

“Locas”, “travas” y “marimachos”: Identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo

Diego Sempol *

Introducción

En los últimos diez años, el movimiento de la Diversidad Sexual en Uruguay logró importantes conquistas legales y simbólicas en la lucha contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género. Estos actores sociales introdujeron nuevas nociones de ciudadanía al politizar aspectos tradicionalmente considerados íntimos y denunciaron la existencia de un déficit democrático al interpelar la hegemonía heterosexista a nivel político y social¹.

En este artículo intento analizar algunas claves teóricas para enfrentar los desafíos que los/as docentes viven en el sistema educativo cuando se aborda esta temática. Es evidente que la sociedad uruguaya está viviendo hace ya casi un lustro una creciente “renegociación del orden sexual”² lo que genera una creciente visibilización de gays y lesbianas en la sociedad en general y en las aulas en particular, así como la llegada a los centros de estudio secundarios y terciarios de la población trans, grupo que tradicionalmente era excluido tempranamente del sistema educativo formal. Esta situación plantea toda una nueva agenda de trabajo, que exige a los/as docentes, autoridades y funcionarios formarse a efectos de incrementar la eficiencia en la deconstrucción de las fuertes naturalizaciones y prejuicios sociales aún hegemónicos entre muchos docentes, alumnos, padres y madres y el entorno social.

* Egresado del IPA en la especialidad de Historia, realizó un posgrado en Historia Contemporánea en el Instituto Universitario del CLAEH y actualmente es candidato a doctor en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional General Sarmiento IDES (Argentina). Es docente e investigador del Instituto de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Área de Historia Política y Área de Género y Diversidad, integrante del Sistema Nacional de Investigadores, coordinador del Área Académica Queer Montevideo e integrante de la junta editorial para América Latina de la revista *Sexualidades* (Nueva York, EUA).

¹ Judith Butler en “El género en disputa” (Paidós, Buenos Aires, 2001), analizando la materialidad del sexo, señala la importancia de pensar con qué finalidad son construidos los cuerpos. Para la autora, las normas regulatorias que gobiernan los cuerpos aseguran la hegemonía heterosexual al identificar esta identidad con lo plenamente humano. Existe según esta autora una réplica de los constructos heterosexuales en las estructuras no heterosexuales, una suerte de repetición o copia de lo considerado “natural” u “original”, que permite clasificar a todo lo que interpela la norma heterocentrada como “abyecto”.

² Gayle Rubin en “Reflexiones sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad” (en “Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina”. Vance, C (comp), Ed. Revolución. Madrid 1989. pp.113-190.) señala que en algunos momentos históricos la frontera moral que separa las sexualidades legítimas de las estigmatizadas sufre movimientos debido a las luchas sociales y políticas. En los últimos años en nuestro país el movimiento de la Diversidad Sexual logró que se aprobara la Ley de Unión Concubinaria (que reconoce a las parejas del mismo sexo), la reforma integral del sistema de adopción (que permite a las parejas homoparentales adoptar) y la ley de cambio de sexo registral que permite a la población trans obtener un documento acorde con su identidad de género. Por último, actualmente se está discutiendo la aprobación de una reforma integral del Código Civil que permitiría, entre otras cosas, a las parejas del mismo sexo contraer matrimonio (proyecto de ley matrimonio igualitario).

Finalmente esta perspectiva busca promover abordajes respetuosos de los derechos sexuales y derechos reproductivos de los alumnos/as y docentes, garantizar la seguridad de los/as alumnos/as en los centros de estudio, así como desarrollar una modelo de convivencia en el centro educativo libre de violencia, centrado en la gestión y la celebración de la diversidad social y los derechos humanos.

Políticas identitarias y sexualidad

Sin lugar a dudas fue un paso clave que la educación sexual con una perspectiva de derechos humanos conquistara su propio espacio en los centros educativos. No voy aquí a abundar sobre la necesidad de esta perspectiva, sobre las formas de trabajar las situaciones de discriminación en el aula, ni sobre la fuerte cultura heteronormativa del sistema educativo en la medida que todos estos ejes ya han sido abordados en forma reiterada. Es claro que la discriminación y acoso hacia alumnos de la diversidad sexual en el aula es un problema presente, y origen de importantes conflictos y malestares individuales y grupales, ante los que se debe dar respuesta eficiente. Pero lo que propongo en estas páginas es hilar un poco más fino y tratar de profundizar en la diversidad existente dentro de la propia diversidad sexual, a efectos de tener un mapeo de los problemas específicos que enfrenta esta población y los desafíos que introducen para una intervención pedagógica que busque acompañar a estos alumnos/as. Conocer estas especificidades es imprescindible para que los/as docentes sepan trabajar en forma efectiva con estos alumnos y promover su desarrollo crítico, aplicando una propuesta que apueste a una educación emancipadora de las limitaciones contextuales en las que los individuos realizan sus procesos de autoidentificación y subjetivación.

