

**LA POSIBILIDAD DE TENER UNA INFANCIA:
LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE
LA FILOSOFÍA**

[THE POSSIBILITY OF HAVING A CHILDHOOD: GENDER IDENTITY
IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY]

Luciana Carrera Aizpitarte
lucianacarrera@gmail.com

CiEfi - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata - Argentina

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

Recebido em: 15 de agosto de 2019. Aprovado em: 16/08/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 61-81, ISSN 1984 - 5561
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

Resumo: O objetivo deste trabalho é colocar em relação o ensino da filosofia com um problema específico da infância: o fato de que esta apareça como um território inacessível para muitas crianças, por causa de sua identidade de gênero. Neste sentido, tento traçar aqui um mapa da infância segundo as disposições das organizações internacionais e as legislações locais argentinas que se ocupam de protegê-la, para contrastar com a realidade das crianças transgêneros, segundo algumas pesquisas realizadas por diferentes organizações. Essa comparação mostra até que ponto o mapa difere do território e nos permite perguntar pelas causas desta divergência. Falarei aqui da construção social e cultural de uma *ontologia da monstruosidade* para o caso destas crianças. Esta ontologia coloca um desafio no momento de pensar filosoficamente o ensino da filosofia, pois esta disciplina elabora suas reflexões e pesquisas partindo de um sujeito cujas experiências e problemas pressupõem uma certa “normalidade” em relação a qual as crianças trans estão excluídas.

Palavras-chave: Identidade de gênero. Infância. Ontologia da monstruosidade. Ensino da filosofia.

Resumen: El objetivo de este trabajo es poner en relación la enseñanza de la filosofía con un problema específico de la infancia: el hecho de que ésta aparezca como un territorio inaccesible para muchos niños y niñas, a causa de su identidad de género. En este sentido, intento trazar aquí un mapa de la infancia según las disposiciones de los organismos internacionales y las legislaciones locales argentinas que se ocupan de protegerla, para contrastar con la realidad de los niños y niñas transgénero, según algunos relevamientos realizados por diferentes organizaciones. Esa comparación muestra hasta qué punto el mapa difiere del territorio y nos permite preguntarnos por las causas de esta divergencia. Hablaré aquí de la construcción social y cultural de una *ontología de la monstruosidad* para el caso de estos niños y niñas. Esta ontología plantea un desafío a la hora de pensar filosóficamente la enseñanza de la filosofía, puesto que esta disciplina elabora sus reflexiones e investigaciones partiendo de un sujeto cuyas experiencias y problemas suponen una cierta “normalidad” respecto de la cual los niños y niñas trans están excluidos.

Palabras clave: Identidad de género. Infancia. Ontología de la monstruosidade. Enseñanza de la filosofía.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

Abstract: The aim of this paper is to draw a connection between the teaching of philosophy and a specific problem concerning childhood: the fact that it appears as an inaccessible territory to many children because of their gender identity. In this sense, I attempt to present here a map of childhood as conceived by certain international agencies and local Argentine legislations that are responsible for protecting it. In so doing, I intend to contrast this map with the reality of transgender children, recovered in specific studies carried out by different political organizations. This comparison reveals the extent to which the map differs from the actual territory and allows us to raise questions about the causes of this divergence. I will refer here to the social and cultural construction of an *ontology of monstrosity* in the case of these children. This ontology, in turn, poses a challenge when thinking philosophically the teaching of philosophy, since this discipline reflects upon and examines the experiences and problems of a subject within the boundaries of an assumed “normality” in respect of which transgender children are excluded.

Keywords: Gender identity. Childhood. Ontology of monstrosity. Philosophy teaching.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

INTRODUCCIÓN

Hace poco tiempo se instalaron frente a la Facultad de Humanidades, donde trabajo, un grupo de familias en condiciones muy precarias. Al costado de la vía por donde pasa el tren de carga, pusieron maderas y chapas y armaron un lugar donde vivir. Paso todos los días y los veo hacer fuego, los veo lavar ropa, y veo a un montón de niños y niñas jugar. Esa visión me apena y me avergüenza, porque yo salgo de la academia donde hay agua corriente, luz eléctrica y calefacción y paso por su territorio rumbo a mi casa, donde también hay agua corriente, luz eléctrica y calefacción. Mientras escribo este artículo hace en la ciudad 2°C de temperatura. Me pregunto por los niños y niñas que habitan ese lugar. Me pregunto por la infancia, por los niños con los que trabajo, que no son esos. Percibo con claridad que la infancia es el privilegio de algunos pocos, y que ser niño o niña *no es* intrínsecamente idéntico a tener, o poder vivir, una infancia, que ésta está sujeta a una serie de ventajas, a una serie de condiciones políticas, económicas y sociales que claramente no abarcan a todas las personas que nacen y que están más allá de las convenciones internacionales que un país pueda haber adoptado.

Sería por demás interesante – e incluso urgente – reflexionar aquí sobre todas las condiciones que ubican a los niños en los márgenes de la infancia, sobre las posibilidades de una praxis filosófica frente a ese panorama, pero voy a centrarme en el género. El trabajo que presento intenta pensar a la infancia como algo más que una etapa biológica en la vida humana, y en ese sentido, hacer visible su carácter de privilegio, cuando reflexionamos sobre la existencia de niños y niñas que no pueden vivir plenamente su identidad de género, o sobre aquellos que por vivirla son violentados, estigmatizados o segregados y, en este sentido, excluidos del territorio infantil. En efecto, si pensamos que la infancia es el derecho de toda persona que nace a vivir como niño o niña,¹ a tener una vida exenta de preocupaciones vitales, y a gozar de los derechos que formalmente se les reconocen, entonces se hace patente que no todas las personas acceden a ella. La pobreza, el hambre, la necesidad de migrar, los abusos, el trabajo, el racismo, la xenofobia, el homo-lesbo-transodio y toda una serie de marginaciones obturan esa posibilidad. Entre estas problemáticas se ubica el derecho, o la falta de derecho, a la identidad de género. Entiendo ésta última como “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo [...]” (PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 8).

A ese respecto, sostengo que una enseñanza filosófica de la propia filosofía, debe permitir plantear seriamente en qué poblaciones reales estamos pensando cuando hablamos del “hombre”, en el estar en el mundo de quiénes pensamos cuando analizamos el concepto de “experiencia”, en los problemas de qué personas pensamos cuando hablamos de “los problemas filosóficos” a secas. Por otra parte, y en relación a un pensar filosófico de la educación en general, sostengo que es preciso preguntarnos por el tipo de subjetividad que reproducimos, consolidamos o invalidamos a partir de nuestras prácticas, propuestas y recursos didácticos, por el tipo de experiencia que suponemos en nuestros estudiantes, por el tipo de problemas que creemos que es valioso pensar. En referencia al punto específico que quiero tratar aquí, creo entonces que una enseñanza filosófica de la filosofía y una pensar

¹ A lo largo de este trabajo hablaremos en general de niños y niñas, sin desconocer que algunas personas no se ubican en ningún término del binarismo varón-mujer y en cambio se identifican como personas no binarias.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

filosófico respecto de la enseñanza requiere incluir entre sus reflexiones la cuestión de la infancia y el problema de la identidad. En este marco, sostengo que es necesario considerar la existencia de infancias trans, no sólo cuando niños y niñas transgénero habitan efectivamente nuestras aulas, sino en tanto asumimos que los sujetos que formamos habitan un mundo compartido y que en ese mundo, la mayoría de las personas trans son arrojadas desde una edad muy temprana a los márgenes de la existencia y de las posibilidades de vivir plenamente su vida.

