

Acerca de lo “trans” en la escuela media: algunos aportes desde el trabajo de campo

Jesica Baez¹

El presente artículo se enmarca en el proyecto doctoral titulado “La experiencia educativa ‘trans’: acerca de los modos de habitar el cuerpo sexuado de los y las jóvenes en su paso por el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires”.² El mismo parte de problematizar los vínculos entre la educación formal, la construcción de la subjetividad y las relaciones de sexo/género desde una mirada metodológica nutrida por la antropología visual y los desarrollos del enfoque interpretativo.

¿Cómo es ir a la escuela cuando el cuerpo no responde a los cánones esperados? ¿Cuándo no se ajusta? ¿Qué lecturas fenomenológicas se despliegan de ellos y ellas? ¿Cómo es la experiencia educativa de estos chicos y chicas cuyos cuerpos sexuados no se enmarcan en las “formas esperadas”? Son las preguntas que este trabajo focalizará.

1. Punto de partida: acerca del proyecto de investigación

Múltiples son las maneras de habitar el cuerpo, y con ello diversos son los modos de expresar las relaciones sexo/género/deseo. El cuerpo, lejos de ser un espacio dado, es un territorio en plena construcción: donde los otrxs, las instituciones, las situaciones organizan la propia experiencia corporal a partir de imágenes, representaciones y prácticas diversas. El proyecto del cual emergen las reflexiones que en este artículo se presentan surge de la indagación sobre estos modos de habitar/vivir el cuerpo. Este habitar exige reponer desde lo metodológico herramientas audiovisuales que reconstruyan en imágenes y en su dimensión de movimiento tal experiencia.

Se trata de problematizar el habitar del cuerpo de chicos y chicas en el espacio escolar. Partiendo que fue la institución pedagógica la que más que impulsar el silencio sobre el sexo “multiplicó las formas del discurso sobre el tema; le estableció puntos de implicación diferentes; cifró los contenidos y calificó los locutores” (Foucault, 1976: 40), y que en esta apertura se consolidó un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que aspiran a legitimar “una” femineidad y “una” masculinidad. En otras palabras, subjetividades sexuales diferenciadas a partir de la identificación de “la” diferencia sexual entendida como “natural y normal”.

En este sentido, “La embestida más profunda, con todo, la embestida de base de la escolarización se dirigía a discernir y decidir cuándo cada niño o niña, cada adolescente y joven se estaba aproximando o apartando de la norma deseada. Por eso posiblemente, las marcas más permanentes que se atribuyen a las escuelas no se refieren a los contenidos pragmáticos que ellos pueden habernos presentado, pero sí se refieren al día a día, a las experiencias comunes o extraordinarias que se viven en su interior, con compañeros, con profesores, con

1 Este trabajo se inscribe en el Proyecto UBACyT 063 “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios”. Dir.: Dra. Graciela Morgade. Equipo: Paula Fainsod, Gabriela Díaz Villa, Susana Zattara, Cecilia Román, Cecilia Ortmann, Jesica Baez, Soledad Malnis, Catalina González del Cerro. Sede: IIICE-FFyL, UBA. Programación científica 2008-2010.

2 Becaria Doctoral CONICET Tipo 1. Directora: Graciela Morgade, Codirectora: Ana Padawer.

profesoras” (Lopes Louro, 1999: 5). Ya sea desde el decir del silencio, o bien diciendo se configuran discursos sobre la sexualidad comprendiéndola en tanto censura “como espacio de subjetivación y de placer y sosteniendo una regulación sexista y heteronormativa sobre los cuerpos biologizados y medicalizados” (Morgade, 2006: 36).

Reconstruir la experiencia, implica no solo un abordaje audiovisual, sino también de corte colaborativo. Entendiendo la experiencia como expresión íntima, producto de un tiempo, un espacio, y los otros/as, su reconstrucción implica no solo la voz de los/as jóvenes sino también las de otros actores involucrados/as: profesores/as, tutores/as, directivos, preceptores/as, otros/as. Se sostendrá entonces una propuesta metodológica tendiente a generar la multiplicación de voces, entre ellas la de la investigadora.

