

# “Pedagogía de la visibilidad” – Experiencias escolares de jóvenes en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires\*

Jesica Baez\*\*

## Resumen

Este artículo tiene por objeto analizar cómo la visibilización de los y las jóvenes que se identifican como gay, lesbiana, bisexual, mujer diferente (o en términos generales “raro”) repercute en la experiencia educativa en la escuela secundaria; y a su vez, cómo la escuela contribuye en la construcción de esos cuerpos sexuados. Para ello, se recuperan los resultados de una investigación etnográfica realizada en una escuela pública ubicada en zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) que atiende a sectores de recursos medios y medios bajos.

**Palabras clave:** Escuela secundaria, sexualidades no hegemónicas, discriminación, jóvenes

---

\* Recibido en 11 de abril de 2017, acepto en 14 de marzo de 2018.

\*\* Profesora de Investigación educacional II de la misma casa de estudios. Investigadora CONICET-IIICE-FfYL-UBA, Buenos Aires, Argentina. [baez.jesica@gmail.com](mailto:baez.jesica@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0002-7365-5505>

<http://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530013>



“Pedagogy of Visibility”: Educational experiences of youth in a public high school in the city of Buenos Aires

**Abstract**

This purpose of this article is to analyze how the visibility of young people who identify themselves as gay, lesbian, bisexual, different (or in general terms “rare”) women has repercussions on educational experience in high school; and how schools contribute to the construction of sexualized bodies. The article is based on the results of an ethnographic study in a public school in the southern zone of the city of Buenos Aires, which serves middle and lower middle class communities.

**Keywords:** High School, Non Hegemonic Sexualities, Discrimination, Young.

## Introducción

Investigadora: ¿Hoy vinieron menos (estudiantes)?

Estudiante varón 1: Más o menos.

Investigadora: ¿Y ustedes siempre fueron poquitos?

Varón1: Ah, no. Es que repitieron un montón.

Mujer 1: (se ríe) Igual... por suerte!

Mujer 2: Por suerte, porque ellos no eran del grupo.

Mujer 1: No eran como parte de nosotros, amigos de nosotros.

Investigadora: ¿Cómo es eso?

Varón 2: Eran muy distintos.

Mujer 1: Sí, *eran raros*.

Mujer 2: Todo el tiempo querían sobresalir, hacerse notar.

Varón 1: Sí, cancheros. Estaban así todo el tiempo, se mandaban la parte con que eran distintos.

Varón1: Llamando la atención, diciendo cosas.

Varón 2: Sí, que eran una cosa, que eran otra, que el pelo así, haciendo lio.

Varón 1: Ella era la presidenta del Centro.

Investigadora: Sí, lo sabía.

Mujer1: Hizo una marcha, un lio, dijo que era bisexual.

Varón 1: ¡Bueno eso ya lo sabíamos!

Risas generalizadas

Varón 2: Sí, por suerte los raritos ya no vienen.

(Conversación informal luego de una entrevista grupal, septiembre de 2012)

Viñeta 1 (cursiva de la autora)

Este artículo tiene por objeto analizar cómo la visibilización de los y las jóvenes que se identifican como “gay”, “lesbiana”, “bisexual”, “mujer diferente” o “raros” repercute en el recorrido de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Y a su vez, indagar cómo el dispositivo escolar contribuye en la construcción de tales experiencias. Esto implica problematizar dos cuestiones: por un lado, la escuela como dispositivo productor de las sexualidades y, por otra parte, abrir el interrogante sobre las dificultades/potencialidades de transitar el espacio de la escuela. La Viñeta 1 recoge la expresión que dio origen a las reflexiones que desplegaré en el desarrollo del artículo y han sido parte de mi

trabajo doctoral<sup>1</sup> que centró su indagación en cómo es la experiencia educativa de los y las jóvenes trans.

El episodio que se narra en la Viñeta 1, aconteció durante trabajo de campo al finalizar una entrevista grupal con estudiantes de 5to. Año<sup>2</sup>: ¿Quiénes son esos estudiantes *raros*? ¿Cómo transita la escuela secundaria? ¿Cómo es la experiencia educativa de estos y estas jóvenes? Estas preguntas motorizaron la indagación.

En este artículo desarrollaré los resultados explorando tres dimensiones: la construcción de la mirada estudiantil respecto del “Otro”, la posición de adultos/as en los modos de abordar las diferencias/diversidades en la escuela y finalmente, reconstruiré la voz de los/as estudiantes nombrados como “raros”. Antes de avanzar sobre ello, pondré a consideración, por un lado, la construcción de la estrategia metodológica y algunas notas del marco teórico que dieron lugar a esta investigación.

### **Apuntes de la tarea de investigar: la experiencia educativa en el foco**

“la experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación” (Scott, 2001:48)

La tarea de investigar pone en juego un conjunto de decisiones que en su constelación final consolidan respuestas (y nuevos interrogantes) a la serie de preguntas que le dieron origen. Entre estas preguntas y estas respuestas, se construyó una estrategia de indagación nutrida por los aportes de la etnografía. El trabajo de campo se apoyó principalmente en la estancia prolongada en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires.

---

<sup>1</sup> Inscripción en proyecto (se quita nota de referencia para evaluación).

<sup>2</sup> Durante todo el proceso de investigación la comunidad educativa en su totalidad (incluyendo a los y las estudiantes) conocían los objetivos de la investigación. En todos los casos se respetó el anonimato de los y las participantes y de la institución.

Llegué a la escuela como tallerista en educación sexual. En esa tarea establecí vínculo estrecho con personal directivo, docentes y asesoras así como también estudiantes. La escuela era receptiva a la inclusión de la educación sexual en sus aulas, sin embargo, no llevaba adelante ninguna acción institucional. La institución se encuentra ubicada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires y recibe estudiantes de sectores de medios y de bajos recursos económicos. La confianza establecida habilitó la posibilidad de llevar adelante el trabajo de campo durante tres años.