Con este eje problemático como horizonte reflexivo, intento vislumbrar caminos posibles para abolir esos márgenes desde las aulas, y específicamente desde la enseñanza de la filosofía, a partir de una serie de experiencias educativas sobre este tópico.

1 *HAY DRAGONES: LA INFANCIA COMO UN TERRITORIO POLÍTICAMENTE CARTOGRAFIADO*

Antiguamente los cartógrafos usaban la expresión “hay dragones” (*hic sunt dracones*) para expresar lo que quedaba más allá de los límites del espacio cartografiado. Esta frase se traducía al mapa en dibujos de monstruos marinos en los sectores del territorio que quedaban inexplorados. Me interesa desarrollar aquí la potencia de esta práctica cartográfica para proponer una analogía con lo que sucede con los niños y niñas transgénero, puesto que el imaginario popular arroja a los confines de la monstruosidad a estas personas, cuya identidad es incomprensible y/o inadmisibles en los territorios de lo *normal*, para gran parte de las personas, de los discursos y de las instituciones.

En el año 2004 Judith Butler publica *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, una serie de ensayos donde reflexiona sobre la política bélica de Estados Unidos a partir del 2001. Allí desarrolla la noción de *vulnerabilidad*, como uno de los rasgos distintivos de la vida, y sostiene que actualmente se da un reparto geopolítico diferencial de esa vulnerabilidad. Este reparto se refleja en la disparidad respecto del duelo por las vidas perdidas y tiene como efecto moldear para el sentido común una idea específica de lo que cuenta como *humano*. Al respecto, Butler afirma que “la distribución diferencial del dolor que decide qué clase de sujeto merece un duelo y qué clase de sujeto no, produce y mantiene ciertas concepciones excluyentes de quién es normativamente humano: ¿qué cuenta como vida vivible y muerte lamentable?” (BUTLER, 2006, p. 16-17). En otra obra, *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (2009), la autora sostiene, en referencia a ese interrogante, que lo que cuenta como vida *vivable* no depende de la mera aprehensión de que *algo está vivo*, sino de la inscripción del individuo en marcos de reconocimiento políticamente constituidos, en los que la “vida” se produce o se clausura a través de mecanismos de poder específicos que influyen ideológicamente en la conformación del sentido común. Así, una vida que no es sostenida como tal por ninguna consideración o por ningún testimonio no podrá ser llorada cuando se pierda (BUTLER, 2010, p. 34). Esto plantea un problema ontológico, puesto que la respuesta a la pregunta ¿qué es una vida? no puede darse ya sin hacer referencia a las condiciones políticas que sostienen esas vidas como tales (BUTLER, 2010, p. 14). Así, la autora considera que es preciso pensar en términos de una ontología social del cuerpo, esto es, “una nueva ontología corporal que implique repensar la precariedad, la vulnerabilidad, la dañabilidad, la interdependencia, la exposición” a las que están constitutivamente sujetos los seres humanos (BUTLER, 2010, p.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

15). A partir de esto, y considerando que la precaridad puede ser maximizada o minimizada mediante operaciones de poder, podemos hablar de una *producción política de la vida*.

Ahora bien, ¿cómo acontece efectivamente la elaboración del reconocimiento o de la falta de reconocimiento respecto de ciertas poblaciones? Butler llama la atención sobre el hecho de que esas operaciones se tramitan, no sólo por medio de la narrativa sino también a través de lo que, literalmente, se muestra y se oculta al público, es decir, a través de un cierto tratamiento de lo visual. Ya sea impidiendo la aparición de imágenes, ya sea proponiendo una imagen deshumanizada de ese Otro, el peso está puesto en la representación, que va instalando lentamente la dicotomía entre lo perceptible y lo *in-imaginable* (BUTLER, 2010, p. 110).

Podemos pensar en este marco las cartografías de la infancia. En efecto, ¿cuántas imágenes de niños, niñas, jóvenes y/o adultos trans circulan en las narrativas infantiles, en los programas televisivos para niños, en las canciones, en las imágenes de los libros? Así como en el trazado de mapas y cartas de navegación, en la conformación de marcos de reconocimiento se representa lo conocido, lo explorado, lo que se ajusta a las normas de demarcación, lo real, lo propio, lo que vale la pena proteger, lo Mismo. El mapa y el marco son creados, a su vez, por quienes tienen el poder de enunciar. Al trazar esa línea, éstos habilitan, al mismo tiempo y en el margen, la existencia de lo desconocido, lo inexplorado, una existencia que no tiene el carácter de lo real sino el de lo irreal, el de lo extraño, lo extranjero, lo Otro (WITTIG, 2015a). Este territorio Otro lleva el sello de lo negativo, aquello cuya presencia amenaza el territorio de lo conocido, aquello respecto de lo cual es preciso defenderse: en las cartografías son los monstruos marinos amenazando el espacio de lo humano. En los marcos de reconocimiento que menciona Butler son las poblaciones cuya pérdida “se considera necesaria para proteger las vidas de “los vivos” (BUTLER, 2010, p. 54).

Si bien esta dicotomía entre lo Mismo y lo Otro ha sido largamente visitada por la filosofía, y especialmente por la filosofía francesa de la segunda mitad del siglo XX (DESCOMBES, 1988), me interesa indagar aquí cómo se construye, con qué andamiajes se instala específicamente en el territorio normado de la infancia esa diferenciación que marginaliza a una parte de los niños y niñas, en una doble operación de maximización de la precaridad, por un lado, y de construcción de una ontología de la monstruosidad, por otro. Me interesa pensar, además, cuál puede ser el aporte de la enseñanza de la filosofía, teniendo en cuenta que precisamente el dispositivo pedagógico, al menos en el pensamiento de Foucault, contribuye a convertir el cuerpo en “algo que ha de ser formado, reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar” (FOUCAULT, 1996, p. 133).

a. El mapa

En cuanto al marco legal, la cartografía contemporánea de la infancia es amplia y parece no dejar lugar para dragones. Voy a referirme aquí a algunas normativas internacionales y a la regulación local argentina, haciendo referencia específica a aquello que atañe a la infancia y a la educación. Me detendré con alguna extensión en este punto porque considero relevante conocer la normativa vigente, para entender hasta qué punto se la

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

infringe y/o se la ignora cuando se trata del reconocimiento de la identidad de género en la niñez. También porque quiero entender de qué modos se construye efectivamente el margen, cuando el marco estatal legal parece no dejar espacio para una operación de exclusión semejante.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en 1989² establece en su Preámbulo que los principios rectores de la ONU, libertad, paz, justicia y dignidad, rigen como “derechos iguales inalienables para todos los miembros de la familia humana” (CDN, 1989, p. 1) y sostiene que todas las personas tienen los derechos enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos,³ “sin distinción alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política [...], origen nacional o social, posición económica, nacimiento, o cualquier otra condición” (CDN, 1989, p. 1). El Artículo 2 asegura que los Estados Partes garantizarán la aplicación de todos los derechos que la Convención enuncie, nuevamente sin distinción alguna, es decir, “independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño”. En el caso de la identidad, el Artículo 7 de la Convención reconoce el derecho a tener un nombre y una nacionalidad, y el Artículo 8, en su Inciso 1 reconoce el derecho a preservar la identidad, “*incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares*” (el subrayado me pertenece). Hasta aquí, como vemos, no se hace referencia explícita a la identidad de género de niños y niñas. Esta referencia tampoco se encuentra en ninguno de los cincuenta y cuatro artículos de la Convención.

