

¿CÓMO CONSTRUYE VARONES LA ESCUELA? ETNOGRAFÍA CRÍTICA SOBRE RITUALES DE MASCULINIZACIÓN EN LA ESCENA ESCOLAR

Juan E. Péchin*

SÍNTESIS: Este artículo, producto de una investigación doctoral en Ciencias de la Educación, propone un trabajo etnográfico crítico que articula las pedagogías *queer*¹ y feministas para mostrar una constelación de registros y planos argumentativos que permiten iluminar una configuración de dispositivos culturales y tecnologías institucionales que guían los procesos de masculinización. Se evidencia, así, la complicidad entre familia y escuela en relación con la trama psicomédica que se instala como sentido común y, de esta manera, como parámetro único de inteligibilidad para definir lo masculino y lo femenino y trazar una descripción genitalista de los cuerpos que permite la naturalización y la jerarquización de diferentes modos de volverse varones y mujeres en el tránsito de la escolaridad. La serie de escenas que se exponen en el relato etnográfico se corresponde a un momento de transición cultural en Argentina vinculado con los cambios de paradigmas de derechos impulsados por leyes sancionadas gracias a las batallas de diferentes formas de activismos políticos en los últimos años: desde una ley que garantiza la protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes (2005) y un programa nacional de educación sexual integral (2006) que procura la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (2000), hasta la nueva reforma del matrimonio civil que garantiza las uniones con independencia del sexo de sus contrayentes (2010) y la Ley de Identidad de Género (2012). Así, se plantea un desafío reflexivo para adecuar las prácticas educativas a los nuevos paradigmas de derechos en la escena pedagógica.

Palabras clave: escolaridad; géneros; sexualización; masculinización; cuerpos.

181

* Docente e investigador, doctor en Ciencias de la Educación, becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

¹ La palabra *queer* tiene una tradición significativa en inglés como «extraño» o «poco usual». Es un término global para designar las minorías sexuales que no son heterosexuales, heteronormadas o de género binario. En el contexto de la identidad política occidental, la gente que se identifica como *queer* suele buscar situarse aparte del discurso, la ideología y el estilo de vida que tipifican las grandes corrientes en las comunidades LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales), que consideran opresivas o con tendencia a la asimilación (Fuente: Wikipedia, <http://es.wikipedia.org/wiki/Queer>).

COMO A ESCOLA CONSTRÓI VALORES? ETNOGRAFIA CRÍTICA SOBRE RITUAIS DE MASCULINIZAÇÃO NA CENA ESCOLAR

SÍNTESE: Este artigo, produto de uma pesquisa de Doutorado em Ciências da Educação, propõe um trabalho etnográfico crítico que articule as pedagogias queer² e feministas para mostrar uma constelação de registros e planos argumentativos que permitam iluminar uma configuração de dispositivos culturais e tecnologias institucionais, que guiem os processos de masculinização. Evidencia-se, assim, a cumplicidade entre família e escola em relação com a trama psicomédica que se instala com senso comum e, desta maneira, como parâmetro único de inteligibilidade para definir o masculino e o feminino e traçar uma descrição a partir dos genes dos corpos que permita a naturalização e a hierarquização de diferentes modos pelos quais uma pessoa se torna varão e mulher no trânsito da escolaridade. A série de cenas que se expõem no relato etnográfico corresponde a um momento de transição cultural na Argentina, vinculado a mudanças de paradigmas de direitos impulsionados por leis sancionadas graças às batalhas de diferentes formas de ativismo político nos últimos anos: a partir de uma lei que garante a proteção integral de direitos das crianças e dos adolescentes (2005) e de um programa nacional de educação sexual integral (2006), que procura a igualdade de trato e de oportunidades para varões e mulheres (2000), até a nova reforma do casamento civil que garante as uniões com independência do sexo de seus contraentes (2010) e a Lei de Identidade de Gênero (2012). Assim, suscita-se um desafio reflexivo para adequar as práticas educativas aos novos paradigmas de direitos na cena pedagógica.

Palavras-chave: escolaridade; gêneros; sexualização; masculinização; corpos.

HOW DOES SCHOOL BUILT MALE? CRITICAL ETHNOGRAPHY ON RITUALS OF MASCULINIZATION IN THE SCHOOL SCENE

ABSTRACT: This article, product of a doctoral research in science education, proposes a critical ethnographic work that articulates the queer³ and feminist pedagogies to display a constellation of records and argumentative levels that allow to illuminate a cultural configuration of devices and

² A palavra queer tem uma tradição significativa em inglês como «stranho» ou «pouco usual». Trata-se de um termo global para designar as minorias sexuais que não são heterossexuais, heteronormadas ou de gênero binário. No contexto da identidade política ocidental, quem se identifica com queer costuma tentar situar-se fora do discurso, da ideologia e do estilo de vida que tipificam as grandes correntes nas comunidades LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais), que consideram opressivas ou com tendência à assimilação (Fonte: Wikipedia, <http://es.wikipedia.org/wiki/Queer>).

³ The word queer has a significant tradition in English as «strange» or «unusual», It is a global term for sexual minorities who are not heterosexual, heteronormative or gender-binary. In the western political identity context, the people who identify themselves as queer is usually find stand apart from the speech, the ideology and lifestyle that typify the great currents in the LGBT communities (lesbian, gay, bisexual and transgender), which they consider oppressive or with a tendency to the assimilation (Source: Wikipedia, <http://es.wikipedia.org/wiki/queer>)

technologies which guide the institutional processes of masculinization. It is evident, as well, the complicity between the family and the school in relation to the psycho medical frame which is installed as common sense and, in this way, as a single parameter of intelligibility to define the male and the female and chart a genital description of the bodies that allows the naturalization and a hierarchy of different modes to become men and women during the school transit. The series of scenes that are set out in the ethnographic story corresponds to a moment of cultural transition in Argentina linked with changes in paradigms of rights driven by laws enacted thanks to the battles of different forms of political activism in recent years: from a law that ensures the full protection of rights of children and adolescents (2005) and a national integral sex education program (2006) that seeks the equal treatment and opportunities for men and women (2000), until the new reform of the civil marriage that ensures connections regardless of the gender of their marriage (2010) and the Law of Gender Identity (2012). This way, a reflexive challenge appears to adapt the educational practices to the new paradigms of rights in the pedagogic scene.

Keywords: schooling; genders; sexualization; masculinization; bodies.

El hombre ha hecho de su victoria un espectáculo para que se convierta en la victoria de todos los que le miran y se reconocen en él.

Roland Barthes, 2008

Existe una férrea resistencia de la cultura hegemónica a aceptar la masculinidad (blanca) en términos de performance. Así, históricamente se ha concebido la feminidad como una representación (como una mascarada), sin embargo se ha negado u obviado la posibilidad de que la masculinidad se pudiera representar (identificándola como una identidad no performativa o antiperformativa).

Judith Halberstam, 2003

Varios años más tarde Walter Benjamin retomó algunos de los aportes del texto de Freud [«Más allá del principio del placer, de 1920]. En «Juguetes y juego» (1928), donde realizó un comentario al libro de Karl Gröber, una investigación sobre la historia del juguete, Benjamin esbozaba una incipiente 'teoría del juego', basándose fuertemente en las tesis de Freud sobre el jugar del niño. En ese artículo Benjamin sostenía que el mundo de los juegos no puede ser considerado desde el punto de vista de la imitación, sino que es la ley de la repetición la que lo rige. Nada hace más feliz al niño que la repetición y el retorno, en los que busca el restablecimiento de una situación anterior, sin importar que esta haya sido en algunos casos traumática. Escribía Benjamin: «la esencia del jugar no es un 'hacer de cuenta que...', sino un 'hacer una y otra vez', la transformación de la vivencia más emocionante en hábito». Los hábitos eran, para el autor, «formas irreconocibles, petrificadas, de nuestra primera dicha, de nuestro primer horror». La repetición en el juego sería, entonces, -y aquí Benjamin sigue al pie de la letra el texto de Freud- no solo una manera en la que el niño reelabora experiencias primitivas terroríficas sino también una forma de gozar de triunfos y victorias.