Distintas investigaciones (en Brasil, Lopes Louro, 1999; en Canadá, Fine, 1999; en Francia, Bourdieu, 1999; en Inglaterra, Epstein y Johnson, 1998) dentro del campo social y educacional han demostrado que la escuela deposita expectativas diferenciales sexo-género que tanto el y la estudiante van construyendo en sus vivencias escolares. En este sentido, existe consenso entre investigadores/as en que la escuela enseña, disciplina, mide, evalúa, examina, aprueba (o no), categoriza, marca los cuerpos de los que pasan por ella, equilibrando por un lado, el incentivo de una sexualidad normal (heterosexual), y por el otro, la contención de la misma. Una serie de tesis doctorales recientes permiten resituar en la Ciudad de Buenos Aires estas premisas. Juan Pechín (2013) por ejemplo expone en su tesis doctoral cómo el espacio escolar alberga una sociabilidad organizada por el secreto a voces y su ritualización apunta a una normalidad que invisibiliza las diferencias sexo-genéricas brindando una clave de lo socialmente deseable. Fainsod (2013), a su vez, parte del interés por indagar las experiencias sociales y escolares de adolescentes madres que viven en contextos de marginalización urbana. Partiendo de la experiencia y entendiéndola como la manera en que los actores combinan diversas lógicas de acción que estructuran el mundo social y con ello el escolar, la autora propone la interrogación de los dispositivos que la producen y sus marcas. Por último, la tesis de Luciana Lavigne (2016) focaliza en las regulaciones sobre las sexualidades juveniles a partir de la gesta e implementación de políticas ligadas a la Ley de Educación Sexual Integral.

La construcción del cuerpo sexuado es reconfigurada en tanto objeto de estudio, principalmente por los aportes que ha realizado el feminismo. Los textos “Epistemología del closet” (*Epistemology of the Closet*, 1990), de Eve Kosofsky Sedgwick, y “El género en disputa” (*Gender Trouble*, 1990), de Judith Butler brindaron conceptos centrales para el desarrollo de la investigación. El closet (armario, en español) como analizador fundamental de la vida social de las personas gays en tanto estructura opresiva permite preguntarnos acerca de los modos en que la escuela favorece o no los mismos. Por otra parte, la premisa butleriana de que los sexos no existen ontológicamente sino que existen en tanto son actuados, abre la pregunta respecto de cómo las instituciones escolares contribuyen a instalar las normas regulatorias que performan la materialidad de los cuerpos, específicamente, “materializando” un sexo, una diferencia sexual que se consolida al servicio del imperativo heterosexual. En esta dirección, Monique Wittig, afirma que la heterosexualidad se vuelve obligatoria en la medida que “nos niegan toda posibilidad de hablar si no es en sus propios términos” (Wittig, 1992:49). La sociedad heterosexual se piensa a sí misma como universal y se funda en la necesidad de otro que es capturado bajo su lógica. La performatividad puede comprenderse como una tecnología productiva del sexo. Al tiempo que se nombra, ese poder reiterativo del discurso tiene la fuerza para producir los fenómenos que enuncia.

Las identidades se construyen en un cuerpo ya no interpretado como evidencia inequívoca sino como constructo social: “archivo orgánico de la historia de la humanidad” (Preciado, 2002) pero también, “campo abierto a diversas posibilidades interpretativas” (Fernández, 2000). Entre la producción y la posibilidad se instala la pregunta: ¿Cómo los enunciados escolares performan la experiencia de estos y estas estudiantes?

A su vez, el concepto experiencia, en este artículo se nutre de los diálogos entre tres autoras: Joan Scott, Gloria Anzaldúa y Elsie Rockwell. Joan Scott propone hacer visibles las asignaciones de posiciones-sujeto para “entender las operaciones de los

complejos y cambiantes procesos discursivos por los cuales las identidades se adscriben, resisten o aceptan, procesos mismos que no son señalados, y que de hecho consiguen su efecto porque pasan desapercibidos” (Scott, 2001:52). En tanto los sujetos son constituidos discursivamente (por sistemas discursivos complejos, contradictorios, conflictivos) las condiciones de existencia, de dotación de agencia y de ejercicio se encuentran reguladas por un orden de significados móvil.

Anzaldúa complejiza la construcción de sentidos en la experiencia de los sujetos, situando la posibilidad del conflicto. En sus palabras: “for this Chicana la guerra de independencia is a constant” (Anzaldúa, 1987:71). Este recorrido habilita una mirada constructiva de la hibridez, una posibilidad de detención en la desconstrucción de la categoría experiencia: “entre los intersticios, los espacios entre los diferentes mundos que habitan” (Anzaldúa, 1987:77), Anzaldúa brinda pistas desde donde reconstruir las experiencias de estos/as jóvenes estudiantes. Tomando las palabras de la autora chicana:

Soy un amasamiento, soy el acto mismo de amasar, de unir y mezclar, que no sólo ha producido una criatura de la luz y una criatura de la obscuridad, sino que también ha engendrado una criatura que cuestiona las definiciones de luz y obscuridad y les da nuevos significados (Anzaldúa, 1987:81, traducción propia) (2004:1).

Por último, la tercera óptica que propongo para la comprensión del concepto de experiencia proviene del punto de vista de Elsie Rockwell. El concepto de experiencia intersubjetiva cultural presentado por esta autora inscribe la vivencia “personal” en el marco y producción de las relaciones sociales en las que la interpretación y el uso de recursos culturales deja entrever múltiples circuitos y elementos “flojamente acoplados”.

