% agresiones físicas, el 54.7% discriminación, el 41.5% abuso sexual, el 37.2% robo/assalto, y el 2.1% otro tipo de agresiones.

Aunque se espera que esta realidad comience a revertirse tras la sanción de la Ley de Identidad de Género (N° 26.743/11) las escuelas argentinas conviven frecuentemente con estas falencias, a las que se adicionan las lógicas meritocráticas propias del sistema educativo actual. Como menciona Torres (2012):

Las coordenadas en las que se ubica la escuela (convertida en sinónimo de educación a lo largo de los últimos dos siglos) la hacen uno de los reductos más resistentes de los ideales del Iluminismo y la Modernidad. La escuela se presenta ante la sociedad como el lugar en el que se encarnan y afianzan los ideales del progreso, la razón, la libertad y la autonomía. (Torres, 2012:65)

Por cuanto, ante estos resabios iluministas, el bachillerato se alza llevando orgullosamente el nombre Mocha Celis, en homenaje a una joven travesti tucumana así llamada, quien fue asesinada en el barrio de Flores, víctima de violencia policial. Mocha era analfabeta -y Morant agrega que también era reconocida entre sus pares por su insistente demanda y deseo por estudiar y aprender- por lo cual el homenaje intenta dar cuenta de todas las jóvenes trans silenciadas, que han sido y son hoy día objeto de violencias, por no contar con las herramientas que brinda la escolarización.

Como consecuencia de la crisis económica producto de las políticas neoliberales de los años '90 -que en Argentina también incluyó la reforma educativa de 1993- a partir del año 2001 y de la mano de los movimientos sociales, comenzaron a surgir los primeros bachilleratos llamados "populares". Tal como explica Elisalde⁹

Los movimientos sociales

veían en sus barrios que la expulsión de los jóvenes y adultos de 15 y 16 años iba en crescendo y estaban quedando por fuera de la escuela. (...) Rápidamente una gran parte de los movimientos sociales toman la estrategia de los bachilleratos populares como un modo, porque en definitiva yo creo que es una experiencia inédita de organización e interpelación en el campo educativo desde una concepción crítica del sistema.

Elisalde afirma asimismo, que del 2007 al 2011 se ha dado un proceso de creación de aproximadamente cuarenta bachilleratos populares. Siguiendo esta línea, el bachillerato Mocha Celis se inscribe en el marco de la propuesta popular, adquiriendo muchas características propias de la modalidad: intenta socializar y construir el conocimiento sumando los saberes y las experiencias particulares, y lo hace asimismo de forma horizontal, utilizando frecuentemente el formato clase-taller en la cual el/la docente no se encuentra al frente de la clase, sino formando un círculo junto a lxs estudiantes. Sin embargo, como explica Morant, aunque el bachillerato Mocha Celis acompaña esta visión hacia la popularización de la educación, no está en el espíritu de su propuesta interpelar violentamente al Estado desde un movimiento, sino que la relación con dicho Estado "Se entiende más valiosa pretendiéndonos como actores partícipes de la construcción desde el diálogo y la articulación. Queremos formar parte de la construcción de nuevas políticas públicas que continúen respondiendo a las necesidades de nuestro colectivo en pos de una sociedad más justa e igualitaria".

Por otro lado, en el bachillerato Mocha Celis se utilizan

algunos elementos que pueden vincularse más con la cotidianidad de instituciones hegemónicas que con la educación popular, pero que han sido incorporados porque su demanda se fundamenta en los sentimientos y necesidades de lxs estudiantes. Morant brinda algunos ejemplos: "Nos decían las chicas cosas como 'Tiene que haber un timbre'. ¿Cómo no va a haber un timbre?'. O bien, aunque les digo 'Yo soy Vida, díganme Vida, no profesora', ellas me responden 'Necesitamos decirle profe' 'Necesitamos estar de este lado del pupitre'. 'No sabe profe cuánto esperé para poder sentarme en un pupitre y tener una profesora que me llame por mí nombre'. Surge de ellas que estos elementos estén presentes. Tienen esa necesidad".