Mariela Peller, 2010

184

1. INTRODUCCIÓN

La constitución de los modos legítimos de saber y autoridad en las instituciones educativas orientan concepciones específicas de géneros y sexualidades con las que, desde su estatuto político, la fricción subjetivadora entre enseñanza y aprendizaje produce cuerpos generizados, sexuados y sexualizados a la vez que prescribe (destina) modos concretos de jerarquización y estratificación para su inclusión social y ciudadana por medio de patrones genitalistas fuertemente naturalizados. En el prefacio de 1999 a *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Judith Butler, la referente norteamericana de la reformulación crítica de los estudios de género en la década de 1990, declara que parte de su obra de los últimos años está dedicada a esclarecer y revisar la teoría de la performatividad (de género) como estilización del cuerpo, que construyó en ese texto ya clásico:

Originalmente la pista de cómo interpretar la performatividad del género me la dio la interpretación que Jacques Derrida hizo de *Ante la ley*, de Kafka.

En esa historia, quien espera a la ley se sienta frente a la puerta de la ley, y le atribuye cierta fuerza a esa ley a la que uno espera. La anticipación de una revelación fidedigna del significado es el medio por el cual esa autoridad se atribuye y se instala: la anticipación conjura su objeto. Me pregunto si no trabajamos con una expectativa similar en lo que se refiere al género, de que funcione como una esencia interior que pueda ponerse al descubierto, una expectativa que termina produciendo el fenómeno mismo que anticipa. En el primer caso, entonces, la performatividad del género gira en torno a esta metalepsis, la forma en que la anticipación de una esencia dotada de género provoca lo que plantea como exterior a sí misma. En el segundo, la performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente (BUTLER, 2001, pp. 15-16).

¿Pero cómo se codifica el pasaje identitario de la performance que se apoya en la axiomática de género? ¿Cómo se ritualiza la diferencia sexo-genérica entre la naturalización de lo femenino y lo masculino y la escenificación femenina o masculina del yo? En su artículo «Imitación e insubordinación de género», Butler reflexiona sobre la «mímesis psíquica» que sostiene la «matriz heterosexual»:

Hay que pensar que las identificaciones son siempre una respuesta a algún tipo de pérdida, y que suponen una cierta *práctica mimética* que trata de incorporar el amor perdido dentro de la misma «identidad» del que queda. Esta era la tesis de Freud en su trabajo de 1917 *Duelo y melancolía*, tesis que sigue informando los debates sobre identificación en el psicoanálisis contemporáneo [...]. Para teóricos del psicoanálisis como Mikkel Borch-Jakobsen y Ruth Leys, la identificación, y especialmente el mimetismo identificatorio, *precede* a la 'identidad' y la constituye como aquello que es fundamentalmente «otro para sí mismo». La idea de este Otro *dentro* del yo, por decirlo así, supone que la distinción yo / Otro *no* es en principio externa (lo que implica una poderosa crítica a la psicología del ego); el yo es desde el principio radicalmente inseparable del 'Otro' (BUTLER, 2000, p. 105).

2. LO MASCULINO Y LO FEMENINO EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR⁴

2.1 LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD

Un estudiante del quinto año de una escuela media privada de zona norte de la provincia de Buenos Aires, en Argentina, cuyo nombre aquí

⁴ Unos años antes de la sanción en 2010 de la Ley de Matrimonio con independencia del sexo de sus contrayentes y en 2012 de la Ley de Identidad de Género, produce los registros del trabajo doctoral en el que se basa el presente relato etnográfico.

se ficcionaliza como Félix, expone un uso sexualizado de su memoria de(l) género cuando indago sobre su experiencia escolar y la tensión en la que lo ha puesto el binarismo cultural varón-mujer, masculino-femenino con sus pares: «Me llevaba bien con los pibes y con las minas [hablamos de su etapa de jardín, chiquito, entre los tres y cinco años]. Con los pibes compartíamos actividades y con las minas me llevaba bien porque me gustaba llevarme bien [ríe pícaro]». Como varón, el centro del relato de su construcción subjetiva es el fútbol:

Quando una persona recién me conocía, ponele, íbamos a jugar a la pelota. Mis amigos nunca decían quién era yo. O sea, onda, los cagábamos a goles, o lo que tenga que pasar, tipo, yo... a mí me llamaban... Jugué en la primera de River hasta el año pasado, en femenino. Eran malísimas; era un garrón porque no sé, no me gusta jugar con chicas, ¿entendés? Bueno, yo este año estaba jugando ahí y juego, o sea, como un chabón, juego normal, o sea bien, como una mina juego muy bien. Porque es como un chabón que quiere jugar contra una mina. Ponele, yo iba a jugar a la pelota y nadie decía nada. Yo hacía un gol, algo así, y nadie decía nada. Terminaba el partido y mis amigos «bueno, chicos, por la Coca»; compraban la Coca todo bien. Y alguno decía «quería contarte que el que te metió un caño a vos, el que te cagó, el que te partió el arco en tres, es una mina». Y ya está, se querían morir. Pero no me discutían nada, me decían qué groso, ¿entendés? Me trataban bien. Por lo general lo tomaban bien.

186

Derrotados en su fuerza y destreza físicas, los otros varones lo reconocen como un par. La competencia, especialmente la física, es el eje protocolar que se pone de manifiesto para definir la performance masculina. Este modo específico de la sociabilidad se pone en escena fundamentalmente a través del deporte.

Quando Félix cambia de escuela, su performance es cuestionada por sus nuevos compañeros:

F: [...] donde yo iba antes era un colegio más chiquito, que se conocían todos con todos desde el jardín. Como que nunca nadie se me ponía a cuestionar nada porque siempre te conocí así, y nunca te conocí de otra manera. [...] Entonces, cuando yo me pasé al [nombra su nuevo colegio], ahí como que, tipo, tuve un par de quilombos. Porque ponele, yo entré a la división nueva que se había armado, 9° B, y de los veintipico, treintipico que éramos, yo conocía a quince, que eran amigos míos. Y éramos una linda barrita, éramos el curso más quilombero, era todo así. Nosotros entramos, y el curso que era tipo... que tenía la mina más linda, los chabones que mejor jugaban a la pelota, todo así, bueno ese era el B.

J: Los populares.

F: Nosotros seríamos los *badboys* y ellos eran, tipo, claro, unos *gentleman*. Y bueno, hubo un par de pibes que la bardearon, con el tema de...

tá bien, le dije ¿por dónde te vas vos? «Para allá». «Listo». Fuimos los quince. Los esperamos y hubo murra a morir. O sea, yo dije, «vos me decís algo a mí... bueno a ver quién es más hombre; plantate». Mis amigos todos quietos, todos quietos.

J: Vos contra el otro.