En síntesis, en este artículo, se reflexiona en torno a las experiencias de los y las jóvenes en la escuela secundaria en tanto recorridos, sentires y vivencias producto híbrido de una posición sujeto-trama social histórica en el marco de una cultura en la que

coexisten hegemonías y otros sentidos. La observación fue el modo de acceso principal al mundo empírico, y la posibilidad de reconstruir las experiencias educativas de los y las jóvenes. En este trabajo, la observación se concibió como observación participante (Taylor y Bodgan, 1984). Un primer momento estuvo signado por registros de observación cotidianos, entrevistas espontáneas y entrevistas en profundidad en los dos últimos años de escolaridad (4to. y 5to. año). Un segundo momento se definió por la realización de una serie de entrevistas grupales con estudiantes de la escuela con el objeto principal de compartir el proceso de investigación en pos de profundizar el debate sobre los sentidos y significados que hasta ese momento iba construyendo. Esta etapa del trabajo de campo estuvo signada por el pedido de la institución de una “instancia de devolución”. La negociación permitió la consolidación de estas entrevistas grupales así como la realización de materiales descriptivos para las asesoras/directores.

De la totalidad de corpus empírico, en este artículo, se analizará una serie de registros de observación, una serie de entrevistas grupales realizada a los 5tos y 4tos años y las entrevistas individuales. Trabajaré también con dibujos que fueron parte de las entrevistas grupales realizadas.

## **Jóvenes y sexualidades en la escuela**

### **1.El “otro” y lo políticamente correcto**

En la Viñeta 1, aparecen nombrados estudiantes con el término: “los raritos”. Su rareza está asociada con “sus peinados”, “ella hizo una marcha”, “dijo que era bisexual”, “llamaban la atención”. No obstante, ninguno de los/as estudiantes establece con claridad una descripción de la rareza de estos estudiantes. Hay algo que aparece en el decir pero que no se puede nombrar. Y, simultáneamente, sí se puede expresar alegría porque ya no pertenecen al grupo escolar.

¿Qué enunciados acontecen en el espacio del aula para interpretar al “otro raro”? En una primera aproximación el



discurso políticamente correcto prima en la conversación estudiantil. En un intercambio en un grupo de jóvenes comentan el caso de un estudiante de escuela secundaria que se había suicidado en la provincia de La Rioja:

Estudiante varón 2: Y se mató porque era puto.

(Entre afirmando y preguntando)

Estudiante mujer 4: ¡Sí!

(Las compañeras se ríen, se escucha por lo bajo “dijo puto”)

Estudiante mujer 3: Cada uno puede hacer lo que quiera, no debería uno tener que matarse.

Estudiante varón 1: Igual no sé si era puto.

Estudiante mujer 3: Todos podemos ser Carlos

Estudiante varón 1: Bueno, yo puto no soy.

Estudiante mujer 3: Es una forma de decir.

Investigadora: ¿De decir?

Estudiante mujer: Que a cada uno le gusta lo que quiere, y listo.

No debería ser un problema.

(Septiembre de 2012)

En versiones distintas, aparece una primera resolución: “todos podemos ser Carlos”. ¿Qué implica tal afirmación? En el grupo existe reconocimiento sobre la diferencia que en algún punto nos aún a en un “todos”: Todos podemos ser diferentes. Estos enunciados conviven con otras expresiones respecto del otro/a. La instalación de un discurso homofóbico también permea las instituciones educativas: un estudiante aclara: Yo no soy puto. Connell (2001) propone la construcción de las masculinidades desde el agenciamiento de los sujetos en la escuela. Romper las reglas, y con ello vinculándose a la violencia y agresión, así como también, engalanando un patrón heterosexual de conquistas amorosas, o bien, compitiendo exitosamente en la carrera escolar, son formas que la autora describe. En el cotidiano escolar, la posibilidad de ubicarse como “homosexual”/“gay” públicamente puede resultar una situación donde el despliegue de la agresión se ponga en marcha. Salir del closet implica riesgos en una escena escolar donde si bien se construye cierta solidaridad consensuada en la expresión “Todos podemos ser Carlos” obliga, al mismo

tiempo, y algunos de los estudiantes tienen la necesidad de afirmar “puto yo no soy”.

El ingreso de las temáticas de los derechos humanos y los derechos sexuales y reproductivos en la escuela están mediados por la sanción de una serie de leyes que acompaña positivamente esta presencia. Las leyes de Educación Sexual Integral (Ley Nro. 26.150/2006), Matrimonio Igualitario (Ley 26.618 Código Civil. Modificación/2010)) e Identidad de Género (Ley 26.743/2012) inaugura una trama que tensiona la configuración de closet obligado. Sin embargo, la profundidad de su hilado cotidiano presenta vicisitudes y obstáculos difíciles de sortear.

En investigaciones anteriores con jóvenes estudiantes de escuelas públicas junto a Gabi Diaz Villa señalamos cómo el discurso de la no-discriminación ha calado hondo. Entre los y las jóvenes existe consenso que la discriminación es inaceptable. No obstante, hallamos diferencias significativas en lo que entienden por discriminación unos/as y otro/as, particularmente cuando se hace referencia a “identidades sexuales”. En el discurso de estos/as estudiantes, aparecían distintas versiones. Algunos/as sostenían que es una enfermedad, sin embargo, también se marcaba la necesidad de respetar las elecciones personales (Baez; Diaz Villa: 2007). En esta misma dirección en un trabajo posterior que realicé con jóvenes (Baez, 2011), encontré que para ellos/as el gusto (hacia otra persona, “me gusta tal”) era algo personal y como tal resultaba incuestionable.

