

Natalia Mabel Cánepa

Universidad Nacional de Cuyo. Argentina

natinati_canepa@hotmail.com

INFANCIAS TRANS. DESPATOLOGIZACIÓN, ROL ADULTO Y AMPARO SUBJETIVO E INSTITUCIONAL

Resumen: *El presente trabajo se propone presentar una incipiente línea de análisis que colabore en la discusión en torno a las infancias trans, haciendo foco en el análisis no de las infancias trans, sino de las posiciones institucionales en educación que han generado diferentes efectos de exclusión. Desde una perspectiva despatologizadora y solidaria con los paradigmas de derechos humanos, resulta posible problematizar esos efectos de exclusión para reubicar a las instituciones, y particularmente a la escuela, bajo otras coordenadas.*

Palabras clave: *infancias trans, despatologización, instituciones educativas*

Transgender childhoods. Depathologization, adult role and subjective and institutional protection

Abstract: *This paper attempts to make a small contribution to the discussion about transgender childhoods, focusing not on transgender childhoods, but rather on the institutional positions that have generated exclusion effects. From a depathologizing perspective and in solidarity with the human rights paradigm, it is possible to ponder about the effects of exclusion in order to move the institutions, schools in particular, in another direction.*

Keywords: *transgender childhoods, depathologization, educational institutions*



Introducción¹

El presente escrito busca una aproximación a la temática de las infancias trans, desde una mirada que intenta despatologizar, esto es, no convertir la multiplicidad de identidades existentes en algo patológico. Este es el recorrido que tradicionalmente los discursos médicos hegemónicos, y en ellos la psicología, han elegido. Llama la atención la existencia de acercamientos patologizantes a las identidades trans que se reproducen todavía en disciplinas como la psicología, la psiquiatría, la medicina y afines. Los discursos y las prácticas educativas parecen, también, estar impregnados de lógicas normalizadoras y patologizadoras.

El rechazo de instituciones de salud a atender a niños, niñas y niñes trans³ (con el argumento de “escasez de preparación”), las intervenciones de profesionales de la salud mental (psiquiatras y psicólogos/as) que solo causan más dolor y angustias, así como las tensiones que se generan en las instituciones educativas frente al ingreso de estos/as niños/as interpela críticamente a los y las profesionales de la salud y de la educación. Suspender categorías que antaño resultaban explicativas y aproximarse a la experiencia desde una posición ética puede ser el camino por construir.

Así, la pregunta que se intenta resolver en el artículo es cuáles son las posiciones institucionales en educación capaces de amparar a los niños y niñas trans, posibilitando así trayectorias educativas que sean respetuosas de sus identidades.

El desamparo subjetivo y la función adulta

Para dar cuenta de lo específicamente humano, resulta necesario dar cuenta del estado de indefensión, prematuridad y desvalimiento del cachorro humano, lo que lo vuelve totalmente dependiente de otro/a para su supervivencia. Sin el deseo de ese otro/a, sin las acciones necesarias de ese otro/a para que el cachorro humano sobreviva, no hay forma de garantizar la vida del o la pequeña. Así, es la existencia del Otro de los cuidados simbólicos (Zelmanovich, Perla, 2011) la que permite los procesos de subjetivación. El cuidado y la ternura no son otra cosa que el sostén; “...el cachorro humano necesita del sostén para su armado subjetivo” (Korinfeld, Daniel, Levy, Daniel y Rascovan, Sergio, 2016: 42).

Entonces, la función de los/las adultos/as en el comienzo

¹ Las reflexiones aquí desarrolladas son parte de los momentos iniciales de la Tesis de Maestría en Psicología Educacional de la Universidad de Buenos Aires que realiza la autora. Asimismo, se recupera bibliografía trabajada en el proyecto de investigación SECTyP Rol adulto y Rol docente: cómo posibilitar aprendizajes significativos (2016-2018) de la Facultad de Filosofía y Letras, así como del proyecto Perspectiva de Género en la formación de docentes en la Facultad de Educación. Problemas y Propuestas, perteneciente a la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Educación, ambos de la UNCuyo.

² Mientras se finaliza el presente artículo, el 18 de junio aparece la noticia de que la Organización Mundial de la Salud eliminaría de su Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 11) a la transexualidad. Este nuevo manual, la CIE 11, se presentará en la Asamblea Mundial de la Salud en mayo del 2019 para su adopción por los Estados miembros, y entrará en vigor en enero del 2022.