Se focaliza en la experiencia educativa durante el nivel medio de los/as jóvenes que en sus modos de habitar su cuerpo expresan relaciones de sexo/género/deseo incoherentes o discontinua. ¿Qué características tienen tales experiencias? ¿Qué limitaciones, posibilidades y expectativas son propias de tales experiencias? ¿Cómo se relacionan tales experiencias educativas y la permanencia/abandono de las instituciones escolares?

Para abordar dichos problemas, el proyecto en curso parte de una estrategia metodológica etnográfica. Una definición posible de etnografía es aquella que la reconoce como un proceso y producción de investigaciones sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción de su particularidad (*etnos*, en el sentido de otredad). Se trata entonces, por medio de esta estrategia, de interpretar y describir una cultura y hacerla inteligible a quienes no pertenecen a ella.

Se focaliza en la experiencia educativa de los/as jóvenes centrando la mirada en las relaciones sociales y con ella, en los juegos de poder y en cómo estos la construyan. La etnografía, como conjunto de herramientas teórico-metodológicas, permite vincular teoría e investigación, teoría y campo, favoreciendo nuevos descubrimientos, en tanto no se parte de teorías y categorías preestablecidas, sino que se construye conocimiento de lo que piensan, dicen, sienten, muestran, hacen los/as sujetos que son parte de este proceso. La etnografía no establece una serie de “métodos y técnicas” previamente definidos: no hay un recetario de técnicas a desplegar pero sí una serie de estrategias y procedimientos a desarrollar. En este caso, se partió de la observación de clases escolares, recreos y otros acontecimientos escolares, y la entrevista en profundidad de actores involucrados/as.

Asimismo, y dada la particularidad del objeto-problema construido, se ha optado por incluir los aportes metodológicos de la antropología visual. Siguiendo a Ruby: “Una antropología de la comunicación visual es permitida sobre el supuesto de ver los mundos visibles y gráficos como procesos sociales, en donde los objetos y las acciones son producidos en la intención de comunicar algo a alguien, lo que otorga una perspectiva ausente en otras teorías. Es una investigación de todo lo que los humanos hacen para que sea visto –sus expresiones faciales, trajes, los usos simbólicos del espacio, sus residencias y el diseño de los espacios que habitan, así como la completa gama de artefactos pictóricos que producen, desde los grabados de roca hasta los hológrafos” (2007: 8). Esta dimensión del objeto-problema requirió volver a formular las técnicas y estrategias a construir y utilizar. Introducir el registro audiovisual no intentó complementar el registro escrito o los déficit de la escritura antropológica (Guigou, 2001), sino profundizar la indagación que este proyecto se propone. Aun así esta incorporación no parte de una concepción de la imagen en tanto transparencia de “la rea-

lidad”, sino como producto del recorte particular que realiza el investigador/a, recorte que se sustenta en interacción dinámica con el marco teórico. El ingreso de la cámara de video como instrumento para la elaboración de registros audiovisuales intentará profundizar la dimensión corporal de este proyecto.