Discriminar es el acto de agrupar a los seres humanos según algún criterio y establecer una forma de relación social donde usualmente se atenta contra la igualdad, ya que prevalece un posicionamiento jerarquizado de los grupos. En este sentido, no es un concepto abstracto sino objetivado en una multiplicidad de prácticas en donde el etnocentrismo cumple un rol fundamental en la medida que eleva indebidamente a la categoría universal valores de un grupo particular (Todorov, 1991). Discriminar se vincula con los modos de abordar la diversidad, las diferencias entre los sujetos y los grupos. Batallán y Campanini (2007) señalan como en el ámbito escolar en la década de los '90 se adoptó como

principio renovador de las reformas educativas el “respeto a la diversidad”, sin embargo advierten como el tratamiento pedagógico amalgama argumentos funcionalistas reduciendo los postulados del relativismo al plano moral.

Estas notas teóricas permiten contextualizar las escenas escolares transcurridas en el trabajo de campo. En una entrevista grupal, un grupo presenta un dibujo al resto de sus compañeros/as y emerge la siguiente conversación:

Estudiante varón: Nosotros dibujamos acá un pibe, que tiene este look de medio gay, bueno, ahí los pibes lo discriminan, se ríen.

Investigadora: Pero... No entiendo... ¿Por qué dicen que hay discriminación?

Estudiante varón 1: Ve ahí. (Señala el dibujo)

Investigadora: ¿Qué?

Estudiante varón 1: Ahí en el dibujo.

Investigadora: ¿Y los demás?

(Silencio)

Investigadora: ¿Acuerdan?

Estudiante mujer: Sí, hay discriminación.

(Dibujo realizado por un grupo de estudiantes mixto de 4to. año. 2012)

El dibujo en sí mismo resulta una explicación de la situación de discriminación. La escena permite diferentes lecturas. Por un lado, parece resultar “obvio” que allí hay una discriminación que no requiere de una explicación desde el punto de vista estudiantil; por otra parte, invita a ver el contenido de aquello representado. La obviedad, acontece en dos niveles: la obviedad en relación a qué es discriminar, y la obviedad en relación a qué es lo que se discrimina.

“La homosexualidad”, “dos mujeres besándose”, “un varón distinto”, “un gay”, en palabras de los/las estudiantes aparece como objeto privilegiado de reconocimiento del acto de discriminar. Desde la voz estudiantil, estas situaciones son las únicas discriminadas. En esta dirección se podría sospechar que el discurso escolar sobre el respeto a la diversidad ha encontrado su

versión moral más afinada donde se pierde todo carácter crítico reflexivo sobre la diferencia (Batallán y Campanini, 2007). La discriminación hacia “gays” y “lesbianas” al tiempo que gana visibilidad pierde problematización para sí, y lava de potencialidad para la desnaturalización más profunda de las relaciones de poder que las relaciones de género traen consigo en el campo social, y en el escolar en particular. La instalación de esta mecánica, que “abre” la criticidad y la “cierra”, se vincula con las paradojas que Juan Péchin (2012) señala en torno al discurso de la tolerancia: su instalación no es más que una limosna donde se borra cualquier cuestionamiento sobre las diferencias. Tolerar significa soportar, permitir lo que no es bueno, ni justo, y es entonces cuando el o la que se convoca a “tolerar” y efectivamente luego tolera, produce la marca, delimita, regla, divide lo correcto de lo inaceptable, en pos de soportar esto último. Josué Anzaldúa y Teresa Yurén (2010) destacan cómo en las escuelas medias superiores mexicanas, los/as estudiantes aceptan a estudiantes gays bajo el halo del respeto y la tolerancia, sin que ello contribuya a algún grado de estima. Señalan entonces cómo lo que se ve de ese “otro” no es en su particularidad sino en su abstracción.

En el próximo apartado avanzaré sobre esta mirada acrílica del discriminar y la alianza con un discurso sobre la tolerancia como manera de abordar la diferencia en la escuela, pero desde la mirada de los/as adultos/as.

## **2. Miradas adultas y la intervención escolares**

¿Cómo los/as adultos/as interpelan a estos/as jóvenes “raritos”? ¿Qué interpelaciones pedagógicas desplegó para los/las adultos de esta escuela lo acontecido en la Viñeta 1? Desde la mirada de la asesora pedagógica de la institución se vislumbran algunas aristas que permiten abrir la reflexión en:

Asesora: No sé si tiene relación. Pero en caso de Tamara...o tal vez en general, son cuestiones que complican, me parece. Yo le dije: ¿Para qué lo contás? Ella dijo un día en una sentada “Yo soy bisexual”.

Investigadora: Ajá.

Asesora: Claro y yo la llame y le dije: “no lo digas, puede causar molestias”. Se lo dije para cuidarla, para que no quede tan expuesta. Expuesta a todos los que están ahí, que luego hacen comentarios. Vos viste cómo son las salas de profesores, por ejemplo. Uno no anda diciendo “Yo soy heterosexual”, no anda exponiéndose. Los aliento que hagan lo que quieran, pero también hay que cuidarlos de la exposición.

Investigadora: ¿Por qué...?

Asesora: Y porque acá hay de todo, y la pueden pasar mal.  
(Conversación informal, Junio de 2012)

Este intercambio abre interrogantes respecto cómo las prácticas del cuidado puede ser una manera específica del discurso de la tolerancia y una forma de abordaje escolar de las diferencias. Las palabras de la asesora nos permiten por un lado, complejizar las tramas de percepciones que organizan las formas de visibilizar a estos/as estudiantes, -“los raritos” según algunos de sus compañeros/as, “los gays” según la asesora-. Y por otra parte, nos sumerge en las miradas adultas y sus paradojas. ¿Qué significa “cuidar” desde la voz de la asesora? Por un lado, implica considerar el lugar de la sexualidad y su exposición. La asesora resalta el consejo que ella le dio a Tamara: no exponer su sexualidad para cuidarse de las repercusiones. Por otro parte, la asesora advierte cómo dicha conjugación podría traer inconvenientes para los/as estudiantes.

