

Profesoras travestis: trayectorias y experiencias

Edmar Henrique Dairell Davi
y Maria Alves de Toledo Bruns

Resumen

En Brasil, las escuelas se constituyen por la dinámica de la diversidad de clases, de las orientaciones sexuales, etcétera. Sin embargo, todavía es posible observar prejuicios que asocian la competencia profesional a la orientación sexual, lo que perjudica el ejercicio de la docencia por aquellos que están “fuera” de la heteronormatividad. Entonces preguntamos ¿qué es ser una profesora travesti? ¿Cómo lidiar con los prejuicios relacionados con la orientación sexual? Nuestro

Abstract

Brazilian schools are constituted in the dynamics of class diversity and sexual orientation, among many other factors. However, prejudice is clearly perceptible in the establishment of a relationship between professional competence and sexual orientation, which hinders those who are seen to be at the margin of heteronormativity from teaching. Thus, we ask: What does being a transvestite teacher mean? How to deal with prejudice related to sexual orientation?

EDMAR HENRIQUE DAIRELL DAVI. Estudiante de Doctorado en Psicología por la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto–USP, becario CAPES y Miembro del Grupo de Investigación Sexualidadevida-USP /CNPq. [edmardavi@yahoo.com.br]

Maria Alves de Toledo Bruns. Docente e investigadora del Programa de Posgrado en Psicología de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto–USP, Especialista en Sexualidad, Psicoanalista, Líder del Grupo de Investigación Sexualidadevida-USP/CNPq. [toledobrun@uol.com.br]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre 2012, pp. 121-142.
Fecha de recepción: 27 de junio de 2011 | Fecha de aceptación: 8 de febrero de 2011.

objetivo es comprender los significados y sentidos que dos profesoras travestis de 36 años atribuyen a esa experiencia. Para eso, elegimos la perspectiva fenomenológica para analizar sus historias de vida en la interfaz con las historias de género. Las declaraciones de las informantes revelaron los retos de la aceptación por la comunidad escolar, la constitución de un lugar de referencia y la disminución de la desconfianza con relación a su eficiencia profesional.

PALABRAS CLAVE
experiencia de la docencia, escuela, fenomenología.

Our objective is to understand how two transvestite teachers of age 36 experience their career and teaching practices, i.e., the meanings they attribute to their experience. Therefore, we have elected the phenomenological perspective to analyze their life stories in the interface with gender issues. Their statements reveal the challenges of being accepted by the school community, the establishment of a locus of reference in the school and the decline of distrust regarding their professional efficiency.

KEYWORDS
teaching experience, school, phenomenology.

Introducción

Actualmente, vivimos una etapa de transformación de los paradigmas de comportamiento afectivo-sexual en la sociedad. Como ocurre en todos los procesos de cambios, hay contradicciones en este contexto histórico: al mismo tiempo en que se observa la diversidad sexual cada vez menos encasillada, algunas instituciones, grupos e individuos mantienen y refuerzan actitudes de prejuicio, discriminación y violencia.

Ese choque entre la conquista de derechos y la represión a la discriminación ocurre en todo el cuerpo social: en la familia, en la comunidad, en el trabajo y, claro, en la escuela. Una investigación de la Fundación Perseu Abramo del 2009 sobre la existencia o inexistencia de la discriminación contra Lesbianas, Gays, Bisexuales y Travestis/Transexuales (LGBTT) en Brasil, enseñó que casi la totalidad de las 2 002 personas respondió afirmativamente que existe la discriminación contra travestis (93%), contra

transexuales (91%), contra gays (92%), contra lesbianas (92%) y, aunque con prácticas discriminatorias menos intensas, 90% de las personas cree que en Brasil hay discriminación contra bisexuales. Sin embargo, cuando les preguntaron acerca de su postura, sólo 29% reconocen que discriminan a los travestis, 28% a los transexuales, 27% a las lesbianas y a los bisexuales y 26% a los gays (Fundación Perseu Abramo, 2009).

Además de que estos datos demuestran que las personas no reconocen que discriminan, enseñan también que quienes reconocen la discriminación contra el grupo LGBTT constituyen un porcentaje mucho más elevado que los individuos que reconocen la discriminación contra otros grupos socialmente discriminados, como los negros, discapacitados, inmigrantes, etcétera (Prado y Machado, 2008).

Una investigación reciente con 180 escuelas, realizada por la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD/MEC) y divulgada por la Facultad de Economía y Administración de la Universidad de São Paulo (FEA/USP), enseñó que la homofobia y la misoginia están presentes en el ambiente de la escuela. La investigación también señala que existe una relación directa entre los índices de discriminación en el ambiente escolar y el bajo desempeño de los estudiantes (FEA/USP, 2009). Los resultados de esas investigaciones revelan que las relaciones de género pasan por la construcción social y cultural con relación al sexo biológico y se reflejan en las relaciones de poder, en el sexismo, en el machismo y en la homofobia, presentes también en la escuela.

Para Jeolás y Paulilo (2009), las cuestiones relacionadas con la homosexualidad en la escuela se presentan históricamente como un tema controvertido y patologizado, percibido de manera conflictiva y con distintos significados: “natural y no natural, moral e inmoral, normal y anormal, legítima e ilegítima, primando algunas veces por la inclusión de los homosexuales y otras por su exclusión y por el no reconocimiento de derechos conquistados con dificultad, siendo necesarios, por lo tanto, proyectos de educación y acciones permanentes con la finalidad de enfrentar las resistencias y contribuir a posibles avances en el combate a la homofobia en nuestra sociedad” (Jeolás y Paulilo, 2009: 150).

