

De la indicación de “perversiones” por parte de la(s) norma(s) a la “perversión” política de la (a)normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho?

Juan Péchin

*IIEGE, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
jepechin@gmail.com*

Resumen

La articulación entre activismo queer-feminista y producción académica (investigación, docencia y transferencia) en Argentina potenció una serie de intervenciones políticas en la escena educativa de la última década. Teniendo como eje la construcción de ciudadanía para garantizar la igualdad de trato y oportunidades entre varones y mujeres, la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionado en 2006, se ve impactada recientemente por el reconocimiento de nuevos derechos en la regulación estatal de géneros y sexualidades: a partir de 2010 se modificó el Código Civil para permitir el matrimonio con independencia del sexo de sus contrayentes y en 2012 se sancionó una ley para garantizar la identidad de género en los documentos registrales sin judicializar ni patologizar su construcción. Este artículo presenta los principales desafíos pedagógicos que se abren en este sentido para abonar una educación sexual integral no (hetero)sexista, no androcéntrica, no machista, no patriarcalista ni homo/lesbo/trans/travesto/bifóbica.

1. INTRODUCCIÓN

La secularización del sistema sexo-género que ha implicado el discurso psico-médico occidental ha sido parte de las importaciones culturales que rigieron la constitución de una alianza institucional básica en la consolidación de Argentina como Estado Nacional Moderno: la psiquiatría, la sexología y sus usos criminológicos han custodiado un dispositivo de (a)normalización ciudadana que se articula entre registro civil, escuela y servicio militar obligatorio. El surgimiento contemporáneo de estas tres instituciones atravesadas por un criterio científico para evaluar quién, cómo y para qué es varón o mujer ha perpetrado un régimen de heterosexualidad obligatoria, androcentrismo y machismo patriarcalista que es puesto en crisis por los cambios conseguidos en la última década y cobra particular significatividad para el sistema educativo.

La intimidad hermenéutica entre biología, medicina, psiquiatría, psicología y ciencias sociales y humanas (entre ellas la criminología) acecha desde sus comienzos las investigaciones etnográficas, logrando que la articulación entre evolucionismo (primitivo/civilizado) y “desarrollo humano” (naturaleza animal/perfectibilidad cultural) se consolide como horizonte clínico-pedagógico y estatuto clasificatorio de culturas, sociedades, sujetxs e individuxs. Por eso, esta indagación de las regulaciones pedagógicas/educacionales de los protocolos de enseñanza y aprendizaje de las identidades y las diferencias busca cuestionar la economía narrativa de la conceptualización de la(s) sexualidad(es), interpelando su carácter mitológico, que subyace a la cotización empirista del deseo como registro

performativo del yo en las coordenadas políticas que signan la ética ciudadana de subjetivación entre ley(es), norma(s), derecho(s) y placer(es) (“placeres inquietantes”: Giroux, 1996).

Frente a un registro civil que hoy permite elegir a qué sexo (M o F) ponerle el cuerpo e, indistintamente, con quién unirse en matrimonio, ¿por qué y para qué inscribir los cuerpos recién nacidos como masculinos o femeninos? Si se quiere lograr la igualdad real de trato y oportunidades entre mujeres y varones, ¿por qué y para qué perpetuar tal distinción con estatuto jurídico-legal? Si desde 1994 el servicio militar ya no es más obligatorio para los varones de la patria, ¿por qué y para qué las escuelas siguen ritualizando tal división en las horas de educación física, las formaciones ceremoniales, los sanitarios y en las expectativas que generalmente se promueven sobre los unos y las otras? Si las mujeres verdaderamente tuvieran garantizados los mismos derechos que los varones y ser lo uno o la otra actualmente cuestiona la adscripción genitalista que se produce en el nacimiento, ¿por qué y para qué las escuelas querrían o deberían sostenerse en este arcaísmo hermenéutico complementario a una división sexual del trabajo injustamente asimétrica?

2. EL SISTEMA SEXO-GÉNERO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Después de la segunda guerra mundial, la hermenéutica sexual sufrió una complejización epistemológica a partir de la conceptualización del género. Esto permitió que, en el centro de los debates feministas, las críticas queer en las postrimerías del siglo XX cuestionen políticamente la producción de conocimientos que se basan en la certificación empírica del sistema sexo-género como “dato” o “evidencia” que deben ser permanentemente “explicados”. La naturalización de la artificialidad cultural de la matriz sexo-género radica en la sistematicidad con que lo masculino y lo femenino conjugan toda configuración de lo humano distribuyendo rasgos, prácticas y modos de lo varón y lo mujer respectivamente: la repetición ritualizada va estilizando los cuerpos hasta volverlos “casos” identitarios de lo uno o la otra.

Lo queer como crítica epistemológica es un modo de intervención en la producción de conocimientos situados en las coordenadas del sexo y el género que se erige no para ratificar la correspondencia empírica entre la mirada y lo visto sino para cuestionar cómo los protocolos sexo-genéricos de la mirada se naturalizan como parámetros de (a)normalización de lo identificado y criterios de (d)evaluación de las diferencias. En vínculo con la propuesta “contra-sexual” de Beatriz Preciado, el enfoque queer busca la desnaturalización del “realismo etnográfico” que generalmente guía la relación entre enseñanza y aprendizaje de la matriz sexo-género: “Estoy sugiriendo que quizás si las hipótesis del llamado ‘constructivismo de género’ han sido aceptadas sin producir transformaciones políticas significativas, podría ser precisamente porque dicho constructivismo depende de y mantiene una distinción entre sexo y género que viene a hacer efectiva la oposición tradicional entre cultura y naturaleza, y por extensión entre tecnología y naturaleza. La necesidad de luchar contra formas normativas de esencialismo de

género de toda índole habría hecho al feminismo y el post-feminismo de los noventa víctima de su propia depuración discursiva” (Preciado, 2002: 75).