F: Fui y le rompí la cabeza... Yo contra el que me había bardeado, y le rompí la cabeza. Y nadie se quería meter, porque nosotros estábamos... era como que mis amigos ya tenían barba, era otra cosa. Ellos eran nenes, era muy distinto. Ellos de Florida... muy distinto... O sea, ninguno tipo negro ni nada, no tengo ningún problema, pero pibe bien, o sea, rubiecito pero grandote, barbudo, con otro tipo de vida, que ya andaban en moto, que estaban luchando ya para el tema del auto... y bueno, todo el grupito de minas, que estaban con esos pibes, empezaron a estar con nosotros, ¿entendés? La mejor mina del colegio, que era de ese grupito, que es esta chica Belén, se puso conmigo [...] sabiendo que yo era una mina. La mejor mina del colegio se puso conmigo. Y mis amigos, con el resto de sus amigas.

La fuerza física define al mejor y el mejor define la ley, traza los límites de lo legítimo y lo deseable. Así, la «guerra» distribuye roles y territorializa el reparto de *bienes* (las mujeres como «botín»), a la vez que garantiza entonces una correspondencia de valor: a las «mejores mujeres» les corresponden (y ellas buscarían) los «mejores hombres». La masculinidad se presenta desde tiempos inmemoriales como el rasgo predominante que asegura la conservación de la estructura subjetiva de / para el dominio:

Parece que los niños se pelean, pero no hacen más que aprender a vivir en su país, y lo que las madres siguen con la mirada en los primeros gestos adultos de sus vástagos no es tanto la suerte de una batalla como el desarrollo de una iniciación (BARTHES, 2008, p. 61).

Esta fantasmagoría patriarcal exhibe su basamento en la valoración de lo animal, de la fuerza bruta, la agresividad y la amenaza de lo masculino como característica virilizante que supone la posibilidad última de asegurar la existencia de su comunidad frente a otrs⁵ o a catástrofes naturales. Su

⁵ En los últimos veinte años, las estrategias argumentativas en textos, no solo de investigación sino también de políticas públicas, involucran una reflexión y un posicionamiento con respecto a los usos sintácticos de género como parte de la normalización (naturalización) de sentido/s en los sistemas lingüísticos. Podemos tomar como referencia el prólogo ya citado en el que Judith Butler enfoca esta complejidad de la gramática política del discurso convencional en las lenguas generizadas: «Además, ni la gramática ni el estilo son políticamente neutrales. Aprender las reglas que rigen el discurso inteligible es inculcarse el lenguaje normalizado, y el precio de no conformarse a él es la pérdida misma de inteligibilidad. Como me lo recuerda Drucilla Cornell, que sigue la tradición de Adorno: no hay nada radical acerca del sentido común. Sería un error aceptar que la gramática aceptada es el mejor vehículo para expresar puntos de vista radicales, dadas las limitaciones que la gramática misma impone al pensamiento; de hecho, a lo pensable [...] ¿Están los

narrativa sobre su masculinización se construye y conjuga a través de una serie de estereotipos relativos a una virilidad hegemónica y en contraste con su pronunciado distanciamiento con lo femenino:

Hoy, ponele, juega Argentina nueve y media. ¿Qué hacemos? Nos juntamos todos los chicos a comer pizza y a tomar una cerveza... O sea, yo tengo una vida híper, híper masculina en todo sentido. Yo salgo con una mina y le pago yo, la acompaño a tal lugar, la acompaño a tomarse el colectivo, o sea... como de confianza en vos mismo... Si yo sé que viene un chabón yo creo que le peleo igual a igual, reacciono como cualquier chabón podría reaccionar. Hay chabones más grandes y más chicos, más gordos y más flacos. Bueno, yo soy así y yo sé que no tengo ese miedo que tienen las mujeres, tampoco, de caminar de noche, de mandarte sola. Porque yo sé que pase lo que pase, yo tengo la misma cabeza que tiene otro chabón, y yo puedo usarle los mismos trucos que puede usarme él a mí, más allá de la diferencia de cuerpo... A mí con el sonido ese [choca el puño contra la palma] no me jodas porque no me voy a cagar. Ponele, vos me dijiste «che, tenés algún quilombo acá, si no nos juntamos en un lugar neutro». No, loco, todo bien, nos juntamos, hablamos tranquilos. Vos por ahí a una mina le decís «nos juntamos en mi departamento» y te dice «nooo... ¿cómo en tu departamento?» Yo ese miedo no lo tengo, por suerte no lo tengo. Es como que todas las cosas típicas de las mujeres no las tengo, pero para nada, absolutamente para nada. [...] Claro, vos quizás ves que las minas se miran entre sí, a ver quién está más linda que quién, como una cosa de competencia, yo me compré esto y vos ves que la mejor amiga se compra lo último, de eso mismo pero lo último que salió. Cosas así, son bastante competitivas en ese aspecto. [...] Claro, nunca le dije «ay, no, porque es re linda» [imita a una mujer]. Siempre le dije «no, mirá, el flaco es así,

ofendidos haciendo una petición legítima de lenguaje sencillo, o acaso su queja surge de las expectativas hacia la vida intelectual que tienen como consumidores? ¿Hay, quizá, un valor que se pueda obtener de tales experiencias de dificultad lingüística?» (Butler, 2001, p. 19). La problematización del género en el uso de la lengua y el lenguaje es una operación inseparable de la propuesta crítica de este texto que, a su vez, intenta desestabilizar y señalar las inercias de la gramática y la sintaxis a partir del uso simultáneo –y en muchos casos contradictorio– de las preposiciones y la utilización de signos de puntuación, como el paréntesis o la barra, para reorganizar o marcar diversos modos posibles de sentido/s dentro del mismo enunciado. Poner en cuestión el género como condición del lenguaje válido sobre lo decible, lo inteligible y lo real ha sido una política epistemológica que ligó a los activismos feministas y *queer* en el *defacement* del orden heteropatriarcal y binario del discurso cotidiano de la/s democracia/s moderna/s capitalista/s. Así, una «nativización» sobre la que se construye críticamente este trabajo etnográfico es la praxis de producción del texto desde la forma de cuestionar la naturalización binaria del género entre activistas. Existen diferentes convenciones sobre cómo poner en cuestión el género, entre ellas: la arroba (@) pareciera sostener el binario y encerrar la declinación femenina «a» en una «o» apenas abierta a compartir su espacio; el asterisco (*) es una interrupción simbólica del alfabeto que propone el punto de intersección de un haz de rectas y múltiples rutas de género; la equis (x) intenta cancelar o impugnar la lectura de género, interrumpirlo al menos como binario, marcar el silencio frente a la hipersignificatividad de la declinación femenina y masculina de la lengua castellana. En este artículo se escribirá la x cuando corresponda una marcación universal del género.

el flaco está con tres minas más...». Corta y sencillo. No disfrazar, como hacen las minas, que disfrazan todo para que no te caiga tan mal.

La construcción de su identidad a partir del estereotipo de una masculinidad hegemónica, subsidiaria al imaginario patologizado y patologizante de la «disforia de género» como diagnóstico psicomédico, lo lleva a pensarse (calificarse) y elaborar estrategias de sociabilidad desde el discurso de la falta y la búsqueda de normalización del supuesto problema:

F: [...] Porque yo me estoy desarrollando la personalidad por todo lo que no me podía desarrollar para el otro lado. Como que yo estuve siempre en una línea y como que en esa línea... o sea, yo nunca pensé que me iba a poder... En un momento cuando era más chica quizás dije «no sé qué voy a hacer, si voy a poder estar con una mina o no», porque nunca se me había dado. Pero ni me lo propuse y lo pude hacer. Entonces como que yo cuando entré al [colegio] y todo eso, para sobreponerme, me venía haciendo la cabeza de que iba a ir a ese colegio creyendo que eran un montón y yo con algo tenía que salir ganando. No con el tema de las minas, con el tema de que no me jodan, de que no me bardeen. Entonces dije para que no me bardeen voy a ser un cago de risa⁶. Sobrellevé el problema, como que te desviaba la mirada. No me mires a mí, mirame que te hago cagar de risa. Entonces yo estaba así y eran cinco personas y empezaba a hacer boludeces y cagarse de risa. Después decían «che, qué groso» y seguían. Y nunca se cuestionaban nada, porque era como que yo lo tapaba. Y en el momento que vos te ibas a poner a cuestionarme algo, yo te lo esquivaba. O sea nunca le mentí a alguien en la cara diciéndole «me gustan los chabones», porque no te lo cree nadie. [...] Es como que soy la persona que más problemas puede llegar a tener para estar con alguien, y a la vez soy la persona que con las mejores minas estuvo de todas las personas que yo conozco.