No obstante, en declaraciones y resoluciones posteriores, la Asamblea General y distintos organismos de la ONU fueron haciéndose eco de esta omisión y reconociendo la importancia de especificar que los derechos humanos y los derechos de los niños y niñas, incluyen la posibilidad de vivir libre y plenamente la orientación sexual y la identidad de género. Este movimiento tuvo que ver con la violación sistemática y global de los derechos humanos en el caso de las personas LGBT+⁴, de la que estos organismos comenzaron a dar cuenta desde principios del siglo XXI. Episodios de segregación, discriminación laboral y en el acceso a la salud, a la educación y a la posibilidad de una vida digna, asesinatos, violaciones y la existencia de leyes que criminalizan a ese sector de la población, comenzaron a ser tenidos en cuenta en su especificidad. Uno de los hitos más importantes en este punto son los Principios de Yogyakarta “Sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos con relación a la orientación sexual y la identidad de género”, presentados ante el Consejo de Derechos Humanos de la ONU el 23 de marzo de 2007. Allí se elaboran una serie de principios que parten de la extensión explícita de los derechos humanos a todas las personas, sin distinción por orientación sexual o identidad de género. Esto estaba implícito en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (al igual que en la Convención por

² Aprobada en Argentina por la Ley 23.849. Tiene jerarquía constitucional a través del artículo 75 inc. 22 de la Constitución Nacional.

³ Se puede consultar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, así como la Declaración de los Derechos del Niño, de 1959, sobre las que se basa la CDN, en los documentos producidos por la ONU que aparecen en repositorios on line, listados más abajo en la sección “Referencias”.

⁴ Utilizo estas cuatro siglas por razones de estilo, pero aclaro que actualmente hay muchas más identidades representadas en esa forma de referencia, por ejemplo, las personas transexuales, transgénero y travestis, y las personas pansexuales, intersexuales y queer, por lo que la sigla en su extensión sería LGBTTTIQP. Generalmente esto es representado con el signo “+”, que adopto aquí.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

los Derechos del Niño) cuando se enuncia que toda persona tiene derecho al disfrute de los derechos humanos, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica, nacimiento *o cualquier otra condición*. Los expertos y expertas reunidos en Yogyakarta entienden que “cualquier otra condición” incluye una consideración acerca de la orientación sexual y la identidad de género, puesto que estas dos condiciones “son esenciales para la dignidad y la humanidad de toda persona y no deben ser motivo de discriminación o abuso” (PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 6). El documento propone, además, una definición no patologizante de la identidad de género, como vimos en la introducción de este trabajo, y establece una serie de principios relativos a los derechos humanos de las personas LGBT+. Estos principios van acompañados de una lista de recomendaciones, tanto para los Estados como para los organismos internacionales, tendientes a garantizar una legislación nacional en relación a esos puntos, y la derogación de toda ley que penalice a las personas a causa de su orientación sexual o su identidad de género. Esta declaración reconoce que las violaciones a los derechos humanos por estos causales constituyen un patrón que se repite y multiplica globalmente, y que aun cuando se ha avanzado en esta materia “la respuesta internacional a las violaciones de derechos humanos basadas en la orientación sexual y la identidad de género ha sido fragmentada e inconsistente” (PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 6). Esta situación afecta también a los niños y a las niñas, por lo que los Principios son explícitos en ese aspecto y establecen que en todas las acciones concernientes a la niñez se considerará en primer lugar el interés superior del niño o la niña. Así, “un niño o niña que esté en condiciones de formarse un juicio propio tiene el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan” (PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 9). En cuanto al derecho a una educación sin discriminación, el Principio 16 sostiene que los Estados deben garantizar el trato igualitario de estudiantes, personal y docentes dentro del sistema educativo, y asegurar que los currículos y los recursos educativos fomenten la comprensión y el respeto de la diferentes orientaciones sexuales e identidades de género género (PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 23)..

A partir de la presentación de estos Principios en la ONU, surgieron una serie de declaraciones (en las que no vamos a ahondar aquí por razones de espacio) que derivaron en la primera resolución del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, donde se reconocen los derechos de las personas LGBT+ (Resolución N° 17/19 “Derechos Humanos, orientación sexual e identidad de género, 34° sesión, 17 de junio de 2011).⁵ En ella se solicita, además, al Alto Comisionado de las Naciones Unidas por los Derechos Humanos (ACNUDH), un informe que documente las leyes y prácticas discriminatorias de los diferentes Estados, y los actos de violencia perpetrados contra las personas por su orientación sexual o su identidad de género. Ese informe, presentado el 17 de noviembre de 2011, confirma que en todo el globo las personas sufren violencia y discriminación, tanto estatal como social, por causa de los factores que venimos mencionando (ACNUDH, 2011,

⁵ Esta resolución tiene un antecedente en la Declaración de la OEA, aprobada unánimemente el 3 de junio de 2008, donde se extiende la protección de los derechos humanos a la identidad de género y a la orientación sexual. Meses más tarde, la Asamblea General de la ONU formula una declaración donde se condena la violencia, el acoso, la discriminación, la exclusión, la estigmatización y el prejuicio basados en la orientación sexual y/o en la identidad de género. Esta primera declaración motivó la oposición del Vaticano y una declaración contraria firmada por países de la Conferencia Islámica, mientras que Estados como Rusia o China se abstuvieron de firmar ambas declaraciones. Una serie de resoluciones posteriores a la de 2011 reafirman la necesidad de combatir la violencia y la discriminación con motivo de la orientación sexual y la identidad de género, e insta a los países miembros de la ONU que aun poseen legislación discriminatoria, a derogarla y a promulgar leyes que protejan a las personas frente a este tipo de violencia.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

p. 3). Además, se repasa allí la legislación internacional vigente sobre esta materia y las obligaciones de los Estados, al tiempo que se registran las leyes y prácticas discriminatorias que rigen en algunos países: según el ACNUDH, en 2011 hay setenta y seis países con leyes utilizadas para criminalizar a las personas por su orientación sexual o identidad de género (2011, p. 14).

En la sección dedicada a informar sobre la violencia, se especifica que aquella que se ejerce contra las personas LGBT+ suele ser especialmente despiadada, si la comparamos con otros delitos derivados de prejuicios. El desafío a las normas del género suele acrecentar la amenaza de violencia familiar, comunitaria e institucional (por ejemplo en personas privadas de su libertad, en personas en condición de refugiadas, migrantes, racializadas, etc.). No obstante, se aclara que es complejo cuantificar esa violencia puesto que, por un lado, los Estados no cuentan con medios específicos para denunciarlos, y por otro, las personas que denuncian temen aún más la violencia policial y evitan exponer su identidad en esas condiciones (2011, p. 9).⁶ El informe resalta además que muchas veces esta violencia es incitada por el propio Estado (2011, p. 12), como hemos experimentado recientemente en todo el continente americano, a partir del avance de gobiernos de ultraderecha.

En relación a la educación, el ACNUDH asevera que hay registros de autoridades educativas y de escuelas que discriminan a los alumnos por estos causales. El caso más extremo es la prohibición del ingreso o la expulsión (2011, p. 20), pasando por una serie de hostigamientos por parte de compañeros e incluso del cuerpo docente.⁷ En este punto el informe retoma una investigación de la UNESCO según la cual “los niños considerados demasiado afeminados por los demás niños o las niñas consideradas poco femeninas sufren burlas y en ocasiones los primeros golpes por su apariencia y comportamiento, que no encajan en la identidad de género heteronormativa en el patio de las escuelas primarias” (2011, p. 20). Esto deriva, según se informa, en deserción escolar y en problemas de salud, como la depresión.