³ El afán de utilizar un lenguaje inclusivo y no sexista motiva que aquí se incluyan las precisiones del femenino, del masculino y de las identidades que se reclaman no binarias (os/as/es). Sin embargo, y a los fines de facilitar la lectura, en la totalidad del artículo se optará por la utilización del masculino y del femenino. Si bien existen otras propuestas lingüísticas no binarias (x,*,@,e) que permiten, a su vez, generalizar, las mismas no gozan de una unánime aceptación en el campo académico. Esta es la razón por la que se optará por la utilización del femenino y del masculino, sin que esto deba



entenderse como una exclusión de las identidades no binarias.

de la vida es la que genera las condiciones para la subjetividad del *infans*. No hay posibilidades de subjetivación si no es a partir de los procesos intersubjetivos vinculados a la crianza, que implican de manera articulada la función materna y la función paterna, aclarando siempre que son funciones que pueden ser cumplidas con independencia de los géneros y de la existencia del lazo biológico.

Piera Aulagnier (1977/2014) explica cómo, ante el estado de indefensión propio de la cría humana, el/la adulto/a debe ofertar algo para que la cría no muera, oferta hecha siempre desde el deseo. Así, el/la adulto/a, creyendo que descifra lo que le pasa al/la bebé, en realidad *interpreta*. Esto constituye la denominada violencia primaria, esa violencia indispensable que transforma la realidad biológica en algo de otro orden. Podría decirse, en lo típicamente humano.

Así, la violencia primaria "...designa lo que en el campo psíquico se impone desde el exterior a expensas de una primera violación de un espacio y de una actividad que obedece a leyes heterogéneas al Yo" (Aulagnier, 1977: 34). La autora continúa: "...encaramos una acción necesaria de la que el Yo del otro es agente, tributo de la actividad psíquica para preparar el acceso a un modo de organización que se realizará a expensas del placer y en beneficio de la constitución futura de la instancia llamada Yo" (Aulagnier, 1977: 34-35).

La violencia secundaria "...se abre camino apoyándose en su predecesora, de la que representa un exceso por lo general perjudicial y nunca necesario para el funcionamiento del Yo (...) la violencia se ejerce contra el Yo" (Aulagnier, 1977: 35).

Si, como se viene señalando, es en las primeras relaciones intersubjetivas con los objetos primarios donde se sientan las bases de la subjetividad, puede pensarse que la función adulta implicada no resulta exclusiva de la madre o el padre, o de quienes ocupen esa función. Las instituciones (aun en su carácter de grupo secundario) deben poder asumir una función vinculada al cuidado.

Una particular forma de violencia en la escuela: la normalización de género

Si se traslada la cuestión de la violencia primaria y la violencia secundaria al campo educativo, podrá decirse que cualquier institución en algún plano debe reproducir algo del orden de la violencia primaria, es decir, algo de lo

arbitrario. En palabras de Silvia Bleichmar (2008: 30): “Esta es una suerte de violencia necesaria, imprescindible: la de la pautación e instalación de normas”. Lo que resulta difícil de precisar es cuando ese patrón de arbitrariedad que todos y todas necesitamos se convierte en excesivo, en una violencia y una arbitrariedad excesiva que imposibilita la circulación del deseo de los sujetos o, peor aún, excluye de alguna trama social. Es posible ubicar en este lugar de excesiva violencia y arbitrariedad a los procesos de normalización de género operados en las escuelas, así como a la patologización de las identidades no heteronormadas.

Debates académicos actuales, que retoman discusiones de ciertos activismos⁴, vienen señalando con precisión la existencia de la violencia heteropatriarcal. Desde el campo de los estudios de género en educación, y ahora con mayor énfasis desde las llamadas teorías queer⁵ se vienen visibilizando algunos de los procesos cotidianos escolares que sostienen la desigualdad entre varones y mujeres y que, naturalizando el binarismo de género y la heteronorma, violentan derechos de las personas con identidades y orientaciones sexuales diversas.

En las escuelas operan tanto mecanismos coercitivos, como mecanismos no coercitivos, algunos de los cuales forman parte del llamado currículum oculto. Si bien estas prescripciones genéricas no funcionan solo en la escuela, es evidente que la misma tiende a reproducir las significaciones hegemónicas de género (Morgade, Graciela, 2013). En este sentido, Nicolás Ríos González (2015) sostiene que la escuela es una institución de carácter generizado que refleja patrones ideológicos de género que constituyen el vivir cotidiano de la escuela.