El lema del feminismo “lo personal es político” pone en evidencia la lucha por hacer parte del mundo público lo que hasta entonces permanecía bajo halo de la domesticidad. Lo que me interesa profundizar aquí son las reconfiguraciones del cuidado escolar bajo la estrategia de privatización. La asesora apela al cuidado y a la no exposición de la sexualidad, invita a privatizar un aspecto de la identidad de Tamara igualando en forma la heterosexualidad a todos los modos de vivir la sexualidad. Este hecho convoca a la reflexión respecto de los modos contemporáneos de accionar de la heterosexualidad obligatoria.

No se trata de una trama que obliga a los/as jóvenes a vincularse con “el sexo opuesto”, sino a tomar como punto de partida la existencia de una igualdad obligada de todas las formas de construir vínculo erótico/amoroso con el otro/a.

Una simple estancia en la escuela en un día ordinario permite observar un paisaje minado de encuentros y parejas de estudiantes que se besan, acarician, se miran. Todas ellas heterosexuales. La expresión cotidiana del afecto, la seducción, el intercambio heterosexual estudiantil encuentra caminos allanados en los patios, las aulas, en las escaleras. Con algunas limitaciones “no se zarpen”, “¡ojo!” desde los/as adultos/as se delinea hasta cuánto “se puede apretar” por ejemplo. En la instalación de un patrón heteronormativo como organizador de la sexualidad estudiantil, la expresión homosexual es marcada. Esta particularización encapsula para sí lo diferente, y con ello el objeto posible de la discriminación (Todorov, 1991), necesario de callar para no exponerse “a la maldad”. Así, jóvenes lesbianas y varones gays son cortésmente invitados/as a inscribir sus expresiones al ámbito privado.

Cuidado y privatización van de la mano, consolidándose una pedagogía de la invisibilización. En las mecánicas cotidianas, el consejo de la asesora se asienta sobre el reconocimiento de un régimen de sufrimientos que se puede desplegar al exponerse. Por eso mientras se habilita a “ser quien se es”, se limita su expresión pública. “Sé gay, pero no lo digas” resulta una consigna paradójica propia de un discurso que al procesar la diferencia, tras un halo de cuidado, cristaliza estereotipos y evade un potencial político disruptivo del campo donde emerge. De esta manera la diferencia queda igualada y así como “Uno no anda diciendo: Yo soy heterosexual”, estos/as jóvenes como si fueran iguales, tampoco deberían decirlo. Voluntaria o involuntariamente, el cuidado licua la posibilidad de la visibilización más genuina y sus irrupciones. En esta misma dirección, Josué Anzaldúa y Teresa Yurén (2010), señalan cómo la escuela tiende a uniformizar y como tal premisa se ha traducido en una estrategia escolar para evitar los rechazos a causa de las diferencias, proponiéndole a sus

estudiantes “encajar en la norma”. Lo importante no sería ser sino parecer, afirman los autores. El “otro” es asimilado bajo una estrategia normalizadora.

Una serie de investigaciones dan cuenta de “los problemas escolares” que trae en sus recorridos estudiantiles vivir la sexualidad fuera de lo hegemónico. Mercedes Molina Galarza (2012) analiza por ejemplo las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares. Este trabajo resulta interesante pues problematiza la posición de género (y clase) para comprender el recorrido escolar. En el relato de sus entrevistadas encuentra entre las causas de abandono de la escuela secundaria tres razones: la muerte/desaparición del padre (proveedor de la familia, y con ello la necesidad de salir anticipadamente al mundo laboral), la falta de inteligencia (“la cabeza no me da”) y por último, el embarazo. De esta manera, la autora concluye que la condición de género las ubica diferencialmente en la escuela y en las posibilidades de permanecer en ella. Gómez (2005), en este sentido, ha recopilado un conjunto de investigaciones provenientes de universidades europeas y estadounidenses, señalando cómo los alumnos gays y las alumnas lesbianas carecen de apoyo y protección necesaria en los centros educativos, configurándose una forma de aislamiento institucionalizado que no promueve una estancia plena en la escuela y habilita el acoso escolar constante. En esa misma dirección, Judit Takács (2006) en una investigación realizada en la Comunidad Europea encuestando jóvenes que se reconocían como gays, lesbianas y trans, encuentra que la mayoría ha sido objeto de acoso escolar verbal y en menor medida físico, y que en algunos casos quienes fueron víctimas no vieron otra salida que abandonar la escuela. Yubero, Serna y Martínez en una investigación en escuelas secundarias de la ciudad de Cuenca (España) analizaron algunas variables psicosociales del fracaso escolar (variables personales, familiares y académicas) y su asociación con el fenómeno del “bullying”. Desde la perspectiva del equipo de investigación, los resultados no terminan de ser concluyentes, aunque avanzan respecto de la asociación que se proponía.

El conjunto de las investigaciones reseñadas contextualiza el recorrido escolar de los/as estudiantes nombrados en la Viñeta 1 y cómo una pedagogía de la invisibilización en el que las prácticas de cuidado son modos de procesar las diferencias. Un modo específico de la tolerancia. Neufeld y Thisted (1999:49) señalan cómo en la discriminación se altera “con violencia moral el cuerpo del otro”. El dolor que se produce por el extrañamiento y que debido a la reiteración se convierte en sufrimiento que es preciso soportar llegando a veces a ser aceptado como algo natural y propio, es algo sobre lo que puntualizan los autores. Esta pedagogía que invita a no exponerse públicamente es una forma de violentar el cuerpo del otro.

### **3. Protagonistas y la construcción de una pedagogía de la visibilidad**

Tamara y Jesús repitieron 4to. año, a pocos meses de iniciado el ciclo lectivo 2012 abandonaron las aulas. Tamara pidió el pase para la institución que funciona en el mismo edificio por la noche. De Jesús, en cambio, simplemente se “perdió el rastro”.