En Argentina, la legislación vigente, al igual que la normativa internacional, es alentadora. La Ley 26.061 de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, de 2005, señala la obligatoriedad de la Convención por los Derechos del Niño (Artículo 2) y establece en su Artículo 28 el principio de igualdad y no discriminación, del mismo modo que lo define la CDN, es decir, aseverando que todos los niños y niñas gozan de los mismos derechos, sin discriminación por motivos raciales, de sexo, etc., o *cualquier otra condición*, dejando abierta la posibilidad de incluir otros motivos de discriminación, como la identidad de género. Los derechos que se consagran son los mismos que los de la Convención, incluyendo el derecho a la educación.

Si bien la normativa va incorporando algunas menciones más específicas,⁸ recién con la Ley 26.743 de Identidad de género, de 2012, aparece una referencia clara a los niños y

⁶ En otro informe al que nos referiremos más adelante, sobre la situación de la comunidad travesti en Argentina, se refleja con claridad la dimensión de la violencia policial, generalmente mucho mayor que la violencia civil, ejercida contra las personas trans y travestis (BERKINS; FERNÁNDEZ, 2013).

⁷ En el documental chileno “Niños rosados y niñas azules”, un niño trans cuenta que en su primer día de escuela, una autoridad escolar lo hizo pasar al frente de todos los estudiantes y les dijo que él era una niña que se creía niño (NIÑOS ROSADOS Y NIÑAS AZULES, 2016).

⁸ La Ley 23.592 contra Actos Discriminatorios, promulgada en 1988, no incluye como categorías protegidas la orientación sexual o la identidad de género. No obstante, la Ley 26.791, promulgada en diciembre de 2012, modifica el Código Penal de la Nación añadiendo la pena de prisión perpetua para delitos de odio motivados por la orientación sexual y la identidad de género o su expresión.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

niñas. Esta ley adopta la definición de identidad de los Principios de Yogyakarta y afirma en su Artículo 1 que toda persona tiene derecho al reconocimiento de su identidad de género, al libre desarrollo de su persona conforme a esa identidad, y a ser tratada de acuerdo con ella, especialmente “en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada” (ARGENTINA, 2012, Ley 26.743, Artículo 1, inciso C). El Artículo 5 afirma que, en el caso de no obtener el consentimiento familiar, personas menores de edad pueden recurrir a un tribunal para gestionar el cambio de su identidad de género y de todos los registros donde ésta conste. El Artículo 12 se refiere al trato digno, y afirma que “deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, *en especial por niñas, niños y adolescentes*, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad” (el subrayado me pertenece). A continuación aclara que “a su solo requerimiento, el nombre de pila adoptado deberá ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como privados”. Es decir, no es preciso que conste un cambio en ningún registro identificatorio para que las instituciones deban respetar la identidad autopercebida. Esto es infringido constantemente en Argentina, y niños y niñas sufren a diario la humillación de ser llamados públicamente por su nombre anterior, o de ser tratados según la identidad que les fuera asignada al nacer. En este sentido, el Artículo 13 afirma que la identidad de género es un derecho humano y que toda norma, reglamentación o procedimiento debe respetarlo: “Ninguna norma, reglamentación o procedimiento podrá limitar, restringir, excluir o suprimir el ejercicio del derecho a la identidad de género de las personas, debiendo interpretarse y aplicarse las normas siempre a favor del acceso al mismo”.

Me detengo a enumerar estos derechos porque, como decía antes, delimitan el mapa de la infancia, que toda persona debería habitar entre el nacimiento y los dieciocho años (Artículo 1, CDN), pero que sin embargo aparece como un territorio extranjero, como una posibilidad remota, y no como una realidad concreta, para muchas de las niñas y los niños trans que, al parecer, carecen del pasaporte correcto, a causa de su identidad. Voy a analizar ahora algunos de estos derechos, poniéndolos en contraste con las estadísticas recogidas por la activista y teórica travesti Lohana Berkins, sobre la vida de niñas y mujeres trans y travestis en Argentina.⁹ En este recorrido podremos observar la diferencia entre el mapa y el territorio, y la operación mencionada más arriba de maximización de la precariedad y de construcción de una ontología de la monstruosidad para estos niños y niñas.

b. El territorio

Es de sobra conocida en la cultura LGBT+ la segregación que se sufre respecto de la familia, el ambiente educativo o laboral, la violencia y la amenaza por causa de la orientación sexual o la expresión e identidad de género. La afirmación de la propia sexualidad e identidad, cuando ésta no coincide con la heterosexualidad y los roles definidos por ella, no se vive en la mayoría de los casos con la misma naturalidad con que una persona

⁹ Lohana Berkins, junto con otras activistas y organizaciones travestis, recopiló información sobre la situación de las mujeres y niñas trans y travestis en Argentina. Los resultados de esa investigación aparecieron en los libros *La gesta del nombre propio*, de 2013, que da cuenta de la situación de esta población para el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, y en *Cumbia, copeteo y lágrimas*, de 2015, donde se vuelcan los datos provenientes del interior del país. Aquí, por razones de espacio, nos referiremos solamente al primero de los informes.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

heterosexual expresa su sexualidad. Un niño de cinco años que quiere nombrarse como una niña no es escuchado con la misma naturalidad con que se escucha a un niño de la misma edad que se reconoce como niño, es decir, que progresivamente se va identificando con el género asignado al nacer. En el ámbito familiar, tener un hijo o hija gay, lesbiana o trans se vive con preocupación, como una anomalía que es preciso ocultar, mientras que la elección heterosexual de los miembros más jóvenes se recibe con cierto alivio y positivamente (FLORES, 2015, p. 4). Lohana Berkins afirma precisamente que el daño a las personas LGBT+ comienza en la infancia. Es a niños y a niñas a quienes se violenta en primer lugar, puesto que la orientación sexual y la identidad de género se manifiestan a edades tempranas.¹⁰ La forma de esa violencia puede ser directa (hostigamiento, discriminación, expulsión del hogar), o indirecta: el niño o niña en cuestión es violentado/a en tanto percibe en su ambiente que no puede expresar *quién es*, y entonces silencia, reprime o suprime su deseo. La regulación de las posibilidades del género es tan fuerte en la infancia que toda persona puede registrar en su memoria situaciones familiares o escolares de normativización, reflejadas en frases como “los niños no lloran” o “las niñas no pueden jugar al fútbol”. La demarcación de juegos separados, la normatividad en la vestimenta y los hábitos de ornamentación (por ejemplo, “los niños no se pintan las uñas”), los valores diferenciales (valentía, fuerza vs. obediencia, delicadeza), la asunción de heterosexualidad cuando a un niño se le pregunta si ya tiene novia, la distribución de roles referidos a lo que se espera de un varón o de una mujer, la burla respecto de personas del colectivo LGBT+ o el uso de palabras insultantes o despectivas referidas a éstas, son bastante comunes en los ámbitos familiares y van permeando el sentido común. La escuela no está exenta de estas prácticas y de ese imaginario. Tampoco la filosofía y su enseñanza.

En *La gesta del nombre propio* (2013), Berkins, junto a otras colaboradoras, lleva a cabo un informe sobre la situación de la comunidad travesti en Argentina. Estos datos son de una gran relevancia, puesto que los Estados no suelen destinar fondos a este tipo de estadística, y son las propias organizaciones y colectivos de personas violentadas quienes encaran la tarea de denunciar y registrar estas violencias. El informe que comenté da cuenta de cuatro cuestiones centrales: la violencia policial (86% de las entrevistadas sufrió alguna o reiteradas veces este tipo de violencia), la discriminación en el acceso a la salud (el 70% de las amigas fallecidas, referidas por las entrevistadas, murió entre los 22 y los 41 años, siendo el SIDA la principal causa de muerte, una enfermedad para la que Argentina provee tratamientos gratuitos), la discriminación en el acceso al trabajo formal (el 79% de las entrevistadas recurre al trabajo sexual como único medio de subsistencia) y la discriminación en el acceso a la educación (el 68% de las entrevistadas no completó la educación secundaria). A esto se suma la lucha por el reconocimiento de la identidad, la necesidad de migrar y la expulsión del hogar familiar en muchos casos. Voy a enfocarme aquí en la cuestión educativa.