Habitualmente suele adjudicarse el origen del término “pedagogía queer” a las docentes e investigadoras canadienses Mary Bryson y Suzanne de Castell con la publicación de “Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect” en 1993. En los veinte años transcurridos desde entonces, este nuevo modo de crítica pedagógica –a la vez que de pedagogía crítica- ha sido explorado desde múltiples articulaciones entre activismo político, investigación académica y docencia en distintos lugares del mundo y bajo diversos dispositivos de (des/re)territorialización de las perspectivas queer. Así, las investigaciones –también canadienses- de Deborah Britzmann han impactado más directamente en el campo pedagógico argentino en articulación con los aportes brasileños de Guacira Lopes Louro y otros trabajos que no se han especificado directamente en el marco de las “pedagogías queer” pero que le son afines.

Britzman indica que las teorías queer potencian relaciones impertinentes entre objetos menospreciados para indagar la experiencia colectiva y singular de la (a)normalización subjetiva a partir de las prácticas de la curiosidad analítica de la filosofía y la etnografía que están muy próximas a la experiencia de quienes investigan el sexo a temprana edad: “los educadores tendrán que asumir la postura de los filósofos y etnógrafos y abrirse a la idea de que el conocimiento es algo más que certeza, autoridad y estabilidad (...) Entonces, la cuestión no es qué política aplicar a qué sexualidad, sino cómo el funcionamiento desconocido de la sexualidad puede permitir que reconsideremos la educación” (Britzman, 2005: 73). Si una “etnografía de la imaginación” supone la investigación de los cambios de sentido que producen nuevas condiciones de experiencia y percepción, la imaginación etnográfica que dimensiona la interpretación de los sentidos puestos en juego en las escenas (re)codificadas y de(s)codificadas desde/para el análisis pedagógico debe recordar que “Si algo enseña la teoría queer es que nombrar es matar” (Marla Morris en Talburt y Steinberg, 2005: 48). En el ámbito local, la docente, investigadora y activista queer Silvia Delfino especifica que “Se trata, entonces, no de producir analogías entre la producción de valor y la producción cultural, sino de reinscribir la producción de valor tal como aparece históricamente y de enunciar la propia posicionalidad en relación con las comunidades de poder. Ese es el lugar de la crítica con respecto a los ‘oprimidos’, de lo contrario la crítica queda atrapada en la estructura que trata de develar: reproduce categorías descriptivas que alcanzan estatuto de evaluación y autenticación no sólo del objeto que construye sino de sus propias operaciones y, a su vez, otorga lugares al intelectual en tanto ‘productor de valores culturales’” (Delfino, 1999:76). En los términos de las “pedagogías de la sexualidad”, nuestros cuerpos son el anclaje de *la* identidad, por lo que debemos preguntarnos cómo es que determinada caracterización de lo humano que se señala y escenifica en/con el cuerpo se significa (y se lee) como una “marca” definitoria de tal identidad (Lopes Louro, 1999).

2.1. Naturalización del binarismo de género y (a)normalización identitaria

En 1884, en pleno gobierno conservador –aunque curiosamente liberal- que perpetró el mayor genocidio de pueblos originarios en Argentina y respondiendo a un proyecto del Congreso Pedagógico convocado en 1882 por el poder ejecutivo, el Congreso Nacional sancionó la Ley 1420 –que fuera iniciativa del ex-presidente Domingo Faustino Sarmiento y en ese momento director del Consejo Nacional de Educación- que establece el estatuto básico de la escolaridad primaria pública: universal, gratuita, obligatoria y laica. Este programa de gobierno no sólo disputó la educación a la iglesia católica, sino que, con un laicismo exacerbado, también creó ese mismo año el Registro Civil que consolidó las bases para arrebatarle el matrimonio civil con la sanción de una ley específica en 1888. Si bien se buscaba erradicar la enseñanza religiosa en la esfera pública, el Estado, sin embargo, siguió manteniendo (subsidiando y legitimando institucionalmente) hasta hoy escuelas privadas confesionales a la vez que no limitó plenamente la usurpación y el avasallamiento religiosos del ámbito escolar, reservándoles cierta discrecionalidad pedagógica que aún se cuele en las aulas del siglo XXI. ¿Qué sentido tiene que el Estado argentino siga subsidiando escuelas privadas religiosas –principalmente católicas- cuyos referentes clericales se han opuesto a la sanción en 2006 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en 2010 del matrimonio con independencia del sexo de sus contrayentes y en 2012 de la Ley de Identidad de Género que permite el cambio de nombre y sexo en todo registro público mediante un simple trámite administrativo sin judicializar ni patologizar a la persona? ¿Por qué garantizar la administración de una enseñanza que socava explícitamente los derechos garantizados democráticamente por la Constitución Nacional, tanto a lxs estudiantes como al personal docente y no docente?