Análisis de los contenidos de la propuesta

Uno de los aportes más destacados y profundos a las investigaciones sobre identidad de género, ha sido el realizado por Judith Butler, retomado además por la teoría queer. A lo largo de sus trabajos¹⁰ Butler ha problematizando las relaciones entre sexo biológico, género, y orientación sexual, denunciando el componente heteronormativo y universalista que promueven las categorías "femenino" y "masculino", y elaborando asimismo la teoría performativa. Esta teoría da cuenta, como explica Bonder (2013:1.5.2) de las "marcas de género" que incluso pueden ser contradictorias, inscriptas en los cuerpos y subjetividades de estudiantes y docentes, con las que estxs dan sentido a sus lugares en el mundo.

Por otro lado, como menciona Morgade (2006:3) al referirse a los condicionantes socioculturales que afectan la construcción

de las sexualidades, es importante considerar también como lo han hecho la perspectiva de género y los estudios queer, la noción de “desigualdad”, es decir, atender a las relaciones implícitas y explícitas de poder que condicionan la construcción de las sexualidades, los estereotipos, mandatos y prejuicios asociados a lo femenino y masculino, y al “correcto” desenvolvimiento dentro de estos géneros.

Así, entendemos que la identidad es susceptible de cambio, de crisis, de metamorfosis. Es transformada conforme a las circunstancias que nos rodean, y a lxs otrxs que nos rodean. Y en este sentido, la propuesta educativa esgrimida desde la coordinación del bachillerato Mocha Celis, promueve no solo un espacio donde lxs estudiantes logren empoderarse como sujetos de derecho, sino también hacerlo en términos propios, desde la auto-afirmación y el lugar que han asumido, independiente del binario hombre/mujer.

Esta existencia en términos propios, sin embargo, demanda una igualdad de oportunidades exenta de paternalismos. No busca “sumar al diferente”, ni construir un reducto para que cierto colectivo haga ejercicio de sus derechos en forma aislada. Por el contrario, se evidencia desde los discursos de lxs entrevistadxs que la propuesta del bachillerato Mocha Celis intenta crear, haciendo historia, una arena pública donde todas las identidades comiencen a entenderse como posibles al interior del sistema educativo, y no solo como “puntos de partida”, tal como expresa Bonder (1998:14) citando a Fina Birulés “sino como la siempre renovada capacidad de referirse a sí mismo o a sí misma y al propio actuar en el mundo”. Morant lo deja claro: “No queremos

que haya otros bachilleratos como este. Queremos que esta propuesta sirva para mostrar que es posible la inclusión de las identidades trans en todo el sistema educativo. La idea de esta propuesta es visibilizar una problemática. No queremos una dádiva especial, queremos promover un cambio social. Replicar este modelo en todo el sistema, permitir una educación libre de prejuicios, estereotipos y barreras”.

Por cuanto, la transversalidad de la perspectiva de género en los diferentes niveles que conforman el sistema educativo, es de vital importancia para esto. Nos permite cuestionar la normalización de los cuerpos y sujetos, pensándolos como núcleos autónomos de sentido y luchas, al mismo tiempo que cuestionar la hegemonía de una ciencia funcional al patriarcado que impregna la educación y promueve mecanismos de discriminación y exclusión.

Así, esa expropiación histórica y silenciosa de los lugares en el aula que los dispositivos de exclusión y discriminación han permitido en las escuelas para con lxs estudiantes marginalizadxs, intenta ser revertida desde el espacio del bachillerato Mocha Celis. Intenta configurar un lugar, en el que estudiar sin miedo, y al que tener la necesidad y el orgullo de pertenecer, como lo expresan las estudiantes de Morant.

La utilización de un currículo pensado con perspectiva de género, y su transversalización a las distintas áreas de aprendizaje, ha posibilitado –principalmente mediante los diversos aportes del movimiento feminista al área de la Educación– la visibilización de las relaciones de poder implicadas en el discurso educativo que reproducen los estereotipos y mandatos

tradicionales asociados a los géneros. Este discurso, cargado de cuotas de poder diferentes para niños y niñas, es el que ha posicionado a las últimas en un lugar más relegado respecto de los varones, dando continuidad dentro de la escuela a la socialización diferencial y no equitativa propia del sistema patriarcal capitalista, conforme a los roles estáticos pensados desde este, para varones y mujeres.