El principal obstáculo que revelan las entrevistadas a la hora de retomar sus estudios es el miedo a la discriminación (40%) (BERKINS; FERNÁNDEZ, 2013, p. 119). En este sentido, el carácter universal del derecho de los niños y niñas a recibir una educación (Artículo 28, CDN) que los prepare para “asumir una vida responsable en una sociedad libre, con un espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos” (Artículo 29, Inciso D, CDN), no abarca a personas que son hostigadas a diario

¹⁰ Berkins afirma esto en la entrevista realizada en 2009 por el programa “Historias debidas”, del Canal Encuentro, de la Televisión Pública argentina. Esta entrevista se puede ver on line (consultar link más abajo, en la sección “Referencias”).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

en los ámbitos educativos y que terminan por abandonarlos. Contrariamente al espíritu con que la CDN piensa a la educación, las escuelas aparecen para estas personas como un lugar de exclusión y disciplinamiento, en el que sólo son incluidos aquellos que se adecuan a la subjetividad “normal” supuesta. La encuesta revela, de hecho, que 64% de las personas que reconoció su identidad de género antes de los 13 años, abandonó la escuela (BERKINS; FERNÁNDEZ, 2013, p. 95), y del 91 % de las personas que dicen haber sufrido violencia a causa de su identidad, el tercer lugar más referido como lugar de violencia, después de la policía y las calles, es la escuela (2013, p. 97-98). Muy pocas veces la institución toma esta problemática con la dimensión comunitaria que tiene, es decir, como un problema de la sociedad, y al contrario, prefiere ocuparse del “caso” concreto del niño o niña violentado, dando a entender que el problema reside en esa persona y no en quienes la hostigan o habilitan ese hostigamiento.

Ahora bien, ¿alguna vez nos hemos preguntado realmente qué daños se alojan en la subjetividad de un niño o de una niña que ha sufrido un hostigamiento sistemático por ser quien era, o en qué sentido o para quiénes la escuela es un lugar seguro? Una de las entrevistadas en *La gesta del nombre propio* relata lo siguiente: “La primera situación de normatividad que yo registro es en la escuela. Yo (hasta ese momento) era libremente una niña que estaba entre un montón de hermanos, que no sabía si era niño o niña porque a nadie le importaba” (2013, p. 100). Más adelante, al ingresar a la escuela, sostiene: “lo que yo sentí era una cosa muy fuerte de normativización, la necesidad imperiosa de la escuela de ponerme en un lugar, de situarme en una conducta y una conducta súper expulsiva” (2013, p. 100). Si la escuela silencia, invisibiliza y expulsa a quienes se ubican del lado de lo Otro, ¿cuáles son las posibilidades futuras de esos niños y niñas? ¿puede tener una infancia quien es señalado como “un caso”, como un fenómeno extraño? ¿puede tener una infancia quien vive a diario la preocupación de ser observado, discriminado y hostigado por familiares, compañeros, compañeras y docentes? ¿de quién es el problema? En la encuesta realizada, como ya mencionamos, la ocupación del 79% de las entrevistadas es la prostitución, una actividad informal que al menos en Argentina está sujeta a la violencia policial e institucional sistemática. Esto se debe no sólo a la expulsión del hogar a temprana edad, sino también a la imposibilidad de completar los estudios en un clima de violencia. ¿Qué sucede entonces con el derecho de los niños y niñas a ser protegidos contra la explotación económica (Artículo 32, CDN), contra las drogas (Artículo 33, CDN), y contra la explotación sexual (Artículo 34, CDN)? ¿Qué sucede con el derecho de estas personas a no ser separadas de sus padres (Artículo 9, CDN), a la libre expresión (Artículo 13, CDN) y a ser protegidas contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, maltrato, etc. (Artículo 19, CDN)? ¿Cómo se accede a estos derechos?

Aquí el mapa ciertamente no coincide con el territorio y asistimos a mecanismos culturales e institucionales que, ubicándose con toda naturalidad al margen del marco legal, generan condiciones para la maximización de la precariedad de estas vidas. ¿De dónde surgen estos mecanismos? Como vimos con Butler, la representación diferencial de las poblaciones influye directamente en el imaginario social y cultural que da forma al sentido común. La hipervisibilización de individuos acordes a la norma (niños jugando con autos, niñas jugando con bebés) y la invisibilización de subjetividades que no se adecuan a ésta, instalan en el lugar de lo ausente una idea negativa y amenazante, reforzada por comentarios discriminatorios, burlas, lenguaje despectivo e inferiorizador, una narrativa de lo abyecto y de lo excepcional. Este aparato representacional contribuye a crear esto que hemos llamado *ontología de la monstruosidad*, que termina por ubicar a los niños y niñas trans por fuera de los márgenes de

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

la infancia. Su relevancia es tal que los propios organismos internacionales mencionan, entre sus recomendaciones, sugerencias específicas para los medios de comunicación de masas, en relación a los modos de nombrar, visibilizar e informar sobre la orientación sexual y la identidad de género, y sobre las personas del colectivo LGBT+.¹¹ Así por ejemplo, la comunicación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) *Infancia y Adolescencia. Guía para periodistas. Perspectiva de género* (2017), consta de una serie de recomendaciones destinadas a los actores de los medios de comunicación sobre los modos no discriminatorios de referirse al género y sobre posibles medidas propiciatorias para una comunicación que no reproduzca imaginarios de exclusión y violencia. En este sentido podemos leer allí:

Más allá de los nuevos soportes para almacenar y transmitir información, los medios de comunicación tradicionales, radio y televisión, siguen teniendo el poder de construir lógicas, sentidos comunes y agendas que determinan qué noticias y qué personas son importantes para entonces destinarles tiempo en minutos de aire o páginas escritas. Esta agenda no es inocente, responde al poder hegemónico, que es patriarcal, y repite en sus estereotipos sentidos que perpetúan la asignación arbitraria de roles fijos, marcados por la división por género y también por edad (UNICEF, 2017, p. 8).

Este es ciertamente uno de los factores que contribuyen a la divergencia entre el mapa y el territorio. La Comunicación de UNICEF es muy explícita en este punto: “Argentina ha generado medidas de cuidado en su legislación que aún no se expresan en la vida cotidiana de las personas y tampoco aparecen en el discurso de los medios, en las telenovelas, publicidades o chistes” (2017, p. 12). Por el contrario, “la diversidad sexual en la niñez y adolescencia no está en la agenda de los medios. El tratamiento periodístico es la mayoría de las veces irrespetuoso: se utilizan conceptos como normal/ no normal adscribiendo a una patología, una perversión o una anomalía” (2017, p. 22).

En relación a la circulación e instalación de estos discursos, me pregunto entonces qué rol puede jugar la filosofía (y no sólo los medios de comunicación), teniendo en cuenta que esta disciplina refleja el imaginario que la humanidad occidental tiene sobre sí misma, y que su enseñanza se ubica, al menos en Argentina, en casi todos los planes de estudio de las ciencias humanas y sociales, incluyendo a la pedagogía y, precisamente, a las ciencias de la comunicación.