El trabajo de campo realizado hasta el momento se centra en dos instituciones de nivel medio público de la Ciudad de Buenos Aires (Escuela N y Escuela C). Se llegó a ellas a partir de compartir otros proyectos. A la Escuela N, tras el trabajo en el marco de la investigación “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios”.³ Allí el acercamiento a una docente que incorpora contenidos de Educación Sexual Integral a su asignatura abrió “las puertas” para el ingreso a la institución. Su sensibilidad respecto a estas temáticas habilitó la confianza para la emergencia de una serie de conversaciones informales que aportaron datos que se constituyeron como “pistas sugerentes” para seleccionar esta escuela. “Acá cada tanto la vestimenta es un problema o es vivida por la institución como un problema. Vino L (un alumno) vestido con pollera negra y ¡se armó!”, “si dos chicas se besan seguramente se comenta más que si es una chica con un chico. Ya pasó”. Estas como otras afirmaciones se transformaron en señuelos convocantes. La escuela N está situada en el barrio de Palermo, en la zona conocida desde hace unos años como “Palermo Hollywood”. Se trata de una institución que cuenta con dos turnos (mañana y tarde) y 4 secciones por año, aproximadamente. Posee, además, Proyecto 13. Asisten 800 estudiantes aproximadamente que, en el consenso de los/as docentes y directivos provienen de “familias de clase media, acomodada (...) pero cada vez son los menos”. En contrapunto, se señala “cada vez tenemos más de los otros”. La escuela C, en cambio, está ubicada en el barrio de San Telmo. Cuenta con un solo turno por la tarde, asistiendo unos 900 estudiantes. Según el equipo directivo, la mayor parte del estudiantado proviene de los barrios de “bajos recursos” de Constitución y Barracas siendo muchos de ellos hijos/as de inmigrantes de las comunidades peruana y boliviana. Llegó a constituirse en un *lugar etnográfico* (Wright, 2005), tras un año de trabajo en el marco de un proyecto de Voluntariado Universitario. El proyecto se proponía la formación de líderes comunitarios/as en temas vinculados a la educación sexual. Para ello se trabajó con los 4to. años durante el lapso de un año en talleres semanales en los que la autora participaba como docente. El contacto cotidiano le permitió ir conociendo al estudiantado. Los chistes en torno a “quién es putito” fueron unos de los hechos que más llamaron su atención.

2. La experiencia educativa... ¿trans?

La investigación en curso, tal como se anticipa en el apartado anterior, centra su mirada en la experiencia educativa “trans”. Qué se entiende por ello se torna en principio una de las primeras necesidades metodológicas. El trabajo de campo en conjunto con las lecturas académicas y la participación de los debates políticos en torno a “las cuestiones de género” confluyeron en moldear progresivamente esta categoría.

Hasta mediados del siglo XX la sexualidad como objeto científico fue indagado desde las ciencias médicas - psiquiátricas. La concepción hegemónica de ese entonces definía la sexualidad como un aspecto biológico y natural, inherente a la esencia humana diferencial del hom-

3 UBAcyT 063, 2008-2010. Dir.: Dra. Graciela Morgade.

bre y la mujer (Krafft-Ebing, 1939). El mismo concepto de género tiene raigambre en tal campo; el psiquiatra Money en 1955 define el término rol de género “para significar todas aquellas cosas que la persona dice o hace para mostrarse a sí misma que tiene el estado de muchacho u hombre, niña o mujer, respectivamente”.⁴ A determinado sexo, determinado rol de género.

Tal cadena –que aún se mantiene vigente– comenzó a ser discutida desde otras áreas de las ciencias, en la que fueron de gran importancia los trabajos de Mead sobre el interaccionismo simbólico, la teoría del etiquetamiento de Becker y Lemert y la etnometodología de Garfinkel. Estos aportes dieron lugar a un enfoque de corte construccionista en el abordaje de la sexualidad. Asimismo la introducción del concepto de género en manos de las feministas abrevó en cuestionar y politizar la naturalización. En términos generales, el género se definió como la construcción sociocultural que se efectuaba “sobre” el sexo biológico. Tal formulación, como anticipan autores como Cabral y Butler, reconocerán en ese camino los efectos performativos que la propia categoría de género ha generado, *generizando* los cuerpos-sexos de manera binaria, asimétrica y jerárquica.