Médicos maleantes y maricas de Jorge Salessi parte de las premisas foucaultianas para mostrar de qué manera entre fines del siglo XIX y principios del XX con la modernización económica y política las ciencias, especialmente la medicina, se volvieron centrales en la construcción de la nacionalidad argentina como productoras de la nueva ideología (a)normalizadora nacionalista y que tiene como centro la construcción del modelo ciudadano a partir del sujeto viril como universal categórico. Señala que la “evolución” y la “infección” conformaron las bases científicas importadas para “regular, controlar y transformar la nueva cultura surgida de la inmigración” pero la teoría de la “degeneración” fue la que afianzó el poder médico “por ejemplo al transformarlos en jueces, vigilantes y guardias de los degenerados hereditarios declarados irresponsables” produciendo, ad hoc, la teoría de la “regeneración” al dotar al dispositivo médico de una supuesta capacidad de manipulación terapéutica de lo “degenerado”: “ya no las plagas, cóleras y fiebres del siglo anterior sino las temidas inversiones, el presunto afeminamiento de la sociedad viril, el retroceso del poder de los hombres y la masculinización de la mujer, el feminismo de mujeres trabajadoras y profesionales que competían con éxito con los hombres en todos los campos de la cultura” (Salessi, 2000: 196-197).

Complementariamente en 1884, se creó el Estado Mayor del Ejército y se establecieron diversas disposiciones para consolidar el ejército nacional que, en diciembre de 1901, luego de fuertes protestas sociales y en busca de una cohesión nacional, culminaron con la creación del servicio militar obligatorio por gestión del Ministerio de Guerra, conducido por el general Pablo Riccheri que fue educado en la Escuela Superior de Guerra de Bélgica e influenciado por la organización militar de Alemania para la modernización y profesionalización del ejército argentino. Recién en 1994, la muerte del conscripto Omar Carrasco de dieciocho años puso en tela de juicio este servicio militar obligatorio, volviéndolo voluntario. Una vez rota la alianza entre la escuela y el servicio militar obligatorio para formar –con la educación física, emocional, moral e intelectual- a los varones defensores de la patria, ¿qué rituales institucionales perduran para la virilización y la feminización ciudadanas en los ámbitos escolares? Si nos abstraemos del uso legítimo de la violencia física institucionalizada monopólicamente como principio activo del dominio masculino (material y simbólico) en los términos de la diferenciación sexo-genérica, ¿cuál sería la necesidad de seguir distanciando una posición de varón de una de mujer? ¿Por qué la escuela pública debería aún hoy sostener prácticas pedagógicas que estimulen soldados aguerridos y, en contraste, sumisas y potenciales madres? ¿Qué implicarían la feminización de un varón y la masculinización de una mujer? ¿Acaso la igualdad real de oportunidades y trato entre mujeres y varones implicaría que las mujeres debieran (y quisieran) igualarse a los varones?

En *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky exploran no sólo las tecnologías de la educación física que producen cuerpos y subjetividades que se van herrumbando en la ritualización de género del dispositivo pedagógico a partir del impulso de la escolaridad que potenció el Estado oligárquico de 1880, sino que también cuestionan su conservación en la inercia democrática que, en el siglo XXI, sigue dividiendo genítalmente “roles” de género, promoviendo el valor de lo masculino contra lo femenino y virilizando para militarizar el carácter hasta constituir un reservorio de héroes para la patria y otras formas de mercado. En las condiciones mayoritarias de una escolaridad “mixta” (varones y mujeres), regida por “acción defensiva en el varón y acción estética en la mujer” (Aisenstein y Sharagrodsky, 2006: 182), este modo de segregación se evidencia en la práctica pedagógica –recurrente sobre todo en la educación física- de separar físicamente los cuerpos más allá de las preferencias por parte de lxs estudiantes. Esta diferenciación y esta agrupación se imponen institucionalmente para asegurar y obligar a una convivencia primariamente comunitaria sólo entre personas que poseen la misma genitalidad decodificada hegemónicamente como sexo (bio-lógico), una suerte de legitimación primaria de homosociabilidad que, curiosamente, garantizaría una construcción adulta heterosexual “correcta”.

Recurrentemente la naturalización de estos estereotipos de género opera con una intensidad tal que aún trabajando para su desnaturalización tendemos a asumir la lógica binaria como base (epistemológica) de la lucha. Así, no sólo las prácticas docentes sino también las investigativas y ciertas esencializaciones identitarias de los activismos promueven acciones pedagógicas concretas para combatir los estereotipos de género desde un saber especializado, partiendo frecuentemente de la

relación recíproca entre violencia/agresión y masculinidad/virilidad como un estándar de subjetivación que hace visible toda relación entre la feminidad y la violencia como un modo de masculinización y virilización de lo femenino, como “incorrección”, “incongruencia” o “disforia” de género. La educación física resulta uno de los núcleos pedagógicos y convivenciales que fundamentalmente tensionan el carácter mixto de la escolaridad en relación con el paradigma de la integralidad educativa y de la igualdad ciudadana: los cuerpos, aunque vestidos para la ocasión (ropa cómoda se dice), están más desnudos que nunca.