Sin embargo, al utilizar una perspectiva de género para el diseño de un currículo inclusivo, la propuesta del bachillerato Mocha Celis aboga por superar esta socialización diferencial, pudiéndose observar cómo impacta dicha perspectiva en los diferentes tipos de currículos que analiza Bonder (2013:2.4.1) posibilitando así: A) La incorporación de silencios pedagógicos respecto a temas tradicionalmente omitidos o considerados innecesarios para la educación –sobre todo en la educación religiosa– tales como las sexualidades no reproductivas, las enfermedades de transmisión sexual, o la prostitución. B) La implementación y el diseño del currículo formal utilizando un lenguaje y contenido inclusivos, libre de estereotipos y de concepciones heteronormativas, que favorezcan la auto-afirmación de lxs estudiantes. C) El trabajo diario sobre el currículo oculto en relación a: la utilización de espacios edilicios comunes, el diálogo horizontal entre docentes y estudiantes, la nominación de lxs estudiantes mediante los nombres con los que se identifican¹¹, la incorporación de saberes de lxs estudiantes, y el conocimiento respecto al contexto sociocultural en el que se inserta el bachillerato, sus relaciones con el barrio, con otras instituciones con las que

se vincula, y fundamentalmente sus problemáticas y fortalezas.

En este sentido, la propuesta del bachillerato no solo es significativa en términos políticos por la modalidad equitativa que plantea, libre de discriminación, y respondiendo a la justicia social; sino también porque promueve que lxs estudiantes, desde las diferentes asignaturas puedan construir un discurso que lxs incluya, con el que cual pensarse y sentirse parte del aula y de la sociedad. Sobre todo en el caso de lxs estudiantes trans, cotidianamente marginadxs, es realmente significativo que este discurso les permita pelear contra la estigmatización y la invisibilización de sus demandas colectivas, a fin de ser reconocidxs desde las identidades que han elegido.

Conclusiones

La primera ola del movimiento feminista¹² caracterizada por la conquista sufragista, cuestionó como sabemos la supuesta universalidad de los DDHH (dirigidos hacia los varones, blancos y propietarios) e hizo audibles los reclamos en torno al acceso igualitario a diferentes espacios, con hincapié en la vida política y la educación. Desde entonces, y gracias al aporte incansable de numerosas voces, la educación también se ha convertido en campo para cuestionar la equidad de género, respondiendo a las diversas realidades de un mundo global cada vez más diverso.

En este marco, y continuando estas demandas, el bachillerato no ha seguido recetas dentro de las corrientes educativas, sino que a ha logrado crear una propuesta *sui generis*, políticamente reflexiva, utilizando la perspectiva que brinda la teoría de género¹³. Esta teoría,

enriquecida por diferentes disciplinas y corrientes, se ha ido incorporando paulatinamente a la Educación, sobre todo en las últimas décadas desde las corrientes post-estructuralistas, las cuales han desarrollado y/o complejizado algunos conceptos tales como “deconstrucción”, “identidad”, “desigualdad” y “poder”.

Por tanto, es necesario que la educación actual argentina incorpore mecanismos eficaces que permitan superar sus limitaciones presentes. Es necesario que revise el reduccionismo simplista de su discurso respecto de la clasificación varón/mujer, considerando nuevas categorías de comprensión de los géneros y las sexualidades que respondan debidamente a la realidad del aula. Es necesario que incluya de esta manera, las múltiples identidades de lxs estudiantes en el diseño de los currículos y la infraestructura, luchando contra las discriminaciones y exclusiones actuales y garantizando un acceso igualitario a la escolarización. Aunque sin duda es una tarea compleja y no exenta de múltiples debates que requieren asimismo múltiples esfuerzos intersectoriales de la sociedad, el bachillerato Mocha Celis ha demostrado que es posible dar un primer paso: emergiendo desde las necesidades del contexto en el que se emplaza, ni imponiéndose desde afuera -como brazo de un sistema normalizador mayor- sino surgiendo como respuesta a las urgencias sociales, y respondiendo a la demanda de educación inclusiva para el colectivo trans y para todxs lxs adultxs interesadxs. Así, ha crecido y lo sigue haciendo, desde la gestión social y para la sociedad, incorporando creativamente la convivencia con la historia personal, y desde un diálogo horizontal entre

estudiantes y docentes, en el cual Arias expresa aprender ella misma todos los días.