La obra *Historia de la sexualidad* de Foucault (1977) marca un hito en la conceptualización de la sexualidad, definiéndola como un dispositivo histórico; es decir, una invención social, que se construye en el tiempo a partir de múltiples y heterogéneos discursos, instituciones, arquitecturas, reglas, enunciados, proposiciones, dichas y no dichas sobre el sexo. Por momentos desprovisto de reparos en torno al género, la obra de Foucault avanza habilitando el cuestionamiento sobre el “sexo natural”.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Butler (2002) profundiza afirmando que el sexo/la sexualidad no existen ontológicamente sino en tanto son actuados. En otras palabras, las normas regulatorias del sexo trabajan de una forma performativa para constituir la materialidad de los cuerpos, específicamente, “materializando” un sexo, una diferencia sexual que se consolida al servicio del imperativo heterosexual. Tales normas constituyen la condición de inteligibilidad cultural que otorga el reconocimiento del estatus de persona; establecen relaciones de causalidad entre el sexo anatómico –que se construye como biológico, y por ende, natural y presocial–, la identidad o expresión de género –masculina o femenina– y la orientación del deseo –que se considera obligatoriamente heterosexual–. Los cuerpos ininteligibles, por expresar relaciones incoherentes entre sexo/género/deseo serán lo abyecto: disciplinados y normalizados, patologizándolos, persiguiéndolos, y, en última instancia, eliminándolos (Butler, 1990, 2002). Hay machos, hembras/masculinidades, feminidades/heterosexualidad, homosexualidad: los cruces entre unos y otros son inciertos y múltiples. Aun más, entre cada uno de estos pares que resultan inteligibles coexiste todo un rango no inteligible. ¿Todos nacemos machos o hembras?, por ejemplo. ¿Qué sucede con los niños intersexos? ¿Qué principio de inteligibilidad materializa ese cuerpo?

Retomando la tesis foucaultiana del poder como productivo, sostiene Butler: “Los géneros ‘inteligibles’ son aquellos que en algún sentido instituyen y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo. En otras palabras, los fantasmas de discontinuidad e incoherencia, concebibles solo en relación con las normas existentes de continuidad y coherencia, son prohibidos y producidos constantemente por las mismas leyes que intentan establecer líneas de conexión causales o expresivas entre sexo

4 Citado de: <http://www.kinsey.com.ar/noticia.php?id=344>

biológico, géneros culturalmente constituidos y la “expresión” o “efecto” de ambos en la manifestación del deseo sexual a través de la práctica sexual” (1990: 50).

De manera tal que, al igual que sucede en términos de otras determinaciones sociales estudiadas por la sociología de la educación (etnia, clase, capacidad física, entre otras), la escuela legítima determina identidades y prácticas sexuales como “normales” o como “modelos” y reprime y margina otras. Es en el marco de la cultura y la historia donde se construyen las identidades sociales (de género, sexual, étnica, de nacionalidad, de clase, etc.). Con un carácter fragmentado, plural más de las veces transitorias y contingentes, las identidades se anclan en un cuerpo no ya interpretado como evidencia inequívoca/sustrato presocial sino como constructo que adquiere materialidad en el mismo proceso de anclar. En este sentido, el cuerpo sexuado pueden concebirse como “archivo orgánico de la historia de la humanidad” (Preciado, 2002) y con ello heredero de tramas desiguales e injustas que tienden a reproducirse en las sociedades capitalistas occidentales. También, desde la mirada de la disrupción, el cuerpo sexuado es un “campo abierto a diversas posibilidades interpretativas” (Fernández, 2000).

La crítica a la versión “género proceso social, sexo evidencia biológica” habilitó entonces nuevas palabras para dar cuenta de los rangos no inteligibles, desmontando el contrato de abyección (Cabral, 2007) y, en consecuencia, desmontando la reducción óptica impuesta. En tal sentido, se propone la transgeneridad. Definida como “un conjunto de discursos, prácticas, categorías identitarias y, en general, formas de vida reunidas bajo (...) un rechazo compartido a la diferencia sexual como matriz natural y necesaria de subjetivación” (Cabral, 2007), lo trans intenta *hacer proliferar* lo que hasta allí permanecía invisible, ampliando la capacidad de percepción y recepción.

El uso del término “trans”, asimismo, no es unívoco. En el campo social y político su acepción más reconocida es aquella que engloba a “travestis, transexuales, transgénero”. A esta variante, le corresponderían similares críticas a las ya realizadas al “género” en tanto instituye un posible ideal regulativo de “trans” sobre aquellxs que se definen como “travestis, transexuales y transgénero”.