A menos de dos semanas de la sanción de la Ley de Identidad de Género en mayo de 2012, Daniela, una estudiante de una escuela media pública de la ciudad de Buenos Aires, solicitaba realizar educación física con el grupo de mujeres ya que era clasificada como “varón” a partir de su documento de identidad. Tanto la dirección de la escuela como su familia, sus compañerxs y docentes apoyaban la decisión de Daniela, sin embargo, como la profesora de educación física recibía reiteradas supervisiones de sus clases debía informar la decisión a la supervisora correspondiente a esa región. Al hacerlo, la supervisora recomendó no proceder de esa manera y argumentó su decisión diciendo que así “evitarían cualquier conflicto posible”, ofreciéndole el supuesto beneficio de que Daniela no haga educación física con nadie, que de todos modos estaría eximida. Finalmente, algunas docentes en el tránsito de una capacitación en educación sexual integral que les permitió articularse con el activismo LGBTQ y feminista contraargumentaron la inminencia de la sanción legislativa de la Ley de Identidad de Género y otra serie de garantías constitucionales ya vigentes en ese momento, además de insistir en que sobre todo había que garantizarle a Daniela una experiencia satisfactoria de su escolaridad, y lograron que la estudiante se integre al grupo de sus compañeras.

2.2. Expresión de género, orientación sexual y (mono)sexualización

La “orientación sexual” como “descubrimiento” (invención) específico de la ciencia del siglo XIX inaugura nuevos terrores que luego, y cada vez más, contribuyeron a estimular la necesidad científica del arrinconamiento (categorización y fijación) de la noción de “adolescencia” entre el “despertar sexual”, la sexualidad despierta y las acechantes enfermedades. En la introducción a *Pioneros de lo homosexual*, libro que compila textos alemanes del siglo XIX de K. H. Ulrichs, K. M. Kertbeny y M. Hirschfeld, Ibon Zubiaur devela la genealogía histórica de las categorías identitarias “homosexual” y “heterosexual” como una relación tensa y dialéctica que articula los primeros discursos y las pioneras acciones activistas con las disciplinas científicas que legitimaban las creencias de la época. En este recorrido especifica las condiciones de posibilidad de la formulación de la categoría “orientación sexual” como inteligibilidad pública de una “definición estable” (y estabilizadora) del deseo sexual que se vuelve determinante de nuestra “personalidad” y de nuestro “comportamiento” como carácter y síntoma de la propia humanidad. Frente al determinismo de una “orientación sexual” fija, la bisexualidad es comúnmente juzgada como no-definición, es decir, como no-orientación-sexual y se siembra una

sospecha moral sobre quien no ha “logrado” decidir su “objeto de deseo”. Se la supone un tránsito o una indefinición y no un modo fluido del deseo. Por otro lado, el régimen interpretativo que abrió la formulación psico-médica de las “perversiones sexuales” sostuvo la heterosexualidad como sinónimo de normalidad y patologizó la homosexualidad y cualquier otro “desvío” de la sexualidad reproductiva y conyugal: victorianismo para todas y todos.

En *Homografías* Ricardo Llamas y Francisco Javier Vidarte producen una “arqueogenealogía”: “Nenaza. La invención del ‘niño mariquita’”. La categorización científica, clínica y pedagógica del “niño mariquita” –y su reverso binario, la “niña marimacho”- es presentada como un dispositivo social de regulación de modelos masculinos y femeninos de individuación, funcionales a la lógica heteropatriarcal de la familia nuclear: “(...) la combinación de menores y homosexualidad [es] la que resultaría particularmente fértil como caldo de cultivo de ansiedades” (Llamas y Vidarte, 1999: 96). En los inicios del siglo XX, el dispositivo psicomédico y criminológico de vigilancia clínica, pedagógica y social de la “desviación” fue avanzando a través de un discurso científico complementario con el desarrollo del discurso psicoanalítico freudiano, hacia estadios cada vez más tempranos. Mientras “la ‘inocencia de la juventud’ y la necesidad de protegerla como *tópos* ideológico (un *tópos* que establece el deseo por los jóvenes como intrínsecamente peligroso y que niega, al mismo tiempo y de modo absoluto, los deseos de los jóvenes) ha sobrevivido a través de la construcción consistente del deseo de los adultos como depredador” (Llamas y Vidarte, 1999: 98), la sexualización psicoanalítica de la “infancia” y la “adolescencia” se vuelve subsidiaria de la hipótesis etiológica de la homosexualidad como “el complejo de Edipo no-del-todo-bien-resuelto”: “Pero la inquietud sobre el género no es sino el signo de una intervención más profunda en la estructura familiar. A fin de cuentas, el niño mariquita es cuestión de falta de masculinidad, no de desarrollo de unas u otras prácticas sexuales. Y lo que empieza a dirimirse no es de dónde viene la homosexualidad, sino qué hacer para limitar, paliar o corregir y reorientar sus manifestaciones antes de que aparezcan. La cuestión, entonces, pasa a ser: ¿cómo podemos (‘nosotros’: padres, educadores, sacerdotes, doctores –en suma: sujetos legítimos-) saber cuál será la sexualidad antes de que ningún acto sexual la establezca? Y, lo que es aún más importante, ¿qué puede hacerse si se descubre algún signo que anticipe la desviación en los jóvenes?” (Llamas y Vidarte, 1999: 101).