Afirma Torres (2012:72) “La contingencia y posibilidad transformadora del poder estarían en la base de una perspectiva queer”. De esta manera el autor se refiere a la apertura que requiere la educación actual hacia múltiples identidades que pueden ser contradictorias, pero a la vez se fortalecen desde la resistencia a la normalización y a las violencias, posibilitando desde esa fuerza, incontables espacios de acción. Espacios que son además condición necesaria para garantizar DDHH y derechos ciudadanos reconocidos en las legislaciones actuales de la República Argentina. Espacios que interpelan la lógica capitalista y patriarcal de nuestra sociedad.

Al respecto, y refiriéndose a la relación entre una sociedad responsable de estereotipos y exclusiones, y las culturas juveniles que esta condiciona, Reguillo (2004:50-51) analiza una vinculación complementaria entre economía y educación, la cual define con la lógica “Educación para el trabajo, trabajo para la consecución de una ciudadanía normalizada, ciudadanía como categoría estable de derechos y obligaciones”. Se comprende entonces desde esta vinculación, la necesidad adocrinadora del sistema hegemónico actual, la cual doblega los cuerpos hacia la producción y reproducción social a través de mandatos que promueven actuaciones diferenciales para las categorías femenino/masculino únicamente reconocidas por este. Como garantía de su funcionamiento, basado en el ejercicio desigual del poder a nivel estructural, la escuela como institución sirve así a los fines de disciplinar y reforzar los lugares

del cuerpo y la subjetividad al interior de la sociedad, discriminando a todos aquellos sujetos que no se acoten a esta lógica heteronormativa. Para esto, y haciendo uso de la razón como único medio para acceder a la realidad del conocimiento -sesgado siempre por relaciones de poder- niega la corporalidad en pos de este conocimiento autorizado, legitimando el ejercicio de la potestad capitalista patriarcal, y asegurando la continuidad del sistema.

¿Qué escenarios actualmente existen en nuestra realidad educativa que permitan replicar más propuestas como la planteada por el bachillerato? Sin duda la respuesta requiere investigaciones exhaustivas sobre nuestro contexto, así como también evaluaciones futuras respecto a los logros alcanzados por el bachillerato en la práctica diaria, posibles tensiones, obstáculos, y opiniones diversas desde las voces y representaciones de lxs propixs

estudiantes. Pero sin embargo, se puede intuir que el modelo aquí planteado es un ejemplo de acción, que abre la puerta a muchas otras posibles, ávidas por fracturar las bases del patriarcado, respondiendo a la varianza de nuestra cultura y sociedad, garantizando la integración, el respeto por los DDHH, y el ejercicio de la ciudadanía plena. O bien, al menos, instar a que la educación actual comience a ser una institución más, participe de este cambio social.

Notas:

- 1 Se utilizará la letra "x" (= a/o y a/e) para visibilizar a los géneros cuando las palabras aludan a ellos, evitando genéricos que neutralicen su variabilidad.
- 2 La entrevista fue realizada a María Victoria Arias, Francisco Quiñones, y Vida Morant, quienes forman parte del equipo coordinador de la institución. Esta entrevista cuenta con su consentimiento informado para la divulgación de sus nombres y relatos.
- 3 Bonder (2003), Kaplan y García (2006), Morgade (2006).
- 4 Este trabajo es una adaptación de la producción final realizada en 2013 para el Seminario "Repensando el Género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas", a cargo de Gloria Bonder, Maestría Virtual en Género, Sociedad y Políticas Públicas, FLACSO.
- 5 Para el caso de quienes ejercen la prostitución, desde la coordinación se acuerda en que la prostitución no es un trabajo, por cuanto se brindan herramientas teóricas y reflexivas en torno de esta práctica, intentando que dichxs estudiantes encuentren otras alternativas de sustento.
- 6 Berkins y Fernandez (2006) INADI (2011)
- 7 Se desconoce desde la coordinación la existencia de experiencias similares en otras partes del mundo. Tampoco la investigación ha arrojado antecedentes similares registrados.
- 8 Asimismo, el Programa de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150/06) y la Ley de Identidad de Género (N° 26.743/12) sirven de corpus para solventar este proyecto.
- 9 Entrevista a Roberto Elisalde. Por: José Maestre. *Argentina: Bachilleratos Populares, sus orígenes*. En: Página 12, 07/02/2011. <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-161885-2011-02-07.html>
- 10 *Sujetos del deseo* (1987) *El género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad* (1990) *Cuerpos que importan: El límite discursivo del sexo* (1993) *Deshacer el género* (2004) entre otros.
- 11 Desde la sanción de la Ley de Identidad de Género el 9 de mayo de 2012, se calcula que aproximadamente 3000 ciudadanos y ciudadanas han accedido a sus nuevos documentos recuperando sus identidades. En: La Nación, 08/05/2013: <http://www.lanacion.com.ar/1580129-a-un-ano-de-la-ley-de-identidad-de-genero-3000-personas-se-cambiaron-el-nombre>
- 12 Esta etapa de reflexión teórica y política se ubica durante el siglo XIX y principios del XX, vinculada fuertemente con los cuestionamientos respecto del rol de la mujer en el Estado liberal. Sobre todo en los Estados Unidos, la lucha del feminismo en esta etapa está vinculada con el derecho al sufragio, a la educación, y el abolicionismo de la esclavitud.
- 13 Desde *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir en 1949 -donde acuñó la célebre frase "No se nace mujer, se llega a serlo"- pasando por numerosos trabajos que recogen las obras de Kate Millet *Políticas Sexuales* (1969), Ann Oakley *Sexo, Género y Sociedad* (1972), Michell Rosaldo *Mujer, Cultura y Sociedad* (1974) o Gayle Rubin *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo*

(1975); todos ellos una pequeña muestra de los múltiples aportes a la construcción de la teoría de género. Esta ha posibilitado una comprensión del concepto de género, como resultado de un procesamiento cultural previo de la categoría sexo, donde éste último se equipara con la naturaleza inmutable siendo así la identidad de género, una asignación social de lo biológico. Sin embargo, las identidades simbólicas con que son pensadas las categorías femenino/masculino, al ser construcciones culturales son asimismo susceptibles de transformación. Por lo que de esta manera, el género no es determinado estáticamente por el sexo biológico, sino socialmente aprehendido por los sujetos mediante costumbres e identidades.

Bibliografía:

- BERKINS, Lohana y Josefina FERNANDEZ (2006) *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- BONDER, Gloria (1998) *Género y subjetividades: avatares de una relación no evidente*. En: *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas*. Santiago, Chile. Programa Interdisciplinario en Estudios de Género, Universidad de Chile.
- BONDER, Gloria (2003) *Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas*. En: Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas: Facultad Latinoamericana de las Ciencias Sociales, Hipertexto.
- INADI & Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2011). *Hacia una Ley de Identidad de Género*.
- MORGADE, Graciela (2006) *Educación en la sexualidad desde el enfoque género. Una antigua deuda de la escuela*. Novedades educativas N°184.
- REGUILLO, Rossana (2004) *La performatividad de las culturas juveniles*. En: *Revista de Estudios de Juventud* N° 64. Instituto de la Juventud (INJUVE) Madrid (50-51).
- KAPLAN, Carina V. y Sebastián GARCÍA (2006) *La inclusión como posibilidad*. 1ª ed. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- TORRES, Germán S. M (2012) *Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer*. En: *Bagoas* N° 7 (63:79)