...desde la educación preescolar hasta la superior, y tanto en el currículum explícito como en el oculto, se basan y desarrollan múltiples prácticas, discursos y supuestos de género que las disciplinas, los contenidos escolares, las enseñanzas y las evaluaciones, las formas de socialización e interacción, las expectativas y las actitudes están diferenciadas en función del sexo (Maceira Ochoa, Luz, 2005: 190).

Por otro lado, el dispositivo escolar tiene una fuerte impronta en la construcción de la infancia y de la adolescencia; el modo de transitar esos períodos dependerá en parte de las experiencias vividas en la escuela (Korinfeld, Daniel, 1994). Según Silvia Elizalde (2014), la institución educativa es el epicentro de dinámicas ligadas a la configuración y

⁴ Tanto el feminismo como los movimientos por la diversidad sexual (LGTTTBIQ) viene denunciando sistemáticamente las diversas formas de violencia y la vulneración de derechos a las que son sometidos/as/es. Las siglas LGTTTBIQ se refieren al colectivo de personas lesbianas, gays, transexuales, transgénero, travestis, bisexuales, intersex y queer.

⁵ La *queer* significa en inglés raro o extraño. En los años 80, el propio colectivo que era insultado de esta manera se apropia del término en forma reivindicativa. Luego, Teresa de Lauretis acuñará el concepto de “teoría queer”, aunque posteriormente se retractará denunciando que una teoría que abrazaba lo *raro*, había sido absorbida por la academia y el mercado. Con bases en las teorías posestructuralistas, los y las teóricas queer argumentan que las identidades no son estables y que las identificaciones son “(...) múltiples, inestables, provisionales, y no revelan ninguna verdad esencial acerca de nosotros/as mismos/as” (Hernández y Reybet, 2008, p. 46, en Morgade y Alonso, 2008)



⁶ Cisgénero es un término utilizado para dar cuenta de las personas cuya identidad de género coincide con el género asignado al nacer.

regulación de las identidades sociales durante un período extenso y crucial de la vida de los sujetos. En el mismo sentido, la escuela marca, mediante mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, los destinos de cada sujeto. Y los destinos no parecen ser los mismo para una mujer que para un varón, para una persona heterosexual que para una homosexual, para una persona cisgénero⁶ que para una transgénero. En palabras de Elizalde (2014), el tránsito por la escuela implica un recorrido experiencial que deja “...marcas visibles en los cuerpos, configura disposiciones subjetivas (a la vergüenza, la aversión, el miedo, la culpa o el hipercontrol) respecto de ciertas actuaciones del deseo sexual”. La autora señala cómo ciertos discursos y prácticas institucionales, claves en la socialización juvenil, producen normatividades definitorias sobre las maneras *correctas* de ser varón o mujer, siempre vinculadas a la heteronormatividad y los mandatos del patriarcado. Por su parte, Juan Pechín (2013) sostiene que la escuela tiende a definir lo masculino y lo femenino y a trazar una descripción genitalista de los cuerpos que permite la naturalización y la jerarquización de diferentes modos de volverse varones y mujeres en el tránsito de la escolaridad. De esta forma la escuela organiza una pluralidad de pedagogías que dan forma a representaciones duraderas sobre las diferencias de género y la sexualidad.

A la par que la escuela reproduce lógicas que subordinan a la mujer y naturaliza la heteronorma y el binarismo de los géneros, opera también sosteniendo la patologización de las identidades trans. Esta patologización, sostenida además desde los discursos médicos y científicos, “...pretende eliminar la transexualidad como una vivencia posible, realizable y, sobre todo, digna” (Pavan, Valeria en Pavan, Valeria, 2016: 45).

Valeria Flores da cuenta de la relación entre el sesgo ideológico de las instituciones educativas y los procesos de exclusión educativos. La heteronorma, como operación discursiva y práctica, sería responsable de los procesos de exclusión educativa (también familiar, laboral, entre otros) que vive la comunidad trans. Sostiene que la heteronormatividad es un discurso escolar; de hecho, es allí donde se despliegan toda una serie de “...rituales, símbolos, lenguajes, imágenes y comportamientos, para constituir a los sujetos como heterosexuales y silenciar a aquellos que no responden a la norma heterosexual (lesbianas, gays, bisexuales, travestis)” (2008: 17). Habría que agregar también a intersex y personas transgénero.