Tamara fue presidenta del Centro de Estudiantes. La asesora pedagógica en varias oportunidades la mencionaba como una estudiante “con mucha energía”, “acelerada”, “responsable”. Ingresó a la escuela durante 2do. año, el primer año lo había cursado en una escuela privada. El cambio se debió, según sus palabras, porque “no aguantaba” a la “gente careta”. Vive en Barracas junto a su mamá, la pareja de su mamá y hasta hace un tiempo, también vivía allí su papá. Según ella, repitió 4to año por “la mala junta” en combinación con una situación complicada de tensión en su casa entre quienes convivían, que la llevaron a “dormir poco y no estudiar”. Esa fue su primera explicación de los motivos por los cuales repitió, sin embargo, en el transcurrir de las entrevistas se dejaron entrever otras aristas.

Tamara repitió dos veces 4to. año, y la segunda vez se encontró con Jesús como compañero de curso. Mientras se llevaba “muy mal” con sus compañeros/as nuevos, con Jesús la unieron algunos lazos. Al principio el vínculo no era bueno, pero un día se



pusieron a conversar para la organización del viaje de egresados: “nos dimos cuenta que podíamos compartir más cosas, y desde ese día nos convertimos en el putito y la amiga tortita”. El malestar con sus compañeros/as de aula es referido por Tamara en múltiples ocasiones, aunque no explicita los motivos del mismo y tampoco se lo vincule al “repetir”.

En la escuela, Tamara siempre se ha declarado como bisexual, ha tenido un novio y después, una novia “y todos lo sabían”. El ámbito de la escuela ha resultado un espacio propicio para el encuentro con compañeros/as con quien compartir, así como también, para llamarse a sí misma en “voz alta”: Soy bisexual. Tamara, al igual que la mayoría de sus compañeros/as, reconoce como objeto principal de las burlas cotidianas al “puto del curso”, mientras que ella, al no encarnar dicho papel, no sufría de esas humoradas. Durante una entrevista, relata:

Tamara: Yo misma he participado, digo... de las cargadas. Una vez, que un pibe es el maricón, ¡Ya está! A Gabriel lo cargábamos todo el tiempo, porque escucha Lady Gaga. Tiene todo un patrón, ¿viste?

Investigadora: ¿Un patrón?

Tamara: Claro, los “tips”. Huele a los gays desde tres cuadras, cocina, no se junta con tipos, no se junta con varones, no es el típico pibe que habla de fútbol, el pibe está sentado siempre rodeado de minas, a ninguna se la levanta, con ninguna sale, habla de recetas de cocina todo el tiempo. Un pibe puede cocinar, pero no estar contando todo el día que hizo chipa en su casa. Y está escuchando cosas que escuchan las minas, nunca un rock. Además de la forma de cómo se expresa, como se mueve. Los movimientos con las manos, que se prende en puterios, al chismerío barato. Las minas tienden a ser quilombras, se juntan y le sacan el cuero a todo el mundo, este pibe era una mina más. Encima era traga y se sacaba todo 10. Está el gay que es hombre y está el gay que es maricón, que es el que se le nota que es gay. Este era la segunda opción. Se paraba y ya era una gastada (Entrevista, Septiembre de 2012).

En las palabras de Tamara converge un matiz nuevo: la claridad del reconocimiento se asienta también, en la descripción detallada de un patrón compartido tácitamente por todos, que permite identificarse y ser identificado. Este patrón describe a esos “raritos” que recorren el espacio de la escuela. No se “carga” a todos los varones que son gays, sino a aquellos que cumplen con algunos requisitos. De manera tal que podemos sospechar que lo reconocido es el estereotipo “del amanerado”, “de la tortita”, lo cual abre una paradójica experiencia; en parte, quien es marcado dentro de la discriminación logra ocupar plenamente la categoría gay, y por otra parte, esta ocupación implica un necesario recorte de la forma de estar en el mundo. Este mecanismo de reconocimiento contribuye a la construcción específica de una “estética gay” que por un lado habilita ser visto como “gay”, pero que implica a la vez ajustes: para ser visto, es necesario cumplir con un patrón específico, estrictamente delimitado.

Bajo la invisibilidad, los/as jóvenes, que no cumplen con la estética esperada del “gay” logran recorrer la escuela haciendo un uso discreto de un aspecto que podría pensarse privilegiado: “no hacerse notar”. Así transita Jesús. Jesús tiene 18 años. Es hermano de Mariana que también asiste a la escuela y es madre de un niño de 2 años. Ambos viven con su madre en una localidad bonaerense de zona sur. Este “No hacerse notar”, sin embargo, poco a poco encuentra lugares desde donde se refuerza. Una tarde en el aula, mientras esperábamos la llegada de la docente, Mariana charla con sus compañeras:

Lorena: Pero... ¿tu hermano?

Mariana: Mi hermano ¿qué?

(Risas)

Ximena: ¿Es?

(Risas)

Lorena: ¿Pero lo siguen cargando?

Mariana: Sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Mariana: Dicen que es gay. Pero... ¿cuál es? ¿No?

Lorena: Claro, ¡obvio!

Eleonora: ¡Ahora todos!

(Risas)

Lorena: ¿Y vos no le preguntaste?

Mariana: ¡No! No quiero preguntarle. A ver si me dice que así!... No sé... qué decirle. No sé, cómo que no quiero saber ¿Qué le diría? ¡Ay! Mejor no saber, no quiero saber. No sé. Está bien, pero igual mejor no quiero saber. Lo que pasa que él se crio conmigo y mi mamá, no tuvo la parte masculina, digamos. No vio varones, tal vez, es eso (Conversación informal, Septiembre de 2011).