¹¹ Los Principios de Yogyakarta hace una referencia explícita al rol de los medios de comunicación en dos lugares: en la introducción, cuando sostiene que muchos actores sociales, entre ellos los medios, son responsables por la protección de los derechos humanos (p. 7), y en las Recomendaciones finales (Recomendación O), cuando se pide que “los medios de comunicación eviten el uso de estereotipos en cuanto a la orientación sexual y la identidad de género, promuevan la tolerancia y aceptación de la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género humanas y sensibilicen al público en torno a estas cuestiones” (p. 36).

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

**La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género
en la enseñanza de la filosofía**
CARRERA AIZPITARTE, Luciana

**2 LA INFANCIA COMO DERECHO Y EL APORTE DE LA ENSEÑANZA DE
LA FILOSOFÍA: EL CASO DE LA ESCUELA JOAQUÍN V. GONZÁLEZ Y SU
TALLER DE FILOSOFÍA CON NIÑAS Y NIÑOS.**

En Argentina, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), creado por la ley 26.150, rige desde 2006, reconociendo que todos los niños y niñas, desde la educación inicial hasta la educación secundaria, tiene *derecho* a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, ya sean públicos o privados (Artículo 1). Esta ley entiende además que la educación sexual integral es transversal a todas las materias y no sólo se refiere a aspectos biológicos de la sexualidad humana, sino también a aspectos psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

La escuela primaria Joaquín V. González, de la ciudad de La Plata, Argentina, donde se desarrolla el taller de filosofía desde primero a sexto año, aplica la ESI de manera integral, promoviendo capacitaciones continuas para los y las docentes y organizando actividades conjuntas con las familias. Este compromiso se refleja en el comportamiento de los alumnos de diferentes maneras. Por citar sólo dos, en 2017 un grupo de niñas de tercer año solicitó hablar con la directora para que en el saludo del inicio del día incluyera una mención a las niñas. Ésta saludaba diciendo: buenas tardes, *chicos*. A partir de entonces comenzó a decir: Buenas tardes, chicos *y chicas*. También en 2017, los alumnos de cuarto, quinto y sexto año organizaron una comisión para realizar la primera “Esteromarcha”, una marcha en el recreo para reclamar contra los estereotipos de género. Colocaron carteles en toda la escuela con los horarios de las reuniones, sumaron voluntades y marcharon con pancartas que contenían frases como “yo soy así”, o “no se trata de tener derecho a ser iguales sino de tener igual derecho a ser diferentes”.

En este marco, me conduzco en la escuela con libertad para trabajar estos temas y encuentro allí, en el pensamiento de los niños y de las niñas, las construcciones sociales y culturales en torno a los roles de género, la sexualidad y la identidad. Aparece en sus discursos la idea de lo normal y de lo *dado* por naturaleza, esto es, la heterosexualidad como orientación natural, el *ser* varón o mujer por haber nacido con tal o cual genitalidad, y la familia heterosexual, entre otras cuestiones. En el otro extremo están los dragones: sujetos raros, anormales, excepcionales, desviados, que dan asco y revuelven el estómago, los Otros, siempre lejanos y sobre cuyas vidas los niños y niñas *no deben* hablar porque de *eso* no se habla.

Estos modos de referirse a cuestiones relativas a la homosexualidad, al lesbianismo o a la transgeneridad, aparecieron en las clases, cuando mencionamos familias homoparentales, o un niño relató que vio a dos mujeres de la mano y que eso le dio asco, o en ocasiones, a las que referiré a continuación, cuando hablamos de infancias trans. También aparecieron esas referencias en charlas con una madre, que no entendía por qué hablábamos de “*eso*” en la clase de filosofía, y en los relatos que los propios niños hicieron de lo que hablaron en sus casas, con sus familias, a propósito de este tema.

En efecto, en una clase de tercer año, con estudiantes de ocho años, estábamos formulando preguntas sobre niños y niñas. En esos días del año 2017, en La Plata, se había hecho célebre el caso de un niño trans de doce años que había cambiado su identidad de género en pleno ciclo escolar. De este modo, aclaré a mis estudiantes que no sólo había niños y niñas sino también personas trans, que estaban definiendo su posición respecto del género: algunas de esas personas asumían una identidad de niñas, otras de niños, y algunas se

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

mantenían por fuera de ese binarismo. Las llamamos *niñes*. Hablamos de la identidad de género, de la ley 26.743 y su referencia a los más pequeños, y nos preguntamos qué pasaría si un compañero o una compañera decidiera efectuar una transición hacia otro género. Los niños y niñas formularon muchas preguntas y en conjunto fuimos elaborando algunas ideas. Una semana más tarde tuve una reunión con la madre de una alumna de ese año, en la que me informó que su hija se había ido de la clase descompuesta (“con el estómago revuelto”, fueron sus palabras). Me preguntó cuál era el motivo por el que yo trataba ese tema en clase, si es que había alguna persona trans en la escuela, y me manifestó que no le molestaba que yo hablara de *eso*, sino que lo tratara como una *elección normal*, cuando claramente se trataba de una *desviación*, producida por un *trauma*.¹² Al volver a la clase pregunté a mis alumnos y alumnas cómo se habían sentido en nuestra clase anterior sobre infancias trans. Algunos me dijeron que mal, otros que les dio asco, otros que creían que eran muy pequeños para hablar de esas cosas, a otros les dio igual y otros se sintieron bien o muy bien.¹³ Esta experiencia me generó muchas reflexiones.

En primer lugar me pregunto qué tan honesto es ocultar a niños y a niñas que existen personas de su misma edad que no pueden o no desean habitar el género asignado del mismo modo que ellos, que necesitan o desean fugar de allí porque reconocen ese género, el nombre dado por sus familias y los roles destinados a ellos, como un lugar de asfixia, coerción, soledad o descontento, y que existen leyes y normas internacionales que los avalan. En segundo lugar, me pregunto cómo es posible que sigamos hablando de la orientación sexual y de los géneros como hechos de la naturaleza, cuando sabemos que se trata de construcciones sociales fuertemente normativizadas, al punto de que quienes infringen esas normas son castigados y sometidos a un disciplinamiento constante y violento. Me pregunto cómo podemos obviar esta realidad cuando dialogamos y pensamos con nuestros alumnos, cómo podemos volver a la tranquilidad de nuestros hogares cuando, al hablar de las familias, sólo hicimos referencia a la pareja heterosexual y entonces el niño o la niña que tiene dos madres se quedó sintiendo que su familia no es una familia sino una anormalidad, y que su vida es un caso extraño, o que si tiene un familiar trans debe ocultarlo como si conviviera con un dragón o un monstruo marino. ¿No son acaso estas omisiones, estas exclusiones, estas formas de discriminación constante en el discurso, en las prácticas y en los recursos, lo que crea y da forma a una ontología de lo monstruoso, *causando* el trauma al que precisamente se refería la madre con la que me reuní? ¿No es la obligación de ocultar la propia identidad y la propia historia familiar, no es el hecho de sufrir hostigamiento e invisibilizaciones continuas, lo que causa un trauma?

La maestra y activista lesbiana val flores¹⁴ se refiere a ello como un tipo de daño infringido a la infancia, en el que no suele pensarse demasiado:

Se habla del daño, de una forma del daño. Se habla de violencia, de un modo de violencia. Se habla del crimen, de un tipo de crimen. Sin embargo, de lo que casi no se habla es de cómo la heterosexualidad, ese

¹² Me he referido con más detalle a esta entrevista en otro artículo. Para una ampliación de la discusión sobre las palabras utilizadas por los familiares de los niños, cf. Carrera Aizpitarte (2018, p. 174-175).