Para explicar qué es la heteronorma hay que señalar antes que nuestra sociedad está conformada por diferentes relaciones de dominación (Foucault, Michel, 1984) entre las personas, sostenidas por discursos o representaciones y por determinadas prácticas que regulan y organizan los vínculos dentro de la sociedad. La heteronormatividad comprende “...aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no solo que la heterosexualidad parezca coherente –es decir, organizada como sexualidad– sino también que sea privilegiada” (Warner, Michael y Berlant, Lauren, 2002, citado en Flores, 2008: 17). Según los mismos autores, la heteronorma pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales, percibiéndose como un estado natural. “Por ello la escuela está absolutamente empeñada en garantizar que sus niños y niñas se conviertan en hombres y mujeres verdaderos, que correspondan cabalmente a las formas hegemónicas de masculinidad y feminidad” (Flores, Valeria, 2008: 17).

En una línea de análisis semejante, Graciela Morgade y Graciela Alonso (2008) dan cuenta de cómo “...la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidad y género en la escuela produce cuerpos e identidades desde la norma heterosexual” (2008: 28). Así, cuando las identidades escapan a las formas hegemónicas de masculinidad y de feminidad, comienzan a aparecer procesos de segregación y marginación, que en muchos casos finalizan con la *deserción* escolar⁷.

Evidentemente, los procesos de exclusión educativos implican diversidad de factores causales. Es en los clivajes de clase, género y etnicidad donde la desigualdad en la infancia toma matices que resultan necesario explorar, aunque no es el objetivo de este trabajo ahondar en esas consideraciones.

La hipótesis que se sostiene es que los procesos de normalización de género se vinculan con un exceso de violencia, que ha producido a lo largo de la historia fuertísimos efectos de exclusión. Efectos de exclusión que deberían alarmar con particular fuerza cuando hablamos de las infancias.

Infancias trans

Pensar las infancias trans necesariamente implica revisar la categoría de infancia, situándola en algunas coordenadas espaciotemporales específicas. La línea inaugurada por el

⁷ Los relatos de personas trans recuperados por el activismo LGTTTBIQ, dan cuenta de la hostilidad y el rechazo, más o menos encubierto, que han sufrido las personas trans en las instituciones educativas.



francés Philippe Ariès da cuenta del carácter histórico de la noción de infancia. Así se plantea que, a diferencia de nuestros actuales sentimientos y consideraciones respecto de la infancia, es posible definir una etapa anterior (al siglo XVIII o XIV) en la que esos sentimientos y consideraciones no existían en la cultura occidental. A partir del siglo XIV la niñez comienza a ser percibida como una etapa en sí misma, con necesidades y posibilidades diferentes a las de la vida adulta. La transición a la nueva concepción de infancia operará, entre otras cosas, a partir del nuevo interés que empieza a haber por la infancia como objeto de estudio y normalización, siendo los pedagogos los sujetos destacados en este proceso, y el proceso de escolarización, el escenario observable de este interés (Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano, 1994). Así como el saber pedagógico fue prescribiendo normativas sobre cómo debían ser los alumnos y las alumnas, con posterioridad, la psicología empieza también a tener un impacto en el espacio escolar y sus saberes son puestos también al servicio de prescribir normalidades (Leavy, 2011). Según Hugo Vezzetti, la psicología en Argentina “nace como práctica y como tecnología aplicada a los problemas de la asistencia médica y mental, a la clasificación e intervención sobre la criminalidad y, en la escuela, en relación con el aprendizaje y la disciplina, participando de la estrategia normalizadora y sustentando los mismos principios positivistas y deterministas” (Vezzetti, en Korinfeld, Daniel, 1994).

En la misma línea, Graciela Morgade (2001) plantea que el proceso de particularización de la infancia en el mundo occidental es un acontecimiento plenamente *moderno*, íntimamente relacionado con la construcción social de la sociedad industrial y la familia burguesa. “Si bien niños y niñas han existido siempre, no ha existido sino hasta una época muy reciente la infancia como campo social de significaciones específicas” (Morgade, 2001: 44).

Asimismo,

...la categoría supuestamente genérica de *niño*, construida por siglos de reflexión pedagógica, ha sido deconstruida por los estudios de género y su crítica demostró que constituye, en realidad, una suerte de *neutro masculino*. El reemplazo por las categorías *infancia* o *niñez* aparenta incluir lo femenino. Esta operación lingüística inspirada por buenas intenciones ¿revela la existencia de *las niñas* como sujeto social? (Morgade, Graciela, 2001: 43).