Descartando esta versión restrictiva, a partir del trabajo de campo se construyó una noción más amplia. Adoptándose una conceptualización de “trans” *como todas aquellas subjetividades que de alguna manera discuten los parámetros de la heteronormatividad sexista, aun cuando tal tensión solo se manifieste por momentos y en espacios determinados*. Arribar a tal definición habilitó la construcción de una mirada amplia que recupere los intersticios y las multiplicidades por sobre la pretendida *homogeneidad estable de la identidad*.

3. Homogeneidad escolar: juventudes particulares

Múltiples investigaciones han dado cuenta de la matriz homogeneizadora y homogenizante que tiene el sistema educativo moderno. Ahora bien, ¿qué grillas de inteligibilidad organizan la percepción de los cuerpos que transitan tal matriz?

La escuela enseña, disciplina, mide, evalúa, examina, aprueba (o no), categoriza, marca los cuerpos que pasan por ella, equilibrando por un lado, el incentivo de una sexualidad normal (heterosexual), y por el otro, la contención de la misma. De manera tal que, al igual que sucede en términos de otras determinaciones sociales estudiadas por la sociología de la educación (etnia, clase, capacidad física, entre otras) la escuela legítima determina identidades y prácticas sexuales como “normales” o como “modelos” mientras que reprime y

marginas otras. En este sentido tiende a la homogenización y uniformización de los cuerpos que pasan por ella. Cuerpos de niñas, cuerpos de niños, con el correlato de una manera particular de habitarlos. “Lloran como niñas”, “Las niñas no corren” son simples sentencias que se pueden escuchar en un recreo, por ejemplo.

Las regulaciones en torno a la vestimenta son otra muestra de ellos. En palabras de Dussel, la escuela moderna creó su propio régimen de apariencias, y entre ellas una esteticidad de la vestimenta de sus estudiantes. El uso del guardapolvo blanco producto, según esta autora de la articulación entre igualitarismo, higienismo escolar y una noción de cuerpo consignó la uniformidad bajo el mismo atuendo como manera de suspender relativamente las desigualdades de origen, de género, de clase, entre otras. Este paréntesis momentáneo, sin embargo, al tiempo que pretendió la uniformidad y con ello, el auspicio de *pertenencia* también produjo la diferencia. Distintas calidades de tela, diferencia de modelos no solo traslucen la particularidad de quien lo porta, sino más bien lo producen en esa distinción. El guardapolvo “clásico de niña” con sus botones en la espalda más similar a un vestido deja a quien lo porta “en manos” de otro/a que asista para ser puesto. Los debates en torno al guardapolvo y su uso no han perdido vigencia en la Ciudad de Buenos Aires. El código de vestimenta –instrumento institucional que regula cómo se debe ir vestido a la escuela- resulta una interesante grieta por donde relevar marcas donde el cuerpo sexuado se pone en evidencia.

Desde aquello que se enseña explícito pero también, y principalmente, desde todo aquello que se aprende desde el currículum oculto, la escuela produce una feminidad y masculinidad hegemónicas signadas desde la heteronormatividad y el sexismo. Ahora bien, ¿qué sucede con quienes se resisten a lo homogéneo?, ¿qué sucede con los/as jóvenes trans?

Tal como sugiere el trabajo de campo hasta aquí realizado la experiencia de los/as jóvenes en su paso por la escuela, cuando su modo de habitar el cuerpo no se ajusta a las normas hegemónicas de género se produce una serie de fenómenos que en ocasiones se traducen en dejar de asistir a la escuela, tal como se observa con la emergencia del Programa de Inclusión de Alumnas Travestis. La creación del programa en la provincia de Buenos Aires visibiliza la experiencia de exclusión de estudiantes con la particularidad de que deviene en obstáculo para la culminación de los estudios. Estos programas focalizados ponen en evidencia los circuitos excluyentes del propio sistema. El programa prevé una serie de estrategias tendientes a hacer en la escuela un espacio receptivo, donde el régimen de apariencias hegemónico es puesto bajo la lupa a partir de la escucha de las voces de estas estudiantes y sus necesidades.