¹³ Un análisis explícito de la manifestación de “asco” en las referencias al colectivo LGBT+ por parte del imaginario escolar puede verse en Flores (2015, p. 6-7), y en Flores (2007).

¹⁴ El nombre de esta autora es escrito por ella misma con letra minúscula, por lo que respetamos aquí esa manera de enunciarse.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

régimen político de regulación corporal, moldea nuestras vidas, nuestros cuerpos, nuestros afectos, nuestras prácticas pedagógicas. Cómo la pedagogía informal e institucionalizada de la heterosexualidad produce cuerpos dañados de niños, niñas y niñes al promover y legitimar modos normativos de la experiencia del género, la que es administrada por la ley binaria de la masculinidad y la feminidad que impone modelos hegemónicos de identidad sexual y de género (FLORES, 2015, p. 2).

En efecto, esto que la autora llama “proceso de normalización sexo-genérica”, encubre el carácter político de sus operaciones bajo el signo de la naturaleza. Estas operaciones podrían encuadrarse en lo que Judith Butler llama “ontología social del cuerpo”, esto es, mecanismos de poder que convierten a algunas vidas en dignas de protección y cuidados y arrojan a otras a lo incierto y al riesgo. Ahora bien, en el marco escolar, todo esto se traduce en una pedagogía que, por un lado, instala ciertos saberes sobre el cuerpo, la identidad y las posibilidades relacionales, y por otro legisla, dice lo que está bien y lo que está mal respecto de la propia vivencia. Suponiendo que el deseo *debe ser* heterosexual y que la identidad *debe* acomodarse a la genitalidad, este discurso maximiza, por un lado, la precariedad de quienes *se desvían* respecto de la norma, y construye, por otro, la monstruosidad, respecto de sus elecciones, deseos y sentimientos. Esto último se refleja en la dicotomía que se establece entre lo público y lo privado: la maestra que tiene un marido *puede* decirlo abiertamente mientras que la maestra lesbiana *no debe* hablar de su vida *privada* con los niños y niñas; el niño que tiene padre y madre puede hablar de ello sin problemas, las parejas heterosexuales pueden ir juntas a buscar a sus hijos a la salida de la escuela, mientras que todo lo que se aparte de esto es motivo de vergüenza y debe ser ocultado como aquello de lo que no se habla, o como temas sobre los cuales los niños y niñas no deben saber. Esto es así porque la construcción cultural de una normalidad y de un territorio *dado* como natural, construye su Otro como “lo infame, lo indecible, aquello cuyo solo nombre produce indignación, escándalo o corrupción de la estructura social y las buenas costumbres” (FLORES, 2015, p. 7). En este sentido, la autora sostiene que se instala desde la pedagogía normativa un *régimen de desconocimiento*: “cuando se callan y se castigan las identidades sexuales y de género no heteronormativas en el aula, en la escuela, en la universidad [...] estamos practicando una política del desconocimiento que provoca daños al constreñir posibilidades de vivencia y habitabilidad de los cuerpos” (2015, p. 8).

Esta política se traduce en frases como “qué asco”, enunciada por algunos niños cuando hablamos de infancias trans, o “eso no es normal, es una desviación” y “los niños son demasiado pequeños para hablar de *eso* con ellos”, enunciada por los familiares de los alumnos. Pero también se traduce en los modos de intervención de las escuelas, cuando tratan a las identidades trans como casos excepcionales de los que *hay que* ocuparse (FLORES, 2015, p. 8). La referencia al “caso”, en esta experiencia que relato, no aparece desde la institución escolar, que como ya señalé, adopta la ESI como política central, sino que aparece en el discurso familiar, al preguntar por el supuesto caso que motivó la clase, o al creer que mencionar la existencia de otras identidades puede vulnerar la inocencia de los niños, tal y como si estuviéramos hablando del caso de un monstruo.

Un año después, en cuarto año de otra división, una niña llegó a la clase y me dijo si podía leer a sus compañeros una historia. Le dije que sí. El libro se llamaba “Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes. Cien historias de mujeres extraordinarias”. La historia que empezó a leer hablaba de un niño de tres años que, en cuanto pudo expresarlo, le dijo a

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

su familia que era una niña, que se sentía una niña y que quería vivir de esa manera. El cuento relata los avatares de esta familia para que la escuela acepte la identidad de género de su hija y forme a alumnos/as, familiares y docentes para evitar que sea discriminada. Después de la lectura pregunté qué les parecía el relato y cómo se habían sentido. Sólo unos pocos niños manifestaron alguna incomodidad. Creo que, en principio, como el relato estaba en un libro infantil, no podían objetar que era un tema inadecuado para sus edades.

Unas semanas más tarde, una niña de ese grupo anunció a su familia que quería vivir como niño, y empezó a transitar la adopción de esa identidad de género. Les dijo a sus padres que en la clase de filosofía se había dado cuenta de que podía ser niño si quería y que había visto que no pasaba “nada malo” en la escuela con eso. Tiempo después ya asistía como Julián y todos sus compañeros y docentes lo trataban en masculino. No se lo veía traumatado, sino contento. De ese curso, al menos dos alumnas más y un alumno contaron por primera vez en la escuela que tenían familiares trans.

Creo que esto no es casual, sino que responde, por un lado, al marco pedagógico y político que la escuela viene eligiendo, aunque a veces choque con las representaciones culturales familiares. Esa decisión, que incluye la formación del cuerpo docente y de las familias a fin de garantizar una infancia para todos los niños, sin que la identidad de género escogida sea un impedimento, parece hacer de la escuela un lugar seguro, donde niños y niñas se atreven a expresar su deseo, y a compartir aquello que les parecía que debía ocultarse o que podía ser motivo de burla, vergüenza o castigo. A este tipo de intereses que asume la institución escolar se refiere val flores cuando afirma que necesitamos “desarmar esas pedagogías de la ignorancia que informan nuestro hacer educativo, (re)inventar otras pedagogías emancipatorias, otras prácticas escolares, [...] que se sustenten en la autonomía corporal, la autodeterminación sexual y la relacionabilidad mutua” (FLORES, 2015, p. 4). Por otro lado, creo que esta experiencia muestra la importancia de pensar filosóficamente la enseñanza de la filosofía y hacer de ésta no una mera reproducción de conceptos y saberes acabados, o una mera búsqueda de desarrollo del pensamiento lógico en los niños y niñas, sino una construcción de sentidos propios, reales y concretos, locales. Creo que enseñar filosofía de manera filosófica implica, entre otras cosas, interpelar a la propia tradición filosófica y evitar el aplastamiento de una multiplicidad de subjetividades, experiencias y problemas, que existen y resisten en los márgenes de esa misma tradición. Considero, en este sentido, que una manera de evaluar el carácter filosófico de la enseñanza es observar sus efectos en el modo de vida de las personas implicadas en la producción colectiva de ese pensar.

CONCLUSIONES DESDE LOS MÁRGENES

Quisiera retomar el recorrido de este trabajo intentando dar respuesta a algunas de las preguntas que fueron articulando ese camino.