Para esto es imprescindible repensar las intervenciones educativas reubicándolas en una perspectiva más amplia de políticas identitarias a efectos de comprender los efectos de poder que producen estos procesos de sujeción e identificación en los individuos. Este enfoque fue introducido en forma pionera durante los años setenta con la obra de Michel Foucault, quien sentó las bases para el estudio sobre la homosexualidad, al precisar que el “homosexual tal como lo conocemos es un invento relativamente moderno”, procurando resaltar el papel que la sexualidad tuvo en el ejercicio moderno del poder. Foucault propuso pensar la sexualidad no como un dato de la realidad, sino antes que nada como una construcción social. La sexualidad, señala, pasó a ser en la cultura occidental moderna una fuente de afirmación, información y definición sobre quienes somos, volviéndonos así sujetos identificables y definibles. Aunque en apariencia cada vez hablamos más de sexo, aclara Foucault, esta explosión discursiva más que una liberación fue un cambio en la forma de ejercer el control sobre los individuos. Estas prácticas discursivas al promover la búsqueda de la verdad sobre nosotros mismos en el sexo, articularon sexualidad e identidad, configurando formas de dominación propias. Las prácticas sexuales entre personas del mismo sexo, bajo el dispositivo³ de sexualidad

³ Foucault (Microfísica del poder. La Piqueta. Buenos Aires. 1992 p.165) definió al dispositivo como “A través de este término intento demarcar, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo que engloba discursos, instituciones, organizaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En suma, lo dicho y lo no dicho son los elementos del dispositivo. El dispositivo es una red que se puede establecer entre esos elementos. En segundo lugar, me gustaría demarcar la naturaleza de la relación que puede existir entre todos estos elementos heterogéneos (...) en suma, entre estos elementos, discursivos o no, existe un tipo de juego, o sea, cambios de posición, modificaciones de funciones, que también pueden ser muy diferentes. En tercer lugar, entiendo dispositivo como un tipo de formación que, en un determinado momento histórico, tuvo como función principal responder a una urgencia. El dispositivo

pasaron a ser definidas e identificadas como una condición diferenciada, marcando una subjetividad, categorizando individuos y grupos. En el ejercicio de sí, en función de este conjunto de saberes-normas-prácticas-prescripciones, el individuo produce un sujeto, *sujeto* a ese espacio y a esas definiciones, delimitaciones y códigos, quedando “preso de su propia identidad por una conciencia y autoconocimiento.”⁴

La identificación de los individuos con una identidad conocida representa un camino posible para la subjetivación, una forma institucionalizada, una vía preferencial en la medida que ofrece una forma reconocida, identificable de existir. Es que estas políticas identitarias privilegian algunas semejanzas en detrimento de las diferencias, lo que termina encuadrando y organizando la experiencia biográfica de los individuos. ¿Pero sujeción a qué? Según Foucault “La sujeción más tenaz de la diferencia es, sin dudas la de las categorías, ya que permiten –al mostrar de qué diferentes maneras podemos ser-especificar de antemano las formas de atribución del ser, e imponer de cierta manera, sus esquemas (...).”⁵ Este funcionamiento permite el reconocimiento y clasificación de las experiencias de los individuos y grupos, pero en realidad son prácticas discursivas que no definen objetivamente la realidad social, sino antes que nada, construyen esa realidad al momento de categorizarla (ponen énfasis en algunas cosas comunes y silencian muchas diferencias que también existen).

Pero los procesos de subjetivación no son mecánicos, y por ello pueden mantener las definiciones que difunde el modelo hegemónico, pero también pueden –dentro de ciertos límites- modificarlas o incluso transformarlas. Esto es especialmente evidente cuando trabajamos con los contenidos específicos con los que se ha cargado en la cultura uruguaya la categoría homosexual y confrontamos los diferentes modelos identitarios que conviven hasta el presente en nuestro país. Si se promueve la reflexividad en los individuos, se puede lograr desnudar el carácter político de esas identidades, contribuir así a su desnaturalización y fomentar la introducción de cambios y negociaciones importantes acordes con sus necesidades. ¿Qué política sexual reproduce el/la docente cuando aborda su trabajo con un alumno/a gay, lesbiana o trans? ¿En qué medida su intervención ha realizado un acercamiento crítico a los procesos de subjetivación que generan los modelos identificatorios existentes o reproduce y naturaliza acríticamente las vías institucionalizadas de reconocimiento hegemónicas? ¿Si bien los alumnos/as deben realizar con total libertad su tránsito identificador, nuestra labor docente anclada en una perspectiva de derechos no implica problematizar ese recorrido y brindar información sobre la existencia de las múltiples alternativas y negociaciones posibles?