Desde Estados Unidos en 1948 se establece un horizonte de señalamiento epistemológico de la sexualidad a partir de la controversial investigación *Sexual Behavior in the Human Male* que Alfred Kinsey había escrito en el año en que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos y que complementaría en 1953 con un estudio similar sobre mujeres. Kinsey afirma que un mayor porcentaje de varones que mujeres mantiene una frecuencia considerable de prácticas u orgasmos homosexuales, estableciendo la famosa “escala Kinsey” que mide grados de comportamiento bisexual y refuta la monosexualidad como tendencia mayoritaria entre los polos de heterosexualidad y homosexualidad exclusivas y excluyentes: “Los adolescentes, por vez primera, son sujetos en ese período posbélico a un exhaustivo escrutinio con una

base preventivo-terapéutica. Y la amenazada familia tradicional (en la que ahora encontramos madres fálicas y sobreprotectoras y padres débiles, frustrados o ausentes) se convierte en el locus y en la causa misma de la desviación. El (riesgo de criar un) homosexual se convierte en el instrumento que permite (al menos durante algún tiempo) operar la redefinición de la familia tradicional y la consolidación de su estructura como base de la nación, a costa (aunque eso importe poco) del éxito de muchas de las otras hipótesis establecidas. ‘La homosexualidad’, como tan a menudo sucede, es el dominio abyecto que permite tratar problemas de otra ‘naturaleza’” (Llamas y Vidarte, 1999: 104).

En ese sentido, Eve Kosofsky Sedgwick en “How to Bring Your Kids Up Gay: The War on Effeminate Boys” señala que en 1987 el psiquiatra Richard Green introdujo en el ámbito académico el estatuto empírico y no sólo clínico del “niño mariquita” con su estudio *The ‘Sissy Boy Syndrome’ and the Development of Homosexuality*. Llamas y Vidarte exponen así el impacto del trabajo de Green: “Empezó localizando ‘niños mariquitas’, y llevó un seguimiento de estos hasta que alcanzaron la edad adulta, para comprobar que, efectivamente, había una importante correlación entre disconformidad de género en la infancia y homosexualidad adulta. A través de la categoría ahora científica de ‘disconformidad de género’, los niños y jóvenes afeminados y las niñas marimacho habían accedido al estatuto de enfermos. (...) La preocupación popular sobre la no conformidad de género de los jóvenes hace de este nuevo chico ‘afeminado’ (o ‘mariquita’) el mismo problema social (proyectado retrospectivamente) que se cierne sobre la masculinidad. La pérdida de control de los progenitores sobre el desarrollo de sus descendientes plantea la cuestión de las responsabilidades (y amenazas) que representan esas instituciones que, cada vez más, tratan con los niños y adolescentes (las escuelas, las iglesias, los clubes deportivos) (...) La ‘sexualidad’ adolescente no es tanto somatizada en sus actos cuanto socializada en la restablecida institución tradicional de la familia patriarcal. Si el ‘problema de la masturbación’ se va desvaneciendo paulatinamente del ámbito de las inquietudes de la sexología posbélica, los ademanes de los niños, sus actitudes y comportamiento social (así como las relaciones en el seno de la familia y el papel de los padres como posibles inductores de estos) pasan a ser mayores fuentes de ansiedad” (Llamas y Vidarte, 1999: 105-107). Ya no sólo los actos sino la estructura relacional es fundamentalmente sometida a control.

2.3. Inercias institucionales y desafíos para la implementación pedagógica del programa de educación sexual integral

En septiembre de 2004 estallaba mediáticamente en Argentina el discurso de la “violencia escolar” a partir de un asesinato múltiple producido por un joven en su escuela secundaria en la localidad de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires, que evocaba en suelo local la “Masacre de Columbine” –multiplicada por otros episodios similares como el de Virginia Tech-. Lo sucedido resituó el debate público argentino que vinculaba “peligrosidad juvenil” y “adolescencia” sin poner mayor atención

a las burlas y otros modos de hostigamiento permanente que el joven protagonista, como muchxs¹ otrxs, recibía cotidianamente por parte de sus compañerxs, resonando el apodo de “Pantriste” (nombre de un personaje de una película argentina de dibujos animados dirigida por Manuel García Ferré) y el mote de “maricón”. Paralelamente, se estaba llevando a cabo el debate sobre el proyecto que impulsaba un cambio en la legislación nacional sobre “minoridad” que, efectivamente, resultó en la ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley Nacional 26.061) en 2005. En 1998 este debate se había producido en/desde la ciudad de Buenos Aires en relación con la sanción de la Ley 144, a partir de la que se fueron abriendo caminos para instalar este nuevo paradigma en/desde ciertas instituciones públicas de la ciudad a través de diferentes formas de activismos y acción social. La legislación nacional cambió el paradigma del “Patronato de la Infancia” –vigente por la Ley Nacional 10.903 (“Ley Agote”) de 1919, que prescribía la protección tutelar de “menores” con un trato jurídico casi como de “objetos de derechos” en la medida en la que no estaba garantizada la escucha adulta de sus intereses como derechos personalísimos, dándole a lxs adultxs la facultad absoluta de decidir sobre sus vidas con la interpretación que hagan de sus intereses sin consultarles necesariamente- por un nuevo paradigma jurídico-legal que garantiza y obliga a la escucha de sus deseos e intereses como eje de “los derechos de niños, niñas y adolescentes”, restituyendo el estatuto personalísimo de sus voces bajo un nuevo modo de patrocinio que no redunde en imposiciones hermenéuticas por parte de lxs adultxs, operación que lxs reposiciona como “sujetxs de derechos”. Simultáneamente comenzaron a institucionalizarse un Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) y una Ley de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ley 2110/06) a partir de sus sanciones en 2006. La formalización de los programas de Educación Sexual Integral (ESI) permite vislumbrar un hiato o déficit con respecto a la implementación de otras dos leyes vigentes desde el año 2000 en la ciudad de Buenos Aires: el Plan de Igualdad Real de Oportunidades y