Abrir a la pluralidad de particularidades de los/as jóvenes no solo delinea escenarios donde la exclusión es la mecánica de relación. Otras violencias privativas también son parte del cotidiano. El “dulce hostigamiento” (Baez, 2011) es una de ellas. Se trata del mecanismo por el cual, en particular los varones, molestan, burlan a otro varón que no encaja en los estándares de masculinidad. Esta producción incesante incluye chistes, comentarios, pequeños golpes/juego donde el grupo marca *el desvío*. Asimismo, estos intercambios que desde la mirada adulta (y académica) redundan en ejemplos de discriminación y violencia cotidiana, en la vida escolar para estos jóvenes comprenden una forma entre otras de vinculación. En este sentido el hostigamiento que priva a estos estudiantes de determinados privilegios propios de la permanencia termina siendo “dulce” en la medida en que permite una trama de pertenencia.

Desde las voces de los/as jóvenes, la escuela es también el lugar donde “publicitar la diferencia” no resulta riesgoso, particularmente si en ella hay adultos/as “confiables” (Baez

y Díaz Villa, 2006). Son confiables aquellos/as adultos/as (docentes, preceptores/as, directivos) que abren un espacio para la escucha sin anticipación de respuestas que distingan lo correcto de lo incorrecto, donde la pregunta se instale como formato de locución y la intimidad sea respetada. Asimismo, resulta sugerente el fenómeno que se ha dado, en particular, en la escuela C tras la sanción de la ley de Matrimonio Igualitario. Una docente se ha casado con su pareja. Sin que ella explícitamente lo haya comentado, los/as estudiantes se enteraron:

“Si hasta las profes se están casando, ya se puede casar cualquiera” (M, de 5to año)

M repetía esto en un recreo al resto de sus compañeras, una de ellas le replicaba: “ahora se ven más en la escuela”. Varias interpretaciones y hasta contradicciones compiten en tales palabras. Por una parte pareciera ser que si hasta “una maestra normal” se casa con otra “maestra normal” ya no hay posibilidades desde los/as estudiantes de percibirlos como “anormales”. Ya es “normal”, cualquiera se puede casar. El juego de palabras “maestra normal”, no es en este caso ingenuo. Se trata de una parodia a los efectos producidos por una corporalidad normalista matriz de la docencia en Argentina. La misma afirmación sin embargo, también podría estar apuntalando esto último: “si estas las maestras normales se casan, cualquier cosa puede pasar”. En este caso, la afirmación aludiría más bien a la nostalgia de la moral perdida.

Si se toma el diálogo en su conjunto en cambio, es interesante observar la relación que estas estudiantes establecen: “si las docentes salen del closet, los/as estudiantes también”. El/la docente aparece, entonces como *un modelo* que habilita otras experiencias. Pareciera que conocer determinadas experiencias del cotidiano de sus docentes, posibilita a los/as estudiantes acobijarse para dar curso público a nuevas narrativas propias.

Conviven entonces en el espacio escolar, estrategias de ocultamiento, dulces hostigamientos que mapean la posibilidad de “ser” de los/as jóvenes. Es decir, no en todos los espacios escolares, los/as estudiantes “son” o dan a conocer “quiénes son”. En cambio sí la pregunta acontece en torno de dónde y con quiénes. ¿Dónde y con quiénes los/as estudiantes trans pueden “ser”?

4. A modo de cierre

Vivir en el closet, “dentro o fuera”, asume una inscripción particular en el espacio escolar y en la relación con los otros/as. Una desigualdad que puede tornarse invisible para algunos ojos, como son invisibles estxs jóvenes. Asimismo, “ver” a estos jóvenes ha sido un ejercicio continuo de volver sobre la categoría “trans”. Primero definida como aquella que agrupa las identidades no heterosexuales y que, con el devenir de la tarea, finalmente fue conceptualizada como la formas de vivir que se alejan/tensan la heteronormatividad. Desde esta perspectiva, muchos y muchas son “algo trans”.