Las identidades homoeróticas en movimiento

Para trabajar este eje analítico voy a desarrollar deliberadamente una mirada regional, en la medida que en las zonas fronterizas uruguayas con Brasil y Argentina, existen fuertes negociaciones de patrones culturales, que también son visibles en el terreno de la sexualidad y las políticas de sexualidad que regulan a los individuos. La tradicional dicotomía Montevideo-Interior promueve silenciar en forma indirecta la propia heterogeneidad que reúnen zonas geográficas alejadas de la capital, que han

tuvo, por lo tanto, una función estratégica dominante (...) existía ahí un imperativo estratégico funcionando como matriz de un dispositivo.”

⁴ Michel Foucault Historia de la Sexualidad, Vol. 1 La voluntad de Saber. Siglo XXI. España 1977 p. 235

⁵ Michel Foucault, *Theatrum Philosophicum*, Siglo XXI. Buenos Aires 2000, pp. 103-4.

desarrollado a través de la historia contactos preferenciales con otras culturas de la región.

A su vez, la diversidad de identidades y prácticas sexuales existentes entre personas del mismo sexo es importante, así como las variaciones en función de la clase social, la etnia y las expresiones de género⁶. Esta heterogeneidad, muchas veces acallada obliga a hablar en plural y utilizar la noción de identidades homosexuales.

En los países del Cono Sur (Argentina, Brasil y Uruguay), al igual que en casi toda la cultura mediterránea, estuvo y está muy difundido el llamado modelo latino, que el sociólogo Néstor Perlongher⁷ describió como “loca-chongo”, el que reproduce los esquemas clasificatorios que oponen masculino-femenino, siendo esta relación homologada y relacional a otras que analizó en su momento Bourdieu⁸: fuerte/débil, grande/pequeño, arriba/abajo, dominante/dominado.

La masculinidad en estos tres países asocia, entre otras cosas, lo masculino a la penetración (rol activo en el acto sexual) del cuerpo de otro/a. Los estudios sobre este modelo tradicional generó una importante bibliografía regional y local: en Brasil los autores claves fueron Peter Fray y Edward McRae⁹, en Argentina el más reciente es Horacio Sívori¹⁰, y en Uruguay Luis Behares¹¹ y Carlos Basilio Muñoz¹² aportaron importantes notas sobre este tema. Todos los autores coinciden en que según los modelos tradicionales de género el hombre es el que penetra con su sexo a mujeres u otros hombres “feminizados” bajo la categoría “*bicha*”, “loca” o “marica.”

La reproducción de la jerarquía en la relación hace así que el activo (“chongo”, “bufarrón”) muchas veces no sea considerado homosexual y escape casi por completo al estigma. Estas relaciones a su vez están atravesadas frecuentemente por fuertes diferencias sociales (el “chongo” generalmente es de sectores populares) y de capital simbólico (la “loca” suele tener niveles educativos altos), casi nunca perduran en el tiempo y sobrevuela en la relación, frecuentemente, formas de sexo compensado (regalos, comida, alojamiento). Behares describía la permanencia de este modelo a principios de 1971 en Uruguay: “Como el modelo preponderante para las prácticas homosexuales en aquel entonces era todavía el modelo latino, en el cual se distinguía muy escrupulosamente homosexual pasivo (generalmente con rasgos afeminados) de homosexual activo, se daba la situación muy frecuente de que muchos jóvenes de los niveles sociales más bajos, no autodefinidos como homosexuales, se integraban como activos ocasionales o estables a la comunidad. Se les denominaba generalmente “chongos” y casi siempre su participación en los contactos homosexuales estaba

⁶ En términos muy sencillos cuando hablamos de orientación sexual nos referimos a la atracción afectivo erótica que un individuo siente por otro en forma más o menos estable (se puede ser homosexual, heterosexual o bisexual) y cuando hablamos de identidad de género aludimos a cómo me relaciono con las identidades masculinas o femeninas (me siento hombre, mujer o travesti). Cuando hablamos de expresiones de género nos referimos a las expresiones corporales y verbales que representan y actualizan los códigos socialmente esperados para el género masculino o femenino.

⁷ Néstor Perlongher (1987) *El negocio del deseo. La prostitución masculina en San Pablo*. Paidós. Buenos Aires.