J: Pero si vos tenés que decir cuáles son esos problemas, hasta donde contás, no tuviste problema para levantarte a nadie.

F: El problema sería... es como que vos decís cómo alguien va a querer estar con una mina... o sea, cómo una mina va a querer estar con otra mina que parece hombre. Porque de última, si una mina quiere estar con una mina es porque es lesbiana y le gustan las minas; no va a estar con un chabón, con una mina que parece hombre [...]. Es como que yo me siento un varón incompleto. Porque lo que yo necesito es operarme y eso. O sea, lo necesito en serio. Porque yo, por ejemplo, no es que es una relación lesbiana con las... porque a mí no me tocan un pelo, pero porque yo no quiero, ¿entendés? Es como que hay una parte que está censurada, ¿viste?, como que todavía no está disponible. Eso es un montón de quilombos, por más que la mina la pase bien y yo la pase bien [...]. Porque

⁶ En varios momentos de la entrevista Félix hace referencia a su sentido del humor y a su personalidad abierta y amigable como estrategias voluntariamente desarrolladas de supervivencia.

si no te jode socialmente, en la intimidad te va a joder... y si no te jode a vos mismo, ¿entendés?

J: ¿Pero ahí qué es lo que te jode? ¿Te jode en lo personal, así, en bruto, no tener pija? ¿O te jode pensar que la mina no la va a pasar del todo bien si no tenés pija y sos un chico?

F: No, me jode no tener pija. Sí, así, de una. Porque no me interesa, yo sé que ellas la pasan bien, yo me encargo de eso. [...] Pero no me interesa por ellas, me interesa por mí. Me da asco. Es como un rechazo. Es algo que vos no podés aceptar y no podés pretender que otro lo acepte. Yo no puedo aceptar ser así, yo me quiero operar ya. Yo me voy a operar como sea, pero como sea.

La adscripción genital que produce el sistema sexo-género en / desde los protocolos institucionales (institucionalizados) de masculinización y feminización, cobra fuerza en el relato de las «necesidades performativas» de Félix para verse y sentirse «completo». Las relaciones que van cercando planos de intimidad socavan –para sí mismo– la solidez de su performance que, finalmente, es evaluada como tal. No solo para su novia la correspondencia veritativa entre sexo y género se configura como fantasma en relación con su familia y con el ámbito público, sino que sus mismas amigas, que salen con el grupo de amigos de Félix, la exigen al cuestionar el estatuto de su relación, nombrando a Félix con un apodo construido a partir de la raíz del nombre que figuraba en su documento de identidad y que lo definía en femenino:

190

J: Y vos, ponele, ahora, que ya pasó un tiempo... ¿esos problemas desaparecieron desde que estás con esta chica? ¿O de todas maneras te da un poco...?

F: No... yo te digo, la mina con la que estuve, esa chica [da el nombre de su exnovia], en noveno, supuestamente terminamos porque no se podía bancar la situación, en el sentido de que ella era una mina re linda... Estaba todo el mundo atrás de la mina y no estaba con ningún flaco. Y todas las amigas la empezaron a cuestionar que estaba mucho conmigo, nunca diciendo nada malo de mí. Siempre tipo «te pasás todo el día con [el apodo basado en su nombre femenino] y nunca... Te invitan miles de chabones para salir, para cenar y nunca hacés nada, ¿por qué?». Todos empezaron a meter presión. Y a mí me pudrió, bueno, listo, ¿sabés qué...?

J: ¿Y qué era lo que ella no se bancaba? ¿Darse cuenta de que estaba enamorada de una supuesta chica o de un chico con vagina?

F: No, eso no, porque no... es como un chabón, por donde me miren, no les importa. Es como que yo te quiera convencer a vos de que vos sos una mina. No te lo vas a poder convencer, porque sabés que sos un chabón.

J: ¿Y qué creés que no se bancaban, entonces?

F: Y, lo que no se bancaban era blanquearlo.

J: Socialmente, digamos.

F: Claro, ni blanquearlo ni, o sea...

La relación compleja entre sexualidad y género distribuye diferencialmente potencias, despliegues posibles y protocolos de inclusión y jerarquización simultáneas, por lo que el conflicto está sostenido en la performatividad cultural de los géneros, sobre todo en relación con el uso de la sexualidad, que aparece como el motor mismo de la iterabilidad democrática y capitalista de la identidad institucionalmente disponible. Félix, subjetivado en / desde la posición masculina hegemónica que supone su narrativa heterosexual, patriarcal y androcentrista, se distancia (y diferencia) tanto de las coordenadas identitarias en las que intelige a su amigo gay como de las que podrían encapsularlo en una narrativa lésbica. Hablando de sí mismo percibido en una situación pública, describe:

Vos creés lo que ves, en síntesis. Vos estás viendo un flaco que está con mujeres; entonces no te detenés a mirar más allá, porque ya está, es eso, eso es lo que ves. Así me llamo, o no me llamo así, pero a vos te sale llamarme como supuestamente me llamo, Félix. El ser humano es como que ve y piensa, o sea, vos me ves a mí y me ves un chabón y vos sabés... En cambio, como que este chico se llama X y es un pibe grandote, rugbier y habla medio así [pone voz grave], no ponés ni una ficha de que sea gay. Y quizás sea un poco más shockeante, pero está bien, o sea, el chabón no anda de la mano, es como que... yo al pibe que está con él lo conozco, y también es como que estén dos amigos hablando, o sea, muy sano... Sí, vos lo ves así, se dan besos como cualquier persona, a mí no me incomoda. Hay gente que sí, también es respetable porque es un poco shockeante y hay gente que no está preparada para estas cosas. [...] Es shockeante visualmente. O sea, es la típica que vos ves, ponele, un flaco y una mina dándose un beso y pasás la vista como si nada; y quizás ves dos chabones y no querés mirar pero te llama la atención porque es raro. Y es incómodo, pero nadie le dice nada. [...] Porque es como... viste que los hombres, la visión de hombre-gay que tengo, por lo menos con X, es como que son más frontales de lo habitual, porque tienen esas cosas de las minas medio histéricas pero a la vez son... tienen eso del hombre de decírtela así, tirártela así como viene, pero tienen eso de mina de ser más histérico, medio loco [...]. Yo, la verdad, respeto a todas las personas que son gays, lesbianas, me parece bárbaro. Yo o cualquier persona es la menos indicada para hablar de cualquier otro. Entonces yo lo que decía... está todo bien con cualquier persona, pero la verdad no comparto eso, no lo adapto para mi vida porque no me siento bien con eso. Yo con X, que es gay, que le gustan los hombres... y sin embargo yo me llevo bárbaro con él, me cago de risa, salimos, perfecto. Pero de ahí a que yo, esa forma de vida para mí yo no la quiero.