Poder desplegar “lo trans” tensa las características constitutivas de la matriz escolar. El irrespeto, discriminación y marginación⁵ acontecen en el cotidiano de la convivencia escolar. En palabras de Fraser (1997), la carencia de reconocimiento atenta contra el goce y/o ejercicio de los derechos humanos o libertades fundamentales de los individuos. Y consecuentemente quedan desprovistos de redistribución en términos de acceso y permanencia en el sistema educativo. En este sentido, se trata de carencias que remiten a injusticias. “El significado más gené-

5 Tal como se constata en el Primer Informe Trienal basado en una encuesta a filiales presentado en el Tercer Congreso Mundial de la Internacional de Educación en Jontiem, Tailandia (2001) existen agresiones/ violaciones a los DDHH basados en la orientación sexual de docentes, no docentes y estudiantes.

rico de justicia descansa en una participación igualitaria (...) la justicia exige alcanzar acuerdos sociales que permitan a todos los miembros de la sociedad participar como iguales en la vida social” (Fraser, 2006: 35). El silencio sistemático (Morgade, 2006; Morgade y Alonso, 2008; Baez y Díaz Villa, 2006) que integra el discurso escolar de género tiende a: 1) consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino 2) a la vez resulta el contexto de la expresión esporádica, aunque sistemáticamente censurada desde adultos/as y también entre los/as mismos/as jóvenes. Aun cuando tales injusticias descansan en la sutileza de las coordenadas por donde estas experiencias *transitan* la escuela, las violencias vedadas por regímenes de visibilidad que tornan invisible lo “trans” constituyen diferencias que podrían devenir en desigualdad. Esta desigualdad vive aún en el closet. De difícil inteligibilidad no solo para la comunidad educativa, sino también para el campo de la investigación pedagógica, persisten en la sutileza y camuflaje que las hace más resistentes.

Bibliografía

- Baez, J. (2010). “Abismos injustos. Acerca de la distancia entre chicos/as y adultos/as respecto de cómo abordar la sexualidad en la escuela media”, en Morey, P. y Boria, A. (comps.). *Teoría social y género: polémicas en torno al modelo teórico de Nancy Fraser*. Buenos Aires, Catálogos.
- (2011a). “Los ‘gustos’ se aprenden... Lo relativo, lo particular y la justicia”, en Morgade, G. (coord.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, Crujía.
- (2011b). “Los closet de la desigualdad educativa: reflexiones de una misma y de lxs otrxs”, *Actas: II Jornadas de Investigadores en formación en Educación*. 29 y 30 de noviembre de 2010. Buenos Aires, IICE, FFyL, UBA.
- Baez, J. y Díaz Villa, G. (2006). “En la escuela no tenemos la confianza”: ¿qué esperan los/as jóvenes de la educación sexual escolar en el nivel medio?”, en *Actas VIII Jornadas de Historia de la mujeres y III Congreso Iberoamericano de Género*.
- Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros. Extrajeros, redidentes y ciudadanos*. Barcelona, Gedisa.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Buenos Aires, Paidós.
- (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona, Paidós.
- (2004). *Deshacer el género*. Buenos Aires, Paidós.
- (2010). *Marcos de guerra. Vidas lloradas*. Buenos Aires, Paidós.
- Cabral, M. (2007). *La paradoja transgénero*. Disponible en www.ciudadaniassexual.org
- Fernández, J. (2000). “Los cuerpos del feminismo”, en Maffía, D. (comp.). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires, Feminaria.
- Guigou, N. (1989). “El ojo, la mirada: Representación e imagen en las trazas de la Antropología Visual”, *Diverso Revista de Antropología Social*, N° 4, mayo.
- Le Breton, D. (2002). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lopes Louro, G. (org.) (1999). *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade*. Tadeu da Silva, T. (trad.). Belo Horizonte, Autêntica.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid, Opera Prima.
- Wright, P. (1998). *Cuerpos y espacios plurales. Sobre la razón espacial de la práctica etnográfica*. Brasilia, Departamento de Antropología, Serie Antropología, Universidade de Brasilia.