Cavaleiro (2009) afirma que la presuposición de la heteronormatividad está muy arraigada en el ambiente escolar y que se discute poco sobre el tema, lo que lleva a creer que la heteronormatividad es el “aire que se respira” en la escuela y [...] de este ‘desconocimiento’ se alimenta y se promueve gran parte de los rituales de rechazo, humillaciones y violencia. Es necesario observar que hay un tipo de ‘silencio deliberado’ cuando se trata de la homosexualidad, ya que, en este caso, ‘el que calla no otorga’. La omisión y la negligencia juntas refuerzan y validan las prácticas homofóbicas” (Cavaleiro, 2009: 162).

De este modo, al pensar en las cuestiones de género y diversidad sexual en la escuela, no podemos dejar de cuestionar el papel de los educadores en la deconstrucción del prejuicio, del estigma o de la discriminación o, al contrario, en su conservación. Al discutir la construcción del masculino y del femenino en la práctica docente, Vianna (2002) señala el discurso de la reproducción/conservación de prejuicios y tabúes que perpetúan prácticas sexistas y jerarquizantes. Para esta investigadora, en los últimos decenios ocurrió un proceso de feminización del magisterio, que se asoció a la disminución de los salarios y a la estratificación sexual de la carrera docente, así como a la reproducción de estereotipos por parte de la escuela.

Esa visión dicotómica que sitúa el masculino y el femenino como categorías excluyentes se extiende a definiciones de qué es ser hombre y qué es ser mujer, de qué es ser profesor y qué es ser profesora en nuestra sociedad (Vianna, 2002).

Este binarismo cristaliza concepciones de cómo deben constituirse las atribuciones masculinas y femeninas y dificulta la percepción de otras formas de establecer las relaciones sociales. Muchas actividades profesionales asociadas al cuidado son consideradas femeninas, como la enfermería, cuidar a niños pequeños, la educación infantil, etcétera. Esa realidad demuestra que la investigación acerca de las diversidades sexuales, de las relaciones de género, de la orientación afectivo-sexual, de la deconstrucción de la identidad masculina y femenina desde la perspectiva biológica, de la diversidad sexual y del trabajo, así como de la identidad profesional de

travestis y transexuales que actúan fuera del mercado de la prostitución ha ocurrido lentamente en los dos últimos decenios (Rodrigues y Nardi, 2009).

Aunque los estudios acerca del magisterio desde la perspectiva de las minorías sexuales y de las relaciones de género sean recientes e incipientes, presentan reflexiones interesantes sobre varios aspectos, como la construcción y experiencia del magisterio, trabajo e identidad docente, alteridad y diversidad, currículo y otros temas (Junqueira, 2009).

Con base en esa incitante realidad, enfocamos nuestra atención a la experiencia de dos travestis que ejercen la docencia en instituciones de enseñanza brasileñas, con el objetivo de comprender los significados y sentidos que dos profesoras travestis atribuyen a esa experiencia, ya que el paradigma de la heteronormatividad en el ámbito de la escuela alimenta la conservación de estigmas, discriminaciones y prejuicios contra aquellos que no se adecuan a los parámetros de ese paradigma.

Buscamos conocer/comprender la percepción que esas docentes travestis tienen acerca de cómo son reconocidas por los padres, alumnos y profesores y cómo la práctica docente ejercida por ellas puede contribuir para suavizar el prejuicio y la discriminación en la práctica docente.

Aunque no haya números precisos sobre esa población o estudios profundos de sus historias de vida, hasta el momento se tiene conocimiento de cinco profesoras travestis en Brasil. Pudimos identificar el caso de Luma Andrade, nacida en el estado de Ceará, Brasil, conocida como la primera travesti que estudió un doctorado en su país, quien actualmente es coordinadora de un grupo de investigación en el Centro Regional de Educación en Vale do Jaguaribe para la capacitación profesional de profesores, así como de Marina Reidel, del estado de Rio Grande do Sul, Brasil, y de Geanne Greggio, del estado de São Paulo, Brasil, quienes actúan en la secundaria y en el bachillerato, respectivamente (Revista Lado A, 2010).

De esa forma, pensar el travestismo como un hecho, un fenómeno uniforme, capaz de ser organizado sistemáticamente en patrones rígidos es una forma ingenua de comprender el mundo y la vida de las minorías sexuales; se trata de un fenómeno pertinente y oportuno para ser pensado actualmente.

Travestis y el mercado laboral: más allá de la prostitución

Algunos estudios han discutido la experiencia de las personas LGBTT en el mercado laboral, cuestionando los prejuicios contra esas personas y su competencia profesional (Biancarelli, 2010; Pelúcio, 2009b).

Para Pelúcio (2009a), el hecho de que un individuo sea travesti no significa que abandone por completo todos los *rasgos* característicos atribuidos a la masculinidad ni que se dedique exclusivamente a la prostitución. Transexuales y travestis, a pesar de que se confunden y actúan muchas veces en el universo de la prostitución, son categorías diferentes dentro de la cultura LGBTT. Los transexuales son aquellas personas que buscan el proceso de transgenitalización como algo necesario a la adecuación del cuerpo y de los órganos sexuales a la identidad de género. Las travestis, por otro lado, no buscan esa transformación genital; asumen otra identidad de género sin alterar sus órganos sexuales (Pinto y Bruns, 2003). Las travestis, sin embargo, cambian su cuerpo con accesorios, silicona, hormonas, cirugías, etcétera. Esas prácticas asumen varios significados y estatus, lo que lleva a algunos investigadores a utilizar el término travestilidad en vez de travestismo, asociando este último a conceptos médico-psiquiátricos (Pelúcio, 2009a).