¹ En los últimos veinte años, las estrategias argumentativas en textos, no sólo 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 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: 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 “@” pareciera sostener el binario y encerrar la declinación femenina “a” en una “o” apenas abierta a compartir su espacio; el “*” es una interrupción simbólica del alfabeto que propone el punto de intersección de un haz de rectas y múltiples rutas de género; la “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.

de Trato entre Mujeres y Varones (Ley 474) y el Programa para la Eliminación de Estereotipos de Género(s) en Textos Escolares y Materiales Didácticos (Ley 481).

El programa de educación sexual integral fue impulsado por las luchas de activistas feministas y LGTBQ que, con esa “integralidad”, promovieron que la educación sexual se vuelva transversal a las distintas materias y no una mera disciplina aparte o sólo una unidad específica de biología y asignaturas afines con el fin de descentrar la configuración biologicista y médica de lo genérico-sexual y, para garantizar la integridad personal de la identidad humana, formular las perspectivas de género y de derecho como ejes centrales para pensar el uso del cuerpo, las relaciones interpersonales y las legitimaciones de los planos afectivos, sentimentales y emocionales. Este fue el punto central de disputa en los debates previos a la sanción del programa con los sectores conservadores y representantes de distintos cultos religiosos.

Aproximadamente en la segunda mitad del siglo XIX se consolida un nuevo estilo de pensamiento psiquiátrico que permite la proliferación de enunciados sobre la “perversión sexual” (homosexualidad, fetichismo, sadismo, masoquismo, onanismo, entre otras) que se instalan en el centro de los debates sobre la sexualidad: surge así una nueva práctica discursiva que erige a la sexualidad como nuevo objeto del discurso médico (Davidson, 2004: 114-115). Resulta de una evidencia asombrosa la secularización del “pecado” religioso –y eminentemente católico- en la nueva figura de “perversiones sexuales” de los discursos psiquiátrico, psicoanalítico, psicológico y médico que se van sedimentando como sentido común e impactan y reorientan las prácticas pedagógicas: paralelamente las aulas se abren al consultorio para que las expectativas clínicas de (a)normalidad acompañen las ansiedades educativas por una saludable ciudadanía adulta. Los pilares de los discursos triunfales en las explicaciones de lo (a)normal en el siglo XXI, como sigue siendo el caso del psicoanálisis, tienen sus bases argumentativas en conceptualizaciones psiquiátricas anteriores. La noción de un “sexto sentido genital” fue rápidamente incorporada como “instinto sexual” en la clínica europea (Davidson, 2004: 120) y, sin perezas, importada a las pampas. Entre las “anomalías” del “instinto sexual” como “función psíquica” se formulan las “parestias” (“parafilias”, “desviaciones sexuales” diferentes a la satisfacción heterosexual) como formas “perversas”: “De haber negado alguien que el instinto sexual tenía una función natural o que esa función era la procreación, las perversiones, tal como eran comprendidas, no habrían entrado en la nosología psiquiátrica” (Davidson, 2004: 125). Entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, se fueron produciendo institucionalizaciones del dispositivo psiquiátrico y criminológico europeo que entramaba “perversión” con “degeneración” como unidades centrales de la enseñanza de la medicina legal y sus ejes investigativos: desde los trabajos de Francisco de Veyga y Domingo Cavia hasta la especificación de lo “degenerativo” en la pubertad por parte de Héctor Taborda y las críticas criminológicas de José Ingenieros que abonaba una teoría de la “simulación” de género para pensar la construcción travesti. La pedagogía argentina rápidamente asumió la cruzada psiquiátrica contra “perversiones”, “desvíos” y “degeneraciones”: “Nosotros (los médicos) creamos la degeneración; que la escuela se encargue de su profilaxis. Será Carlos Octavio Bunge quien publique

La educación de los degenerados, libro en el que empodera a la escuela con esta función. Derecho, medicina, educación: tres pilares de una nación ‘sana’, libre de ‘bastardos’. Se crearán escuelas especiales para rescatar a los niños con herencia degenerativa. Los degenerados con componentes ‘genitales’ tendrán un lugar especial (...)” (Di Segni, 2013: 61-62).

Con las transformaciones institucionales a partir de la articulación e implementación de nuevos paradigmas jurídico-legales y normativos que modificaron el estatuto de ciudadanía para niñxs y jóvenes se ha fortalecido la “integralidad” interdisciplinaria que lxs define, a partir de la “protección de derechos de niños, niñas y adolescentes”, como “sujetxs de derechos” y, a través de la educación sexual formal, como “sujetxs de deseos”. Este cambio de estatuto puso un cierre legal –más no automáticamente cultural e institucional- a la concepción de “minoridad” que ha regulado la “tutela” de lxs jóvenes como “objetos de derechos” durante casi un siglo, por lo que su inercia residual aún orienta dinámicas institucionales hacia la reducción del interés superior de “niños, niñas y adolescentes” en favor de una figura de “inocencia infantil” que permite reclamar los viejos usos despóticos de la patria potestad en nombre de su supuesto bienestar y habilita a perseguir a cualquier adultx que pueda exponer cualquier “disidencia” a la norma heterosexista y al binarismo genérico mediante la figura de “corrupción de menores”. El carácter transformativo que vincula el nuevo paradigma integral de derechos con la integralidad de la educación sexual ha impulsado, contra estas persistencias institucionales estigmatizantes, un funcionamiento intersectorial para promover redes interinstitucionales de intervención estatal que aún no logra plenamente una federalización para ajustar la escena pedagógica de la escolaridad a la nueva concepción de la persona humana y de las relaciones familiares que promueven los cambios legislativos que garantizan el matrimonio con independencia del sexo de sus contrayentes y el reconocimiento estatal de la propia identidad de género. En este sentido, en el ámbito de la formación y la capacitación docentes a la vez que en el trabajo directo con lxs estudiantes, irrumpieron circuitos paralelos –y privados pero con injerencia pública- que han estado atravesados por tramas religiosas y, en un sentido complementario, también por argumentos psico/médico/biologicistas que orientan pánico moral y sexual a la vez que sobredimensionan el resguardo de la patria potestad sobre (contra) los deseos y derechos de niñxs y jóvenes. A pesar de los atropellos, la continuidad en la implementación de proyectos integrales para capacitación docente y protección de derechos han seguido sosteniéndose a partir de lxs agentes institucionales que (se) formulan (en) la perspectiva del cambio, posicionándose políticamente como resistencia crítica *desde* o *a través del* Estado. En este sentido hay que remarcar que incluso hoy la discrecionalidad de los criterios pedagógicos en cada establecimiento educativo enmarca ideológicamente las acciones posibles y las garantías de los derechos que se logran implementar. Si tradicionalmente la escolaridad argentina se ha orientado a formar varones aguerridos (viriles) para detentar el dominio de/desde el monopolio legítimo de la violencia y mujeres sumisas que no desafíen su predisposición a la maternidad y su condición de subalternas, como se ha historizado, este protocolo de diferenciación por géneros cerrados fue desnaturalizándose, interpelado por los cambios en la ciudadanía que impulsan –desde los

activismos feministas y LGTBQ- la implementación de una igualdad real de trato y oportunidades entre mujeres y varones y, en un sentido más general, entre lo femenino y lo masculino como radicales libres. Así, la perspectiva de género que potencia la educación sexual integral contra la discriminación y la represión de identidades no hegemónicas y de diferencias sexo-genéricas ha permitido visibilizar ciertos conflictos, prejuicios, prácticas rutinizadas y tensiones ante performatividades y cuerpos que desafían los estereotipos hegemónicos de cuerpos, géneros y sexualidades.

A pesar de casi siete años de implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y la democratización que implicaron los demás avances legislativos mencionados, recientemente, en los primeros días de junio de 2013 en la ciudad argentina de Corrientes, Matías Ramírez de diecisiete años, estudiante de la escuela media "Leloir" fue "atacado por ser gay" por parte de una compañera y en presencia de otros compañeros, luego de haber sido maltratado reiteradas veces, según explicaba su madre e informaba el noticiero del canal 26 (7 de junio, 9:30 am). Como resultado de los golpes, Matías tiene en riesgo la preservación de sus testículos. El "caso" hace recordar lo ocurrido en abril de 2011 en la localidad de Chepes de la provincia argentina de La Rioja: Carlos Nicolás Agüero de diecisiete años se suicidaba "cansado del hostigamiento que sufría a diario por su presunta homosexualidad de parte de compañeros y vecinos y a la negligencia de la institución escolar que le dio la espalda. El cuerpo, colgando de un árbol, fue encontrado por un hermano de la víctima a 500 metros de su casa", según se informa en la publicación online SentidoG.com. Por su parte, la docente de lengua y literatura Romina García Hermelo del colegio Nicolás Antonio de San Luis fue suspendida por noventa días, en principio sin goce de sueldo, y enfrenta además una denuncia en la Justicia promovida por la madre de una de sus estudiantes, que a la vez es profesora de lengua y literatura en el mismo colegio y devota de la Iglesia Universal del Reino de Dios, uno de los grupos pentecostales que militaron con más virulencia contra la aprobación de la ley de matrimonio con independencia del sexo de sus contrayentes. La profesora sancionada explicó que al promover la lectura de la novela *Hay una chica en mi sopa*, de una escritora peruana, buscó "cumplir con el abordaje transversal que plantea la ley de Educación Sexual Integral". "Desde la Literatura, la propuesta claramente es acercar lecturas a los chicos y chicas, en un marco de contención y apoyo, en este caso del docente, para que puedan reflexionar en torno de su sexualidad", aclaró la profesora según relata la periodista Mariana Carbajal para el diario argentino *Página/12*. El libro, "en líneas generales narra la vida de una adolescente que se enamora –al punto de obsesionarse- de su profesora y relata ciertas incertidumbres en su vida en general y en su sexualidad en particular", describió la docente, que también dicta la materia Ética Profesional en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, para las licenciaturas en Periodismo y en Comunicación Social. En el contexto de una marcha de protesta organizada por el gremio docente ASDE, la Secretaría de Género e Igualdad de la CTA local y los centros de estudiantes y con el apoyo de estudiantes en general y colegas docentes, padres, madres y otros integrantes de la comunidad educativa, Nehuén Perrantes, de diecisiete años y ex-alumno de Romina García Hermelo, explicaba a

los medios que la decisión tomada por el Ministerio de Educación provincial en relación con la denuncia radicada en la escuela y en los tribunales se trata claramente de “una homofobia maquillada”.

3. CONCLUSIONES

Históricamente la escolaridad –constituyéndose desde sus orígenes como el rito social contemporáneo para la iniciación en la ciudadanía adulta- estableció ritualizaciones específicas entre homosociabilidad y heterosexualidad que regularon una fuerte diferenciación sexual en la ciudadanía frente a la que, luego, se ha exigido complementariedad conyugal. Este artículo ha buscado abonar a los esfuerzos investigativos para denunciar cómo esta matriz institucional funge aún como dispositivo pedagógico del deseo. Las tecnologías educativas para el sacrificio público de las diferencias interpelan modos específicos de subjetivación: ¿cómo “despertó” tu deseo sexual? ¿Qué género lo convoca? ¿Qué cuerpos? Así, la renovación del tejido ético de la ciudadanía que han implicado los avances legislativos y la consecuente transformación de la relación entre Estado, familia, escuela y sociedad en general se basa en una nueva concepción de lo humano y de las tramas vinculares primarias, que interpela directamente las prácticas pedagógicas y el sistema educativo en su conjunto: ¿Qué lugar sigue ocupando la escolaridad en la ritualización de la palabra y sus agencias performativas de subjetividades en un momento en el que se ha legislado la unión matrimonial con independencia del sexo de sus contrayentes y la identidad de género como autodeterminación de la persona? ¿Por qué, entonces, habría que seguir dividiendo genéricamente la ciudadanía como correlato de la división sexual de los cuerpos genitalizados? ¿Qué es “de varón” y qué es “de mujer”? ¿Cómo se construye y se sostiene un proyecto educativo post-servicio-militar-obligatorio que busque garantizar las relaciones de género sobre la base de la igualdad real de oportunidades y trato entre varones y mujeres y, así, entre lo masculino y lo femenino? ¿Qué tipo de libertad implica “elegir” a qué lado del binario ponerle el cuerpo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aczel, Ilona (2010). La debilidad de la mujer. *Revista Mora*, No. 18, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género.
- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar en Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Alonso, Herczeg y Zurbruggen (2008). Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo. En Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comp.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Britzman, Deborah (2005). Educación precoz. En Talburt, Susan y Steinberg, Shirley B. (eds.). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Editorial Graó.

- Bryson, Mary y Suzanne de Castell (1993). Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect. *Canadian Journal of Education*, Vol. 18, No. 3, Against the Grain: Narratives of Resistance (Summer), pp. 285-305.
- Butler, Judith (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Carbajal, Mariana (2013). Torquemada todavía vive en San Luis – 3/6/13, El próximo paso puede ser un exorcismo – 6/6/13, Ningún libro te hace homosexual o lesbiana – 9/6/13. En *Página/12*. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar>.
- Davidson, Arnold (2004). *La aparición de la sexualidad. La epistemología histórica y la formación de conceptos*. Barcelona: Ediciones Alpha Decay.
- Delfino, Silvia (1999). Género y regulaciones culturales. El valor crítico de las diferencias. En Forastelli, F. y Triquell, X. *Las marcas del género. Configuraciones de la diferencia en la cultura*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, UNC.
- Di Segni, Silvia (2013). *Sexualidades. Tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Giroux, Henry A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós Educador.
- Kosofsky Sedgwick, Eve (1993). How to bring your kids up gay: the war against effeminate boys. En *Tendencias*. Durham: Duke University Press.
- Lavigne, Luciana (2009). Devenires de la política pública de 'educación sexual integral' desde un abordaje antropológico: un estudio de caso en la CABA. En *Actas del III Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género* (versión digital). Universidad del Comahue: Cipolletti.
- Lopes Louro, Guacira (1999). Pedagogías de la sexualidad. En Lopes Louro, Guacira (ed.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Editorial Autêntica.
- Llamas, Ricardo y Vidarte, Francisco J. (1999). Nenaza. La invención del "niño mariquita". En *Homografías*. Madrid: Espasa Calpe.
- Péchin, Juan (2012). *Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía crítica sobre procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires*. Mimeo de tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Preciado, Beatriz (2002). *Manifiesto contrasexual*. Madrid: Editorial Ópera Prima.
- Salessi, Jorge (2000). *Médicos maleantes y maricas*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- SentidoG (2011). Joven argentino se suicida tras sufrir acoso homofóbico. Disponible en: <http://www.sentidog.com/lat/2011/04/joven-riojano-se-suicida-tras-sufrir-acoso-homofobico.html>.
- Talbur, Susan y Steinberg, Shirley R. (eds.) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zubiaur, Ibon (ed.) (2007). *Pioneros de lo homosexual*. Barcelona: Anthopos Editorial.