Siguiendo con estas reflexiones, es posible preguntarse si las categorías de *infancia* o *niñez* son capaces de dar cuenta de la multiplicidad de infancias existentes, entre ellas las infancias trans, históricamente invisibilizadas.

Si bien la respuesta al interrogante anterior está lejos de responderse, resulta evidente que la infancia trans subvierte la concepción moderna de infancia, y nos obliga a abandonar las categorías con que en otro tiempo la pensábamos. En ese sentido, hay que rescatar el movimiento de ciertos activismos⁸ que han visibilizado esta singular manera de transitar la infancia.

Todo lo anterior da cuenta de que la concepción existente respecto de qué es ser un niño o una niña “normal” se encuentra delimitada por la eficacia que tuvieron ciertos discursos al servicio de la normalización, entre ellos los llamados *saberes psi*. Otro discurso que operó y opera con eficacia en la definición de las normalidades (inclusive la de los/las niños/as) es la clasificación binaria hombre-mujer, que implica asimismo la idea de complementariedad entre ambos géneros. Es lo que ya se ha denominado como *heteronorma*. A partir de este ordenamiento cualquier diversidad fue consignada como desvío, perversión, vicio, degeneración, pecado, peligro social (Giberti, Eva, 2003).

De la mano de la construcción de la infancia fueron apareciendo, también, los llamados procesos de patologización de la niñez, procesos que implicaron (e implican) transformar características comunes de los y las niñas en patologías.

El proceso de patologización, que no resulta privativo de las infancias, afecta particularmente a las identidades trans, entendidas como aquellas identidades que se alejan del género asignado al nacer. De esto se dará cuenta en el apartado que continua.

La patologización de las identidades trans

Sin pretender hacer una exhaustiva historia de la patologización de las identidades de género y de las orientaciones sexuales, sí hay que mencionar que hasta hace muy poco tiempo la APA y la OMS catalogaban la homosexualidad como un trastorno mental (1973 y 1990 respectivamente). Las identidades trans no han sufrido la misma suerte: continúan siendo patologizadas, cuestión que claramente es objeto de un creciente cuestionamiento.

El transexualismo no aparece como categoría diagnóstica

⁸ Destacan las familias de niños y niñas trans, que en distintas partes del mundo se organizan frente a la ausencia de respuestas institucionales y estatales. En la Argentina destaca la asociación civil Infancias Libres. En ella participa Gabriela Mansilla, mamá de Luana, la primera niña que logró el cambio de identidad registral de acuerdo con su identidad autopercebida, tras la sanción de la Ley de Identidad de Género.



⁹ Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders (DSM), publicado por la American Psychiatric Association (APA).

en las primeras versiones del DSM⁹ (I, 1952 y II, 1968), en las que sí se mencionan la homosexualidad y el travestismo dentro de los llamados “desórdenes psicosexuales” (Dellacasa, 2017). Según la misma autora, el proceso de patologización que se venía implementando respecto de la transexualidad es formalmente sistematizado con la inclusión de la categoría *transexualismo* en el DSM III en 1980. En 1994 se sustituye por la categoría “trastorno de identidad de género”, que “... supone una cierta ampliación de los sujetos incluidos ya que no es necesario querer transformarse el cuerpo para ser diagnosticable” (Missé, Miquel y Coll-Planas, Gerard, 2011: 18). Paralelamente, la transexualidad ingresa en la clasificación internacional de enfermedades (CIE), publicada por la Organización de la Salud: en su novena versión del año 1975 aparece la categoría de *transexualismo*. En la versión siguiente, que todavía está en vigencia, (CIE 10, 1989) se mantiene el mismo término.

La más reciente versión del DSM (DSM V, 2013) mantiene la patologización, introduciendo una nueva categoría: disforia de género. El DSM IV en su apartado “Trastornos sexuales y de la identidad sexual” daba cuenta del “trastorno de la identidad sexual” entendido como aquel en el que “...el individuo de identifica, de un modo intenso y persistente, con el otro sexo, lo cual constituye el deseo de ser, o la insistencia en que uno es, del otro sexo” (American Psychiatric Association, 2002: 645). Desarrollando toda una serie de características diagnósticas complementarias a la definición anterior, con parámetros para realizar un detallado diagnóstico diferencial, el manual diagnóstico en cuestión patologizaba las experiencias identitarias trans. Resulta llamativa la no introducción de la categoría del *género* y su sustitución (o indiferenciación) por la categoría *sexo*. Por el contrario, el DSM V incorpora la categoría de *género*, diferenciándola conceptualmente del *sexo*. Aun así, mantiene la patologización, introduciendo, como se señaló, la expresión *disforia de género*. Sostiene: “...los sujetos con disforia de género tienen una incongruencia marcada entre el sexo que les ha sido asignado (normalmente en el nacimiento, lo que se refiere como sexo natal) y el sexo que sienten o expresan. Esta discrepancia es el componente central del diagnóstico” (American Psychiatric Association, 2014: 453)