La discriminación contra gays, lesbianas y bisexuales es una cuestión siempre discutida, que está en evidencia; sin embargo, la situación de las travestis puede considerarse aún más delicada, ya que asumen una sexualidad considerada *trans*, en desacuerdo, por lo tanto, con la visión heterosexuada del mundo, en la cual la sexualidad considerada “normal” y “natural” se limita a las relaciones sexuales entre hombres y mujeres. De ese modo, algunas veces son llevadas a asumir una posición marginal en la sociedad, volviéndose prostitutas (Biancarelli, 2010).

En ningún momento tenemos la intención de sugerir que la prostitución y el travestismo son indisolubles. Sin embargo, para Pelúcio (2009a), la opción de percibir el travestismo asociado a la prostitución es legítima, en especial cuando se observa que el universo de las calles (el barrio chino) es fundamental para la construcción de la persona travesti; es donde

ocurre, por ejemplo, el proceso de *amadrinamiento*, que potencializa las transformaciones realizadas al volverse travesti. Pelúcio (2009b) también afirma que la prostitución, en el caso de las travestis, puede ser entendida de diversas formas: 1) un trabajo que genera ingresos y posibilita un ambiente de sociabilidad; 2) una forma de ascender socialmente, con la garantía de logros materiales y simbólicos; 3) una actividad “sin prestigio” con la cual se involucran únicamente por necesidad financiera y de la cual saldrían tan pronto fuera posible. También es importante resaltar que tales posturas no son inmutables o definitivas y sí percepciones que se cruzan y dialogan.

Rodrigues y Nardi (2009) realizaron una investigación con jóvenes gays acerca de sus perspectivas sobre el mercado laboral y señalan que, como homosexuales, ellos no están insertos en el patrón heteronormativo que muchas veces es exigido por las empresas. Por otro lado, los jóvenes más afeminados, como las travestis y las transexuales, se encuentran doblemente marginados y sólo les queda el llamado mercado “pink”, donde actuarían como peluqueras, manicuristas, asistentes de cocina, maquilladoras, profesionales del sexo, etcétera, profesiones normalmente con un bajo nivel de remuneración y capacitación. “Al vivir contrarios a ese dispositivo de normalización, la posible inserción de estos sujetos cambia de manera radical en el mundo laboral. Tales estadísticas de vida se ubican en el ámbito ininteligible/abyecto, ya que son afeminados, no son personas exitosas, bien portadas o intelectualizadas, en fin, no son dóciles” (Rodrigues y Nardi, 2009: 139).

La población LGTTB sufre discriminación en diversos momentos y bajo diversos aspectos de la vida. Las travestis, por ejemplo, al asumir un modo de vida distinto de las demás personas, se ven forzadas a dejar sus familias desde la adolescencia y terminan sin lograr oportunidades de trabajo y de capacitación (Rodrigues y Nardi, 2009).

Desde esa trayectoria, reafirmamos que socializar la experiencia de esas travestis contribuirá para mejorar la comprensión del mundo y de la vida de profesoras travestis, para incentivar otras investigaciones pertinentes y suavizar el prejuicio y la discriminación que hay en esas prácticas.

Método

Las historias de vida presentadas en este artículo, que abordan las cuestiones de género, fueron sometidas a la perspectiva fenomenológica, metodología que permite ampliar la comprensión del fenómeno indagado, utilizando las experiencias de los propios individuos y los significados que estos individuos le atribuyen.

En este sentido, es esencial el discurso de quien experimenta el fenómeno indagado, es decir, la descripción subjetiva del fenómeno. Bruns (2007) señala cuatro pasos de reflexión para realizar el análisis fenomenológico. El primer paso se caracteriza por la transcripción de las declaraciones de los colaboradores y por la lectura amplia de todas las entrevistas de principio a fin, con el objetivo de familiarizarse con la descripción de la experiencia vivida y de asimilar el sentido general del fenómeno estudiado. El segundo paso se caracteriza por la intención de elaborar el desglose de las unidades de significados, que se extraen después de la relectura de cada declaración, teniendo en consideración que no existen por sí solas; existen *sólo* en relación con la perspectiva e interrogación que el investigador dirige al fenómeno. El tercer paso se caracteriza por el agrupamiento de las unidades de significado por el investigador, que procura establecer temas o categorías que expresen el *insight* psicológico que contienen, es decir, transforma el lenguaje coloquial del entrevistado en discurso psicológico. En este momento, cabe al investigador elegir el abordaje teórico que utilizará para analizar el fenómeno. El cuarto y último paso se basa en la síntesis e integración de los *insights* de todas las unidades de significado, obtenidas en el tercer momento, que pueden agruparse en temas o categorías, de acuerdo con las convergencias o divergencias de los significados atribuidos por los entrevistados y que constituyen los aspectos esenciales de la estructura comprensiva general del fenómeno.

Al final de este proceso, el fenómeno debe ser enseñado al investigador en sus características fundamentales vistas desde la perspectiva del enfoque psicológico. Al centrar la atención en un fenómeno, es necesario

que la explicitación y argumentación del autor sean suficientes para que el lector pueda comprenderlas.

ACCESO A LAS INFORMANTES

Para realizar este estudio, entrevistamos a dos profesoras travestis y el criterio utilizado para su elección fue que aceptaran participar en la investigación. El contacto con estas dos entrevistadas se dio por medio de una organización no gubernamental que actúa en la defensa de los derechos de la población LGBTT. Después de contactarlas, les explicamos el objetivo de la investigación: la búsqueda por comprender el sentido y el significado que atribuyen a la práctica docente y el modo en que ellas, como travestis, experimentan esta práctica.

Después de exponer este objetivo y de la aceptación de las profesoras travestis mencionadas (identificadas aquí como “informantes”) para participar en el estudio, concertamos las entrevistas de manera individual en sus residencias o en otro local elegido por ellas. Antes de realizar la entrevista, se presentó y firmó el Término de Consentimiento Libre y Aclarado para resguardar el derecho de las informantes.

INSTRUMENTOS

Utilizamos una entrevista abierta mediada por una cuestión orientadora que fue inicialmente presentada de la siguiente forma: “Hable acerca de su experiencia y de su trayectoria como docente travesti”. Esta cuestión orientadora fue reestructurada algunas veces durante la entrevista, con la finalidad de facilitar a las entrevistadas la comprensión de sus matices.

Se les aseguró total sigilo en cuanto a su identidad y, con su autorización, los discursos fueron grabados y descritos en su totalidad. Los encuentros duraron un promedio de 40 minutos y fueron analizados después, conforme a la metodología cualitativa fenomenológica que ya fue definida en este trabajo. Debido a la cuestión del sigilo y de la protección de la identidad, los nombres de las informantes fueron alterados.

EL PERFIL Y LA VOZ DE LAS INFORMANTES

Las dos profesoras entrevistadas tienen 36 años. Vera es soltera, se graduó en letras y trabaja como profesora desde hace 18 años. Además de ser docente en escuelas privadas de secundaria y bachillerato, también imparte clases de portugués en dos universidades.

Diana también es soltera, se graduó en geografía y actúa como docente desde hace 10 años. Además, es coordinadora de proyectos que discuten la sexualidad y la afectividad dentro de la escuela.

Abajo se encuentran las categorías y los discursos de las informantes.

De profesor a profesora

Vera: “Me acuerdo que la transformación empezó en 1990, cuando iniciaba la graduación; fue cuando se dieron los cambios más bruscos. Cuando entré a la universidad, creo que era la única alumna del periodo de la mañana que usaba tacones para ir a la facultad, mientras todos iban en tenis. Ya era mi intención cambiar y lo puse en práctica. Fue muy rápido, porque eso va gradual, las personas cuestionan mucho esa cuestión de la gradualidad, ¿no? Y eso genera más polémica. Pero si haces todo de un solo golpe, el susto es sólo uno, y resuelves todo de una vez, no dejas que las personas sigan comentando. En 1993, yo ya enseñaba como parte de mis prácticas profesionales en la escuela E. J. S. y en ese ínterin la transformación ya estaba totalmente efectuada, consolidada.”

Diana: “Empecé a trabajar en escuelas del Estado en 1990, pero yo estaba dentro del patrón gay normal. Entonces empecé el proceso de hormonización, pero como estaba en periodo probatorio, me daba miedo que me exoneraran. Además, también me daba miedo que alguien dijera que mi orientación sexual no se adecuaba al salón de clases. Yo pensaba así: ‘Mira, ¡te van a punir!’ Entonces me fui transformando a los pocos. Y mientras iba cambiando mi cuerpo, trabajaba eso en la cabeza de los alumnos, padres, hasta llegar a la etapa que yo quería.”

Estos relatos nos permiten ver que, aunque adoptaron estrategias distintas para asumir la condición de travesti, ambas profesoras demostraron

preocupación con la manera como las demás personas reaccionarían a su nueva condición. Vera, más asertiva, busca establecerse más rápido, mientras que Diana se preocupa con el periodo probatorio y con su situación de recién contratada.

Otro aspecto interesante es que ellas mismas se ocuparon de la transformación de sus cuerpos. Aquí, la cuestión corporal asume un significado importante, porque es en el cuerpo que la cultura sienta los significados de qué es ser hombre o mujer. A lo largo de los tiempos, los sujetos han sido clasificados, jerarquizados y definidos por la apariencia de sus cuerpos, a partir de los patrones y referencias, de las normas, valores e ideales de la cultura (Leite Júnior, 2008). El color de la piel, el formato de los ojos, de la nariz o de la boca, la presencia de vagina o pene, el tamaño de las manos son siempre representados culturalmente y así es como se vuelven (o no) marcas de género, de etnia e incluso de clase y nacionalidad.

Aquellos o aquellas que traspasan las fronteras de género, como nuestras informantes, o que, de alguna forma, confunden las señales consideradas “específicas” de cada uno de esos territorios son marcados como sujetos distintos o desviantes. Como resultado, “así como cruzadores ilegales de territorios, como migrantes clandestinos que escapan del lugar donde deberían permanecer, estos sujetos son tratados como infractores y deben ser punidos [...] Posiblemente experimentarán el desprecio o la subordinación. Probablemente serán etiquetados (y aislados) como ‘minorías’. Tal vez sean soportados, mientras encuentren sus guetos y permanezcan circulando en estos espacios restringidos” (Louro, 2003: 45).

De esa forma, el miedo es algo presente en la experiencia de transformación de estas profesoras, principalmente porque se rehusaron a permanecer en los “guetos” o en los lugares prescritos. Ellas tienen la iniciativa de cambiar sus cuerpos, de romper con los patrones y buscan el espacio público para actuar, sin mantenerse aisladas en el “submundo” (Leite Júnior, 2008). Al considerar la existencia de la discriminación y de la violencia, es un hecho que nuestras informantes asumieron un doble riesgo y, en ese sentido, el miedo y la inseguridad son respuestas esperadas. Eric Rofes, profesor y activista homosexual estadounidense, al hablar de

su experiencia, cuestiona si existe alguna forma por la cual los docentes gays y transgéneros puedan situarse con relación a las actividades realizadas en el ambiente LGBTT sin negar su interés o participación personal en estas actividades y sin sentir vergüenza o temor al rechazo en la profesión. El profesor también pregunta: “¿Serán las únicas alternativas para los profesores gays permanecer castamente solteros y asexuados, tener un maravilloso compañero monógamo por toda la vida, o mantener una separación estricta entre nuestras comunidades, prácticas sexuales y nuestra profesión?” (Rofes, 2005: 144)

Esa separación entre la orientación sexual y la actividad docente está presente en el cotidiano de las profesoras travestis. Y el miedo también permea las elecciones de la trayectoria profesional, como veremos a continuación.

La competencia profesional versus la orientación sexual

Vera: “Tuve un profesor en el segundo periodo, el profesor A. C., de teoría literaria, pero yo, particularmente, no lo consideraba bueno y se lo dije. Quedé reprobada por medio punto, y el día en que me reprobó, él me dijo: ‘Mira, creo que debes desistir del curso porque no podrás con él’. Y lo más interesante es que ¡él es gay! [...] En todas las escuelas donde trabajé, sólo tuve problemas con un coordinador. Fue en la escuela F., donde trabajé por 9 años. Y en mi último año en esa escuela, tuve un problema muy grave con el coordinador que acababa de entrar, creo que porque es homofóbico, lo que es de conocimiento de todos. Pero gracias a eso tuvieron que inventar una historia para justificar mi salida. Porque mi salida generó una repercusión dentro de la escuela. Los padres de los alumnos cuestionaban dónde yo estaba, porque ellos confían completamente en mi trabajo.”

Diana: “En mi casa nadie nunca cuestionó o asoció de forma negativa mi orientación sexual y el hecho de ser travesti con el magisterio. La aceptación es muy grande. Claro que te das cuenta de que hay gente que se ríe, pero puedo decir que la aceptación es de casi 90% [...] Me acuerdo de algunas situaciones malas, algunos casos de discriminación quedan grabados en la memoria. Hubo una profesora que dijo que le parecía ab-

surdo que un hombre con pechos diera clases, que eso iba en contra de los principios de los padres, de los alumnos y de la escuela. Entonces le dije que la cuestión es la clase, si el alumno está aprendiendo, independientemente del hecho de que tenga pechos, de que tenga alas, lo que importa es el proceso de aprendizaje del alumno. Si tengo alas, cuernos, pechos, si soy un mutante, cualquier otra cosa, eso no es problema, si el alumno está aprendiendo.”

Por estos relatos, observamos que en algún momento las dos profesoras fueron cuestionadas acerca de su capacidad de actuar como docentes. En la familia, en la escuela o durante su formación, las críticas vinieron de diferentes personas. Desafortunadamente, esa perspectiva de juzgar la capacidad profesional a partir de la orientación sexual es algo arraigado en nuestra cultura.

Para Prado y Machado (2008), este proceso de evaluación ocurre a partir de la transformación de las diferencias en desigualdades, las cuales interpretan las diferencias humanas a partir de la lógica de la jerarquización social, es decir, transforman sutilmente los procesos de jerarquización en distintos niveles de desigualdades. Éstos, a su vez, colocan en el interior de esas jerarquías una escala que considera a algunos más aptos que otros, ya sea en el ejercicio de la sexualidad, en la ocupación de cargos, en la resolución de problemas o en la garantía de los derechos sociales de la ciudadanía.

Las características atribuidas a las personas no sirven solamente para la construcción de una supuesta identidad. Para Goffman (1978), la discrepancia entre la identidad social virtual (aquello que se espera) y la identidad social real (como la persona actúa) origina el estigma que, a pesar de ser una característica cualquiera, pone a la persona que la posee en una posición de descrédito.

Las relaciones de género son relaciones de poder que afectan a todas las personas. El modelo hegemónico de masculinidad y feminidad, en todos sus detalles, puede causar angustia y sufrimiento a todos los sujetos: homosexuales, heterosexuales o cualquier otra persona que viva su sexualidad o identidad de género de maneras diversas.

Así, estamos de acuerdo con Louro (2004) cuando afirma que en la escuela “el salón de clases puede ser considerado el espacio privilegiado y propicio para instigar y conjeturar la construcción de nuevas prácticas sociales y afectivas, de nuevas formas de actuar y pensar que se hacen necesarias, ya que es donde se implementan las prácticas educativas que harán posibles los cambios y transformaciones sociales” (Louro, 2004: 34).

La relación con los padres y los alumnos

Vera: “Que yo me acuerde, ningún padre me ha cuestionado hasta hoy. Al contrario, varios padres me han elogiado. Hubo uno que se me acercó una vez y me dijo: ‘Si me pides que venga a la escuela porque mi hijo se portó mal, les pego a ti y a él. Entonces, si se porta mal, pégale, le puedes pegar, te estoy dando autonomía’. Esa historia se me quedó grabada y me acuerdo de ella cada vez que un alumno se porta mal, me acuerdo de ese padre. Todos los padres de los alumnos me conocen, porque voy a todas las reuniones.”

Diana: “Tengo el respeto de los padres y de los alumnos. Nunca ningún padre se me acercó y cuestionó mi orientación sexual o mi capacidad para dar clases. No sé si por miedo o respeto. Creo que como los medios de comunicación muestran mucho a los homosexuales y existe eso de las leyes, la discriminación, las leyes en contra de eso... no sé si sea por miedo o respeto. Nunca he tenido problemas con los alumnos con relación a mi orientación sexual. Los alumnos se vuelven mis amigos, porque trabajo mi contenido, trabajo también con orientación sexual.”

Para Peres (2009), en los últimos años, dentro de las escuelas hubo un cambio significativo en la postura de estudiantes que se identifican con el público LGBTT. Si antes esos estudiantes eran simplemente invisibles, si pasaban toda su trayectoria escolar en el clóset (aunque de vidrio), hoy esos jóvenes están asumiendo sus identidades y enfrentando a la escuela, los profesores, los directores y los compañeros, en la búsqueda por sus derechos. Es decir, un importante factor movilizador de esas escuelas ha sido no sólo la violencia explícita contra estudiantes LGBTT, sino la postura combativa de esos jóvenes frente a un contexto escolar homofóbico.

Peres (2009) también afirma que, además de las políticas públicas, de los programas y proyectos, los jóvenes merecen el mérito por gran parte del movimiento de transformación de las escuelas. En ese mismo sentido, Vianna y Diniz (2008) señalan que los estudiantes con un “nuevo perfil” claman por nuevos espacios en la escuela y, por qué no, por nuevas formas de sociabilidad.

La fuerza política del movimiento LGBTTT ha sido significativa y ha traído a este público más aceptación y visibilidad. No puede decirse que la situación ya ha llegado a niveles óptimos, pero las barreras y la discriminación están más blandas para los jóvenes homosexuales de hoy que hace 30 años (Cavaleiro, 2009). Al contar con las profesoras travestis en la escuela, para estos jóvenes se construyen puntos de referencia y de soporte dentro del ambiente escolar.

Los padres de los alumnos, por su parte, asumen una postura de confianza en relación con las profesoras, porque sus hijos se identifican con ellas. Según sus relatos, las profesoras también procuran reforzar su competencia y actuar de manera profesional, para evitar cualquier descrédito o cuestionamiento sobre su papel en la escuela.

Relaciones con los compañeros de profesión

Vera: “Como profesora, como alumna, no me gusta estar en tercero, cuarto, quinto lugar. Me gusta estar hasta adelante; si voy a hacer algo, lo hago bien. Suelo bromear que hay dos cosas en la vida que hago bien: manejar y dar clases [...] Hay algo interesante, este año voy a recibir un homenaje muy bonito, un grupo de graduandos me eligió como madrina de su grupo. Al principio hubo un poco de alboroto, pero ya no. Entonces, yo creo que no tengo problemas con los alumnos, ellos y mis compañeros de profesión me respetan mucho. A fin de cuentas tengo 18 años de magisterio y eso no se puede cuestionar, ¿verdad?”

Diana: “Y hubo una escuela donde pasé por una situación de represalia muy grande. Yo me presenté como candidata para directora de la escuela, gané las elecciones, la comunidad votó 99% por mí y el colegiado hizo una represalia. Los profesores no aceptaron mi victoria. Los padres,

los alumnos, los técnicos administrativos me apoyaron. Entonces, los profesores dijeron que no aceptarían a un travesti en la dirección de la escuela, como su jefe. La represalia fue masiva. Ellos contaron con la ayuda de los inspectores de la superintendencia. La superintendente de enseñanza se enteró de eso y no hizo nada. Y empezaron a aparecer cartas anónimas en mi nombre diciendo que yo acosaba a los alumnos dentro del baño.”

A partir de los relatos anteriores, es posible asimilar que existe un lugar para la profesora travesti. Vera fue agraciada por los alumnos con el título de madrina del grupo y eso generó una pequeña incomodidad. El caso más serio fue la postura de la escuela en relación con la elección de Diana. Puede observarse que existe un lugar determinado de aceptación y de tolerancia, un límite para aquellos que son vistos como intrusos en el mundo de la “normalidad” heterosexual. El diferente es aceptado mientras no rebase las condiciones que le fueron determinadas, la línea que le fue marcada. Según lo que nos enseñan Prado y Machado (2008) acerca de la sutil transformación de los procesos de jerarquización en distintos niveles de desigualdades —a la que añadimos prejuicios—, en este caso, parece que hay una restricción “establecida”: se puede tener a una compañera travesti en la escuela, pero no en la dirección tomando decisiones.

No puede dejar de señalarse también la cuestión de la relación de poder que, según Louro (2004), existe en todas las relaciones. En este caso, queda claramente ilustrado el juego de fuerzas institucionales: se demuestra quien manda o quien no puede mandar. El control y la elaboración de las normas pasan por las manos de aquellos considerados “normales”. A los “diferentes” cabe la vigilancia y la sospecha y no el poder.

En la declaración que a continuación reproducimos, podemos observar qué piensa un profesor homosexual acerca de la relación entre su profesión y su orientación sexual:

No creo que sorprenda que algunos de nosotros, profesores gays, que atravesamos por situaciones peligrosas, tengamos dudas sobre el riesgo de declararse homosexual. Los profesores gays se sienten vulnerables, el profesorado como grupo es, probablemente, el segmento más

opaco de la comunidad gay. Tenemos miedo a declarar nuestra homosexualidad y no sólo a arriesgarnos a perder el empleo, sino también el apoyo y el respeto de nuestros compañeros, superiores, alumnado y comunidad (*apud* Rofes, 2005: 146).

Al incorporar diferentes acciones a la práctica docente hegemónica y contestarla —*i.e.*, concursar por ella—, al inventar y pluralizar el ser profesor/profesora, nuestras informantes inauguraron nuevos espacios en el magisterio, nuevos personajes, ambientes micropolíticos que defienden el cuestionamiento del control y de la sumisión. Sin embargo, lo que observamos en esos dos relatos es que ese cuestionamiento continúa siendo un reto para la escuela.