En el decir de Tamara se traslucen malestares y una estrategia “No hacerse notar” como forma de transitar con cierta tranquilidad la escuela. Aun así, esa comodidad debería ser interpretada con cautela: sus efectos podrían ser mucho más subterráneos. Tamara, por otra parte, ha sido propulsora del “hacerse notar”. Durante una charla, ella me comenta:

Tamara: Tenemos el profe de Matemática que dice cosas muy zarpadas con los alumnos, todo el tiempo hablaba con connotación sexual, con doble sentido. Entonces con una amiga, Yanina, lo empezamos a gastar.

Investigadora: ¿Cómo?

Tamara: Nos hicimos las tortas. Y el profesor nos cargaba.

Investigadora: ¿Las cargaba?

Tamara: Nos decía cosas fuera de lugar, y las decía frente a un curso. Estábamos en la ventana hablando nosotras y el profesor nos decía “Sandra y Celeste salgan de la ventana, vengan, siéntense, por favor, no se toquen”, cosas así como para que la gente se entere de que éramos tortas. Y tal vez, nosotras no hacíamos nada en especial. Pero también era como una cosa, que le molestaba que nosotras nos pudiéramos mostrar.

Investigadora: ¿Y por qué te parece que le molestaría?

Tamara: Porque yo creo que él no lo podía expresar abiertamente, porque él es un profesor y está frente a un curso. Y también era nuestro tutor. Igual hay profes que

dicen “yo soy lesbiana”, pero él tenía un problema. Y entonces nosotras nos mostramos más para molestarlo.

Investigadora: Ajá.

Tamara: Conmigo chocaba mucho, nunca me callaba la boca y así terminé con Yanina, con las psicopedagogas de la escuela. Él nos mandó por lesbianas. Para mí, tiene un problema con las mujeres (Entrevista, Noviembre de 2012).

Tamara y Yanina, se muestran como lesbianas, se “hacen notar”. Tamara sugiere que lo hacen para molestar, y que inclusive la relación que tienen es de amistad. Estas estudiantes molestan la trama heteronormativa que organiza la cotidianidad de las aulas y los patios. Esta actuación irrumpe en el espacio escolar, y es interpretada por otros/as como un acto de provocación.

Tamara “es mandada a la psicopedagoga por ser lesbiana”. La visibilización ha escalado hasta tal punto que resulta disruptiva, aunque, la explosión se canalice en el acto de derivación a la psicopedagoga y no en una revisión de los presupuestos. La visibilización aumentada (o tal vez, militante) que realizan estas estudiantes, visibiliza también las fronteras donde “la expresión gay” es tolerada. Aumentada desde la mirada de los otros y las otras; militante, tal vez por la voluntad explícita que hay entre estas amigas. No se trata solamente de una “exageración” sino de una estrategia armada, organizada, anticipada.

La identificación de una “estética gay” performa la posibilidad de enunciación “Yo soy”, donde un delgado hilo divide quienes “no hacerse notar” de quienes sí lo hacen. En otras palabras, tensan las posibilidades de tolerancia y en consecuencia, exploran las fronteras. Maffia (s/f) afirma: “como las fronteras geográficas, al establecer un contacto con representaciones del mundo distintas, pueden constituir espacios violentos con permanentes hipótesis de conflictos por la hegemonía” (s/d). En esta dirección, la acción de Tamara explora los límites de aquello que es aceptado. Con actitud provocadora, estas estudiantes buscan generar “un algo”, “una molestia”, “una incomodidad” sobre lo ya establecido, la respuesta recaerá, más tarde, sobre ellas

mismas: son ellas las que tienen el problema, son ellas las que charlan mediante, tienen que solucionarlo.

En el inicio del 2012, algunos/as de los estudiantes -entre ellos Tamara- organizaron una sentada. De participación heterogénea y con una fuerte organización del Centro de Estudiantes, se llevó a cabo una tarde de marzo a partir de la convocatoria a reclamar por el cumplimiento de las horas de clases y el buen trato de los docentes a los/as estudiantes. En el relato de Tamara se señalan las siguientes razones:

Uno de los pedidos fue que los profesores no faltaran a clase: “Vamos al colegio y teníamos 5 horas libres y como no se podían adelantar horas y en las horas libres no haces nada educativo. Ir al colegio a jugar a las damas, al truco, por ejemplo, ¿a vos te parece? Todos tienen una obligación, la de nosotros ir al colegio y la de los profesores ir a enseñar. Y si no vienen, que pongan un suplente. La otra razón es que los profesores nos traten bien, no nos discriminen. No anden diciendo por ahí cosas, como por ejemplo lo que me pasaba a mí por decir que soy bisexual”.

Como otra forma de incomodar, la sentada se presenta como una estrategia para efectuar reclamos. Resulta sugerente la articulación que realiza aquí Tamara: por un lado, un pedido que puede resultar “básico” para quien observa desde afuera –“tener clases”– y por el otro, agrega dentro del “nos traten bien” el no ser discriminado/a. Ya no se trata de una modalidad individual de molestar, sino que comienzan a observarse formas de articulación colectiva. Desde la perspectiva de esta estudiante, la resolución del pedido fue “mal entendida por los adultos” y la dirección de la escuela terminó discutiendo la sanción o no al Centro de Estudiantes. Meses más tarde, Tamara deja la escuela pidiendo el pase para el Comercial que funciona por la noche. Sin embargo, su estadía por allí resultó más breve aún. Para mediados del 2012, esperaba poder rendir libre las materias de 4to. año y volver a la escuela para cursar 5to. año. Al igual que Jesús, ambos se encontraban trabajando junto con su familia.

La estrategia del “hacerse notar” significó para Tamara, tal vez un costo muy alto. Hacerse notar, trajo aparejados problemas

con docentes, con directivos y con sus propios compañeros. Entre esos problemas, repetir el año.

### **Apuntes para una Pedagogía de visibilización**

La Viñeta 1 recoge la expresión: “por suerte los raritos ya no vienen más”. Los raritos son Tamara y Jesús, y no van más a la escuela: repitieron, y luego abandonaron. ¿Cómo se vincula esa rareza y su ausencia en el sistema educativo? Esta pregunta organizó el desarrollo del artículo. En otras palabras, cómo la visibilización de jóvenes que se identifican como “gay”, “lesbiana”, “bisexual”, “mujer diferente” repercute en la experiencia educativa. Entre el “hacerse notar” y la estrategia de cuidado que los/as invita a volver al closet, se configura una pedagogía donde la visibilidad se pone en la cuestión en distintos niveles. En una primera lectura, esta pedagogía parece no tener lugar. El discurso políticamente correcto lava las diferencias y denuncia la discriminación en abstracto.

La expansión de este discurso a favor de la no discriminación donde el cuidado y la tolerancia conforman una alianza complejiza la escena escolar. Este discurso se traduce en palabras, prácticas, códigos, reglas que organizan las formas de estar de estudiantes como Tamara y Jesús en la escuela marcado por el consejo adulto de “ser quien se quiere ser” pero “no gritarlo a los cuatro vientos” pues la diferencia “trae problemas”.

La escuela y su intervención instala una pedagogía de invisibilización aggiornada: se convoca los/as estudiantes a resituar en el mundo privado sus vivencias y sentires del cuerpo sexuado como estrategia de cuidado. Ir contra la corriente, “hacerse notar”, implica mostrarse de forma aumentada lo cual permite explorar los límites de lo tolerado. Hacerse notar trae problemas: llamados de atención de docentes, charlas con la asesora, discusiones en pasillos. Pequeños inconvenientes que luego Tamara reclamará de manera pública mediante una sentada. Se trata de una pedagogía de hacer visible, de tomar la propia experiencia como una irrupción militante a las normalidades escolares instaladas.

## Referencias bibliográficas

- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La frontera. The New Mestiza*. San Francisco, Aunt Lute, 1987.
- ANZALDUA, Josúe; YUREN, Teresa. La diversidad en la escuela: Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior. *Perfiles educativos* (33), 2011, pp.88-113.
- BAEZ, Jesica. Los gustos se aprenden... Lo relativo, lo particular y la justa. En: MORGADE, G. (coord.) *Toda educación es sexual*. Editorial La Crujía, 2011, pp.129-37.
- \_\_\_\_\_; DIAZ VILLA, Gabi. Solemnidad-irreverencia frente al sexo en el vínculo intergeneracional docente-estudiante: un problema de justicia. En: *Actas del IV Jornada de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires, 19 al 21 de Septiembre de 2007.
- BATALLÁN, Graciela; CAMPANINI, Silvana. El “respeto a la diversidad” en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología Social* (16), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2007, pp.159-174.
- BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina*. Buenos Aires, Anagrama, 1999.
- BUTLER, Judith. *El género en disputa*. Barcelona, Paidós, 1990.
- \_\_\_\_\_, Judith. *Cuerpos que importan*. Barcelona, Paidós, 2002.
- CONNELL, Reayn. Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* (14), Universidad Central Colombia, 2001, pp.156-171.
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Robert. *Schooling sexualities*. Buckingham, Open University, 1998.
- FAINSOD, Paula. Maternidades adolescentes y escolarización: experiencias sociales y escolares en contextos de marginalización urbana. Tesis de doctora en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2013.

- FERNÁNDEZ, Josefina. Los cuerpos del feminismo. En: MAFFÍA, Diana (comp.) *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires, Ed. Feminaria, 2000, pp.138-154.
- FINE, Michele. Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. El Discurso Ausente del deseo: En: BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa; MINGO, Araceli; JORDON, Ellen. *Géneros Prófugos, Feminismo y educación*. UNAM, Paidós, 1999, pp. 291-322.
- FOUCAULT, Michael. *Historia de la sexualidad*. Barcelona, Siglo XXI, 1977.
- GÓMEZ, Ana Belén. Estudio: “El impacto de la homofobia y el bullying antigay en los/las jóvenes”. AAVV La homofobia en el sistema educativo. Madrid, COGAM, 2005.
- LAVIGNE, Luciana. Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La “educación sexual integral” en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil”. Tesis de doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2016.
- LOPES LOURO, Guacira. *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade*. Autêntica, Belo Horizonte, 1999.
- MAFFIA, Diana. *Los cuerpos como frontera*, s/d. [[http://dianamaffia.com.ar/?page\\_id=11](http://dianamaffia.com.ar/?page_id=11) – consultado el 1 de mayo de 2013].
- MOLINA GALARZA, Mercedes. La diada éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares. *Revista Electrónica Educare* (16), Universidad Nacional Heredia, Costa Rica, 2012, pp.143-161.
- MORGAGE, Graciela (comp.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, Crujía Ediciones, 2011.
- NEUFELD, María Rosa; THISTED, Jean. *De eso no se habla: Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- PÉCHIN, Juan. Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía sobre procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires. Tesis de doctorado defendida en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2013.



- PRECIADO, Beatriz. *Manifiesto contrasexual*. Barcelona, Anagrama, 2002.
- ROCKWELL, Elsie. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1987.
- \_\_\_\_\_. La dinámica cultural en la escuela. En: ÁLVAREZ, Amelia (edit.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996, pp.9-38.
- SCOTT, Joan. Experiencia. *La ventana* (13), México, 2001, pp.42-73.
- TAKÁCS, Judit. Social Exclusion of Young Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) People in Europe. ILGA-Europe and IGLYO, 2006.
- TODOROV, Tzvetan. *Nosotros y los Otros. Reflexiones sobre la diversidad humana*. México, Siglo XXI, 1991.
- WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual*. Barcelona, Egales, 1992.