La patologización de las identidades trans aparece en clara contradicción con la perspectiva de Derechos



Humanos, que sostiene la libre expresión de las identidades de género como derecho humano (Missé y Coll-Planas, 2011). Esta perspectiva aparece condensada en declaraciones internacionales recientes. Los Principios de Yogyakarta (2007), la declaración de la Asamblea de la Organización de los Estados Americanos (2008), la Declaración de la Asamblea General de la ONU sobre identidad de género y derechos humanos (2008) y el Informe Derechos Humanos e Identidad de Género de Thomas Hammarberg, comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa, publicado en julio de 2009, afirman el carácter universal del derecho a la libre expresión de la identidad de género sin discriminaciones como un derecho humano básico. En el mismo sentido, sentencias diversas del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, así como de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en las que el dictamen se resuelve en beneficio de los/las demandantes por razones vinculadas al género y la sexualidad, son una expresión más del avance en la consideración de la identidad de género como derecho humano fundamental.

Missé & Coll-Planas (2011) señalan que tanto los Principios de Yogyakarta (2007) como el Informe Temático de Hammarberg (2009) cuestionan la conceptualización y el tratamiento biomédico de la transexualidad.

En ambos documentos, la clasificación de la transexualidad como trastorno mental se identifica como un obstáculo para el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas trans desde un cuestionamiento de la conceptualización de la identidad de género como condición médica en sí. Además, se resalta el derecho de toda persona a un acceso a la salud sin discriminación por motivos de identidad de género u orientación sexual (Missé, Miquel y Coll-Planas, Gerard, 2011: 38).

En el marco de procesos de visibilización, reivindicación y legitimación de las identidades sexuales y de género, y en función de algunas de las razones esgrimidas anteriormente, se ha planteado el debate respecto de la necesidad de quitar las identidades trans de los manuales diagnósticos, para así contribuir con la despatologización. La campaña internacional Stop Trans Pathologization - 2012 dio cuenta de ello.

Si bien la patologización ha sido una de las lógicas por excelencia que el dispositivo escolar ha tenido como sello distintivo desde sus orígenes, cobra, ante las identidades de género no hegemónicas, signos particulares. Concebir las



identidades de género no hegemónicas como una enfermedad es una forma particular de violencia de género, que podría incluirse en la llamada transfobia. Y la escuela, de diferentes maneras, lleva adelante prácticas vinculadas a esta particular forma de violencia de género.

La función institucional y de la escuela bajo el paraguas de los Derechos Humanos

Como se anticipó en párrafos precedentes, una de las funciones por excelencia de las instituciones es el cuidado de sus miembros. Claramente, la subjetividad se desarrolla, constituye y sostiene en las instituciones y la escuela es una de estas instituciones constitutivas de la subjetividad.

Ubicar, entonces, a la institución educativa de conjunto en la función adulta, no es otra cosa que interpelarla desde el lugar de la responsabilidad. “Podríamos pensar lo adulto, en tanto sostén, como una función social encarnada por diferentes sujetos que hospedan al recién llegado. Una hospitalidad y un sostén que generan condiciones favorables para la construcción subjetiva” (Korinfeld, Levy & Rascovan, 2016: 42).

Ahora bien, este amparo y cuidado de sus miembros se ve obstaculizado cuando aparecen las lógicas vinculadas a la patologización descriptas anteriormente. Si bien en los últimos años hemos sido testigos de una creciente apuesta por la despatologización de muchos de los aspectos de las vidas de los/las niños/as que antaño eran patologizadas, las cuestiones vinculadas a la identidad de género no han tenido el mismo destino.