En primer lugar, intenté plantear la diferencia entre ser niño o niña y poder tener, efectivamente, una infancia. Ésta fue pensada más bien como un territorio privilegiado de derechos al cual no todos los niños acceden, y del cual las personas trans suelen estar excluidas. A partir de este punto se planteó, en segundo lugar, otra distinción. En efecto, si

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

tenemos en cuenta que el marco legal protege a niños y niñas transgénero y en ese sentido traza un mapa amplio de la infancia, nos preguntamos por qué razón el territorio es tan disímil que en él los derechos reconocidos son vulnerados sistemáticamente, como lo demuestran una serie de informes e investigaciones. En el análisis de una secuencia de experiencias educativas encontramos una posible respuesta, trazos de la conformación de un sentido común dominante que, al margen de lo estipulado legalmente, instaura férreamente una separación entre las vidas dignas de ser vividas y aquellas cuya pérdida no será lamentada, entre lo normal y lo anormal, entre lo Mismo y lo Otro. Aquí, siguiendo algunos lineamientos de la filosofía de Butler y tomando aportes de val flores, pudimos rastrear mecanismos de poder a partir de los cuales se construye una ontología de lo monstruoso, adonde es arrojado todo lo impensable, todo lo inadmisibles dentro del territorio de la normalidad.

Ahora bien, si la diferencia entre el mapa y el territorio, entre lo normal y lo monstruoso, entre las vidas a proteger y las vidas de las cuales protegerse, es trazada y reproducida en las representaciones del sentido común, que informan discursos familiares, educativos, institucionales, religiosos y filosóficos, una de las formas de contrarrestar esta fuerza puede consistir en poner en cuestión esos sentidos hegemónicos naturalizados. Ésta ha sido tradicionalmente la tarea de la filosofía. Es por esto que, para cerrar, y a partir de las experiencias aquí consignadas, me hago una serie de preguntas que ubico explícitamente en el terreno filosófico-pedagógico.

En principio, y respecto del problema de la subjetividad, me pregunto si a la hora de enseñar filosofía tenemos en cuenta los lugares de donde emergen los sujetos, o más bien suponemos un sujeto universal, uniforme y ahistórico, respecto de cuya experiencia y problemas abstractos pensamos e investigamos. ¿De qué habla la filosofía? ¿A quiénes les habla? ¿Interroga verdaderamente nuestros supuestos más impensados? Las subjetividades, experiencias y problemas de los niños y niñas trans vienen a romper, para mí, esta idea tradicional y hegemónica de sujeto, puesto que hacen estallar la idea de individuo humano como sujeto adulto, varón, heterosexual, autónomo, reflejo de un personaje sartreano con todo el espectro de lo posible dispuesto para sí.¹⁵ La existencia trans, si se la tiene en cuenta a la hora de enseñar, desafía, entorpece, interrumpe, la posibilidad de *transmitir* sin más, sin crítica, sin preguntas, el corpus filosófico del que se trate. En este sentido, creo que pensar en la multiplicidad de las subjetividades contemporáneas obliga a visitar aspectos centrales de la tradición y de nuestra tarea como profesores y profesoras de filosofía. Esta tarea es muy amplia, pero podríamos empezar por preguntarnos a quiénes afectamos, a quiénes educamos, para quiénes trabajamos y quiénes se benefician de nosotros cuando desconocemos otras formas de existencia, cuando hacemos *como si* todos los sujetos fueran el mismo sujeto: un sujeto normal.

REFERENCIAS

1 Autores y autoras

¹⁵ Un análisis muy interesante de este tipo de individuo supuesto por la filosofía, pero ocultado bajo la categoría aparentemente neutral de “sujeto”, puede verse en el texto de Monique Wittig “Homo sum” (WITTIG, 2015b).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

BERKINS, Lohana; FERNÁNDEZ, Josefina (Coords.). **La gesta del nombre propio**: Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2013.

BERKINS, Lohana (Comp.). **Cumbia, copeteo y lágrimas**: Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2015.

BUTLER, Judith. **Vida precaria**: El poder del duelo y la violencia. Traducción de Fermín Rodríguez. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. **Marcos de guerra**: Las vidas lloradas. Traducción de Bernardo Moreno Carrillo. Barcelona: Paidó, 2010.

CARRERA AIZPITARTE, Luciana. Vigilar y castigar (los cuerpos): la enseñanza de la filosofía frente al sistema de opresión sexo-género. *In*: RODRIGUES, A., BERLE, S. y KOHAN, W., **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infâncias do pensar. Río de Janeiro: NEFI, 2018, p. 169-180.

DESCOMBES, Vincent. **Lo mismo y lo otro**: Cuarenta y cinco años de filosofía francesa (1933-1978). Traducción de Elena Benarroch. Madrid: Cátedra, 1988.

FLORES, val. Asco y heteronormatividad. Apuntes para pensar una política de las emociones en educación. **II Coloquio Interdisciplinario “Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias” – UBA**, 2007. Disponible on-line: <http://escritoshetericos.blogspot.com/2009/04/asco-y-heteronormatividad-apuntes-para.html>. Último acceso: 29.07.2019

FLORES, val. Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño, **XX Congreso Pedagógico UTE – 2015 Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad**, 2015. Disponible on-line: <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf>. Último acceso: 29.07.2019

FOUCAULT, Michel. **La verdad y las formas jurídicas**. Traducción de Enrique Lynch. Barcelona: Gedisa, 1996.

WITTIG, Monique. El punto de vista: ¿universal o particular?. *In*: WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Buenos Aires: Libros de la mala semilla, 2015a, p. 67-74.

WITTIG, Monique. Homo Sum. *In*: WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Buenos Aires: Libros de la mala semilla, 2015b.

2 Normativas e informes internacionales

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía
CARRERA AIZPITARTE, Luciana

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, 1948. Disponible on-line: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf. Último acceso: 29.07.2019.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Declaración de los Derechos del Niño**, 1959, Disponible on-line: <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>. Último acceso: 29.07.2019.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Convención sobre los Derechos del Niño**, 1989. Disponible on-line: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>. Último acceso: 29.07.2019.

CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. **Principios de Yogyakarta**, 2007. Disponible on-line: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>. Último acceso: 29.07.2019.

CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. **Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas por los Derechos Humanos (ACNUDH): Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual o su identidad de género**, 2011. Disponible on-line: https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/19session/A.HRC.19.41_Spanish.pdf. Último acceso: 29.07.2019.

FONDO DE LA NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF). **Infancia y Adolescencia**. Guía para periodistas. Perspectiva de género, 2017. Disponible on-line: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf. Último acceso: 29.07.2019.

3 Legislación argentina

ARGENTINA. **Ley 23.592**. Contra Actos Discriminatorios, 1988. Disponible on-line: <http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/6916/109135/F1790413888/ARG6916.pdf>. Último acceso: 29.07.2019.

ARGENTINA. **Ley 26.061**. Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, 2005. Disponible on-line: https://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Proteccion_Integral_de_los_Derechos_de_las_Ninas_Ninos_y_Adolescentes_Argentina.pdf. Último acceso: 29.07.2019.

ARGENTINA. **Ley 26.150**. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006. Disponible on-line: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>. Último acceso: 29.07.2019.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

**La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género
en la enseñanza de la filosofía**
CARRERA AIZPITARTE, Luciana

ARGENTINA. **Ley 26.743**. De Identidad de Género, 2012. Disponible on-line: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>. Último acceso: 29.07.2019.

ARGENTINA. **Ley 26.791**. Modificación del Código Penal (tipificación de los crímenes por orientación sexual o identidad de género como crímenes de odio), 2012. Disponible on-line: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/205000-209999/206018/norma.htm>. Último acceso: 29.07.2019.

4 Documentales

HISTORIAS DEBIDAS: Lohana Berkins. Producido el Canal Encuentro, Televisión Pública, Argentina 2009. Disponible on-line: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8062/1628>. Último acceso: 29.07.2019.

NIÑOS ROSADOS Y NIÑAS AZULES. Estimados Producciones, Chile, 2016. Disponible on-line: <https://www.youtube.com/watch?v=WfBuMoSJsTo>. Último acceso: 29.07.2019.