⁸ Bourdieu, Pierre (2000) *La dominación masculina*. Anagrama. Barcelona

⁹ Fry, Peter e Mac Rae, Edward. (1985) *O que é homossexualidade*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense

¹⁰ Sívori, Horacio (2005) *Locas, Chongos y Gays*. Antropofagia, Buenos Aires

¹¹ Behares, Luis (1989). “Subcultura homosexual en Montevideo”. En *Relaciones* N° 64. Montevideo

¹² Muñoz, Carlos (1996) *Uruguay homosexual*. Trilce Montevideo

relacionada con alguna forma de prostitución masculina...la distinción activo pasivo propiciaba también la vinculación de jóvenes afeminados pasivos con adultos activos, ya que existía conmixti3n entre los ejes de definici3n homosexual por edad y por g3nero.”¹³

Este modelo subsiste actualmente con algunos cambios (ya no existe tanta valoraci3n del capital simb3lico preferencial de “la loca”) en los sectores populares de la capital, en gran parte del Interior, y en particular en la zona fronteriza con Brasil. Los/las j3venes siguen teniendo este modelo en muchas partes como v3a preferencial para llevar adelante sus procesos de subjetivaci3n y autorreconocimiento. En la zona del litoral y centro oeste tambi3n este modelo est3 presente, pero all3 gracias a la cultura porteña, debido al impacto de los medios masivos de comunicaci3n argentinos, ha comenzado a desarrollarse mucho m3s fuertemente el modelo gay estadounidense, con fuertes adaptaciones locales.

El modelo gay, que seg3n Armstrong¹⁴ se generaliz3 en Estados Unidos en los años 60-70, desarroll3 entre otras cosas una nueva imagen del homosexual hombre, que dejaban de lado expresiones de g3nero consideradas por el sistema hegem3nico como formas de feminizaci3n para pasar a imponer el modelo “cowboy”, apelando a performances corporales y vestimentas culturalmente consideradas masculinas y una exacerbaci3n de los rasgos secundarios (bigotes, barba, pelo corto, etc3tera). En el modelo gay el relacionamiento sexual pretende romper la jerarqu3a y volverse igualitario, por lo que las pr3cticas sexuales no configuran tipos de sujetos (ambos son homosexuales m3s all3 de la pr3ctica concreta) y no existe un rol excluyente que copie el que ocupa en el modelo patriarcal la mujer (sumisi3n, pasividad).

El modelo gay en Estados Unidos tambi3n incluye a las mujeres, si bien aqu3 el proceso es m3s complejo y coexiste con el desarrollo previo del modelo butch/femme, que reproduc3a tambi3n en forma r3gida roles de g3nero (activa-masculina/ pasiva-femenina).¹⁵ En Uruguay la versi3n local (“camionera”-mujer) fue a partir de los años noventa progresivamente desplazada entre las generaciones m3s j3venes por un modelo l3sbico m3s equitativo que vino de la mano con el que introdujo la cultura gay.

Esta transformaci3n tiene que ver, como señaala Halperin¹⁶, con una creciente transici3n de un sistema social regulado por el orden de g3nero (se conceptualizan las pr3cticas sexuales desde el g3nero y a trav3s de este, por lo que la pasividad sexual es algo femenino) a otro en donde cada vez m3s el que determina la forma de entender la relaci3n homoer3tica es el orden sexual (las pr3cticas sexuales se explican sin derivar consecuencias identitarias a nivel de g3nero, por lo que m3s all3 de si se es activo, pasivo o ambos, se es homosexual). De ah3 que un an3lisis comparativo de ambos modelos permita encontrar grandes cambios en la forma en que se conceptualiza la relaci3n sexual entre dos personas del mismo sexo y nos obliga, al momento de pensar una intervenci3n, apuntar hacia lugares completamente distintos.

¹³ Behares, Luis (1989). ob. cit. p. 20

¹⁴ Elizabeth Armstrong Forging Gay Identities University of Chicago Press. USA 2002

¹⁵ Gimeno, Beatriz (2005) Historia y an3lisis pol3tico del lesbianismo. La liberaci3n de una generaci3n. Gedisa. Barcelona

¹⁶ David Halperin “How to do the History of Homosexuality Chicago Press. USA, 2002

De esta forma, el modelo gay rompe la relación entre deseo por el mismo sexo e identidad de género que refuerza la “loca” del modelo latino, y a su vez amplía la categoría de homosexual en la medida que pueden también ser incluidos en ella hombres y mujeres con expresiones de género socialmente esperadas o normativas (hombres masculinos o mujeres femeninas). También el modelo gay disminuyó el significado clasificatorio de los roles sexuales en función de diferencias sociales, relaciones de poder o edad, pasando a quedar el carácter asimétrico de cualquier relación subordinado al hecho de que son dos personas del mismo sexo. Las relaciones gays a su vez permiten la reciprocidad (en el modelo loca-chongo prima el placer sexual del activo), y pasa a ser posible la elaboración de formas de compañerismo y lo que Giddens llamó “amor romántico”.¹⁷

A partir de los años noventa en Montevideo el modelo gay lésbico fue progresivamente desplazando al modelo latino, antes que nada entre las capas medias y altas, pero a diferencia de Estados Unidos, aquí el “asumirse” no implicó necesariamente salir del armario (comunicar al entorno social y familiar que se es homosexual). En nuestro país, al igual que en la Argentina, la cultura gay lésbica tendió a consolidar lo que Pecheny¹⁸ ha llamado “identidades discretas”, procesos de subjetivación que están fuertemente atravesados por un secreto fundante: su orientación sexual. La “loca” a diferencia del gay, al tener expresiones de género consideradas femeninas y desenvolverse en medios donde prima el orden de género (en donde ser “afeminando” es sinónimo de ser homosexual) hacía visible indefectiblemente su orientación sexual, y construye su identidad en base a un complejo proceso de antagonismo/integración subordinada, donde media la violencia física y simbólica, el contacto sexual y el reconocimiento entre redes sociales cercanas. El gay, por el contrario, al tener una performance de género más masculina, se vuelve menos identificable y es mucho más selectivo sobre donde visibilizarse. Y en el caso de las lesbianas este problema es particularmente fuerte (por lo que las intervenciones deben tenerlo especialmente en cuenta)

La coexistencia de ambos modelos produce nuevas exclusiones y discriminaciones entre los homosexuales y lesbianas: la “loca” o la “camionera”, antes valorados entre los homosexuales, hoy son vistos generalmente como ruidosos estereotipos sociales que debe ser dejados atrás, en la medida que desentonan y denuncian públicamente por su expresión de género no normativa su orientación sexual (por más que sabemos que ni la identidad ni la expresión de género están asociadas necesariamente a una orientación sexual en particular). La cultura gay desarrolló así una fuerte misoginia y prácticas

¹⁷ Giddens en “La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas” (Cátedra, España, 1992, p.50) señala que “el amor romántico presupone cierto grado de auto-interrogación. ¿Qué siento hacia el otro? ¿Qué siente el otro hacia mí? ¿Son nuestros sentimientos lo bastante profundos como para sustentar un compromiso a largo plazo? A la inversa del amour passion, que se desarraiga erráticamente, el amor romántico separa al sujeto de un contexto social más amplio. Proyecta una trayectoria vital a largo plazo, orientada a un futuro anticipado aunque maleable; crea una historia compartida que ayuda a (...) darle una primacía especial.” El “amor romántico”, precisa Giddens, gira en torno a la intimidad, subordina el ardor sexual a los afectos y los lazos, rompe con la sexualidad a la vez que la incluye, presupone un “encuentro de espíritu que es de carácter reparador” en donde alguien es seleccionado por cualidades que lo vuelven “especial.” Además, el amor romántico tiende a construir la búsqueda de la pareja como una suerte de odisea en la que la identidad del yo espera su validación mediante el descubrimiento del otro.

¹⁸ Pecheny, Mario (2002) “Identidades discretas” en Identidades, sujetos y subjetividades. Leonor Arfuch (comp). Prometeo. Argentina

neomachistas que tienden a reforzar y naturalizar la idea que la identidad de género está ligada indefectiblemente al sexo anatómico.

Estos dos modelos frecuentemente se encuentran en el aula, así como múltiples cruces de ambos, ya que muchas veces la creciente estigmatización del modelo latino ha generado adaptaciones y transformaciones significativas, mediante las cuales sus relaciones jerárquicas patriarcales subsisten bajo un ropaje gay o lésbico más o menos igualitario y de puertas hacia fuera.

¿Cómo debemos tener en cuenta todos estos elementos al momento de pensar una intervención con alumnos/as homosexuales? ¿En contextos sociales en donde prima el orden de género se discrimina a los alumnos por ser homosexuales o porque tienen expresiones de género no esperadas (“afeminados”, “marimachos”) que presuponen según esa lógica que son necesariamente homosexuales? ¿Qué sería lo más apropiado de trabajar allí: el machismo en tanto ideología de género, o la diversidad de orientaciones sexuales existente? ¿Si trabajo la diversidad de orientaciones sexuales exclusivamente no estoy reforzando el régimen de género hegemónico en ese contexto y todas sus lógicas reflexivas? ¿Cómo debo trabajar con un alumno gay que manifiesta desprecio por los “afeminados”? ¿Cómo debo trabajar con un alumno que tiene encuentros sexuales con otros chicos, pero solo ocupa en ellos el rol activo y señala tener fuerte desprecio por “las pasivas”? ¿Qué hacemos si una lesbiana nos plantea que hace años que espera que alguna chica la invite a salir, porque a ella no le va ocupar el lugar activo?

Es claro que a la luz de las diferencias anotadas la intervención del/la docente debe ser diferente. En aquellos contextos en los que prevalece el modelo loca-chongo o butch-femme el objetivo será desnaturalizar la ideología de género y la asociación entre género y orientación sexual, mientras que en los contextos en los que prima el modelo gay lésbico el trabajo debe orientarse hacia las formas de discriminación intra-comunitarias que generó este modelo (discriminación a “afeminados” y “marimachos” y a aquellos que sexualmente solo quieren ocupar el rol “pasivo”) y a los problemas para salir del armario, paso fundamental que permite disminuir la situación de vulnerabilidad de los individuos.

Identidades trans

Pero la diversidad no termina allí, ya que lo que solemos rotular bajo la categoría trans encierra también una gran heterogeneidad de situaciones y configuraciones identitarias. Dentro de la categoría trans se ubican travestis, transexuales y personas transgénero. Todos comparten el hecho de que viven algún tipo de migración en su identidad de género en formas más o menos permanente.

Las travestis se identifican con una versión culturalmente inteligible de lo femenino, utilizan en forma más o menos permanente ropa del sexo opuesto, pero no desean modificar quirúrgicamente sus genitales, y pueden haberse realizado o no modificaciones del cuerpo a través de prótesis de siliconas, hormonas, etcétera. Desde su visión del mundo se trata de las travestis y no de los travestis, y los/as docentes deben reconocer esta autorrotulación si desean evitar en la interacción el ejercicio de la violencia simbólica y promover el reconocimiento de su subjetividad. No se debe

confundir travesti con "transformista", que son las personas que adoptan la identidad de género femenina solo como una técnica de actuación.

La transexualidad ha sido históricamente definida tanto desde la psiquiatría como por la biotecnología quirúrgica y la endocrinológica. Es conceptualizada, por lo general, a través de los siguientes rasgos: convicción perdurable de pertenecer al sexo opuesto a aquel que fuera asignado al nacer; malestar y rechazo intenso respecto del propio cuerpo; deseo persistente de realizar una operación de reasignación de sexo y procedimientos hormonales y dependencia del sistema biomédico. Para que una persona se identifique como transexual no es necesario que haya iniciado tratamiento hormonal y/o quirúrgico alguno. Si bien muchas personas transexuales eligen identificarse como hombres o mujeres una vez finalizada su transición, existen también muchas otras/os que conservan el calificativo identificándose como mujeres u hombres transexuales o trans.

Por últimos los transgéneros son personas que sufren migraciones en su identidad de género, pero que aún están en proceso y no tienen un destino definido ni claro. Algunos casos de Emos y sus performances identitarias son un claro ejemplo de ello.

En estos dos casos también los/as docentes debemos reconocer el uso del femenino y masculino que utilizan los/as alumnos al momento de presentarse a efectos de evitar formas de violencia simbólica e imponer nuestras propias categorías genéricas al otro. Si existen dudas sobre la autoidentificación la mejor estrategia es utilizar solo el apellido del/la alumno/a, hasta que detectemos con precisión cómo se posiciona la persona misma en cuestión.

¿Por qué las identidades trans generan tanta discriminación y rechazo social? En primer lugar la población travesti y transgénero impugna el paradigma de género binario (hombre-macho y mujer-hembra) y pone así al descubierto el carácter ficcional que vincula el sexo al género (no así la/el transexual que al operarse realiza una adecuación del cuerpo al género que habita, en consonancia con las normas sociales hegemónicas). El transgenerismo reitera la independencia de los rasgos de género de las estructuras estancas en las que están corporizados en el modelo biológico-céntrico occidental. La identidad de género, señala Butler¹⁹, no es expresiva del sexo anatómico de las personas, sino que esta relación es construida socialmente con mucho esfuerzo. El fin de este trabajo social es estabilizar la relación entre identidad de género, sexo y orientación sexual que permite a los hombres masculinos y mujeres femeninas heterosexuales recibir toda la legitimación social, mientras el resto de las combinaciones posibles son consideradas como abyectas y meras y burdas copias de lo heterosexual (la pregunta "quién hace de hombre y quién de mujer" es un claro ejemplo de esto). Así las identidades trans expresan -al introducir variaciones en las identidades de género- la existencia de una continuidad cargada de matices (antes que un quiebre radical) en el supuesto binomio masculinidad-feminidad, así como la renuncia al género como algo alineado con los genitales, el cuerpo o el rol social.

La posibilidad de que existan mujeres con pene (la anatomía socialmente asignada a un hombre) y hombres con vagina y útero (la anatomía socialmente asignada a una mujer) erosiona la supuesta coherencia de la heterosexualidad y el género biológico, e interpela

¹⁹ Judith Butler, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós. Buenos Aires. 2002

las naturalizaciones más fuertes que existen a nivel social, revelando una vez más la dimensión política que encierra toda identidad.

Los/as docentes cuando abordan este tema deben intentar detectar si el /la alumno es travesti, transexual o transgénero, y tener claro que esto puede cambiar en el tiempo o estar indeterminado, para definir los parámetros de un posible acompañamiento a sus procesos de construcción identitarios, siempre duros y problemáticos debido a la fuerte transfobia social existente. No se deben confundir identidades trans con el modelo de homosexualidad que habita “la loca” en la medida que este último utiliza, cuando existe confianza, el femenino para autodenominarse, y tiene expresiones de género femeninas, pero las mismas son puestas en escena en forma paródica, ya que el alumno no se siente realmente mujer, sino que busca problematizar antes que nada la rigidez de esa división social hegemónica que lo oprime.

Para las chicas/os travestis y transexuales es prioritario plantearse una intervención que trabaje estrategias de sobrevivencia (debido a la fuerte discriminación existente) y que sensibilice a todo el contexto institucional: que el equipo docente reconozca cotidianamente el uso de femenino o masculino según corresponda, o el uso en última instancia del apellido del/la estudiante, la negociación en el centro de estudios del uso de los baños y de la vestimenta permitida para acceder, los que están rígidamente generizados. En segundo lugar, otro objetivo clave es realizar promoción en salud (advertir sobre los efectos nocivos de la silicona industrial y las hormonizaciones sin control médico), y problematizar los modelos rígidos de género que muchas veces reproduce acríticamente la población trans: se debe problematizar la idea de que si se es una travesti no se puede ser sexualmente activa en los encuentros sexuales, o que solo se será una mujer u hombre “completo” mediante una operación de reasignación de sexo a efectos de tratar de evitar el reforzamiento cultural entre identidad de género y sexo. Hay que instalar también un diálogo que tienda a generar reflexión sobre las modificaciones del cuerpo que se pretenden introducir y los modelos que se buscan reproducir (muchas veces hipersexual en el caso de las mujeres e hipermasculino en el de los hombres trans), así como las visiones fuertemente machistas en las que frecuentemente se inscriben sus visiones del mundo. Finalmente, dado que la mayoría de las chicas trans, debido a la fuerte exclusión social que viven, terminan en situación de prostitución, es imprescindible deconstruir esta identificación creciente entre comercio sexual e identidad trans, mostrando la existencia de otras vías socialmente posibles de identificación para la realización de una identidad trans plena y valorada.

Visibilidad y espacio educativo

Trabajar la sexualidad en el aula implica que los/as docentes realicemos permanentemente procesos personales de deconstrucción y desnaturalización, que pasan entre otras cosas por asumir que las identidades sexuales y genéricas y las valoraciones morales que las acompañan son construcciones políticas fruto de pugnas de poder. Los/las docentes debemos reflexionar sobre qué políticas de identificación y sexuales estamos abrazando al momento de realizar nuestra intervención, y a su vez las que reproducimos o reforzamos al momento de posicionarnos como sujetos sexuados y genéricos en el propio espacio educativo.

Si estamos de acuerdo con que la homosexualidad y el lesbianismo no son patológicas, que la orientación sexual no se “contagia”, que la discriminación en el aula debe ser

perseguida y que tenemos que garantizar los derechos de todos/as, se vuelve imprescindible no solo trabajar estos temas entre la población estudiantil sino también entre el propio cuerpo docente. La diversidad sexual también allí existe, y es hora de que los docentes gays y lesbianas comencemos a visibilizarnos en los centros educativos. Esto es clave para no caer en un discurso contradictorio en donde celebro y promuevo la aceptación de la diversidad en el otro, pero oculto y silencio vergonzosamente la que habita en mí. La disociación de mis propias identidades en un trabajo de este tipo termina construyendo discursos sobre un Otro, que al no poder integrar claramente los procesos de interacción que construyo en el espacio educativo, confirman a los/as alumno/as y al resto de los docentes que algo del terreno de lo abyecto y lo moralmente condenable sigue operando en mi autopercepción identitaria, pese a que mis palabras abundan en la antidiscriminación y la búsqueda del fin de los prejuicios y mitos. Toda la pedagogía señala el impacto del currículum oculto en los procesos educativos, en donde lo implícito tiene muchas veces mucha más incidencia en la subjetividad que lo trabajado discursivamente en forma explícita.

Los argumentos que dicen que no hay razón para que los gays y lesbianas nos visibilicemos en la medida que los docentes heterosexuales no andan por el liceo con un cartel que los identifica como tales son indefendibles. Los heterosexuales todo el tiempo están diciendo que lo son, a través de un anillo que revela su estado marital (excluyente hasta ahora para gays y lesbianas), a través de las licencias por matrimonio que se toman durante el período de clases, en la interacción y comentarios informales que se realizan con otros colegas y alumnos o por las respuestas explícitas ante las preguntas que instalan los alumnos durante el encuentro educativo. Preguntas que, por otra parte, se vuelven reiterativas y espontáneas cuando se está trabajando en talleres de educación sexual. El reconocimiento de la heterosexualidad o no de los docentes es aún más evidente en contextos sociales reducidos (pequeñas ciudades o pueblos) donde todos/as se conocen por fuera del circuito educativo y saben exactamente las estructuras vinculares en la que los/as docentes estamos insertos.

Además, las aulas no son espacios neutros desde el punto de vista genérico y sexual, sino que están profundamente reguladas por la heteronormatividad, que busca reforzar y legitimar la heterosexualidad y la relación entre sexo e identidad de género. La visibilización de modelos alternativos a este es clave para promover un centro educativo respetuoso de la diversidad sexual y para ofrecer a los/las alumnos modelos identificatorios positivos en su entorno inmediato. A su vez, una de las principales causas del éxito para combatir el acoso y la violencia existente hacia los/las alumnos/as gay, lésbicos y trans es que estos sientan que existen referentes de confianza y que comparten esas identidades con los que se puede romper el silencio y plantear la situación problemática por la que están atravesando. Las altas tasas de suicidio entre adolescentes gays, lesbianas y trans, respecto a sus pares heterosexuales, tienen que ver directamente con este problema: el acoso escolar y la soledad identitaria en la que se encuentran.²⁰

Los/as docentes gays y lesbianas que aún no han dado este paso en forma explícita en los centros educativos en los que trabajan deben resolver este tema primero en su fuero interno antes de comunicarlo al resto y realizar un tránsito relajado. Los progresivos avances que logró el movimiento de la Diversidad Sexual en Uruguay en el

²⁰ Si bien en Uruguay no existen estudios de este tipo, en Estados Unidos existen numerosos trabajos académicos que confirman esta relación.

reconocimiento de sus derechos, instaló un fuerte debate social sobre estos temas, y promovió la construcción de ciudadanía sexual, que denuncia la existencia de una opresión heteronormativa que excluye a todos los que no cumplen con esas normas de los beneficios y las oportunidades sociales, económicas y culturales. Esta situación también debe ser abordada en el ámbito escolar, y ante las quejas y temores de padres y colegas volver explícito que el estado uruguayo reconoció por ley la condena a la discriminación, la posibilidad que gays y lesbianas se unan legalmente y adopten niños/as y dentro de poco incluso que contraigamos matrimonio. No se le está pidiendo al sistema educativo ni a los docentes que estén por delante de la sociedad, sino que operativicen en el espacio educativo las transformaciones sociales, legales y culturales que ya ha tramitado en su conjunto la sociedad uruguaya.

Debemos ser extremadamente cautelosos y nada ingenuos en nuestra interacción con alumnos/as (esta recomendación es tanto para docentes heterosexuales como para gays y lesbianas) y promover siempre la presencia de terceros, en la medida que aún socialmente seguimos siendo sujetos fácilmente desacreditables (por nuestras orientaciones sexuales o porque trabajamos temas de educación sexual desde una perspectiva de derechos en contextos sociales fuertemente discriminatorios y machistas) y en ocasiones los/as estudiantes, padres y colegas son conscientes de ello y buscan utilizar esta carta en las negociaciones de poder que realizamos en el espacio educativo.

Falta mucho aún por construir y reforzar para avanzar en la construcción de una sociedad más respetuosa y diversa. Entre los asuntos pendientes, ocupa por lejos el primer lugar la generación de una educación afectivo-sexual efectiva y la multiplicación de referentes en todo el sistema educativo. Sin ella, resulta difícil pensar un futuro donde finalmente el machismo se erosione y se logre la legitimación de otros modelos de masculinidad y femineidad menos rígidos y más autónomos, que promuevan en definitiva mayor felicidad, realización y plenitud vital.