Respecto de la identidad de género, en Argentina, en el 2012 se sanciona la Ley de Identidad de Género (N°26743) que tiene como objetivo principal promover el derecho a la identidad de género, aspirando a garantizar que todas las personas puedan rectificar su DNI acorde a la identidad autopercebida. Además, ordena que todos los tratamientos médicos de adecuación a la expresión de género sean incluidos en el Programa Médico Obligatorio. “Es la primera en el mundo en la que no se exige a la persona ningún diagnóstico ni orden judicial para la libre expresión de su identidad de género, a ser tratada de acuerdo a ella, al libre desarrollo de su persona y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad”

(Mouratián, Pedro, en Pavan, 2016). De esta manera, la ley apunta a despatologizar las identidades trans. Por esto, esta normativa se ha constituido como una referencia jurídica internacional. A pesar de lo anterior, ha sido también cuestionada por el activismo LGTTTBIQ por ser una ley que, aunque progresiva, no escapa a las consideraciones binarias sobre la identidad de género. Una ley en relación que no puede dejar de mencionarse es la 26150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral) que debería garantizar la educación sexual integral en todas las escuelas del país desde un enfoque respetuoso de las identidades y orientaciones diversas.

Por otro lado, en nuestro país existe la Ley de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, N°26061, que, rompiendo con el tradicional paradigma tutelar, sostiene que las niñas, niños y adolescentes son sujetos titulares de derechos, siendo la identidad uno de ellos.

La legislación mencionada, desde distintos ángulos, interpela en el sentido del cuidado y la responsabilidad de los/as adultos/as hacia las nuevas generaciones. Y pensar el cuidado y la responsabilidad dentro de la institución educativa no solo debería apelar al cumplimiento formal de la Ley Nacional de Educación (N°26206) que sostiene la obligatoriedad de la educación en la Argentina. Más allá de las formalidades de la inclusión, interesa pensar de qué manera la apelación a la inclusión, a veces cargada de un tinte moralizante, deja lugar a un verdadero movimiento ético que resguarde contra el desamparo a las nuevas generaciones. Por supuesto que es válido el interrogante de Zelmanovich (2003: 2): “¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos?”. Sin desestimar la *virulencia* de las tramas sociales existentes y las complejas situaciones de las escuelas, se intenta pensar aquí un esbozo de respuesta del lado de la ética.

Al respecto, Skliar postula:

Así, la responsabilidad ética se dirige a lo humano y no a algún sujeto-otro determinado, materializado, y entonces especificado, revelado con nombre extranjeramente propio y al que se le atribuye una identidad precisa y casi definitiva. No es una responsabilidad que responde diferente según



la edad, la generación, la lengua, la sexualidad, la nacionalidad, la raza, la clase social, el cuerpo del otro. La responsabilidad ética no tiene límite en su vigilia ni fronteras en su capacidad de recibir (2011: 187).

La patologización de las identidades trans, que opera bajo la égida del heteropatriarcado, y su expresión en las instituciones educativas, hace que la responsabilidad ética que implican los derechos humanos quede desdibujada, casi expulsada. Advertir que la institución educativa es una institución de cuidado centrada en el aprendizaje debería interpelar hacia urgentes transformaciones.

Reflexiones finales

Considerar la diferencia entre violencia primaria y violencia secundaria en los procesos de constitución subjetiva posibilita reflexionar alrededor de las posiciones institucionales, y particularmente de la escuela. Se ubicó del lado de la violencia secundaria a los procesos de normalización de género y patologización que operan en las instituciones educativas, siendo la exclusión uno de sus efectos.

Las líneas teóricas abordadas sientan la base para pensar que los paradigmas de derechos deberían ubicar a la escuela en el lugar del adulto; posibilitando esa asimetría protectora que permite amparar a la cría humana. Y si bien eso implica *per se* alguna forma de violencia y arbitrariedad, la misma debe ser acotada, reducida. Eso será condición para que el deseo circule en la escuela, para que el mismo encuentre un lugar de despliegue, lo que posibilitaría espacios más subjetivantes. Será condición, también, para la garantía de ciertos derechos humanos fundamentales.

Si se considera que la identidad de género y su expresión son un derecho humano inalienable, será necesario profundizar en la comprensión de que la función de amparo y sostén institucional es una obligación bajo el paradigma de los derechos humanos. Por otro lado, la educación constituye un derecho, por lo que resulta fundamental repensar los discursos y prácticas escolares que restringen la diversidad de experiencias humanas en los ajustados límites de la *normalidad*.

Adecuar las prácticas educativas a los nuevos paradigmas de derechos en la escena pedagógica será una tarea de primer orden. Para eso la comunidad educativa de conjunto debe problematizar sentidos que subordinan al género

femenino y a las identidades y orientaciones diversas. La Educación Sexual Integral (Ley 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral) podría ser un importante aporte en ese sentido. Sin desconocer que las escuelas son lugares que reproducen básicamente la sociedad dominante, es importante pensar también que contienen la posibilidad de promover cambios. Es decir, así como la institución educativa reproduce las significaciones hegemónicas de género, puede también constituirse en un espacio de resistencia.