Actuar (el *act up* psicoanalítico que subraya Butler) el modelo estereotípico de masculinidad oscila entre la asunción dogmática del modelo heteropatriarcal en primera persona y el manejo de roles estereotípicos de varón y mujer naturalizados como estrategia de supervivencia, como relata Félix con esta escena:

J: ¿Y cuándo eras más chico? ¿En el jardín de infantes, la primaria?

F: Sí, ahí se hacían quilombos. Citaban a mis viejos, porque había jugado con varones.

J: ¿Y quiénes eran los que en general hinchaban? ¿Los maestros o...?

F: No, viste, la típica: profesora, director y entonces llaman a tus padres.

J: ¿Mediado con psicólogo?

F: Y, quisieron. Por ejemplo, cuando yo era más chico me llevaban al psicólogo para ver si yo era lesbiana o algún problema así. Es como que te subestiman mucho, porque no piensan que como vos tenés este problema desarrollás prácticamente... no la inteligencia, pero discernís por dónde viene la mano, lo que quieren hacerte decir. Como que con ese tema vos estás muy sensible. Entonces, cuando vos ya ves más o menos, tanteás que viene por ahí, vos sabés. Y era un monólogo, ¿entendés? Yo te digo... Yo tenía cuatro años, seis años, ocho años... la edad que quieras, y me llevaban a un psicólogo y me decían «tus papás te trajeron acá porque están preocupados porque quieren saber si vos jugás con los chicos por qué... no jugás con las chicas por qué». Yo los miraba y decía «bueno, mirá yo te voy a explicar. Lo que me pasa a mí es que a mí no me entienden, porque yo no juego con las chicas porque a mí no me divierten los juegos que hacen, porque entre sí hablan mal de ellas a las espaldas, y a mí eso me molesta; porque yo estoy con los chicos, somos todos amigos y nos reímos». Y la psicóloga terminó llamando a mis papás y les decía «tiene unos valores re lindos; ella prefiere estar con los chicos porque en realidad está bien. Le gusta practicar deportes de conjunto, las chicas son más individualistas». Era muy pelotudo zafar de esas cosas.

Mientras Félix asistía a una escuela media privada de zona norte, Fernando formulaba su identidad en una experiencia escolar pública tanto primaria como secundaria, la segunda institución en la que cursaba su sexto año homologable al Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, de la que depende, y que le garantizó una «apertura diferente en el tema». El enfoque psicoanalítico performa el relato con que Fernando exhibe su construcción identitaria, base biográfica que le permite en sus últimos años de escolaridad (2006-2007) (de)codificar en la temprana imputación de «traga» la confusa frontera entre «mariconería» y «homosexualidad», feminización que supone la sumisión a las normas y a la autoridad en la serie performática traga / obediente / prolijo:

Eh... logros... como salir elegido mejor compañero, una cosa así. Siempre fui muy, no sé, un alumno bastante ejemplar. Cumplía todos los deberes [...] prolijo absoluto. Incluso hasta el día de hoy tengo un problema que no sé si es un problema, algo para trabajar en el psicólogo, es que escribo con regla [...]. Sí, no puedo, me cuesta mucho escribir con lápiz o con lapicera así, o escribo muy lento [...]. No sé... muchos profesores hicieron análisis sobre esto, como que necesito algo en lo que apoyarme, vaya a saber.

Cuenta que empieza su escolaridad en otra provincia y la continúa en un pueblo de la provincia de Buenos Aires. Recién cuando llega a la ciudad de Buenos Aires «todo se complica»:

Después hice tercer y cuarto grado en un colegio de [un barrio céntrico de la ciudad de Buenos Aires], que era de jornada completa. Ahí me pegué mucho a los maestros, yo era... qué se yo, medio chupamedias, voy a reconocerlo [...]. Y además, como siempre me gustó y me interesó mucho la lectura, me aboqué bastante a la vida académica durante todos los años, siempre con sus límites, obvio, por la edad, pero... Entonces, de pronto, los profesores me prestaban sus libros, o me decían «mirá tal cosa que está buena», o recomendaciones de teatro... Y desde mi casa, también. Nunca entendí que la educación pasara solo por el colegio sino que también me parecía que era muy importante el bagaje cultural. Entonces, si había que faltar un día porque había otra actividad en otro lugar, bueno, se faltaba al colegio. Nunca lo viví como una cosa grave, ni que el presentismo, por ejemplo, fuera algo importante, como me decían «medalla a Sarmiento que nunca faltó».

Completa la imagen del «destino» que va encontrando en la medida en que acomoda su performance de género en vínculo con su interés por la cultura, y se distancia del deporte y otros modos de uso de la fuerza física:

Me acuerdo que en tercer y cuarto grado, ya en ese colegio [...], hice muy buenos amigos, muy buenos compañeros, aunque bueno, siempre el que se esfuerza un poco más y de pronto maneja más las materias hace más fácil amigos con aquellas personas a las que les cuesta más, porque yo no tenía drama de sentarme al lado de alguien, darle una mano, ayudarlo. Y siempre sentí que esas mismas personas, cuando a mí me insultaban... y en ese colegio sí sentía a veces eh... insultos como «maricón», ese tipo de cosas [...]. Recuerdo más haciéndolo a mis compañeros varones. Y si bien tengo contextura grande, la verdad es que nunca le pegué ni a una mosca. Todos me decían «bueno, pero andá, defendete», pero no, qué me voy a defender si... siempre fui de la idea de que la violencia no resuelve nada. Pero bueno, sí venían mis otros compañeros y enseguida me defendían y me ayudaban. Eh... qué se yo. Siempre tuve esa capacidad de hacer buenas relaciones, sí.

2.2 UN PATRÓN DE MASCULINIDAD

En otra experiencia etnográfica de observación y registro basada en el formato de grupo focal, entrevisté a un grupo de amigos varones del barrio de Recoleta (un barrio de clase media / alta) que cursaban el último mes del cuarto año en una escuela media privada del barrio, teniendo como eje una indagación sobre sus consumos y circulación social. El tema disparador, a través de una serie de preguntas, orientó una conversación que fue tramando, a su vez, un relato que muestra la dinámica de socialización desde un patrón hegemónico de masculinidad que va definiendo articulaciones, alianzas y territorializaciones grupales e individuales.

Como grupo, los definen y los aglutinan una serie de gustos y actividades en común. No consumen drogas, pues dicen que «es al pedo». El tema predilecto de conversación es la música, que en el interior del grupo se vuelve una actividad cohesiva: lo que nuclea el interés de todos es el rock nacional: «nada de cumbia, eso odiamos». Fuera del colegio, se juntan frecuentemente «a tocar», aunque aclaran que no son «una banda propiamente dicha». De todas maneras, el deporte aparece también como una actividad de socialización y un espacio de sociabilidad importante. Cuando pregunto por otras actividades extraescolares, me responden: «Hay poco gimnasio, de vez en cuando alguno va, pero no dura mucho». Otras actividades físicas sí son elegidas: tae kwon do, fútbol (aunque dicen: «ahora no somos muy futboleros, antes sí»), tenis, natación, usan bicicleta, uno de ellos practica windsurf y otro skate (agrega entre risas: «también una paja antes de dormir»).

194

Las preferencias estéticas para la construcción de la propia imagen individual es el momento de la conversación en el que relatan un distanciamiento y una diferenciación en relación con lxs demás (lxs de afuera) y entre ellos mismos: cuando les pido que definan su propio look, dicen de sí mismos: «No somos muy Recoleta, nada rugbiers ni Bensimon», aunque aclaran:

Hay de todo; algunos hasta se hacen los hippies. Hay uno que se hace el intelectual, se pone unos anteojos como los tuyos [se refieren a mis anteojos negros de pasta] para hacerse el canchero con las minas. Cree que así se las va a levantar. Hay otro que se hace el raro y se compra pantalones oxford en la galería Quinta Avenida. Igual tampoco somos de disfrazarnos. A ese le gusta un poco Miranda!, se hace un poco el moderno y le gusta un poco la música electrónica.

Usan pocos sobrenombres en el grupo. En algunos casos algún diminutivo. Nunca usan los apellidos para nombrarse entre ellos. A veces entre distintos grupos sí lo hacen. A veces usan «chabón» o «boludo» como interpelación para llamarse o dirigirse al otro. Sin embargo, hacen una salvedad y comentan un apodo valorativo con respecto a la actividad sexual de

quien es señalado (valorado y jerarquizado) como «Cuchara»: «levanta mucho y pincha poco». Al contarlo se ríen, pero con un tono de estima. La expresión «grupo de amigos» define un territorio con fronteras precisas: la mayor parte de las veces «sumamos chicas, siempre hay algún grupo de chicas»; también «chicos de otros grupos».

Con los otros grupos o con los chicos de este mismo grupo no hay exclusiones, se reduce de vez en cuando de acuerdo al programa, pero no se excluye, simplemente pasa. También hay algunos pollerudos, se los entiende y se los perdona, pero da rabia; cuando se cortan por mucho tiempo da rabia. Pero lo que es imperdonable, de garca total, es cambiar de amigos. Algunos se pasaron de bando y todo bien, pero nunca vuelve a ser lo mismo.

Las mujeres, tanto como los «otros grupos», marcan un límite que define «bandos» desde una codificación homosocial que acerca la pertenencia a la lealtad. Les pido que me cuenten un poco más sobre su relación con las chicas: «Siempre hay un grupo de minas, hasta que se agota y aparece otro nuevo». A veces varios están en distintos momentos con una misma chica:

No somos unos pajeros, tampoco. Se habla, pero está todo bien. Si ya fue con alguien, puede estar otro. Tampoco vamos a usar tres veces el papel higiénico que ya usó otro. Lo que pasa es que no somos de ponernos de novios, una transa no es tan importante, y algunas son rápidas y en seguida podés avanzar un poco más y da para un polvo.

Logré esta entrevista grupal en marzo de 2005 a partir de haber hecho previamente un seguimiento etnográfico de uno de los chicos, durante los últimos meses del año anterior, para un estudio de mercado sobre jóvenes que había realizado antes de comenzar con la investigación de doctorado. En ese momento la tecnología de telefonía celular y las redes sociales de comunicación por internet estaban apenas y recientemente inscriptas en sus modos de relación. Ya en ese momento se señala un uso diferenciado de esas tecnologías, basado en una distribución estereotípica de género: me cuentan que solo uno de ellos tiene celular (teléfono móvil) y que no lo usa mucho. No usa mensajes de texto y tiene abono controlado. Otro de ellos a veces usa el de su madre, generalmente obligado para que «los viejos se queden más tranquilos, por seguridad». Y explican que el celular

[...] es más de minas; les encanta hablar por teléfono, pero además es más necesario [aparece cierta condescendencia con lo que piensan sus padres y madres al respecto], así están más seguras y los viejos más tranquilos. Algunas se pasan, son medio pelotudas: [...] en la cola del boliche se hablan por celular, también se buscan adentro por celular... Igual las minas, todas, usan celular.

Con esta serie de escenas, el dispositivo etnográfico pone de relieve los modos de interpelación y tensión de las normas sexo-genéricas por parte de las implementaciones escolares y los usos personales de los derechos durante la escolaridad:

Uno de los lugares de mayor preponderancia del registro binario, y ello se determina a través de los dichos y enunciados, es la escuela. Es así que la homogeneidad establecida se extiende no solo a la cuantificación de la nota y los resultados de los aprendizajes, sino que lo hace hasta en los modos de socialización de los alumnos. Ante esto tenemos que la no integración y no aceptación de la diversidad en el imaginario escolar presupone una compulsión a la homogeneización, y ello a su vez, una amputación de las potencialidades expresivas de los niños y jóvenes (BELGICH, 2001, p. 86).

Se muestra en el bricolaje etnográfico cómo el heteronormativismo hegemónico de las instituciones postula la sexualidad como uso autenticador del género en relación con la ciudadanía. La escolaridad sostiene la introyección de mecanismos sexualizadores que permiten (a)signar el género de lxs ciudadanxs en formación. En la escuela, recurrentemente, se arma una correspondencia veritativa entre sexo y género, sexualidad y género, que habilita un modo de vigilancia «exterior» e «interior» a cada sujetx. De esta manera se anticipa en el uso de género un supuesto futuro sexual de lxs individuxs, a la vez que en su presunción sexual se anticipa una verificación (y certificación) genitalista de su género. ¿Qué significa en términos de lo sexual, de la sexualidad, no cumplir con los protocolos estereotipados de género en la escuela? El castigo preventivo sobre toda resistencia a (o fuga de) *la* normalidad pone permanentemente en el lugar de la sexualidad una operación sobre el género:

196

[...] el conocimiento naturalizado del género funciona como una circunscripción con derecho preferente y violenta de la realidad. En la medida en que las normas de género (dimorfismo ideal, complementariedad heterosexual de los cuerpos, ideales y dominio de la masculinidad y la feminidad apropiadas e inapropiadas, muchos de los cuales están avalados por códigos raciales de pureza y tabúes en contra del mestizaje) establecen lo que será inteligiblemente humano y lo que no, lo que se considerará 'real' y lo que no, establecen el campo ontológico en el que se puede conferir a los cuerpos expresión legítima (BUTLER, 2001, p. 23).

¿Pero cómo se produce la alienación de unx «individuo menor en situación de escuela»? En *100 razones para no ir a la escuela. Disquisiciones sobre la extitución educativa*, habiendo dedicado el libro «A la mujer, futuro del hombre», el docente Norberto Siciliani argumenta este concepto y diagnostica el cuadro situacional que nombra:

[...] de la misma manera que existen individuos en situación de calle, eufemismo de persona abandonada que sufre al no tener techo, ni comida,

ni cuidados; hemos elaborado este nuevo eufemismo para nombrar al ente *alumno* que es una persona que sufre las consecuencias de una extitución que no lo entiende, no lo contiene, y que desde su autismo fomenta una conducta egocéntrica y narcisista. De la misma manera que el abandonado está expuesto a las inclemencias y el descuido, el individuo en situación de escuela se encuentra desprotegido ante el enorme repertorio cultural que se intenta que incorpore a su bagaje ya de por sí escuálido debido a la anomia familiar y la cultura fragmentada del *zapping* mediático que han configurado su subjetividad. Formados uno detrás de otro, en bancos amontonados dentro de habitaciones clasificadas, con láminas del *Billiken* amarillas, mientras en la casa usan la web con la habilidad del experto, reaccionando condicionadamente al timbre o la campana, transcurre la vida del individuo en situación de escuela. Allí estamos padres y docentes y alumnos intentando ponernos de acuerdo, manejando tres idiomas distintos en una herramienta que por inercia sigue funcionando en sus duplas de andamiaje de antípodas, poder-dominación, conservación-novedad, crecimiento-represión (SICILIANI, 2010, pp. 52-54).

2.3 LA POTESTAD ANTE LAS DISIDENCIAS SEXO-GENÉRICAS

La escuela recurrentemente se transforma en un espacio de vigilancia sexo-genérica para que se cumpla la patria potestad de padres y madres sobre lxs niñxs y jóvenes menores de dieciocho años. Así, decidir y distinguir el género de lxs niñxs y jóvenes se procesa como parte constitutiva de la patria potestad, por lo que se establecen modos de alerta sobre las conductas y las prácticas de lxs niñxs. Esta vigilancia vuelve a la escuela un enclave «cómplice» de la familia, a la vez que como instancia institucional dispara y articula una secuencia de controles sobre la sexualidad y los usos de los cuerpos de lxs niñxs y jóvenes. Esta inercia escolar se produce en contraste con la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que desde 2005 en Argentina garantiza la escucha de sus deseos como derechos personalísimos e inalienables.

Entre otras organizaciones que intervienen en la escolaridad formulando espacios de reflexión que abonan al desarrollo de estrategias para sobrellevar las disidencias sexo-genéricas en el imperio de una heterosexualidad obligatoria, realicé un seguimiento etnográfico de un grupo de «familiares y amigos de lesbianas y gays» que se formó en 1996 en la ciudad de Buenos Aires. En un documento que me facilitó su fundadora, se presentan así:

Somos un grupo de autoayuda, apoyo, información para todos los padres, familiares y amigos de lesbianas y gays o personas de alguna orientación sexual distinta a la que esperamos, que buscan ayuda. El grupo se reúne mensualmente con un intercambio de experiencias y vivencias que son la base de ayuda no solo para los que se acercan por primera vez, sino para cada uno de los presentes. La participación es gratuita y absolutamente

confidencial. Para muchos el grupo es el primer contacto con el tema 'homosexualidad u otra orientación sexual', pudiendo desahogarse libremente. También participan algunos jóvenes homosexuales, que representan una gran riqueza para el funcionamiento del grupo.

En una de las reuniones conocí a la mamá y el papá de Félix. Ella explicaba la situación por la que estaban allí:

Nosotros vinimos acá primero porque siempre pensamos que nuestra hija era homosexual pero no se atrevía a decírnoslo. Hace tres meses que venimos acá. La primera vez dijimos «nos parece», pero ahí quedamos... somos muy acelerados. A la segunda vuelta que vinimos la chica ya nos había dicho, sin agarrarnos del cuello, nada... Tiene 18 años... Ya nos dijo, bueno, toda la historia. Y ya lo sabe toda la familia: los abuelos, los tíos, el perro, el gato, el vecino... todo el mundo. Estábamos festejando el hecho de que nos ocurrió, y cuando llegamos dijimos hasta acá, esto está, qué bueno, lo tenemos controlado. Y resulta que nos dijo: «No, perdón, en realidad yo no soy homosexual. Mi tema es otro. Yo quiero ser un hombre, quiero que me cambien de sexo, quiero que me operen. Yo quiero ser un hombre. A mí me gustan las mujeres hechas y derechas, no las lesbianas. Yo quiero una mujer». Bueno, a partir de ahí empezamos otro camino.

198

Así, un camino tramado por la medicina, la psicología, la psiquiatría, la abogacía y la jurisprudencia, fue situando el lugar de la experiencia de Félix. El resto del «grupo de autoayuda», asombrado y consternado por el giro de la situación, comenzó a sugerir argumentos médicos y psiquiátricos para abordar «el caso». La familia de Félix ya se había embarcado: habían completado los análisis clínicos y habían contactado a un grupo de abogados de la ciudad de Mar del Plata que habían representado a un hombre *trans* que logró, a los 47 años, el permiso legal para una operación de reasignación de sexo y su cambio de identidad, todo a través de un sonado juicio que fue publicado en los medios. A partir de esa historia, Félix vislumbró una solución para su situación de vida.

Ahora la familia estaba con problemas para encontrar «un psicólogo competente» que ayude en el proceso tanto a Félix como a ellos⁷. Cuando la madre termina de hablar, el padre interviene: «La cuestión de fondo es que ella... Nosotros vinimos al grupo pensando que ella era una nena, que seguía

⁷ La mamá de Félix comentaba: «Es algo muy delicado, hay muchos prejuicios. Te llega a agarrar un profesional súper católico... Porque [el médico clínico] estuvo buscando todo el tiempo para ver adónde nos derivaba. Me dijo: "con cada uno de los colegas con que me senté, que les pregunté por qué no trataban el tema, hasta amigos míos, me dijeron que no" [...]. Y después de dos meses de ir todos los jueves al clínico, me dijo: "Te tengo que ser sincero, los profesionales que yo tenía de confianza, tanto psicólogos como psiquiatras, no quieren tocar el tema, porque nadie quiere hacerse cargo de tomar la responsabilidad en semejante historia"».

siendo nena y que era homosexual. Y no; es una mina que tiene un físico de mina y mentalidad de varón». Lo interrumpen varios padres y madres a la vez, y entre las voces se vuelve a escuchar la advertencia: «Eso te lo tiene que decir un psiquiatra, te lo estoy diciendo en serio», y el padre acuerda:

Se hizo lo que se tenía que hacer, se hizo lo que corresponde, se hizo lo correcto. Nosotros sabemos que puede ser otro tema, puede ser una doble personalidad, puede ser otra cosa. Pero nadie le va a poner las manos encima hasta que esto lo diga... un juez, un médico. Porque ella en realidad quiere sacarse las tetas, tener un pito... Quiere ser varón. Claro, es una cosa grossa.

Más adelante, el hombre expresa su preocupación ante la posibilidad de que se trate de un capricho o algo transitorio, de la edad:

Ella ahora tiene 18 años. No vaya a ser que en tres años diga «no, yo en realidad quiero ser una mujer pero tengo esto, me confundí», y que había un trastorno psiquiátrico que está enmascarando una situación que nosotros creemos que es de una manera y es de otra.

El padre y el grupo en general no están de acuerdo con el modo en que la madre tomó y encaró el asunto, que «enseguida se puso la mochila al hombro» y salió a buscar la ayuda pertinente de especialistas para afrontar el cambio. Una de las madres del grupo interviene diciéndole: «Corrés mucho y, perdoname, lo naturalizás mucho. Escucharte es... en realidad... a ver, lo naturalizás tanto que la ayudás a ella a naturalizar algo que no es natural». La madre se defiende y dice que no, que ella averigua por su lado:

Son cosas que tengo... que tenemos que saber. Cosas sobre las que tenemos un desconocimiento total. Todo esto lo hago por mi lado, ella no lo sabe. Porque en realidad son cosas que tenemos que saber. [...] Yo tengo que empaparme; bueno, los dos tenemos que empaparnos, tenemos que saber todos los caminos posibles ante esto. Porque si no, diríamos: «bueno, sí, dónde está el quirófano». [...] No tenemos un libro donde nos digan que era una realidad en la que teníamos que movernos para ver todo lo que puede llegar a haber y qué es lo que tenemos que hacer [...]. Pero es un caso donde hay mucho que hacer y mucho que buscar, porque no hay un lugar... Esa es la realidad.

Pero el camino de vigilancia y control sobre el cuerpo de Félix había empezado mucho antes, en una alianza circular entre la casa y la escuela. La mamá de Félix cuenta que lo mandan al psicólogo desde los cinco años y explica que, de entrada, lxs maestrxs, lxs directivxs y ella misma advertían sobre un desfase entre su sexualidad y su género desde la naturalización genitalista que producen la matriz heterosexista y el binarismo del sistema sexo-género:

Cuando tenía seis años le ponías una sábana rosa y ella te decía «yo en esa cama no me acuesto». Jugaba ajedrez con sus pares varones y salía campeona. Y vino el profesor de ajedrez a pedirnos permiso para que figure en la tapa de un libro; estaba sorprendido porque su estructura mental era de varón, tenía una estrategia mental de juego igual que la de los varones. Por eso les ganaba a las chicas y a los propios varones. O sea, una se puede poner en una posición porque es algo que lo venís construyendo desde hace mucho tiempo. Distinto es si nunca te diste cuenta de nada. A lo mejor uno vive adentro de un *tupper*, o no lo quiere ver o no lo puede ver porque no está preparado para verlo. Otra cosa es cuando llevás todo un proceso en el que siempre lo viste, pero la gente no estaba preparada para hacerse cargo, llámese profesional o llámese como se quiera, ¿no? Y nadie quiere decir «mire, está encasillada en esto».

Este proceso de vigilancia sexo-genérica, desde la visión de Félix, estuvo completamente orientado por la escuela. En la entrevista personal que mantuvimos, me decía sobre la directora de su escuela primaria:

Era el típico colegio donde una persona piensa algo y se queda con eso que piensa y no le importan las consecuencias que pueda llegar a tener, las repercusiones en la vida. Por ejemplo, la directora hablaba de mí o hablaba de las cosas como si fuera, no sé, «ayer compré ravioles y los hice y los comí», como si fuera cualquier cosa. O sea, chabona, ¡vos tenés un título de psicopedagoga, psiquiatra, psicóloga! No opinés, porque no sabés lo que podés decir. Porque la mina podía llegar a decir una cosa y mi mamá, ¿viste?, como ve que la mina trataba siempre con chicos, hace cincuenta años que era profesora y era directora... Trajo bastantes traumas a mi casa. Entonces limitate a lo que te compete y no jodás. Podés dar una visión, pero tampoco metiéndote en la vida de las personas y diciéndole a mi vieja que me tiene que mandar a un psicólogo, que no sabe lo que va a pasar conmigo, que yo me voy a descarrilar cuando sea grande. Nada que ver: no me drogo, nada, no hago nada que pueda perjudicar a nadie y trato de vivir lo mejor que puedo. Podés dar tu opinión, pero si vos ves que yo estoy bien como estoy... Se tendrían que meter si hay quilombos, si yo soy así y un chabón empieza a joder con eso. Ahí sí, metete, sancioná al chabón porque es un desubicado. Pero si yo estoy bien... Y no insistas, porque una vez que vos lo digas, como un comentario, como que te parecería que más adelante yo podría tener problemas por ser así, está bien, yo lo acepto, te lo entiendo, te lo respeto; pero cuando te ponés insistente con el tema porque no se logra lo que vos querés y porque nadie dice lo que vos querés que diga, ahí sí me jode. Le decía a mi mamá que me mande a un psicólogo, el psicólogo decía que yo estaba bien y le decía «mandalo a otro, mandalo a otro».

Fernando, por su parte, a pesar de haber enfatizado una buena relación con sus docentes –que para sus compañerxs había sido decodificada como un indicador de su «rareza»– al hablar sobre su escuela primaria desde su experiencia en una secundaria «muy abierta, muy especial», recuerda:

En la primaria había otro modelo. Es decir, ahí sí había una discriminación, había una ofensa gratuita, una marginación. Y por parte de los docentes no había ninguna preocupación [...] qué se yo, no facilitaban las relaciones ni fomentaban la no discriminación, tal vez. Creo que no se daba suficiente importancia a ese tipo de temáticas.

La burla y el señalamiento de la mariconería como presunción de (homo)sexualidad funciona como proceso de exclusión que tiene como contraparte el hecho de que lxs adultxs a cargo recurrentemente intervienen de manera individual para trabajar la resiliencia⁸ en la persona agredida. Por lo general se consideran (y se trabaja con) las diferencias sexo-genéricas en la escena escolar cuando resulta inevitable porque presentan cierto grado de conflictividad. Si no se visibiliza algún antagonismo de identidad/es o expresión/es de género/s, orientación/es o práctica/s sexual/es respecto del orden «armónico» y «natural» de la «convivencia escolar», se sobreentiende automáticamente que toda la población educativa es (debería ser) heterosexual y, por lo tanto, conformada de manera binaria por marcas estereotipadas de varón masculino y mujer femenina (excluyendo otras identidades y expresiones de géneros con su invisibilización, su descalificación, su persecución, su corrección o su exterminio).

3. REFLEXIONES FINALES

Pero entonces, cuando aparece el conflicto, ¿de qué se trata?, ¿qué indica?, ¿cómo se registra?, ¿cómo se explica?, ¿qué se busca resolver?, ¿para qué? En este sentido, en su relación con los discursos mediáticos, siendo un imaginario fuertemente instalado en la institución escolar, la cada-vez-más-precoz-identificación-LGTB⁹ pareciera operar más como argumento para producir un reclamo de mayor vigilancia y control para la seguridad moral de normalización de lxs jóvenes, que como argumento para revisar y transformar críticamente las condiciones que perpetúan la discriminación, la represión y la exclusión en los espacios de circulación de esxs jóvenes en situación de escuela.

En el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral que funciona en Argentina desde 2006, y con la ampliación de derechos

⁸ En el ámbito de la clínica *psí*, el término «resiliencia» se refiere a la capacidad subjetiva para sobreponerse a períodos de dolor emocional (BARUDY, 1998). Cuando un sujetx es capaz de hacerlo, se dice que tiene resiliencia adecuada y puede sobreponerse a contratiempos o incluso resultar fortalecidx por los mismos. El concepto de resiliencia se corresponde con el término «entereza». Esa capacidad de resistencia se prueba en situaciones de fuerte y prolongado estrés.

⁹ El acrónimo refiere a a lésbica, gay, trans y/o bisexual.

que garantiza la Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género a partir de 2012, la escolaridad y, sobre todo, las prácticas pedagógicas que regulan el vínculo entre enseñanza y aprendizaje, se ven en el desafío de reflexionar sobre dos cuestiones: por un lado, ¿para qué ordenar (ritualizar) la tradicional diferenciación institucional varón / mujer desde patrones que (a)signen roles desiguales masculinos o femeninos, si verdaderamente se quisiera lograr una igualdad de oportunidades y trato entre los unos y las otras?, y por el otro, ¿cómo participamos como docentes en esta actualización y transformación institucional?

La Ley de Identidad de Género permite el cambio registral de nombre y sexo en todos los documentos públicos mediante un simple trámite administrativo, sin exigir ningún examen psicomédico ni procedimiento judicial. Desde entonces en Argentina las personas podemos elegir qué género habitar con nuestro cuerpo y nuestra ciudadanía, y la escolaridad –como trama estatal– queda automáticamente obligada a revisar su lugar en esta ampliación democrática de derechos.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTHES, Roland (2008). *Del deporte y los hombres*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BARUDY, Jorge (1998). *El dolor invisible en la infancia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BELGICH, Horacio (2001). «El cuerpo escolar como territorio de atravesamientos de significación sexual», en H. BELGICH, *Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir)*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- BUTLER, Judith (2000). «Imitación e insubordinación de género». *Revista de Occidente*, n.º 235, diciembre.
- (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: PUEG-Paidós.
- HALBERSTAM, Judith (2008). *Masculinidad femenina*. Barcelona: Egales.
- PÉCHIN, Juan E. (2012). «Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía crítica sobre procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires». Tesis doctoral, Área de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- PELLER, Mariela (2010). «Un recuerdo de infancia. Juego, experiencia y memoria en los escritos de Walter Benjamin». *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, n.º 27, Madrid (ISSN 1578-6730).
- SICILIANI, Norberto (2010). *100 razones para no ir a la escuela. Disquisiciones sobre la extitución educativa*. Buenos Aires: Editorial SB.