De la abyección a un lugar de referencia

Vera: “La relación al inicio nunca es tranquila. Ya he pasado por situaciones penosas, en las cuales me daba cuenta de que el alumno iba a decir algo, pero no lo hizo. Pero hoy, a partir del momento en que cambié mi nombre, mi nombre social ya es otro, la tarjeta identificativa es otra, todo trae el nombre de la profesora Vera, los alumnos ya no cuestionan. Porque, antes del cambio, la tarjeta identificativa traía un nombre masculino y había una persona femenina delante de ellos. Eso causaba mucha polémica [...] No me acuerdo cuántas veces no pude llegar a casa a tiempo para comer, porque algún alumno quería platicar con alguien. Hubo un alumno, hace dos años, que se acercó y me dijo: ‘Profesora, necesito hablar con usted sobre algo muy serio [...] Profesora, me acosté con una chica y no usé preservativo, y he sentido una comezón diferente’, y fue entrando en detalles de lo que estaba pasando. Habló de cosas íntimas conmigo, pero no habló con la familia. También ha habido alumnas que yo sabía que eran lesbianas, pero como nunca habían dicho nada, uno no cuestiona, y una de ellas me dijo: ‘Profesora, qué bonitos zapatos, ¿dónde los compró? Porque quiero comprar uno así para mi novia’. La pista que ella me dio para contarme que era lesbiana fue mencionar a la novia. Entonces, es aquel mensaje que está ahí, que entiendes si quieres.”

Diana: “En esa escuela donde trabajo ahora, mi forma de ser al inicio les pareció rara a los alumnos. Pero ahora con las actividades que realizo, están más a gusto [...] Yo trabajé los últimos dos días, no [...] mejor dicho, yo trabajé en esos dos últimos talleres: valores, jerarquía de valores, homofobia, esas pulseritas del sexo que ellos me pidieron que tratara, y el *sex-teen*, que son esas imágenes eróticas de adolescentes en Orkut [...] Yo recomiendo el trabajo sobre diversidad a otros profesores, porque tengo mucho material. Soy la coordinadora del programa [...] pero los profesores no tratan estos temas. No hacen nada o se quejan que tienen que enseñar su materia y ya. A veces, cuando quiero que algún alumno salga del salón para participar en talleres sobre sexualidad y afectividad, ellos no lo dejan salir y dicen que están enseñando un tema. Tengo algunos alumnos aquí que son gays y están en la fase de descubrimiento; ellos son muy problemáticos, son indisciplinados, quieren llamar la atención, y sería interesante que participaran en los talleres. Pero al final no salen del salón para participar.”

Según sus relatos, nuestras informantes, al inicio de sus actividades docentes, se sentían como “pez fuera del agua”, ya sea porque los nombres en las tarjetas identificativas o en las agendas eran distintos o porque eran profesoras “diferentes”, como mencionó Diana. A pesar de que se sentían un poco desplazadas, ellas se adecuaron a la estructura de la escuela y pasaron a tener un tipo de responsabilidad: lidiar con y orientar sobre la sexualidad de adolescentes y jóvenes adultos. Al transformarse en personas de referencia, construyen dentro de la escuela un papel o función.

Existe un aspecto positivo derivado de ese éxito; consiste en la conquista de la confianza y del respeto de los alumnos. También puede observarse que la escuela pasa a contar con alguien que se hace cargo de ciertas demandas de los estudiantes; son demandas que muchas instituciones, por lo general, tienen dificultades para resolver o siquiera se enteran.

Por otro lado, podemos cuestionar si la frecuente asociación de la población LGBTT con las problemáticas sexuales, DST/SIDA y otros temas relacionados no constituye un proceso de estigmatización.

Pelúcio (2009b), al investigar los programas de prevención DST/SIDA en São Paulo, señala que el discurso preventivo parece no considerar que el

problema de las travestis sea el *estigma* y no las DST/SIDA. Así, las medidas de prevención dirigidas a ellas no son totalmente efectivas, porque las condiciones en las cuales viven no cambian. Lo que las expone a un “riesgo” permanente no es una enfermedad que puede tardar hasta diez años para manifestarse, y sí el dolor del estigma que las corre de su casa, cierra las puertas de la escuela y, consecuentemente, limita las posibilidades del mercado laboral. Esa constante abyección restringe sus vidas al competitivo mercado del sexo, a las esquinas, a la noche.

En lo que se refiere específicamente a las demandas de las travestis con relación a la salud, lo que pude observar es que son distintas de lo que el sistema público de salud les ofrece. Al no reconocer el deseo de las travestis como algo ponderable, el proyecto de ciudadanía del modelo preventivo se desvanece: sale la ‘c’ y entra la ‘s’. SIDadanizadas, las travestis tienen que abdicar de una cultura propia, sin una contrapartida que haga sus vidas más habitables (Pelúcio, 2009: 132).

Las conquistas de las profesoras travestis dentro de las escuelas donde actúan son evidentes en sus relatos. Sin embargo, hay que reflexionar acerca de esa asociación entre la salud sexual y el público LGBTT, como si esa población sólo pudiera contribuir a esos temas, restringiendo su actuación profesional a su orientación sexual (Pelúcio, 2009b).

Es esencial que la escuela discuta la responsabilidad de todos los profesores para trabajar los temas transversales como la sexualidad, la afectividad y el respeto a las diferencias. No podemos olvidar que todos los profesores enseñan mucho sobre sexo, independientemente de reconocerlo o no. Según Rofes (2005), “lo que decimos y lo que callamos, lo que se expresa y lo que se silencia da lugar a un conocimiento de grandes implicaciones para nuestros alumnos” (Rofes, 2005: 159).

Consideraciones finales

El análisis comprensivo de los discursos de las informantes nos permitió ver, según los significados por ellas atribuidos a la experiencia de la docencia, que si el comienzo de la trayectoria fue marcado por la inse-

guridad y por el miedo, al hablar del presente las profesoras travestis se sienten recompensadas por las relaciones afectivas que gozan en las escuelas donde actúan.

Esas profesoras demostraron sentir satisfacción en el desempeño como docentes. Las relaciones con los padres y el reconocimiento de los alumnos fueron aspectos importantes para la permanencia en el trabajo de magisterio. Ambas hablaron de las dificultades enfrentadas en la búsqueda por sus carreras, los percances y la inseguridad al comenzar la trayectoria docente. Sin embargo, mencionaron también el orgullo de ser profesoras y de sus expectativas sobre su papel en la escuela. Para ellas, además de impartir clases, ser docente significa actuar y acoger a los alumnos en su diversidad. Ocuparse de la cuestión de la diferencia es un tema esencial para ellas, pues en ese camino trabajan su propia aceptación dentro de la escuela.

La investigación descrita a lo largo de este artículo tiene carácter introductorio, ya que todavía hay pocas investigaciones sobre la experiencia del magisterio por profesoras travestis. Este tema aún puede ser ampliado y profundizado con el relato de otros sujetos que viven esta situación, con reflexiones acerca de cómo los ven los alumnos, y de profesores “diferentes” de los patrones impuestos por la escuela, por ejemplo, una profesora travesti o transexual; el modo en que los demás miembros del cuerpo docente se relacionan con un compañero de trabajo “diferente”; el interés de los padres en relación con cuestiones de diversidad sexual en la escuela y la existencia o consecuencias/beneficios de políticas públicas efectivas que subvencionen ese tipo de experiencia docente.

Son muchas las cuestiones que permanecen sin respuestas, pero podrán ser respondidas o multiplicadas a medida que otras personas se interesen por el tema o cuando otras profesoras puedan ser entrevistadas. Esto sería importante para profundizar el cuadro de referencias y experiencias de estas personas sobre la docencia y las diversas relaciones desarrolladas en el ambiente escolar, todavía marcado por la hostilidad en relación con el ejercicio de la diversidad sexual, lo cual genera el aislamiento y el rechazo de los jóvenes homosexuales y, en consecuencia, aumenta las tasas de evasión que son significativas para esta población (Peres, 2009).

Es fundamental destacar que las profesoras travestis, aunque sean pocas, ocupan espacios importantes en las escuelas. Esperamos que estos espacios se multipliquen y se diversifiquen y no permanezcan vinculados sólo a la educación sexual o a proyectos sobre afectividad. Se requiere que los demás profesores empiecen a dividir o asuman estos proyectos para demostrar que la diversidad sexual puede ser tratada por todos como un tema transversal. Esperamos también que las profesoras puedan asumir puestos y responsabilidades en el ámbito de la escuela con respeto y profesionalidad, pues el ejercicio y el derecho a la ciudadanía no se limitan al salón de clases.

REFERENCIAS

- Biancarelli, A. (2010). *A diversidade sexual revelada*. São Paulo: CRD/CRT.
- Bruns, M. A. T. (2007). *A redução fenomenológica em Hurssele e a possibilidade de superar os impasses da dicotomia subjetividade-objetividade*. En M. A. T. Bruns y A. Holanda (orgs.) (2007). *Psicologia e Pesquisa Fenomenológica: reflexões e perspectivas*. São Paulo: Alínea.
- Cavaleiro, M. (2009). Escola e sexualidades: alguns apontamentos para reflexões. En M. Figueiró (org.) (2009). *Educação Sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL.
- Facultad de Economía y Administración—FEA/USP (2010). Painele-Pesquisa mostra que preconceito na escola existe e prejudica rendimento. Recuperado de <http://www.fea.usp.br> el 10 de diciembre de 2010.
- Fundación Perseu Abramo (2009). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais*. Recuperado de <http://www.fpa-bramo.org.br> el 11 de diciembre de 2010.
- Goffman, E. (1978). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Jeolás, L. y Paulilo, M. (2009). Representações sociais da homossexualidade entre professores do ensino médio: continuidades e rupturas. En M. Figueiró (org.) (2009). *Educação Sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL.
- Junqueira, R. (2009). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC.
- Leite Júnior, J. (2008). *Nossos corpos também mudam. Sexo, gênero, e a invenção das categorias travesti e transexual no discurso científico*. Tesis de doctorado

- (Ciencias Sociales), Pontificia Universidad Católica de São Paulo, São Paulo.
- Louro, G. L. (2003). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes.
- . (2004). *O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pelúcio, L. (2009a). Gozos ilegítimos: tesão, erotismo e culpa na relação sexual entre clientes e travestis que se prostituem. En M. Dias-Benitez y C. Figari. (2009). *Prazeres dissidentes*. Rio de Janeiro: Garamond.
- . (2009b). *Abjeção e desejo. Uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS*. São Paulo: FAPESP.
- Peres, W. (2009). Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. En R. Junqueira, R. (2009). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC.
- Pinto, M. J. y Bruns, M. A. T. (2003). Avaliação psicológica em transexualidade no Hospital de Base de São José do Rio Preto. En T. R. Vieira y L. A. S. Paiva. (orgs.) *Identidade Sexual e Transexualidade*. São Paulo: Roca.
- Prado, M. y Machado, F. (2008). *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez.
- Revista Lado A*. (2010). *Professora travesti do Ceará coordena programa de capacitação profissional para professores*. Recuperado de <http://www.revistaladoa.com.br> el 2 de diciembre de 2010.
- Rodrigues, M. y Nardi, H. (2009). Diversidade sexual e trabalho: reinvenções do dispositivo. *Revista Bagoas*, 1 (3), 130-145.
- Rofes, E. (2005). La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays. En S. Talburt y S. Steinberg (eds.). *Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó, 140-165.
- Vianna, C. (2002). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 17 (18), 46-63.
- Vianna, C. y Diniz, D. (2008). Em foco: homofobia nos livros didáticos, um desafio ao silêncio. *Psicologia Política*, 8 (16), 32-44.