Bibliografía

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2003). Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - IV. Barcelona: Masson.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - V. Buenos Aires: Editorial médica panamericana.
- ARIES, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- AULAGNIER, Piera ([1977] 2014). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BAQUERO, Ricardo, y NARODOWSKI, Mariano (1994). ¿Existe la infancia? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N°6, pp. 61-67.
- BLEICHMAR, Silvia (2008). *La construcción de las legalidades como principio educativo*. Observatorio argentino de violencia en las escuelas. Cátedra Abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas, Ministerio de Educación. Recuperado el 26 de mayo de 2018, de http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra.pdf
- DELLACASA, María Alejandra (2016). Una mirada arqueológica de los discursos sobre transexualidad: modalidades de producción de conocimientos y subjetividades. En *Psicoperspectivas*, volumen 16, N°3, pp. 17-28.
- DOMINZAIN, Julieta Muriel, y PAVÁN, Valeria (2017). Niñez trans: “nunca es el cuerpo equivocado”. *Revista Anfibia*.
- ELIZALDE, Silvia (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institución escolar. En *Intersecciones en Comunicación*, N°8, pp. 31-50.
- FERNÁNDEZ, Josefina (2004). *Cuerpos desobedientes. Travestismo e*



- identidad de género*. Buenos Aires: Editorial Edhasa.
- FLORES, Valeria (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. En *Revista Trabajo Social UNAM*, N°18, pp. 14-21.
- GIBERTI, Eva (2003). Transgéneros: síntesis y apreturas. En MAFFÍA, D. (comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Ediciones.
- KORINFELD, Daniel (1994). Cuerpo y escuela. En *Revista Ensayos y Experiencias*, N°13, pp. 22-25.
- KORINFELD, Daniel; LEVY, Daniel, y RASCOVAN, Sergio (2016). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- KREMENEZER, Edit (2011). Sexismo y Estereotipos de género en el ámbito escolar. En *Revista Novedades Educativas*, N°245, pp. 36-39.
- LEY N°26743 DE IDENTIDAD DE GÉNERO (2012). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 24 de mayo de 2018, de <http://www.infoleg.gov.ar/>
- LEY N°26150 DE PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (2012). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 24 de mayo de 2018, de <http://servicios.infoleg.gob.ar>
- LEY N°26061 DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES (2012). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 24 de mayo de 2018, de <http://servicios.infoleg.gob.ar>
- LEAVY, Pía (2011). Prometí que voy a ser atento. El déficit de atención desde la antropología de la niñez. Trabajo presentado en el XXVIII Congreso Internacional de Asociación Latinoamericana de Sociología. Recife. Brasil.
- MACEIRA OCHOA, LUZ (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. En *Revista de Estudios de Género. La ventana*, N°21, pp. 187-227.
- MANSILLA, Gabriela (2016). *Yo nena, yo princesa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- MISSÉ, Miquel, y COLL-PLANAS, Gerard (2011). *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. España: Editorial Egales.

- MORGADE, Graciela (2001). *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- MORGADE, Graciela (2013). Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre la educación sexual. En *Revista de FAEBA, Educacao e Contemporaneidade*, volumen 22, N°40, jul/dez, pp. 199-208.
- MORGADE, Graciela, y ALONSO, Graciela (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- PAVÁN, Valeria (2016). *Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- PECHÍN, Juan (2013). ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. En *Revista iberoamericana de educación*, N°62, pp. 181-202
- PLATERO, Raquel (2014). *Trans*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: ediciones Bellaterra.
- RÍOS GONZÁLEZ, Nicolás (2015). *El currículum y los aprendizajes sobre género y sexualidad*. Universidad de Chile.
- SEGATO, Rita (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SKLIAR, Carlos (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- TAMARA, Adrián (2013). Cuadrando el círculo: despatologización vs derecho a la salud de personas trans en DSM V Y CIE 11. En *Comunidad y Salud*, enero-junio, pp. 58-65.
- ZELMANOVICH, Perla (2003). Contra el desamparo. En *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ZELMANOVICH, Perla (2011). *Violencia y desamparo. Cátedra Abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado el 26 de mayo de 2018 de http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra.pdf



Fecha de recepción: 22 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 18 de junio de 2018



Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional



