



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES-IDAES
CARRERA DE SOCIOLOGÍA**

**TESINA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO/A EN SOCIOLOGÍA**

**Experiencias educativas de la comunidad travesti-trans dentro
del Bachillerato Popular Mocha Celis**

**Tesista: Leila Selena Zimmermann
Director/a: Mariana Álvarez Broz**

General San Martín

Mes de Noviembre del año 2020

**“EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD
TRAVESTI-TRANS DENTRO DEL BACHILLERATO
POPULAR MOCHA CELIS”**

Nombre y apellido autor/a: Leila Selena Zimmermann

Firma: _____

Nombre y apellido evaluador/a: Lucia Fuster

Firma: _____

Nombre y apellido director/a: Mariana Álvarez Broz

Firma: _____

Lugar y fecha de Defensa: General San Martín, 27 de Noviembre de 2020.

Nota : 10 (Diez)

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es resultado de un proceso de formación e investigación que no hubiera sido posible de concretar sin el apoyo constante y la enseñanza de múltiples actores que me acompañaron en el camino -largo, a veces sinuoso pero siempre placentero- de la sociología.

En primer lugar, quiero agradecerle a mi casa de estudios, IDAES-UNSAM, por despertar e incentivar mi espíritu crítico y la construcción de nuevas formas colectivas de habitar/estudiar lo social, desde un rol comprometido y situado. Siendo habitante de San Martín, no me alcanzan las palabras de agradecimiento y orgullo al poder formarme *desde este lado de la General Paz*, desde esos márgenes *conurbanenses* que fueron postergados históricamente al momento de crear espacios de conocimiento académico, y en las últimas décadas se convirtieron en el acceso de muchxs a ser primera camada universitaria dentro de sus familias de origen.

Deseo agradecerle al Programa de Estudios en Géneros, Sexualidades y Violencias por ser uno de los primeros espacios académicos en motivarme al intercambio de ideas sobre muchas de las temáticas que abarcan la presente tesina. Quiero también darle las gracias a mis compañerxs del Taller de Tesis II -coordinado por Matias Bruno- en sus consejos y apoyos durante períodos de mucha inseguridad al momento de realizar entrevistas o simplemente escribir. Hicieron del recorrido de gestación de este trabajo un proceso mucho más ameno y acompañado.

Especialmente quiero darle las gracias a mi directora de tesina, Mariana Álvarez Broz, por su cariñosa escucha en cada encuentro, cada libro prestado y cada sugerencia en la escritura. Sus palabras me ayudaron a descubrir con mayor claridad lo que deseaba transmitir en estas páginas.

Le doy las gracias a mis padres, Eduardo y Myriam, por transmitirme desde pequeña el amor hacia la educación pública y gratuita, el cual terminó reflejándose en mi continua elección y afecto por la UNSAM.

No quiero dejar de agradecerles a mis amigxs y compañerxs de lucha de la disidencia sexual. Sin esas marikas, tortas, bi, travas, trans y no binaries que interpelan cada parte constitutiva de mi ser político y deseante, fomentando el debate constante y la construcción de redes afectivas, no existiría este trabajo.

Finalmente, deseo agradecer a la Mocha Celis por abrirme a conocer nuevas formas de llevar adelante la enseñanza y el vínculo entre la escuela y sus estudiantes, rompiendo con muchos esquemas pedagógicos clásicos que tenía cristalizados. A cada alumnx, graduadx, docente y miembro del equipo académico que me brindó parte de su tiempo en narrarme sus experiencias desde un lugar afectuoso, e inclusive por momentos, de cierta complicidad y confianza.

RESUMEN

La presente tesina se propone investigar las experiencias educativas (tanto de docentes, equipo académico, estudiantes y graduados travestis-trans) al interior del Bachillerato Popular Mocha Celis, ubicado en el barrio de Chacarita, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Históricamente, la población travesti-trans ha tenido grandes dificultades en el acceso a la educación y en la permanencia dentro del sistema educativo formal que se traducen en los bajos porcentajes de terminalidad de los estudios secundarios. Estas dificultades se encuentran interrelacionadas con otros factores de vulnerabilidad social como consecuencia de la expresión de su identidad de género, tales como el alejamiento temprano del hogar familiar (el cual coincide con el momento de asumir socialmente la identidad travesti/trans); situaciones de estigmatización y discriminación social en las instituciones educativas y, por tanto, deserción escolar; condiciones habitacionales precarias; participación casi nula en el mercado formal de trabajo, episodios de violencia institucional, así como de travesticidios y transfemicidios; y por último, la escasa llegada al ámbito previsional (debido a la baja accesibilidad a empleos formales).

En ese marco, El Bachillerato Popular Trans Mocha Celis surge en el año 2011 como respuesta a la necesidad de un colectivo de ser incluido al sistema educativo, materializado en un proyecto pedagógico alternativo al sistema educativo formal -signado por la perspectiva sarmientina a mediados del siglo XIX- que contemple y acompañe los procesos subjetivos y las diferentes temporalidades del devenir trans, así como las consecuencias socio-culturales y económicas que trae consigo. En ese sentido, algunas preguntas que orientaron la presente investigación son: ¿Qué características presenta la propuesta educativa del Bachillerato Popular Mocha Celis? ¿Qué estrategias institucionales despliega el Bachillerato Popular Mocha Celis para interpelar y llegar a la comunidad travesti-trans? ¿Cuáles son los motivos por los cuales la comunidad travesti-trans elige este Bachillerato por sobre otros del sistema educativo? ¿Qué posibilidades brinda y qué herramientas diferenciales ofrece este Bachillerato para la inclusión de la comunidad travesti-trans?.

PALABRAS CLAVE:

Comunidad travesti y trans, educación popular, inclusión.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

I	Introducción.....	pág. 8
II.	Estado del arte.....	pág. 13
III	Marco teórico.....	pág. 17
IIII	Metodología.....	pág. 19

CAPÍTULO 1

1.1	Comunidad travesti-trans y movimientos de diversidad sexual.....	pág. 23
1.2	De exilios y desafiliaciones: precariedades afectivas en el núcleo familiar de origen.....	pág. 26
1.3	Etiquetas y tribunales de la moral: Ser un <i>bicho raro</i> en tu propia escuela.....	pág. 29
1.4	(In) formalidades laborales travestis-trans.....	pág. 32
1.5	Algunos comentarios finales.....	pág. 34

CAPÍTULO 2

2.1	Bachilleratos Populares y <i>pedagogías normalizadoras</i> , dos propuestas educativas diferentes.....	pág. 37
2.2	Los orígenes de la Mocha Celis: ¿De qué lado de la piedra estás?.....	pág.41
2.3	Armar <i>manada</i> , <i>trinchera</i> y <i>comunidad</i> en las aulas.....	pág. 44
2.4	Más allá del espacio áulico: multifuncionalidades de la Mocha.....	pág. 46
2.5	El plus en las currículas escolares del ayer y del hoy.....	pág. 48
2.6	Algunos comentarios finales.....	pág. 50

CAPÍTULO 3

3.1 Ceremonias de egreso y familias elegidas: salir del nido comunitario.....	pág.53
3.2 Lo comunitario y lo desconocido: diálogos entre el “adentro y el “afuera”.....	pág.56
3.3 El reto de la Mocha hacia sus graduadxs: ¿Salida laboral o continuar los estudios?.....	pág.59
3.4 Algunos comentarios finales.....	pág.61

CONCLUSIONES (pág. 64)

Bibliografía citada.....	pág.68
--------------------------	--------

Introducción

En este trabajo nos proponemos investigar las experiencias educativas (de estudiantes, docentes, equipo académico, y graduadxs travestis-trans¹) dentro del Bachillerato Popular Mocha Celis². En ese sentido, algunas preguntas orientadoras son: ¿Qué características presenta la propuesta educativa del Bachillerato Popular Mocha Celis? ¿Qué estrategias institucionales despliega el Bachillerato Popular Mocha Celis para interpelar y llegar a la comunidad travesti-trans? ¿Cuáles son los motivos por los cuales la comunidad travesti-trans elige este Bachillerato por sobre otros del sistema educativo? ¿Qué posibilidades brinda y qué herramientas diferenciales ofrece este Bachillerato para la inclusión de la comunidad travesti-trans?.

En primer lugar, considero relevante partir de un posicionamiento en primera persona, que visibilice y articule intereses académicos con intereses de índole política, al momento de describir cómo conocí -y me sentí interpelada de diversas formas- por el Bachillerato Popular Mocha Celis y las experiencias educativas travestis y trans que circulaban por sus espacios áulicos. Esto me llevó a indagar más en profundidad respecto de las formas en las cuales lxs sujetxs³ que conforman la comunidad del Bachillerato vivenciaban su cotidianeidad en la Mocha, teniendo en cuenta sus trayectorias vitales y también sus expectativas luego de graduarse.

A nivel personal, formo parte de la comunidad LGBTIQ, siglas que identifican a lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales y *queers* (o como prefiero llamarlo, las *disidencias* sexuales y de género a la heteronormatividad), particularmente el lesbianismo, lo cual me ha llevado a circular y habitar diversos espacios de activismo político, tales como los eventos durante las audiencias por el travesticidio a la referente travesti Diana Sacayán⁴ (llevadas a

¹ Entendemos por sujetxs travestis-trans a quienes su autopercepción y/o identidad de género no coincide con el género asignado al momento del nacimiento, diferenciándose de las identidades cis. El término “trans” es una categoría *paraguas* que abarca a personas transexuales, transgéneros, travestis y no binaries. El travestismo, por su parte, trasciende las categorías binarias de varón/mujer y masculino/femenino, siendo un término con gran impronta latinoamericana en su uso político y activista.

² En julio 2020, El Bachillerato Popular Mocha Celis se constituyó en una asociación civil sin fines de lucro.

³ Utilizaremos a lo largo del trabajo la letra “x” a modo de referencia de espectros más amplios de expresiones de género, con el fin de trascender los pronombres binarios femeninos y masculinos en el lenguaje y así contemplar a diversas identidades sexogenéricas.

cabo durante el período de marzo a junio del año 2018) en las afueras del edificio de la Corte Suprema de la Nación, mientras se esperaba el fallo final. Allí, entre todas las organizaciones sociales y partidarias, movimientos LGBTIQ y colectivos feministas que nos encontrábamos en cada uno de los recitales, lecturas de documentos e intervenciones públicas realizadas en la vía pública durante cada una de las once audiencias, me llamó la atención ver una bandera entre el público, la cual decía “Bachillerato Popular Trans Mocha Celis”. Hasta ese momento no tenía conocimiento de su existencia, llevándome en consecuencia a preguntarme: ¿Qué era un Bachillerato Popular Trans? ¿Era exclusivo para la comunidad travesti y trans?. En ese derrotero de inquietudes e intereses personales y políticos, surgió el tema de investigación de la presente tesina de Sociología.

En ese marco, comencé a realizar visitas a la Mocha Celis⁵ durante festivales para recaudar fondos (*Mocha Fest*) y charlas tituladas “Relatos en primera persona”, en donde miembros del Bachillerato contaban sus trayectorias socioeducativas. En paralelo, inicié trabajo de archivo (con documentos escritos y audiovisuales) sobre la historia del Mocha Celis, hecho que me permitió comenzar a comprender un poco más sobre el lugar que ocupa el Bachillerato Popular Mocha Celis para sus estudiantes.

La Mocha Celis está ubicada en el barrio de Chacarita, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y surge en el 2011 como respuesta a la necesidad de la comunidad travesti-trans de ser incluida dentro de una escuela, así como acompañada en sus propios procesos y temporalidades sociales e identitarios dentro de un ámbito entre pares. Esta propuesta educativa se diferencia de los modelos pedagógicos más clásicos provenientes del sistema educativo formal, los cuales, en Argentina, tienen su origen histórico a mediados del siglo XIX en épocas de formación de un Estado-Nación aún incipiente, buscando como objetivo homogeneizar las diferencias entre el alumnado bajo principios liberales como la igualdad y la libertad. El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento es uno de sus pilares. Las formas de inclusión

⁴ Diana Sacayán fue una referente travesti nacida en Tucumán, militante activa en Laferrere (Partido de La Matanza) por los derechos de la comunidad LGBTIQ, teniendo un papel decisivo en la sanción de la Ley de Identidad de Género en 2012, y siendo partícipe de la redacción la Ley de Cupo Laboral Trans. En 2015 fue asesinada por Gabriel Marino, quien fuera posteriormente acusado de haber cometido travesticidio. Fuente: Moretti J., *Por Diana y por todo lo que falta*, 28 de Junio de 2018, Revista Zoom. Recuperado de: URL (<https://revistazoom.com.ar/por-diana-y-por-todo-lo-que-falta/>).

⁵ A lo largo del trabajo nos referiremos al Bachillerato como *la* Mocha y no *el* Mocha, por dos motivos: uno, explicado en el documental *Mocha* por lxs propixs docentes del lugar, respecto a que el nombre del Bachillerato es un homenaje a una travesti tucumana asesinada por la policía mientras trabajaba en las calles de Flores, por lo cual es un acto de visibilidad política no ocultar el pronombre femenino. Además, varixs de mis entrevistadxs también hicieron mención del espacio educativo de esta forma.

planteadas en este modelo sarmientino dependían generalmente de la existencia de una otredad excluida, la cual no lograba ser “asimilada correctamente” (Dussel, 2004:315). El modelo de Bachillerato Popular plantea disputas de sentidos para con el modelo que conllevan estas pedagogías, promoviendo el pensamiento crítico dentro del conjunto de estudiantes de formas más horizontales, con instancias de participación colectiva y perspectiva latinoamericana (Areal, 2012:529).

Al momento de indagar en profundidad respecto a las problemáticas de acceso educativo en la comunidad travesti-trans, me encontré frente a un panorama de mayor complejidad aún, debido a que la mencionada comunidad ha atravesado históricamente situaciones de vulnerabilidad múltiples en diferentes ámbitos y dimensiones de análisis.

En primer lugar, dentro del ámbito familiar, así como también, en relación más estrecha a mi tema de interés, la no inclusión dentro del sistema educativo formal. El abandono a temprana edad de los hogares⁶ debido a falta de aceptación de sus núcleos familiares primarios, la necesidad de sostenerse económicamente y el ingreso al ámbito de la prostitución/trabajo sexual son los motivos principales que dificultan la permanencia en la escuela y conducen a la deserción educativa. Por otra parte, existen hechos de violencia institucional (por ejemplo, por parte del sector policial mientras ejercen la prostitución/trabajo sexual), las dificultades de acceso a la salud y a oportunidades laborales⁷, las dificultades habitacionales (el 33,1% de las mujeres travestis/trans vive en habitaciones de hotel/pensión), y por último, la escasa llegada al ámbito previsional (debido a la baja accesibilidad a empleos formales).

A pesar de ser un derecho consagrado tanto a nivel constitucional como en el ámbito de los tratados y convenciones internacionales, el ejercicio de la educación no es de igual acceso para todxs, siendo notorias sus falencias y desigualdades en el campo de lxs sujetxs pertenecientes a orientaciones sexuales disidentes a la norma heterosexual-cis⁸.

⁶ Respecto al abandono de los hogares, en 2016 el 73.3% de travestis y mujeres trans que asumen su identidad de género a los 18 años o antes, abandonan su hogar familiar y comienzan a vivir solas (Ruiz et al., 2017: 107). En 2019, siguiendo datos recolectados en *Primer relevamiento sobre condiciones de vida de la población trans/travesti de la Provincia de Buenos Aires* (2019: 31), Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires, el 58,57% de las femineidades travestis-trans se emancipa de su grupo familiar antes de los 18 años.

⁷ De allí surge el pedido actual de aprobación de la Ley de Cupo Laboral Trans, ya que solo el 9% de las mujeres trans/travestis se encuentra en trabajos formales registrados, mientras que para más del 70% la prostitución/trabajo sexual continúa siendo la principal fuente de ingresos. Fuente: Ruiz et al., (2017), *La revolución de las mariposas*, Ministerio Público de la Defensa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p.107-145.

De las travestis y las mujeres trans que asumieron su identidad de género a los 13 años o antes, el 69% no alcanzó a completar el nivel de educación, mientras que las que asumieron su identidad posteriormente a los 19 años, tienen el secundario completo o más en un 74,2% (Ruiz et al., 2017). Respecto a los hechos de estigma y discriminación dentro de las instituciones escolares, cuatro de cada diez personas trans han sido discriminadas por directivos (40.7%) y docentes (40.2%), pero el mayor porcentaje se encuentra en episodios de *bullying* (acoso) generados por parte de los propios compañerxs de estudio (71.3%)⁹. Esto significa que la asunción de su identidad incide decisivamente al momento de ejercer su derecho a la educación.

El objetivo general de la presente tesina es describir y analizar las diferentes experiencias educativas de la comunidad travesti-trans en el Bachillerato Popular Mocha Celis. Respecto a los objetivos específicos, en primer lugar se busca conocer las características de la propuesta educativa de la Mocha Celis; luego indagar respecto a las prácticas de enseñanza de lxs docentes del mencionado Bachillerato; analizar los modos de sociabilidad llevados a cabo dentro de la institución educativa, e identificar la existencia de instancias de participación colectiva entre estudiantes, docentes y equipo académico, así como identificar las experiencias educativas posteriores al egreso del Bachillerato Mocha Celis.

Respecto a la estrategia metodológica, la presente tesina es un estudio de caso de tipo cualitativo, dentro del espacio del Bachillerato Popular Mocha Celis. La elección de esta unidad educativa se debe a que el Bachillerato Popular Mocha Celis es la primera experiencia educativa pensada y orientada a la comunidad travesti-trans a nivel mundial (Martínez - Vidal Ortiz, 2018:175). Su existencia reciente amerita su análisis y comprensión en el entramado de sus propias complejidades y particularidades internas, con el objetivo de generar diálogos críticos y constructivos con anteriores modelos clásicos de enseñanza pedagógica.

⁸ En el presente trabajo entenderemos por norma heterosexual-cis a un sistema en el que la conducta sexual y las relaciones de parentesco se organizan hegemónicamente en torno a la heterosexualidad, convertida en el orden “natural” culturalmente aceptado, y afectando en consecuencia las conductas morales de la sociedad. El núcleo de la heteronormatividad se asienta en el binarismo de la diferencia sexual: el supuesto de que la humanidad está biológicamente dividida en hombres y mujeres (Guasch, 2000). Por otra parte, respecto a las falencias y desigualdades educativas en personas LGBTIQ, la Primera Encuesta Nacional de Clima Escolar para Jóvenes LGBT (2016) menciona que el 54,1 por ciento de los alumnos se sintió inseguro debido a la forma que expresa su género. Fuente: #Argentina: primeros datos sobre clima LGBTI en las escuelas, 10/01/17, Agencia Presentes. Recuperado de: URL (<https://agenciapresentes.org/2017/01/10/argentina-primeros-datos-clima-lgbti-las-escuelas/>).

⁹ Fuente: Informe “Ley de Identidad de Género y acceso al cuidado de la salud de las personas trans en Argentina” (2014), Fundación Huésped.

La muestra se compone de estudiantes, graduadxs, docentes y miembros del equipo académico/directivo de la Mocha Celis. La selección de las personas entrevistadas se hizo en base al criterio de importancia que conlleva conocer las experiencias travestis-trans desde sus propias perspectivas, por lo cual la gran mayoría de lxs entrevistadxs elegidxs se autoidentifican de tal forma. Además, al ser un estudio de caso enmarcado en el ámbito escolar, la elección de personas que participen en la generación de actividades pedagógicas y de aprendizaje colectivo resulta fundamental. También se incluyen entrevistas a informantes clave, los cuales son personas cis¹⁰, tal como el Director del Bachillerato Popular Mocha Celis. Utilizamos fuentes primarias, y la técnica de recolección de información es llevada a cabo a través de la realización de entrevistas en profundidad semi-estructuradas efectuadas en el período de Marzo a Diciembre del año 2019, así como el ejercicio de la técnica de observación participante en diversos eventos del Bachillerato.

En cuestiones referidas al acceso al campo, se realizaron diversas visitas a charlas abiertas, festivales, entregas de diplomas a estudiantes egresadxs y participación en jornadas colectivas abiertas de limpieza. Además, la mayoría de las entrevistas fueron realizadas en la Mocha Celis, durante horarios de clase, talleres extracurriculares o al finalizar la jornada, lo cual me permitió observar en mayor detalle y cercanía la cotidianidad dentro del espacio. Los aspectos éticos tenidos en cuenta dentro de la presente tesina involucraron la aclaración previa, en todas las entrevistas realizadas, sobre que las mismas iban a ser grabadas en formato de audio, así como la pregunta, a cada unx, respecto a si deseaban ser referenciadxs con un nombre de fantasía al momento de ser citadxs en la presente tesina, o si preferían que apareciera su nombre de pila real. Todxs lxs entrevistadxs optaron por la segunda opción, inclusive en algunos casos, pidiéndome expresamente ser referenciadxs a partir de su nombre como fue el caso de Viviana, travesti graduada de la Mocha Celis, quien me responde: *“que diga Viviana [en la tesina], no tengo problema para nada. De hecho creo que esto construye, colabora y aporta”*, poniendo énfasis en que *“está bueno cuando nos mencionan porque así saben del activismo que tomamos, más cuando se trata de educación que es lo que más se me negó”* (Entrevista de la autora, 13/09/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Esto nos muestra la importancia que le dan las personas travestis-trans a la visibilización de los

¹⁰ Entenderemos en el presente trabajo como personas cis a quienes se identifican con el sexo asignado al nacer, en el sentido de que a lo largo de su trayectoria de vida no hubo cambios registrales o de autopercepción respecto a su identidad de género.

sentidos creados en torno a sus propias identificaciones y formas de subjetivación, tal como se pone en valor en la gesta del nombre propio (Berkins-Fernández: 2005).

Estado del arte:

En el ámbito de la literatura argentina especializada en temáticas travestis-trans, es fundamental comenzar nombrando el trabajo pionero de Fernández (2004), el cual recopila la historia del travestismo en nuestro país, analizando su relación con la sexualidad y la medicina en el siglo XX y reconstruyendo tramas afectivas, familiares y relacionadas a la prostitución/trabajo sexual, así como la particular relación con el cuerpo, la sexualidad, la feminidad y la organización política.

En la última década (2010-2020), proliferaron numerosos trabajos académicos que abordan las representaciones sociales sobre la comunidad travesti-trans en el ámbito mediático, médico y jurídico, entre otros. Dentro de estos estudios, se hallan investigaciones sobre los cambios a lo largo del tiempo en los discursos del Estado dentro de la Ciudad de Buenos Aires, respecto a las formas en las cuales fueron transformadas las definiciones sobre travestismo, transexualismo y transgeneridad entre los años 2003-2010, como así también, sus modos de regulación sobre las corporalidades disidentes a las normas binarias de género (Farji, 2013). Además, Dellacasa (2017) investiga respecto al abordaje de los discursos psiquiátricos y médicos sobre las personas trans, observando a los mismos como parte del accionar de la bio-política aplicada sobre la sexualidad, los cuerpos y las subjetividades. Por otro lado, se destaca el trabajo de Álvarez Broz (2017) que trabaja sobre las formas y las relaciones de desigualdad que atraviesan a la comunidad travesti y trans del área Metropolitana en la argentina contemporánea. Respecto a los debates académicos sobre la teoría queer y sus perspectivas acerca de la comunidad travesti-trans, encontramos el trabajo de Solana (2012), el cual realiza una crítica hacia ciertas perspectivas de la teoría queer que desvalorizan a lxs sujetxs transexuales por ser supuestas formas previas, antiguas y rudimentarias de identidades de género más evolucionadas (transgéneros).

Focalizados en el análisis de trayectorias migrantes travestis-trans y sus representaciones mediáticas, se encuentra el trabajo de Di Carlo (2016), mientras que Martinelli (2017) centra

su mirada en las experiencias travestis al momento de migrar, sus vínculos familiares y los motivos por los cuales se decide irse de la tierra natal.

En relación al vínculo entre la comunidad travesti-trans y el ámbito laboral, Rada Schultze (2017) se centra en conocer cuáles son las principales fuentes de ingreso dentro de esta población específica, los trabajos a los que tienen acceso y las condiciones de los mismos. Por otro lado, Guiñazú y otros (2018) analiza el factor de la discriminación hacia el colectivo de personas trans como variable incidente sobre la calidad de vida laboral, tanto en empleos públicos como privados. En correlación con la temática de la Ley de Cupo Laboral Trans Diana Sacayán y sus debates parlamentarios, se encuentra el trabajo de Garzón Funes (2019).

En lo relativo al abordaje de la violencia institucional dentro de la comunidad travesti-trans, Doñate (2016) genera un breve repaso por diversas situaciones de violencia policial y judicial hacia el mencionado colectivo, así como en relación a casos de violencia hacia personas travestis-trans en situación de encierro. En vinculación específica con los casos de travesticidios y transfemicidios, Radi y Sardá-Chandiramani (2016) identifican las características comunes de las víctimas y los lugares usuales en donde se cometen los hechos, así como los posteriores procesos judiciales y policiales (con especial énfasis en situaciones de encubrimiento, obstaculización y deficiencia de los mismos) y las representaciones mediáticas en el ámbito periodístico.

Respecto a las problemáticas en el área de salud dentro de la comunidad travesti-trans, Arístegui y Vázquez (2013) indagan acerca de las percepciones, experiencias de estigma y discriminación e influencias sobre la calidad de vida en mujeres transgénero que poseen VIH. Por otro lado, Dellacasa (2013) estudia desde una mirada antropológica las narrativas de los profesionales médicos en ámbitos hospitalarios de Argentina, al momento de haber tenido a personas transexuales como pacientes, y focalizando al lenguaje médico como una tecnología de producción de cuerpos sexuados que busca escaparse de procesos ideológicos, políticos y culturales, para así enmarcarse en un ámbito de objetividad y neutralidad científica. En relación al acceso a la salud en personas travestis-trans luego de la sanción de la Ley de Identidad de Género, Ortega (2016) considera datos estadísticos sobre los cambios que hubo en materia de accesibilidad, para luego realizar una crítica a los discursos objetivantes y patologizantes de la ciencia médica y la psicología. Por último, Farji (2016) investiga sobre los obstáculos y facilitadores para el cumplimiento de la Ley de Identidad de Género

identificados por profesionales de la salud especializados en tratamientos de reafirmación de género del ámbito del Gran Buenos Aires y La Plata entre los años 2012-2015.

A nivel de organización política, existen estudios que se focalizaron en las diversas estrategias y tácticas llevadas a cabo por la comunidad travesti-trans al momento de articular sus demandas políticas frente al Estado, en el contexto previo a la sanción de la Ley de Identidad de Género (Campos, 2014), así como también podemos encontrar el trabajo de Cutuli (2010) sobre las formas específicas de organizaciones sociales y políticas al interior de la comunidad travesti-trans, tales como ATTTA (Asociación de Travestis, Transexuales y Transgéneros de Argentina), focalizada según la autora en el área de salud, y ALITT (Asociación Lucha por la Identidad Travesti y Transexual), centrada en el área laboral.

En relación a los conflictos urbanos que genera el surgimiento de las llamadas *zonas rojas*, en donde travestis-trans ejercen la prostitución/trabajo sexual en espacios públicos, se encuentra el trabajo de Boy-Paiva (2015), el cual se ancla específicamente en la zona de Palermo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además, Sabsay (2011), utilizando archivos legales y mediáticos, realiza un seguimiento de los efectos de la sanción del Código de Convivencia Urbana y su posterior reforma que instituía a las *zonas rojas*.

Haciendo principal énfasis en la vinculación de la comunidad travesti-trans con el ámbito educativo, nos encontramos frente a diversos trabajos académicos: algunos de ellos, focalizados en las experiencias negativas que vivencian lxs sujetxs trans dentro del sistema educativo estatal (Scharagrodsky 2015, Báez 2015, Villaplana 2018), los cuales nos permiten comprender con mayor especificidad los motivos que fomentan el cambio y transición hacia nuevos espacios educativos *alternativos* (Brun Rojas, 2016) de tipo comunitario, que nos permiten analizar la experiencia de la Mocha Celis. Sobre las especificidades de los Bachilleratos Populares en Argentina, los trabajos de Areal (2012) y Brun Rojas (2016), dan cuenta de las interrelaciones entre éstos, los movimientos sociales (surgidos en el contexto de la crisis socioeconómica del 2001) y las influencias de las perspectivas pedagógicas críticas encarnadas principalmente en las producciones del educador brasileño Paulo Freire. Por otra parte, Abalo (2015) lleva a cabo un análisis sobre trayectorias educativas trans, enfatizando respecto a las regulaciones coercitivas del sistema educativo sobre las identidades trans, en tanto éste exige la heterosexualidad obligatoria y, a su vez, reproduce una *ilusión universalista* (Abalo, 2015:43) de supuesta igualdad de contenidos y accesos, cuando por otra

parte, realiza disciplinamientos sobre los cuerpos salidos de la norma heterosexual. También podemos agregar el trabajo con enfoque etnográfico de Báez (2013) en vinculación al análisis de los sentidos, significados y prácticas disímiles que vivencian lxs personas trans dentro de ámbitos escolares pertenecientes al nivel secundario, y las posibilidades de la enunciación de una voz propia dentro de esos mismos espacios. Caballer (2017) se focaliza en las experiencias de niñeces trans dentro del sistema escolar, comentando la necesidad de que las personas cis revelen sus prácticas y pensamientos relacionados al prejuicio sobre la comunidad trans, debido a que luego los preconceptos se reproducen en las prácticas pedagógicas y generan falta de inclusión. Doussang (2016) observa en su trabajo la invisibilización de jóvenes trans en espacios educativos, focalizando su mirada en las deficiencias de los parámetros institucionales para abordar la diversidad sexual a nivel pedagógico. Por otro lado, Ramírez (2018) reflexiona acerca de las posibilidades de generar una *transpedagogía* que postule nuevas formas de educar y generar comunidad en las escuelas, generando interrelaciones de clase, raza y géneros.

Por otra parte, y en vinculación más cercana a mi interés de estudio, un trabajo de índole exploratorio es el de Di Biase (2013) centrado en la intersección entre identidades y discursos dados en la representación del perfil identitario del Bachillerato Popular Mocha Celis, siguiendo la perspectiva del análisis crítico del discurso propuesto por Teun Van Dijk. Grotz y otros (2016), desde un enfoque perteneciente a las ciencias naturales y la pedagogía, ahonda en las problemáticas respecto a la aplicación pedagógica en la aulas de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) dentro de la Mocha Celis, comparándolo con las formas en las cuales se enseña este contenido en otro tipo de establecimientos educativos, y observando, en consecuencia, las nuevas ópticas más inclusivas (respecto a las identidades y sexualidades) que se enseñan dentro del mencionado Bachillerato Popular, de forma agregada y complementaria a las currículas establecidas por la ESI. Además, es importante mencionar el trabajo de Croce (2013), el cual analiza el proyecto educativo del Bachillerato Mocha Celis en sus posibilidades de inserción y escolarización de alumnos vulnerabilizadxs. Este artículo retoma la visión de la teoría queer, pero deja de lado las perspectivas descoloniales que nos podrían permitir comprender con mayor profundidad cómo las vivencias y experiencias propias de sujetxs travestis-trans latinoamericanxs que habitan en su cotidianeidad espacios como la Mocha Celis, se enmarcan en un contexto histórico de sostén del régimen heteropatriarcal a través del colonialismo instaurado en el Sur. En este sentido, la presente tesina intentará generar ciertas aproximaciones hacia la interrelación entre la visión

descolonial y la teoría queer, al momento de comprender y analizar las formas en las cuales la comunidad travesti-trans se desenvuelve en sus espacios cotidianos de estudio. Por otro lado, continuando con la descripción de los trabajos relacionados directamente al análisis de la Mocha Celis, se encuentra el artículo de Miguel González (2013) focalizado en las causas y consecuencias de la deserción escolar de los estudiantes con una identidad de género disidente, entendiendo a éstos como parte de ámbitos no hegemónicos, lo cual lxs perjudicaría al momento de ampliar las fronteras de participación en espacios educativos. En virtud de esto, observo cierta vacancia en la problematización acerca de las estrategias de agenciamiento subalterno llevadas a cabo por lxs sujetxs travestis-trans en pos de generar redes de conocimiento entre ellxs, así como sus propias interpretaciones sobre las formas en las cuales desean atravesar sus procesos de aprendizaje, más allá de ocupar ciertos roles sociales no hegemónicos. En último lugar, es relevante mencionar el trabajo de Fuster (2019), el cual analiza la relación existente entre la Ley de Identidad de Género y el acceso real de personas travestis-trans a la misma en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dedicando un apartado comparativo a esta situación entre 2005 y 2016. Allí, la autora toma en cuenta los comentarios de estudiantes de la Mocha Celis durante la lectura colectiva de los datos, respecto a las dimensiones en torno a la educación, salud, hábitat, trabajo y el derecho a la no violencia.

Marco Teórico:

La presente tesina se enmarca dentro del campo de los estudios de géneros y sexualidades, en diálogo con la perspectiva queer, siendo ésta última una elaboración teórica de las disidencias sexuales y la de-construcción de las *sexualidades periféricas*, las cuales traspasan las fronteras de lo socialmente establecido como “normal”. En este sentido, el adjetivo *queer* significa “raro”, “torcido”, “extraño”, el cual se opone a su contraparte, el adjetivo *straight*, que significa “derecho”, “recto”, “heterosexual” (Fonseca Hernández-Quintero Soto, 2009). Buscamos darle un giro más local y regional al adjetivo tal como propone Valencia Triana (2014), utilizando la variación *cuir*, la cual destaca y reivindica la fonética propia del idioma español frente al uso anglosajón más conocido del término. Este trabajo busca *cuirizar* la Sociología, ahondar un poco más en las representaciones sociales binarias del género y la sexualidad a tal punto de torcerlas, cuestionarlas y reinventarlas, observando sus márgenes y habitándolos al mismo tiempo.

A los fines del abordaje de esta presente tesina, partimos de comprender a las personas travestis-trans como posiciones de sujeto que se configuran a través de una desviación de las normas dominantes binarias de género (Butler, 2007[1990]). En este sentido, entendemos la importancia de diferenciar a la comunidad travesti-trans de los géneros inteligibles, es decir, de aquellos que instauran y mantienen relaciones de coherencia entre sexo, género, práctica sexual y deseo (op.cit., 2007[1990]:72). Al no corresponderse con las normas de género culturalmente inteligibles mediante las cuales se definen las personas, la población travesti-trans genera una clara ruptura de los conceptos identitarios binarios supuestamente estabilizados y coherentes, visibilizando a los mismos como creaciones sociales, en vez de ser “biológicamente dados”. Esta “matriz de inteligibilidad” (op.cit., 2007[1990]) muestra una unión entre el sistema de heterosexualidad obligatoria y las categorías discursivas determinantes para la creación de los conceptos de identidad de sexo femenino/masculino. A su vez, Preciado (2002) menciona la existencia de *tecnologías biopolíticas* que controlan y oprimen a los cuerpos, pero que también pueden ser espacios de resistencia a través de la creación de nuevas subjetivaciones. En las *sociedades farmacopornográficas* las tecnologías pasan a formar parte del cuerpo, ingresando en él y deviniendo subjetividad (Preciado, 2008). Ejemplos de esto son las intervenciones hormonales y quirúrgicas, las cuales están presentes en muchas de las trayectorias travestis-trans.

Por otro lado, en el presente trabajo entendemos que la realidad del género es performativa lo cual implica, según la perspectiva de Butler (1990:309), que el género es real sólo en la medida en que es actuado, desafiando la distinción entre apariencia y realidad que estructura mayoritariamente al pensamiento del sentido común en torno a la identidad de género. Tomamos esta categoría para visibilizar a lo largo de la tesina cómo las actuaciones “incorrectas” del propio género en las personas travestis-trans inician un conjunto de castigos y coerciones sociales (Butler, 1990), los cuales podrán observarse en las trayectorias educativas y familiares previas a la llegada al Mocha Celis, en donde coexisten diversos episodios de estigma y discriminación.

A su vez, nos enmarcamos en una visión interseccional a nivel epistemológico que pueda articular el estudio del género con otros clivajes de la diferencia sociocultural al momento de analizar las jerarquías sociosexuales del sistema patriarcal, por lo cual consideramos relevante tener en cuenta la perspectiva decolonial (Aguiló Bonet [2016], Bidaseca [2016]). Tomaremos

esta perspectiva con el objetivo de comprender las trayectorias de lxs miembrxs del Bachillerato Popular Mocha Celis bajo un enfoque situado y regional, debido a que entendemos la existencia de ciertas dificultades y limitaciones de la teoría queer al momento de analizar a las mismas. Tal como complejiza Lázaro Lima (2008:968): “¿Cómo imaginar un futuro queer en el cual el sujeto latino pueda insertarse sin abandonar sus especificidades raciales y étnicas que demandan una paridad social y la liberación sexual?”.

Entendiendo a la educación como una herramienta de inserción social y cultural, así como un derecho constitucional (art.14 C.N.) inspirado en visiones liberales e ilustradas de Estado-Nación, consideramos relevante visibilizar (en el ámbito de las prácticas cotidianas) las desigualdades que padecen lxs sujetxs travestis-trans para lograr el acceso a la educación. Esto ocurre debido a diversos factores, entre ellos la falta de capital social, económico y cultural (Bourdieu-Passeron, 1964). Teniendo en cuenta que el caso del Bachillerato Popular Mocha Celis es una alternativa diferente a las propuestas esbozadas por el sistema educativo estatal y público, nuestro interés gira en torno de descubrir si existe, en esta experiencia colectiva, cierto acercamiento hacia la generación de nuevas prácticas de aprendizaje como respuesta disruptiva hacia las lógicas excluyentes en la práctica (e igualitarias en la teoría) de la visión estatal respecto al ámbito del aprendizaje, y su falta de entendimiento sobre las experiencias vivenciadas por personas pertenecientes a la disidencia sexual (lo cual genera, como veremos más adelante, el posterior ausentamiento o deserción de la institución).

Metodología:

La presente tesina utiliza el método cualitativo, buscando generar cierto acercamiento al objeto de estudio de forma holística e intercalando diversas metodologías en forma de triangulación (Marradi, 2007). A su vez, entendemos a la investigación cualitativa como una actividad situada que implica un enfoque interpretativo de lo observado (Denzin, 2011). Por una parte, se trata de un estudio de caso, el cual tendrá como principal objetivo la comprensión de los actores involucrados en el mismo (Stake, 1998). Creemos conveniente la elección de esta estrategia investigativa, debido a que el Bachillerato Popular Mocha Celis es un fenómeno nuevo que excede a la teoría existente en relación a la comunidad travesti-trans en materia educativa, por lo cual su surgimiento es lo suficientemente relevante como para ser convertido en objeto de la presente investigación.

Para llevar a cabo los tres objetivos específicos, se realizó la técnica de observación participante, así como también entrevistas cualitativas semi-estructuradas en profundidad a los actores anteriormente mencionados de la Mocha Celis, con el objetivo de analizar y comprender las experiencias dentro del espacio educativo en el cual conviven y se forman cotidianamente, presenciando de manera directa al fenómeno estudiado, participando como investigadora en diversas actividades del Bachillerato por un tiempo prolongado. Llevamos a cabo tanto modos pasivos de observación, como activos, en donde existieron conversaciones con los actores del espacio (Piovani, 2007). La búsqueda reside principalmente en comprender los significados que lxs sujetxs construyen y le asignan a su propio desarrollo dentro de la Mocha Celis, por lo cual utilizamos el método biográfico, específicamente la figura de “relatos de vida” (Meccia, 2012) para ver y analizar los recursos con los cuales lxs actores de la Mocha arman su discurso, y así rastrear elementos imaginarios y socio-simbólicos en sus narraciones. En este punto, pusimos especial atención en los puntos de inflexión/momentos de bisagra (Kornblit, 2007:23) identificados por nuestrxs entrevistadxs, en relación a episodios donde sus propias trayectorias de vida tomaron un curso diferente, buscando además comprender qué lxs llevó a elegir ese camino y no otro. Por ejemplo, en el momento en que hayan decidido expresar socialmente su identidad autopercebida, exiliarse de sus hogares, o comenzar sus estudios en la Mocha Celis, entre otros.

Respecto a las entrevistas en profundidad, éstas se realizaron de forma personal, con el propósito de recabar información sobre las biografías de cada entrevistadx y sus representaciones sociales vivenciadas en primera persona, así como sus experiencias en la cotidianidad (Piovani, 2007). Consideramos fundamental llevar a cabo entrevistas semi-estructuradas, ya que es una de las formas de acceder flexiblemente a informaciones profundas en las propias palabras de los actores, así como a situaciones directamente no observables (como por ejemplo, sus experiencias educativas en el pasado). En línea con la perspectiva de Merlino (2007), identifiqué actitudes, puntos de vista, creencias y valores desde la propia visión de los actores involucrados, así como la comprensión de los procesos de interacción grupal/social llevados a cabo por los mismos. Las entrevistas fueron realizadas en su totalidad mediante el método de “bola de nieve” (salvo la primera de ellas, a la cual accedí gracias a un contacto brindado por mi directora de tesina), técnica fundamental para generar confianza en mis entrevistadxs al momento de contactarlx mediante una persona travesti-trans “en común”, habilitándome para ingresar a sus ámbitos de pares.

Sin embargo, también he tenido momentos de cierta incomodidad o desconfianza por parte de mis entrevistadxs, al no ser considerada/leída como una par; e inclusive solicitarme cierta retribución a cambio previa o posteriormente de realizar la entrevista (por ejemplo, a través del pedido de donaciones de materiales escolares a la Mocha Celis o cuestiones más abstractas como el “*seguir en contacto en caso de necesitar apoyo con causas de activismo trans*”) debido a motivos -considero a modo de hipótesis- de estar ejerciendo cierto “extractivismo académico”¹¹ desde mi rol de investigadora no-trans según la percepción de mis entrevistadxs.

Considero lo mencionado anteriormente como un dato de campo relevante, ya que como veremos a lo largo del trabajo, la Mocha Celis es un ámbito endogámico en donde la diferenciación entre “el adentro” (un ámbito de pares) y “el afuera” comprende una significación simbólica importante al momento de vincularse socialmente tanto entre sus propixs miembrxs del bachillerato como hacia agentes externos. Por otra parte, las diferentes situaciones vivenciadas en el campo me permitieron generar momentos de reflexividad epistemológica respecto de la responsabilidad ética académica que conlleva investigar colectivos identitarios específicos, siendo que “la academia” a nivel abstracto, suele observarse desde el activismo travesti-trans como ámbito de privilegio o “burbuja” cerrada que utiliza/fetichiza a sus objetos de estudio, despojándolos de su categoría de sujetxs mediante un distanciamiento epistemológico supuestamente objetivo. En palabras de Francisco, actual director del Bachillerato Popular Mocha Celis: “[El extractivismo académico] *tiene que ver con la economía del saber. Si acá una compañera trans les cuenta su historia y una vez que ustedes tienen el material para su nota se levantan y se van, la compañera después de haber expuesto su vida sigue exactamente en el mismo lugar*”¹².

¹¹ Por “extractivismo académico” entendemos ciertas críticas contemporáneas desde activismos travestis-trans hacia personas del ámbito universitario que no se identifican con estas categorías y deciden realizar investigaciones en donde se fetichizan/“zoologizan” a las personas travestis-trans, extrayéndoles información mediante entrevistas y no otorgando ningún beneficio a cambio (por ejemplo al no contribuir con sus luchas políticas o inclusive que lxs propixs investigadores/as “no cuestionen sus privilegios cis”). Ver Hale, Jacob (2009). Reglas sugeridas para personas no transexuales que escriben sobre transexuales, transexualidad, transexualismo, o trans. Recuperado de: URL (<https://www.aacademica.org/blas.radi/42>).

¹² Fuente: *Todo lo que siempre quiso saber sobre el primer bachillerato trans*, 4 de julio de 2019, Portal Fukó. Recuperado de: URL (<https://www.fuko.info/post/todo-lo-que-siempre-quiso-saber-sobre-el-primer-bachillerato-trans>).

La unidad de análisis corresponde tanto a estudiantes y graduadxs, como docentes y miembros del equipo académico travestis-trans del Bachillerato Popular Mocha Celis, ubicado en Chacarita (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

CAPÍTULO 1:

En el presente capítulo analizaremos distintas dimensiones de las condiciones de vida y de militancia en la comunidad travesti-trans vinculadas a los siguientes ámbitos: en primer lugar, las experiencias de organizaciones políticas y activistas travestis-trans dentro de los movimientos de diversidad sexual, observando el período 1990-2012 (específicamente, desde los inicios de la organización travesti y transexual por el reconocimiento de sus identidades y la lucha por la derogación de los edictos policiales, hasta la aprobación de la Ley de Identidad de Género). Luego, analizaremos el vínculo de la población travesti-trans con el ámbito familiar, teniendo el objetivo de poner el foco en las primeras expresiones del género autopercebido y sus consecuencias en el núcleo familiar primario (llevando, en consecuencia, a la desafiliación/abandono del hogar en edades tempranas, así como problemáticas habitacionales a futuro). En tercer lugar nos dedicaremos a la dimensión educativa, viendo estadísticas en relación a los máximos niveles educativos alcanzados y los motivos que conllevan a la deserción escolar (como es el ingreso temprano a la prostitución/trabajo sexual, la desafiliación familiar o episodios de *bulling* entre compañeres de curso). Por último, el presente capítulo abordará, también, el ámbito laboral y las dificultades de las personas travestis-trans para ingresar a trabajos formales, así como también cuestiones específicas relacionadas al ámbito de la prostitución/trabajo sexual.

La necesidad de comprender las condiciones de vida de la población travesti-trans y la sinergia de vulnerabilidades múltiples que la atraviesan, nos lleva a considerar una aproximación en términos de una *desigualdad multidimensional* (Kessler, 2014). Esto implica la consideración de diversas dimensiones al momento de analizar a una población específica y sus dificultades en el acceso a derechos civiles, sociales y políticos. En cambio, la elección de una mirada unidimensional (focalizada en los ingresos económicos) nos resulta incompleta al

momento de buscar un panorama más amplio de lo que significa el bienestar de una persona travesti-trans en la sociedad. Consideramos relevante poder identificar las dinámicas productoras de la situación de desigualdad, lo cual requiere ampliar la mirada más allá de la situación socio-económica e identificando, además, a nuevxs actores y el vínculo que éstos mantienen con lxs miembros de la comunidad travesti-trans (como veremos en el presente capítulo a las fuerzas de seguridad, la familia, lxs docentes, directivxs, compañerxs de curso, entre otros).

Por otra parte, optamos por la consideración de indicadores estructuralmente relevantes por la forma de incidir en el bienestar de la población travesti-trans en cada una de las dimensiones a analizar, utilizando relevamientos tanto oficiales como gestionados por las propias organizaciones travestis-trans o LGBTIQ con apoyo académico, así como también datos brindados en informes.

1.1 Comunidad travesti-trans y movimientos de diversidad sexual

El activismo travesti-trans argentino comenzó a organizarse durante la década de 1990 con el fin de luchar por el reconocimiento a la identidad, el repudio al hostigamiento policial y la derogación de los edictos policiales. Travestis y transexuales se mostraron por primera vez como sujetxs de derechos que merecían ser reconocidos en su “nombre propio”. En este punto podemos encontrar un vínculo con la perspectiva de Rancière (1996:44), quien diferencia al orden policial del orden político: mientras que el primero constituye un conjunto de procesos mediante los cuales se ordena *foucaultianamente* a los cuerpos entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir (generando, en consecuencia, que ciertas actividades sean visibles y otras están ocultas), distribuyendo las legitimidades y las funciones sociales de formas desiguales; el segundo implica la constitución de los sujetxs en seres parlantes, que atraviesan procesos de subjetivación y participación colectiva. El activismo travesti-trans, en pos de su visibilización respecto de las situaciones de vulnerabilidad vivenciadas al interior de su colectivo, tuvo el objetivo de romper con el orden policial instituido respecto a cuáles son los “lugares asignados” dentro del ámbito social, transformando y resignificando sus propias identidades. En el próximo capítulo observaremos con más detalle las características distintivas de los bachilleratos populares, los cuales promueven la conformación de sujetxs

políticos, críticos y autónomos (Areal, 2012:529) y tienen su origen en las manifestaciones populares durante la crisis socioeconómica argentina en 2001. En ese sentido, y teniendo en cuenta la relación entre la educación popular y la participación ciudadana y política, no es casual que parte de lxs miembros de la Mocha Celis se autodefinan activistas, o hayan comenzado a asistir a marchas (tales como la Marcha Nacional por los Travesticidios-Transfeminicidios o la Marcha del Orgullo LGBTIQ) gracias a motivaciones creadas desde la propia institución. Un ejemplo de esto, se encuentra en el relato de Viviana, travesti graduada de la Mocha y ex Presidenta del Centro de Estudiantes, quien nos compartía lo siguiente:

“Cuando ingresé [a la Mocha] no sabía lo que significaba LGBTIQ, nunca había ido a una marcha del orgullo. Y todo eso lo aprendí desde acá, porque después íbamos a todas las marchas como centro de estudiantes con banderas, y me gustó mucho empoderarme y pasar a hacer militancia, activismo”. (Entrevista de la autora, 13/09/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

A partir de la década de 1990, las travestis comienzan a ser más visibilizadas en el ámbito de los medios de comunicación y el espacio público. Surgen los primeros activismos y organizaciones travestis, tales como ATA (Asociación de Travestis Argentinas) en 1991. Luego, en 1995 se funda la Asociación Lucha por la Identidad Travesti (ALIT) y la Organización de Travestis Argentinas (OTRA). Maryanne, docente trans y preceptora de la Mocha, nos comenta que gracias a la presencia televisiva de Cris Miró (*“una de las primeras travestis con más exposición en los medios”*) y el surgimiento de Florencia de la V, ella pudo a los once años expresarle al ámbito familiar su identidad de género, ya que *“Florencia fue una de las primeras que abrieron esas puertas, la que se bancó las primeras piñas de la sociedad, y ayudó a las que veníamos detrás”*. (Entrevista de la autora, 9/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Según Berkins (2003), en 1991 se produce el primer contacto de travestis con Carlos Jáuregui, integrante de Gays por los Derechos Civiles, con el objetivo de pedir ayuda ante un hecho de detención policial arbitraria. Allí, Jáuregui invita a organizarse a las compañeras travestis, comentando que *“ésta era la pata que le faltaba al movimiento”*¹³. Otro momento clave,

descrito por Berkins (op.cit.,2003:62), ocurrió durante los encuentros para debatir sobre las problemáticas de las minorías sexuales organizados por la revista Gay NX, en donde las trans aprovecharon la ocasión para contar sus relatos personales, los cuales generaron gran conmoción, llevando en consecuencia a la organización del 1º Encuentro Nacional Gay, Lésbico, travesti, Transexual y Bisexual en Rosario, Provincia de Santa Fé, bajo la organización del Colectivo Arco Iris.

En el año 1997, dentro del ámbito legislativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ocurrió el enérgico debate en torno a la derogación de los Edictos Policiales, los cuales otorgaban facultades a la policía para reprimir actos no previstos por las leyes del Código Penal de la Nación. Allí se establecían multas y encarcelamientos por motivos de vagancia, mendicidad y prostitución. Es importante recordar que la prostitución/trabajo sexual constituye el principal ingreso económico (forma de subsistencia) de la mayoría de las mujeres travestis-trans, especialmente en la franja de 18 a 29 años en donde se encuentra el 89,7% ejerciendo la actividad (Ruiz et al., 2017:59), por lo cual, estos Edictos perjudicaban especialmente a la comunidad travesti-trans, siendo la misma objetivo de diversas detenciones policiales arbitrarias. Finalmente, en 1998 las anteriores figuras legales mencionadas son erradicadas, gracias al accionar en conjunto de diversos movimientos sociales: desde el movimiento LGBT, pasando por los movimientos de Derechos Humanos y el movimiento feminista, los cuales se encontraban exigiendo la derogación de los edictos policiales desde los comienzos del retorno a la democracia en 1983 (Fernández, 2004:13).

Además de las denuncias públicas sobre el abuso policial a través del ejercicio de los Edictos, se sumaron demandas en el ámbito de la salud, específicamente por casos de VIH/SIDA dentro de la comunidad travesti-trans. Estas demandas se llevaron a cabo a través de, por ejemplo, la realización de la obra de teatro "*Zapatos de tacos altos*", en donde eran representadas dos amigas travestis que sufrían las burlas y menosprecios del equipo médico estatal, así como también carteles de denuncia dentro de la Marcha del Orgullo en 1996 con el objetivo de exigir políticas públicas de prevención y tratamiento para el VIH/SIDA (Álvarez Broz:2017,114).

¹³ Berkins, Lohana (2003). "*Un itinerario político del travestismo*". En Maffia, Diana (comp.) Sexualidades Migrantes. Género y Transgénero, Editorial Librería de Mujeres Editoras, Buenos Aires.

En este sentido, es importante recordar que la principal causa de muerte en la población trans femenina era el virus del VIH/SIDA, teniendo una prevalencia del 34% en travestis y transexuales entre los años 2001 y 2009 (Boletín Epidemiológico de VIH/sida, 2009).

En 2010 se presentó en el Congreso de la Nación el proyecto de Ley de Identidad de Género (Expediente 8126-D-2010). Además del cambio de nombre, sexo y género registrados, la Ley proponía el acceso a tratamientos hormonales e intervenciones quirúrgicas totales o parciales (debiendo ser incluídas dentro del Plan Médico Obligatorio). Con el fin de impulsar la aprobación de la mencionada Ley y articular sus demandas, se conformó en 2011 el Frente Nacional por la Identidad de Género a través de la iniciativa de diversas organizaciones y activismos travestis-trans, lésbicos, intersexuales, bisexuales y gays. Entre ellos, estaba el Movimiento Antidiscriminatorio de Liberación (M.A.L.), liderado por la activista travesti Diana Sacayán¹⁴. Finalmente, el 1 de Diciembre de 2011 logró obtener media sanción el proyecto de Ley por 167 votos a favor, 17 en contra y 7 abstenciones por parte de la Cámara de Diputados de la Nación, y luego terminar aprobado por el Senado a través de 55 votos afirmativos y 1 abstención. Yumi, mujer trans de veintisiete años y graduada de la Mocha Celis, nos comenta que antes de llegar al Bachillerato *“no sabía que existía la Ley de Identidad de Género, no sabía donde podía reclamar, y en este lugar me enseñaron todo, ahora conozco mis propios derechos”*. (Entrevista de la autora, 16/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

1.2 De exilios y desafiliaciones: precariedades afectivas en el núcleo familiar de origen.

Siguiendo la perspectiva de Álvarez Broz (2018:129), entendemos que asumir la identidad trans propicia nuevas formas de sociabilidad entre travestis y transexuales como consecuencia de la desafiliación de sus familias de origen, pasando a encontrarse con otras trans e iniciar una nueva vida juntas “entre pares”. La identidad de género comienza a desarrollarse a escondidas del entorno familiar a muy temprana edad y se manifiesta en espacios lúdicos o en la experimentación con el uso de la indumentaria de las madres o hermanas. En términos más

¹⁴ Fuente: *Acto Lanzamiento del Frente Nacional por la Ley de Identidad de Género*, Comunidad Homosexual Argentina, 2 de Mayo de 2011, Comunidad Homosexual Argentina. Recuperado de: URL (<https://www.cha.org.ar/2011/05/02/acto-lanzamiento-del-frente-nacional-por-la-ley-de-identidad-de-genero/>).

detallados y cronológicos, los comienzos de estos procesos de introspección individual y exploración colectiva ocurren en la infancia. Viviana nos contaba su experiencia a los ocho años: “*Mi mamá me preguntó '¿Vos querés ser mujer?', yo quiero ser como Lily (que era mi hermana) , y mi mamá me dijo ' eso no va a pasar nunca' Yo le dije bueno, pero yo me siento así*”. (Entrevista de la autora, 13/09/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Según Goffman (2016) el momento de aprender a encubrirse constituye una de las fases de la socialización de la persona estigmatizada, así como un momento decisivo a nivel de su carrera moral. Fernández (2004:76) explica que en el caso de futuras travestis estas primeras percepciones se tematizan atravesadas por la contradicción y el conflicto (lo cual conlleva sufrimiento), a diferencia del resto de los/as niños/as que pueden reconstruir su accionar como parte de su proceso de crecimiento. De hecho, en muchos casos se culmina con la visita a consultas médicas y/o psicológicas por interés y preocupación de la familia. Luciana, mujer trans y actual miembro del equipo académico de la Mocha Celis, nos expresaba que:

“Cuando les comenté a mis viejos [que era mujer] la primera vez, allá por el 2000, me mandaron a hacer terapia con la psicóloga de la iglesia, supuestamente me tenían que sacar al diablo [...] lo tomaron todo mal hasta 2008, 2009, que yo me fui de la casa”. (Entrevista de la autora, 23/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En una segunda instancia, asumen socialmente la identidad de género, y como consecuencia se desafilian de las familias de origen (ya sea porque son echadas, o porque abandonan sus hogares debido a situaciones de incomodidad, rechazo o violencia de parte de su entorno familiar. Este hecho de especial relevancia en sus trayectorias vitales, nos muestra las diversas *precaridades afectivas*¹⁵ experimentadas por travestis-trans, ya que sus familias de origen suelen reproducir sobre ellxs pedagogías erótico-afectivas frágiles y vulnerables que dañan el vínculo entre ambas partes. Cabe agregar que el 92.2% de las mujeres trans y travestis dijo haberse autopercebido con una identidad de género distinta a la asignada en el nacimiento

¹⁵ El concepto “precaridad afectiva” es descripto por Virginia Cano como la puesta en práctica de pedagogías erótico-afectivas por parte de las familias hacia sus hijxs pertenecientes a la disidencia sexual, en donde el núcleo constitutivo afectivo se ve dañado, generando vínculos familiares precarios. Este proceso se encuentra vinculado a tecnologías de aislamiento y control, tales como la influencia de diversos dispositivos heteronormativos mediático-culturales. Fuente: Cano, V., *Filosofía en el Conti #2: Encuentro 7: Territorios resistentes: disidencia sexual, precari/e/dad y articulación colectiva*, 27 de octubre de 2018, Centro Cultural Haroldo Conti. Recuperado de: URL (https://www.youtube.com/watch?v=OJHl83xTB-0&ab_channel=ElConti).

desde los 13 años o antes; sin embargo, la asunción social de dicha identidad ocurrió mayoritariamente entre los 14 y los 18 años (Ruiz et al., 2017:37).

Posteriormente, se generan nuevos vínculos con personas travestis-trans, generando la idea de *manada*, *hermandad* o *comunidad*, en donde aprenden en muchos casos “*el oficio de la prostitución*” (Álvarez Broz, 2018:9-11). Por lo tanto, esos años en donde se produce la desafiliación familiar son claves en la creación, autoconocimiento y búsqueda de una identidad propia en sus propias biografías. Goffman (2006) describe que el primer grupo de personas benévolas al cual se acerca una persona estigmatizada es, justamente, el que comparte su estigma. Al ser conocedoras por experiencia propia de lo que significa habitar ese estigma en particular, pueden enseñarle “*las mañas del oficio y ofrecerle un círculo de lamentos en el cual refugiarse en busca del apoyo moral*” (op.cit., 2006:32). En este sentido, Fernández (2004:94), explica que el pasaje del ámbito familiar de origen a la prostitución se da a través de un proceso que las travestis llaman “*pupilaje*”. Si tomamos en cuenta la edad de emancipación del grupo familiar, vemos que en el caso de las travestis y feminidades trans el 58,57% de ellas abandonó el hogar antes de los dieciocho años¹⁶.

Otro factor importante que interviene en algunos casos luego del abandono de los hogares, es la migración hacia otras ciudades, provincias o países, lo cual las hace “*vivir como golondrinas*” (Álvarez Broz, 2018:138). En este sentido, entre los diversos motivos que impulsaron la emancipación familiar, el migrar hacia otra ciudad o país representa el 33.33%.¹⁷ Luz, estudiante transexual de la Mocha de 25 años de edad, asumió su identidad de género a los doce años, mientras vivía en Jujuy con su mamá. Ella nos narró su momento de emancipación familiar y migración: “*Empecé a prostituirme en Jujuy a los quince, y después a los diecisiete me vine a Buenos Aires para seguir prostituyéndome en los bosques de Palermo [...] me vine cuando ya me sentía capaz de sustentarme sola*”. (Entrevista de la autora, 19/11/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Problemáticas habitacionales y convivencias *entre pares*

¹⁶Fuente: *Primer relevamiento sobre condiciones de vida de la población trans/travesti de la Provincia de Buenos Aires* (2019), Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires, págs. 31-35.

¹⁷ op.cit., pág. 36.

Según dan cuenta los estudios disponibles, el 33.1% de travestis y feminidades trans vive en cuartos de alquiler en hoteles o pensiones, condición de vida estimada como precaria según el Ministerio de Hacienda del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹⁸. Debe tenerse en cuenta que las inserciones laborales precarias (de las cuales hablaremos más adelante) impiden a la comunidad travesti-trans acceder a recursos disponibles para otros sectores de la población como son los créditos hipotecarios o alquileres (Berkins, 2007:79). Respecto al núcleo convivencial dentro del hogar, las personas travestis-trans en un 45.6% viven solas, y un 28,4% con amigxs u otras personas. En este sentido, es relevante tener en cuenta que el 25% comparte la habitación con tres o más personas, lo cual es considerado hacinamiento crítico por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (Ruiz et al., 2017:105).

Como analizamos previamente, los lazos comunitarios entre personas travestis-trans posteriores a la expulsión o exilio del grupo familiar de origen, generan *familias entre pares en los términos de Álvarez Broz (2018)*, las cuales se gestan en edades tempranas, construyendo redes de solidaridad. En el caso de las travestis y mujeres trans que asumieron socialmente su identidad de género a los 18 años o antes, el 73.3% vive sola, mientras que en el caso de asumir socialmente su identidad a los 19 años o posteriormente a esa edad, el hecho de vivir solas se pospone (Ruiz et al, 2017:107). En el caso de Yumi, el abandono del hogar familiar en la provincia de Jujuy ocurrió a la misma edad que la expresión social de su identidad de género: “*Yo me fui a los dieciocho años de mi casa, que era en Jujuy [...] mi mamá como que no se adaptaba a mí. Y yo me di cuenta, sinceramente*” (Entrevista de la autora, 16/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Luego de idas y vueltas entre la casa de su madre y la tía, decide venir a Buenos Aires por su cuenta y empezar a habitar en el Hotel Gondolín, una pensión en Villa Crespo (CABA) que fue recuperada (y actualmente autogestionada) por un colectivo de travestis y trans.

Es importante tener en cuenta que, en lo relativo al vínculo con el próximo subcapítulo sobre comunidad travesti-trans y ámbito educativo, cuanto antes se van del hogar las personas travestis-trans, menores niveles educativos alcanzan. Siguiendo los datos del Primer Relevamiento sobre condiciones de vida de la población trans/travesti de la Provincia de Buenos Aires, del total de la población encuestada que no pudo culminar sus estudios, el 12,17% respondió como motivo el haber tenido que irse de su casa¹⁹. Además, conforme

¹⁸ Fuente: Encuesta Anual de Hogares (EAH) del Ministerio de Hacienda del GCBA (2017).

aumenta el nivel educativo alcanzado, la habitación de hotel o pensión es reemplazada por una vivienda. Por otro lado, quienes refirieron estar en situación de calle, poseen en su gran mayoría niveles educativos inferiores a la educación obligatoria (op.cit., 2017:110).

1.3 Etiquetas y tribunales de la moral: Ser un *bicho raro* en tu propia escuela

El derecho a la educación se encuentra consagrado en nuestra Constitución Nacional, así como también en las diversas Convenciones y tratados internacionales a los cuales el país se encuentra adherido. Sin embargo, el ejercicio de este derecho no es de igual acceso para todos, en especial para las personas pertenecientes a la comunidad travesti-trans. La edad en la que asumieron socialmente su identidad de género, en el caso de las mujeres trans y travestis, incide notablemente en la interrupción de los estudios. En efecto, quienes asumieron su identidad de género a los trece años o antes poseen un nivel de estudios inferior a la secundaria completa en un 69.6%. En cambio, aquellas que manifestaron su identidad de género a los 19 años o más, han alcanzado el nivel secundario completo (o inclusive terciarios o universitarios) en un 74.2% (Ruiz et al., 2017:87).

Si tomamos en cuenta los datos relevados a nivel estadístico dentro de la Provincia de Buenos Aires en el año 2019, observamos que el 53.10% de la población travesti-trans no cuenta con los estudios secundarios completados, así como que solamente el 2.17% accedió a la terminalidad de los estudios universitarios. Respecto a los motivos por los cuales la población travesti-trans no completa los estudios, el 24.78% comenta haber necesitado trabajar, el 14.35% por situaciones de discriminación debido a su identidad o expresión de género, y el 12% por falta de dinero²⁰.

Siguiendo el informe elaborado por Fundación Huésped y ATTTA en 2014, entendemos que siete de cada diez mujeres trans (71.3%) han sido discriminadas por parte de sus compañeros de clase en espacios educativos. Respecto a la discriminación ejercida desde docentes y directivos, cuatro de cada diez de ellas comentaron haberlo padecido. Es interesante observar que solo una de cada diez personas trans que comentó haber sufrido episodios de estigma y

¹⁹ Fuente: *Primer relevamiento sobre condiciones de vida de la población trans/travesti de la Provincia de Buenos Aires* (2019), Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires, pág 21.

²⁰ op.cit., págs 20-21.

discriminación en la escuela, realizó una denuncia formal de los hechos. Esto muestra cierta posibilidad de que los mecanismos institucionales del sistema educativo formal no protegen a las personas travestis-trans al momento de existir episodios de discriminación y violencia, por lo cual la realización de denuncias formales no es percibida como un mecanismo efectivo.

Durante la entrevista, al volver retrospectivamente a sus años de estudios secundarios en Jujuy, su provincia natal, Luciana nos manifestaba que *“Hasta sexto grado de la primaria estuve bien. Luego una empieza a crecer [...] y ya empiezan las cargadas, la mariquita... el último año yo hice de todo, inventé cosas en mi casa para que me cambiaran de turno”* (Entrevista de la autora, 23/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Para Luciana, el pasar desapercibida en la escuela era un deseo contundente, y que la acompañó luego en sus estudios universitarios como trabajadora social: *“Yo pude estudiar porque hubo compañeras antes que yo, que lucharon para que pueda estudiar en esa Universidad de manera mucho más tranquila, y no ser un bicho raro por ahí”* (Entrevista de la autora, 23/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Esto se relaciona con lo expresado por Maryanne, al momento de comentarnos las vivencias educativas de muchxs estudiantes travestis-trans de la Mocha Celis, antes de llegar al Bachillerato: *“A muchas ser la única fue siempre una característica en contra, más que a favor”* (Entrevista de la autora, 19/07/19, (Entrevista de la autora, 23/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Si consideramos los episodios de violencia generados dentro de espacios educativos en clave de Goffman (2016:47), es relevante tener en cuenta el ingreso a la escuela de las personas travestis-trans como la ocasión para el aprendizaje del estigma, el cual ocurre muchas veces el primer día de clase y conlleva la manifestación de peleas, insultos y burlas. A su vez, las formas de nombrar/etiquetar (por ejemplo, no respetando el nombre autopercebido o creando comentarios despectivos) también son formas de violentar psicológicamente, organizando formas del *ser* y del *estar* que limitan el libre ejercicio y autodescubrimiento identitario entre lxs estudiantes. Aquello que se nombra coloca a lxs sujetos a actuar acorde a aquello que se enunció bajo condiciones determinadas y restrictivas (Báez, 2013:209). Aquí encontramos un vínculo con la experiencia educativa de Maryanne durante el secundario, espacio en donde nos contó que, luego de que constantemente un compañero de banco le preguntara de formas ofensivas acerca de su orientación sexual, y ella haberle contestado, el resto de sus compañerxs se sumaron a generar nuevas preguntas con el objetivo de obtener más detalles:

“se sumó la de al lado, la otra, y de golpe yo me sentí en el medio de todo un tribunal preguntándome cosas [...] me sentí bastante violentada” (Entrevista de la autora, 19/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Por otro lado, la escuela como institución también propicia episodios de discriminación. Fuster (2019:95) considera que la disposición de ciertas normas pedagógicas e institucionales en las escuelas opera sobre los cuerpos *abyectos* que proponen un cuestionamiento del modelo hegemónico, y esto tiene como consecuencia la posterior expulsión de los mismos.

1.4 (In) formalidades laborales travestis-trans

Previamente hemos podido observar el alejamiento temprano, forzado o no, del hogar familiar y las consecuencias que generaban a nivel de rendimiento escolar (en términos de aumento de la deserción educativa). Estos hechos inciden notoriamente en las posibilidades de las personas travestis-trans de acceder a un empleo formal, lo cual lleva en muchos casos al ingreso temprano en el ámbito del trabajo sexual/prostitución.

Sólo el 9% de las mujeres trans y travestis está inserta en el mercado formal de trabajo; el 15% manifestó realizar tareas informales de carácter precario y, por último, el 3.6% comentó vivir en base a beneficios provenientes de diversas políticas públicas. Para más del 70% restante, la prostitución sigue siendo la principal fuente de ingresos. (Ruiz et al., 2017:45). Luly, mujer trans de treinta y dos años, actual docente de la Mocha Celis, nos contaba que eligió al Bachillerato *“porque en su momento no me quedaba otra, no había una oferta laboral para la mujer trans, salvo este tipo de emprendimientos”* (Entrevista de la autora, 01/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

El nivel educativo es una variable influyente a la hora de indagar en la cantidad de travestis-trans realizando trabajos informales. En este sentido, sólo el 6.9% de quienes tienen secundario incompleto o menos posee un trabajo formal; mientras que esta cifra asciende al 19.1% en el caso de quienes poseen secundario completo y más (op.cit., 2017:48). Así como la falta de aceptación familiar a la identidad de género autopercibida genera la desafiliación de los hogares, y además, el estigma y la discriminación influyen en el abandono escolar,

nuevamente el optar por una identidad de género alejada de la norma heterosexual-cis genera dificultades en el acceso de travestis-trans al ámbito laboral. En este sentido, el 40.2% de travestis-trans manifestó haber perdido un trabajo debido a su expresión y/o identidad de género. Si observamos a las personas que al momento del relevamiento no tenían trabajo y tienen 25 años o más, la cifra asciende al 53.9%²¹.

Trabajar la calle: prostitución/trabajo sexual

De las personas travestis-trans que realizan actividades a cambio de dinero, el 41.7% manifestó ejercer la prostitución/trabajo sexual. Un dato importante se encuentra en el rango de edades para comenzar el ejercicio de la misma, debido a que el 23.3% comenzó a hacerlo a los 15 años. Si tomamos en cuenta a las feminidades travestis-trans mayores de 25 años (es decir, que crecieron en su infancia y adolescencia sin la Ley de Identidad de Género vigente), se observa que entre los 12 y los 15 años se inició en la prostitución/trabajo sexual el 31.74% de ellas, mientras que en la franja etárea de 16 a 18 años se inició el 32.08% y, por último, en la franja etárea de los 19 a los 31 años el 30.19% se iniciaron en la prostitución/trabajo sexual. El caso de Viviana, luego de no habersele permitido inscribirse al secundario bajo el motivo de no corresponderse su foto del DNI con su apariencia de género, se inscribe en las estadísticas mencionadas anteriormente: *“Lo que el salón de clases no sabía hacer con una criatura, abrazarla, contenerla, y darle la posibilidad de construirse, finalmente me lo dió un pajonal en la Panamericana porque yo empecé a ser prostituta a los doce años”* (Entrevista de la autora, 13/09/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).. Ahí, se pusieron en juego distintas facetas del reconocimiento, debido a que Viviana nos expresó su deseo desde la infancia de lograr ser docente, y el hecho de haber comenzado a ejercer la prostitución, aclarándonos que *“yo no lo hice por elección”*, la llevó a sentir cierta falta de éxito: *“me quedó esa frustración en mi vida de que yo nunca había podido estudiar”* (Entrevista de la autora, 13/09/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Por otro lado, Luz nos cuenta que su momento de deserción escolar ocurrió en el segundo año del secundario, mientras estudiaba en Jujuy y comenzó a habitar el ámbito de la prostitución/trabajo sexual: *“No quise seguir porque yo ya había conocido la calle, la noche, y yo prefería salir a hacer plata a estar estudiando, y pensaba*

²¹ Fuente: *Primer relevamiento sobre condiciones de vida de la población trans/travesti de la Provincia de Buenos Aires* (2019), Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires, pág 43.

que esa era una vida más fácil” (Entrevista de la autora, 19/11/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

No puede dejarse de lado el factor de la expulsión/abandono del hogar familiar unido al inicio temprano en el ejercicio de la prostitución/trabajo sexual. En este sentido, del total de las personas travestis-trans que fueron expulsadas de sus hogares antes de los 18 años y realizan alguna actividad por la que obtienen dinero a cambio, el 64.9% en la actualidad se dedica a la prostitución/trabajo sexual²². Por esto mismo, Quimey, travesti y miembro del equipo académico de la Mocha, nos comenta que desde el Bachillerato *“hacemos una o dos semanas de recorrida por la zona roja invitando a las compañeras a participar”* (Entrevista de la autora, 13/03/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

1.5 Algunos comentarios finales

A lo largo del presente capítulo, nos propusimos comprender las condiciones de vida de la población travesti-trans en términos de una desigualdad multidimensional (Kessler, 2014). Lo que dió origen a esta indagación, es poder ir hilando en detalle las trayectorias biográficas de quienes circulan por la Mocha Celis en sus activismos políticos, vínculos familiares, instancias escolares y laborales -previamente a que asistieran al Bachillerato- articulando a las mismas con los diversos datos estadísticos presentados en este capítulo.

En un primer momento, analizamos la relación de la comunidad travesti-trans con los movimientos de diversidad sexual, focalizándonos en el surgimiento de los primeros activismos y organizaciones travestis-trans, así como también en su visibilización mediática, las articulaciones logradas junto al movimiento gay, las disputas por la sanción de edictos policiales, demandas públicas de tratamientos y prevención sobre el VIH-SIDA, y por último, la sanción de la Ley de Identidad de Género. Nuestro objetivo era vincular estos hechos con la propuesta de la Mocha Celis, la cual incentiva la participación política en sus estudiantes, especialmente referida al activismo en áreas relacionadas a demandas de la diversidad sexual -siendo que varixs de ellxs no tenían conocimiento o interés en las mismas previo a su llegada al Bachillerato- así como también visibilizar distintas problemáticas de accesibilidad a derechos que atañen a la comunidad travesti-trans. Por otro lado, observamos la capacidad

²² op.cit, pág. 52.

agentiva de la población travesti-trans al momento de nuclearse políticamente entre pares, teniendo en cuenta sus tempranas construcciones identitarias y como consecuencia la emancipación del núcleo familiar primario como motivos que lxs llevaron a conocer a otras personas travestis-trans, y en este sentido, poder indagar en profundidad acerca de cuáles derechos les estaban siendo vulnerados a nivel colectivo.

Luego, en una segunda instancia, el foco estuvo puesto en la desafiliación familiar que vivencia unx travesti-trans después de asumir socialmente su identidad de género, entendiendo a este proceso como parte de las fases de interiorización del *estigma* (Goffman, 2016), las cuales se desarrollan posteriormente a la expulsión/exilio del hogar familiar (en la mayoría de los casos, antes de los dieciocho años), con la creación de nuevas *familias entre pares* (Álvarez Broz, 2018) en situaciones habitacionales precarias. Aquí, nuestra finalidad era analizar las experiencias familiares narradas por travestis-trans que pertenecieran al Mocha Celis, observando cómo influyó el exilio/abandono del hogar en su deserción educativa, siendo que estadísticamente cuanto antes se van del hogar, menores niveles educativos alcanzan.

Posteriormente nos concentramos en los episodios de estigma y discriminación en ámbitos educativos hacia la comunidad travesti-trans, no sólo por parte de compañerxs de curso, sino también ejercidos desde los roles docentes y directivos, considerando las deficiencias del sistema educativo formal para lograr contención y acompañamiento. Nuestro objetivo fue comprender las experiencias educativas de lxs miembros de la Mocha Celis previamente a su llegada al Bachillerato, focalizándonos en los motivos de no culminación de sus estudios, al tener en cuenta que la edad en la cual asumen socialmente su identidad de género incide notoriamente en la no completitud de sus estudios secundarios.

Luego, las dificultades laborales para travestis-trans fueron el punto a tratar dentro del capítulo, entendiendo a las mismas de forma interrelacional al exilio/abandono del hogar familiar y la deserción educativa, debido a que éstos son hechos con incidencia notoria en el acceso temprano al ámbito del trabajo sexual/prostitución, en lugar de ingresar a ámbitos laborales formales. Nuevamente, los relatos de miembrxs travestis-trans de la Mocha Celis nos ayudaron a reflexionar en torno a los efectos negativos de la asunción social de su identidad de género en sus trayectorias laborales.

Finalmente, a modo de vinculación de los diversos ejes tratados en el presente capítulo, consideramos de suma importancia mencionar que la capacidad agentiva de la comunidad travesti-trans al momento de construir una identidad propia alejada de estándares binarios del género y emancipada de sus familias de origen desde momentos tempranos en sus vidas, las lleva a nuclearse entre pares, por lo cual poseen una particular aptitud organizativa profundamente vinculada con el hecho de tomar consciencia de sus derechos y luchar colectivamente por la aplicación efectiva de los mismos en diversos ámbitos político-activistas.

Hasta aquí, las dimensiones abordadas en el presente capítulo nos llevaron a las siguientes preguntas como disparadores del próximo capítulo: ¿Cuál es la propuesta educativa de la Mocha Celis y que interpela de la misma a la comunidad travesti-trans?, ¿Por qué sus estudiantes, docentes y equipo académico eligen formar parte del Bachillerato, en vez de optar por el sistema educativo formal?.

CAPÍTULO 2:

En este capítulo nos centraremos en describir y analizar la propuesta pedagógica de la Mocha Celis: Explicaremos las características de los bachilleratos populares (la coyuntura sociopolítica en la cual se originan, sus métodos asamblearios y sus pedagogías con perspectiva latinoamericana y contemporánea) para así diferenciarlos de los ejes pedagógicos *normalizadores* (Dussel, 2004) presentes en el sistema educativo formal.

Luego, conoceremos los orígenes de la Mocha Celis a través del *relato de vida* (Meccia, 2012) de Francisco, su director, el cual nos permitirá reflexionar con mayor atención acerca de las estrategias a nivel institucional en la Mocha de poder contrarrestar la discriminación por motivos de identidad de género/sexual presente en otros espacios (desde el núcleo familiar primario, pasando por el sistema educativo formal, ámbitos laborales, entre otros), así como también interpelar a travestis-trans para que comiencen o finalicen sus estudios en el bachillerato.

A continuación, nos concentraremos en la relevancia que tiene el componente afectivo en la construcción de *manadas comunitarias entre pares* dentro del bachillerato. Finalizando el capítulo, nos proponemos conocer los tópicos curriculares de la Mocha Celis y la multifuncionalidad ²³ de la Mocha, en el sentido de ofrecer a sus estudiantes resoluciones de problemáticas que atañen a la comunidad travesti-trans, como son las articulaciones con centros de salud o empresas que puedan ofrecer puestos laborales. Por último, mencionaremos los principales ejes curriculares del bachillerato. En nuestros comentarios finales, detallaremos los motivos por los cuales estudiantes, graduados, docentes y equipo académico eligen formar parte de la Mocha Celis, en lugar de optar por otras instituciones provenientes del sistema educativo formal.

2.1 Bachilleratos Populares y pedagogías normalizadoras, dos propuestas educativas diferentes.

Al momento de comprender en mayor detalle las características de la Mocha Celis, es importante adentrarnos en las cualidades de los bachilleratos populares, para así observar sus diferencias con las escuelas pertenecientes al sistema educativo formal. Siguiendo a Areal

²³ Aclaración: el concepto es creación de la autora.

(2012:529), entendemos a los bachilleratos populares como instituciones educativas que surgen en una coyuntura histórica particular, al calor de las protestas sociales ocurridas durante la crisis social, política y económica argentina a finales del año 2001. Estas instituciones educativas plantean la necesidad de autogestionar nuevos modelos de enseñanza que promuevan la conformación de sujetos libres, críticos y autónomos, con fuerte acento en lo comunitario en el territorio en el cual se encuentran.

En esa línea, Francisco nos contaba que la Mutual Sentimiento en donde se encuentra funcionando la Mocha Celis, *“es un espacio recuperado, era de los ferrocarriles, cuando se hizo el desguace en los ‘90 [en referencia a las políticas privatizadoras durante la presidencia de Carlos Menem] la Mutual lo recuperó, hizo el club del trueque, y cuando se reactivó la economía quedaron espacios vacíos que fueron recuperados”*. Además, la Mutual actualmente es autogestionada por ex presos políticos de la última dictadura militar en 1976, lo cual también le da un tinte particular al espacio, a diferencia de los edificios escolares del sistema educativo formal más clásicos tal cual conocemos.

A diferencia de la gran mayoría de bachilleratos populares que fueron fundados por movimientos sociales o sindicales (Brun Rojas, 2016: 51), la Mocha surgió en el marco del activismo LGBTIQ. Otra diferencia, según relata Francisco, se presenta en los horarios de cursada: *“En los Bachilleratos Populares el sujeto pensado es el sujeto hijo de trabajador o trabajadora que trabaja en fábricas recuperadas o son obreros, y por lo general estudian por la noche. No son los sujetos que vienen acá”*, Quimey, en este sentido, nos explicaba que el horario de la Mocha es de tarde debido a que:

“A la mañana las compañeras duermen, porque han trabajado [en la prostitución/trabajo sexual] toda la noche. Y a la noche muchas ya tienen que estar trabajando. Entonces se van de acá maquilladas para ir a la calle. Este es el horario más posible para que puedan asistir a la cursada”. (Entrevista de la autora, 13/03/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Una particularidad de los bachilleratos populares, a diferencia del sistema educativo formal, es la falta de financiamiento integral. La Mocha no cuenta con sueldos para toda la planta docente y administrativa, hecho que trae como consecuencia que muchos de los cargos sean

ad honorem. Al respecto, Quimey aclara: “El Estado nos paga algunos cargos y nada más, nosotras tenemos que juntar de forma autogestiva para las expensas de cada mes que nos cobra la Mutual Sentimiento. Lo cual es muy loco, porque a veces trabajamos para tener espacios de trabajo. A nosotras como trabajadoras nos pone en un lugar contradictorio”.

Otra de las características de los bachilleratos populares es la forma de organización y toma de decisiones a través de la dinámica asamblearia. Siguiendo a Brun Rojas (2016:16) entendemos que su objetivo es generar una *praxis socio-pedagógica* de toma de decisiones horizontal y colectiva.

Partiendo de esa premisa, durante el trabajo de campo nos interesó indagar en las formas propias de la Mocha a la hora de llevar a cabo la toma de sus propias decisiones, encontrándonos frente a ciertas jerarquías y trabajos diferenciados entre el equipo directivo/académico y el estudiantado. En palabras de Maryanne:

“En los bachilleratos populares hay una cuestión asamblearia donde no importa [el director] ‘porque ahí todos decidimos’ que tampoco es un sistema que vea copado [...]. Nosotros acá tenemos un equipo directivo de cinco personas, armamos algún lineamiento que después se debate con toda la planta docente, y por otro lado el/la presidente del Centro de Estudiantes recoge inquietudes o problemáticas para meterlas en ese lineamiento”. (Entrevista de la autora, 9/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Viviana, quien fuera Presidenta del Centro de Estudiantes en el año 2018, nos comentaba las dificultades que existieron en un principio para llevar a cabo las asambleas:

“Hicimos muchas asambleas pero terminamos a los sillazos después. Terminamos todos enemistados. Lo querían resolver todo de la forma más violenta, entonces yo era el puente y el nexo para que no confrontaran [directivos y estudiantes]. Obviamente los directivos me amaban [...] y decían ‘andá Vivi, tranquilizalos, decilo con tus palabras’”. (Entrevista de la autora, 13/09/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Quimey, por su parte, narra su perspectiva respecto a los motivos de conflictividad para llevar a cabo las asambleas:

“Al principio era ‘vengo, digo esto, me enojo, no nos escuchamos, tiro el banco y me voy’. Después me di cuenta que era algo más cotidiano. Me enojo, pelo, tacón y nos vemos. Hay que desandar eso, la frustración en muchas. No es que las travestis no hayamos intentado buscar otros lugares, es que sistemáticamente nos lo han negado. Entonces, mi subjetividad está conformada de esa frustración [...] este proceso de supervivencia [Quimey nos mencionó a las personas travestis-trans como ‘poblaciones en situación de supervivencia’] si hay algo que le sobra es la intolerancia, la imposibilidad de ponerse en el lugar de la otra. Porque quizás vos estás compartiendo el aula con la misma que cuando llegaste por primera vez a la calle te vino a cagar a palos pidiéndote que le des plata para poder pararte en esa esquina [a ejercer la prostitución/trabajo sexual]”. (Entrevista de la autora, 13/03/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Por último, es relevante tomar en cuenta la disputa que generan los bachilleratos populares respecto a los sentidos clásicos de la educación argentina tal como era concebida en el modelo sarmientino de mediados del siglo XIX. Quijano (2000) sostiene que a partir del siglo XVII se consolidan nuevos patrones de colonialidad, tanto del poder como del saber, con el propósito de hegemonizar miradas eurocentristas que reproduzcan perspectivas liberales. Según Dussel (2004), la educación proclamada por Sarmiento consideraba la necesidad de producir sujetos civilizados a la altura de un nuevo proyecto de Nación, por medio de un sistema educativo que promoviera la socialización homogénea del alumnado (sin importar raza, religión, nacionalidad o clase social), y, en consecuencia, colocar a la escolaridad en un terreno neutro, universal y laico (op.cit., 2004:315) Sin embargo, las formas de inclusión planteadas en este modelo siempre dependían de la existencia de una otredad excluida (en este caso, la población inmigrante), que sería asimilada y borrada en sus diferencias para “encajar” en el nuevo modelo educativo de la época.

La *pedagogía normalizadora*, plantea Dussel (2004) aplicada en Argentina, e inspirada en los principios fundacionales de la Revolución Francesa, tales como la igualdad y la libertad, se

sumó a otros dispositivos de vigilancia -como el auge del higienismo propio del siglo XIX- generando un ordenamiento y homogeneización de los cuerpos. El guardapolvo blanco como código de vestuario dictaminado obligatoriamente es un claro ejemplo de lo mencionado, pensándose como objeto que cubría (y borraba), simbólicamente, las diferencias entre el alumnado y los docentes. El problema se presenta en el hecho de considerar que esta *equivalencia ficcional* (Dussel, 2004) resuelve de por sí los problemas de inclusión y exclusión sociales, olvidando que en su interior se constituyen jerarquías en la relación entre docentes y estudiantes, así como la negación del pluralismo y la diversidad.

En relación a lo antedicho, Francisco sostiene: *“la mayoría de las escuelas siguen hablándole a un sujeto idealizado, sarmientista, de la misma época, que a pesar de todo el tiempo que ha pasado le sigue hablando a un sujeto blanco, heterosexual”* (Entrevista de la autora, 13/08/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Teniendo en cuenta esto es interesante reflexionar sobre los motivos a través de los cuales el logo del Bachillerato Mocha Celis es una foto intervenida de Domingo Faustino Sarmiento, en la cual puede observarse al prócer con los labios pintados de fucsia, además de tener las mejillas y cejas también maquilladas. Las personas travestis-trans representan al género como algo susceptible de ser modelado, al *montarse* construyen su feminidad y apariencia pública bajo diversas vías estéticas (siendo el maquillarse una de ellas) y dislocando en consecuencia los marcadores estáticos de la feminidad y las masculinidad asignados en los cuerpos (Fernández, 2004:180). A esto podría sumarse la importancia histórica del color fucsia en el activismo travesti-trans, debido a que en la década del ‘90 las remeras de la Asociación Travestis Transexuales Transgéneros Argentina (ATTA) eran de este color, mostrando el logo de la organización en formato de un triángulo²⁴. Es relevante tener en cuenta que, en esa misma década de 1990, al auge del VIH-SIDA se lo catalogaba mediáticamente como “peste rosa”, teniendo como respuesta desde la organización activista norteamericana ACT UP la resignificación del mencionado color en formato de un triángulo con un ángulo hacia arriba, tal como lo usaba el nazismo en los campos de concentración para estigmatizar a homosexuales (Val Cubero, 2009:289).

²⁴ Fuente: Vázquez Haro, C., *“Las adelantadas”*, 9/11/2012, Diario Página 12. Recuperado de: URL (<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-2697-2012-11-09.html>).

2.2 Los orígenes de la Mocha Celis: ¿De qué lado de la piedra estás?

La Mocha se inauguró un 11 de septiembre de 2011, en la Mutual Sentimiento, Chacarita, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Al intentar trasladarnos a ese momento de creación (y sus motivaciones para llevar a cabo el proyecto educativo), decidimos conocer el relato de Francisco, director y fundador de la Mocha Celis, quien se autopercibe *marica* ²⁵:

“Hice el documental sobre la Cooperativa Nadia Echazú ²⁶, y ahí me enteré del promedio de vida de 35 años [de travestis-trans], de la violencia policial y callejera, una situación complicada que vivían las compañeras. Me crucé con otra persona que venía trabajando sobre despatologización, Agustín, y ahí decidimos gestar este espacio [...] orientado en principio a personas travestis en situación de prostitución o trabajadoras sexuales, personas trans. Y después nos dimos cuenta que son un montón de personas las que quedan por fuera del sistema educativo” (Entrevista de la autora, 13/08/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Esto último da cuenta que la Mocha no es exclusiva para personas travestis-trans, generando una heterogeneidad identitaria (e inclusive generacional) en su estudiantado, debido a que, según Francisco *“es un proyecto social, político y pedagógico que invita a todos y todas a formar parte de una educación en la diversidad. La diversidad como un eje transversal”*. Pueden asistir personas de más de 16 años en adelante, con el objetivo de recibir su título en *Bachiller Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades* luego del transcurso de tres años de cursada.

²⁵ “Marica” es un adjetivo de carácter peyorativo y despectivo, usado para designar a un varón afeminado u homosexual. El activismo LGBTIQ tomó esta palabra de forma identitaria y resignificante, especialmente en Latinoamérica, para diferenciarlo del término “gay”, el cual según el Movimiento Maricas Bolivia, *“es un término anglosajón que representa un estereotipo blanco y estadounidense”*. Fuente: *Maricas Bolivia, el movimiento que incomoda al activismo LGBTI neocolonial*, 16/05/19, Diario Digital Femenino. Recuperado de: URL(<https://diariofemenino.com.ar/maricas-bolivia-el-movimiento-que-incomoda-al-activismo-lgbti-neocolonial/>).

²⁶ La Cooperativa Textil Nadia Echazú, ubicada en Avellaneda (Provincia de Buenos Aires) tiene como objetivo generar oportunidades laborales a personas travestis-trans en situación de prostitución/trabajo sexual. Fuente: Ruchansky, E., *Tejiendo un futuro diferente*, 27 de junio de 2018, Página 12. Recuperado de: URL (<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-106786-2008-06-27.html>).

Continuando con los motivos que llevaron a Francisco al proyecto de fundar este nuevo espacio educativo, pionero a nivel mundial respecto de su enfoque hacia personas travestis-trans, nos encontramos con un *relato de vida* (Meccia: 2012) de hostigación y discriminación durante su infancia, debido a su identidad sexual y rasgos fenotípicos articulados con diferencias de clase:

“Me crié en un pueblo de 650 habitantes, en el sur de la Provincia de Buenos Aires [...] de descendientes de alemanes del Volga. Me decían ‘schwarz’, que significa negro en alemán, por tener rulos. La sensación era de ser visitante, de que no pertenecía. Un día le tiraban piedras a un chico porque era gay, y me agarraron la mano y me dieron la piedra. Ellos sí sabían de mi sexualidad y me tomaron un examen de alguna manera para confirmar... pero esa piedra me la estaba tirando a mí mismo. No era el golpe lo que me dolía sino la sensación de estar solo [...] y quizás esto tiene que ver con la idea de crear este espacio [la Mocha]. Todo este sufrimiento que uno tuvo, tiene hoy un correlato que es reparador, no solamente para la propia vida, sino para la vida de un montón de personas que han sufrido similares cosas”. (Entrevista de la autora, 13/08/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Este particular momento en la trayectoria personal de Francisco, podemos analizarlo como confluencia de dos elementos: no solamente existió homofobia sino también racialización de clase (Tomasini y otros, 2017) por no corresponderse físicamente a la figura del “hombre blanco” que posee rasgos europeos, al intentar juzgar su propia subjetividad y excluirlo de los grupos mayoritarios en su barrio, quienes eran “*todos rubios de ojos celestes*”. Esta demarcación, por supuesto, no es un simple comentario fruto de las propias normas de interacción social en ese espacio, sino que está directamente relacionado con procesos de dominación en nuestra historia, tales como el colonialismo en nuestra región latinoamericana (Hernández, 2008:492).

Por otro lado, las palabras de Francisco pueden vincularse con lo expresado por Cutuli (2013), respecto a las continuidades y puntos en común existentes entre la genealogía travesti y los procesos de *historia marika* (op.cit, 2013:186), ya que ambos son sujetxs no encorsetados *a priori* en identidades fijas, y que además comparten espacios de *puestas en escena*

(carnavales, shows) así como también de encierro en manos de las fuerzas de seguridad (cárceles y comisarías). En este sentido, es importante mencionar que el nombre del Bachillerato es en homenaje a una travesti nacida en Tucumán, llamada Mocha Celis, que trabajaba en las calles de Flores (CABA) y fue asesinada por miembros de la Policía Federal que la amenazaban. Lohana Berkins lo detalla:

*“¿Por qué ponerle al bachillerato Mocha Celis? Porque Mocha no sabía leer ni escribir. Cuando llegábamos a las comisaría detenidas, ella siempre me pedía a mí que le leyera. Me acuerdo de que cuando estábamos en los calabozos había otra trava, que era una chica supererudita, y yo le dije: ‘Aprovechemos que estamos acá adentro y enseñale a Mocha. Pero hazlo de manera que ella no se sienta mal, que no se sienta menos’ ”.*²⁷

El rol de Lohana Berkins fue de gran importancia en la gestación de la Mocha Celis. En una entrevista al portal “Palabras”, Francisco cuenta lo siguiente: “Llamamos a Lohana para contarle el proyecto y nos dijo que le parecía excelente, que no existía nada igual, que esta era nuestra oportunidad, que debíamos hacerlo ya. También nos dijo cómo se debía llamar, donde podía estar ubicada, con quién debíamos hablar...motorizó todo, así era Lohana”²⁸. Además, otra persona fundadora del espacio educativo fue la activista trans Vida Morant, quien ocupó en sus comienzos el cargo de Secretaria Académica de la Mocha Celis.

2.3 Armar manada, trinchera y comunidad en las aulas

Si hay algo recurrente en todas las entrevistas a docentes, estudiantes y miembros del equipo académico al momento de describir el día a día en la Mocha, es la mención a la afectividad a través de un círculo de pares, o en términos de Álvarez Broz (2018), *familias entre pares*. Estas vivencias ocurren por lo general posteriormente a la desafiliación/exilio del núcleo familiar primario. Al respecto, Quimey sostiene:

²⁷ Fuente: Berkins L., *Por qué la escuela se llama Mocha Celis*, 18/11/11, Diario Página 12. Recuperado de: URL (<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/subnotas/2201-206-2011-11-18.html>).

²⁸ Fuente: Mocha. *La historia de Bachillerato Trans Mocha Celis, una escuela crítica de las desigualdades de género*, Palabras. Recuperado de: URL (<http://www.palabras.com.ar/notas/la-historia-de-bachillerato-trans-mocha-celis-una-escuela-critica-de-las-desigualdades-de-genero/>).

“Acá [en la Mocha] aprendí un montón de las poblaciones en situación de supervivencia [...] y en esa situación, hay un núcleo que funciona como manada, ese núcleo es lo máspreciado y se contrapone al resto del mundo, a un mundo que sobreviene con oscura hostilidad”. (Entrevista de la autora, 13/03/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Esto deja entrever lo expresado por Goffman (2006:35) en relación a cómo los grupos estigmatizados crean en sus propios términos a “los nuestros” diferenciados de “los otros”. A esta separación estricta y binaria de terminologías podríamos darle otra vuelta de tuerca para pensar la construcción de *nostredades* (Wayar, 2019), es decir, la capacidad de quienes forman parte de la Mocha Celis en crear un “nosotros” desde la otredad y en los márgenes de la heteronormatividad.

Sobre la construcción del “nosotres”, Viviana expresa sus sensaciones de familiaridad dentro de la Mocha al momento de su llegada:

“Cuando entré no sabía que me iba a encontrar a mis compañeras de la zona roja [...] cuando encontrás iguales a vos dentro del mismo espacio, sentís que no sos un lunar o un bicho raro, eso hace que uno se sienta en casa, en familia”. (Entrevista de la autora, 13/09/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Quimey, por su parte, destaca la *“falta de afectividad y de amor primario”* con la cual llegan las compañeras a estudiar a la Mocha Celis, así como al momento de preguntarle su opinión sobre los motivos que llevan a las compañeras a elegir este espacio educativo y no otro para recomenzar sus estudios, nos comenta lo siguiente:

“Para mí lo primero que las hace quedarse es que mis compañeras [travestis-trans administrativas, docentes y estudiantes de la Mocha] las miran, les sonríen, les tratan por el nombre y el pronombre que expresan y que les dicen buen día. Y en primer lugar, felicitaciones por querer retomar tus estudios. Y que eso ya es el comienzo de un vínculo”. (Entrevista de la autora, 13/03/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En este sentido, Viviana fue muy enfática en describirnos la importancia que ella le dió a la bienvenida afectuosa recibida en la Mocha como motivo principal en la decisión de inscribirse y no “*salir corriendo*”, a pesar de sus experiencias negativas en otros secundarios de su ciudad natal, José C. Paz, en los cuales no la dejaron inscribirse bajo el argumento de que su imagen no coincidía con la foto del DNI:

“Miguel [miembro del equipo académico de la Mocha] me dijo ‘pasá a la dirección’, y en un momento usó la palabra chamiga, y mi familia entera toda es de Corrientes, de hecho yo tengo raíces muy correntinas, te hablo guaraní, todo, y él [Miguel] es correntino, usó la palabra chamiga entonces me hizo sentir un poco más en casa. Me dijo ‘chamiga decime tu nombre’, y me hizo sentir cómoda, esta parte es donde me emociono porque él agarró y abrió los brazos y me dijo ‘bueno, bienvenida a la Mocha Celis chamiga, vas a hacer tu secundario, bienvenida al secundario’, y yo creo que todavía tenía un nene de once años dentro mío que estaba esperando esa bienvenida y que nunca había pasado [...] Y terminó por decirme eso de la bienvenida y me abrazó, entonces yo sentí que esa bienvenida al secundario y el abrazo me lo tendrían que haber dado cuando yo tenía doce años, y me lo dió finalmente después de los 40 [...] yo creo que si no hubiese sido de esa manera, no hubiera entrado a la escuela. Si hubiera sido una toma de datos normal, y ‘andate y venite al día’, no hubiera vuelto. Fue la manera en que él lo hizo. Fue todo mágico y se dió solo”. (Entrevista de la autora, 13/09/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Ese abrazo en forma de bienvenida que generó un vínculo de cercanía entre Viviana y Miguel, le otorgó a ella el reconocimiento respecto de su propia subjetividad, así como la suficiente confianza como para sentir que ese espacio educativo no era igual a los otros que había transitado previamente. Pero además, es un reconocimiento en términos de *justicia social* (Fraser, 2006:36), es decir, de ruptura con la discriminación por parte de las instituciones educativas a las que Viviana intentó acceder en su ciudad natal sin resultados positivos, las cuales le objetaron su ingreso al no coincidir su cuerpo con la *apariencia de género* (Butler, 1990) anhelada socialmente.

2.4 Más allá del espacio áulico: multifuncionalidades de la Mocha

A lo largo de las entrevistas a docentes y equipo académico, observamos una especie de multifuncionalidad de la Mocha que trasciende sus objetivos pedagógicos, en el sentido de poner a disposición del estudiantado servicios sociales y profesionales con el propósito de ayudar a la comunidad travesti-trans a resolver problemáticas que lxs atraviesan. Entre esos servicios la Mocha cuenta con un gabinete multidisciplinario de treinta profesionales (que incluye trabajadorxs sociales, psicopedagogxs, médicxs y abogadx) y les provee ayuda para la gestión en centros de salud o con empresas que puedan ofrecer puestos laborales, además de facilitar vínculos con organizaciones sociales. Este trabajo de articulación es gestionado por Luciana que lo explica de esta manera:

“Articulamos con el Ministerio de Defensa de CABA, el Centro de Salud 39, Hospital Penna, la Fundación Huésped para realizar el test de VIH/SIDA, y también con organizaciones políticas [...] quienes estudian en la Mocha cuando tienen algún problema que nos excede desde lo educativo, ya saben que hay una trabajadora social, un médico”. (Entrevista de la autora, 23/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Como ejemplo de las articulaciones entre la Mocha y los centros de salud, la docente trans Luly nos contaba que *“hace poco vino una chica con problemas de adicciones, alcoholismo, drogadicción. Vino devastada, a que la llevemos a internar. Tuvimos que hacer todo ese seguimiento, de llevarla al hospital a que la atiendan y articular con el SEDRONAR para que siga internada”* (Entrevista de la autora, 01/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Por su parte, Maryanne se encarga del reciente armado del área de inserción laboral²⁹, la cual

²⁹ En la actualidad (Octubre 2020) la Mocha Celis forma parte del proyecto “Contratá Trans” creado por la Asociación Civil Impacto Digital, el cual tiene como objetivo mejorar las posibilidades de empleabilidad a través de bolsas de trabajo dirigidas a travestis-trans y articulaciones con empresas y ONG’s que buscan contratar personal. Maryanne es líder del proyecto. Fuente: Máximo M., *Contratá Trans, la agencia de inserción laboral inclusiva*, 18 de Septiembre de 2020, Página 12. Recuperado de: URL (<https://www.pagina12.com.ar/292156-contrata-trans-la-agencia-de-insercion-laboral-inclusiva>).

tiene como propósito “*empezar a buscar empresas y propuestas para ver si las pibas en tercer año [de la Mocha] que quieran salir de la prostitución pueden meterse en el sistema [en relación al sistema laboral formal]*”. Por otra parte, se realizan talleres extracurriculares de formación (cine, canto, fotografía, entre otros), siendo varios de éstos tomados por el Ministerio de Desarrollo Social en formato de “contraprestación” dentro del programa social *Ellas Hacen*³⁰.

El caso de Yumi, por ejemplo, muestra la necesidad de atender las particularidades de la población travesti-trans en relación al acceso al trabajo. A la pregunta sobre los motivos que la llevaron a retomar sus estudios secundarios en la Mocha mientras ejercía la prostitución/trabajo sexual, explica lo siguiente:

“Me había cansado de seguir trabajando. Yo estaba sola, y me puse a pensar. Porque la verdad es muy difícil salir a la calle de noche, pasan un montón de cosas. No sabés si vas a volver o no”. (Entrevista de la autora, 16/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

2.5 El plus en las currículas escolares del ayer y del hoy.

Retomando lo comentado al inicio de este capítulo respecto a las características de los bachilleratos populares, nos concentraremos en otra de las formas rupturistas que generan estos espacios con el fin de escindirse de las pedagogías más clásicas y utilizar perspectivas contemporáneas de origen latinoamericano. Específicamente, los bachilleratos populares continúan los lineamientos de la pedagogía crítica, siendo la visión de Paulo Freire una de las más citadas. Este autor proponía pasar de la naturalización de las jerarquías -dentro de los ámbitos educativos- entre el “*ignorante absoluto*” (estudiante) y el “*sabio absoluto*” (docente), a un diálogo horizontal entre ambas partes, una *pedagogía de la liberación* tanto de los opresores como de los oprimidos (Freire, 1975 [2018]). En el relato de Francisco advertimos algo de esta perspectiva:

³⁰ *Ellas Hacen* es un programa del Ministerio de Desarrollo Social que ofrece oportunidades de trabajo y formación a las mujeres en situación de vulnerabilidad. Fuente: *Ellas Hacen*, Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional. Recuperado de: URL (<https://plataformacelac.org/programa/1269>).

“Para nosotros el proceso educativo tiene que ser muy personalizado, muy de acompañar, muy de tener un ida y vuelta, porque no somos nosotros los que sabemos y las otras personas son vacías de contenido, sino una reciprocidad [...] y al reconocer que todos y todas sabemos algo e ignoramos algo, todos y todas estamos aprendiendo”. (Entrevista de la autora, 13/08/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Respecto a los tópicos de contenido curricular, Quimey nos detalla la existencia de *“tres ejes fundamentales: ESI (Educación Sexual Integral), derechos humanos y desarrollo de las comunidades [relacionada a modelos cooperativistas de trabajo]”*. A su vez, Maryanne, docente de inglés en la Mocha, nos aclara que:

“Tenemos la ESI de la Ley, pero nosotras le damos nuestro plus, hacemos la transversalidad real, de tratar que en un problema de matemáticas diga ‘hay dos travestis que son madres y van a comprar caramelos, cuántos caramelos...’ pero que aparezca la palabra plasmada, cosa que en las escuelas secundarias medias todavía el docente no se anima, aunque lo piense como re copado”. (Entrevista de la autora, 9/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Vemos en los dichos de Maryanne, una cierta intencionalidad de visibilizar lo históricamente negado e invisible: nombrar la palabra ‘travesti’ en las aulas como acto simbólico pero también tangible, generando un efecto de ruptura con ciertas temáticas tabú en algunas escuelas del sistema formal. Es interesante pensar además en lo que implica nombrar dentro de las aulas esa palabra, esa identidad con tan particular tinte latinoamericano, siendo que no puede encontrarse plasmada en textos escolares anglosajones traducidos: Berkins (2006) manifiesta *“nosotras sostenemos la identidad travesti no sólo recurriendo al regionalismo lingüístico, sino a circunstancias y características que hacen del travestismo un fenómeno diferente de la transgeneridad norteamericana y europea”*. Siguiendo a Cano (2015), entendemos el poder de las palabras y los modos de nombrar[nos], de clasificar nuestros modos de ser en el mundo, condicionando o habilitando el propio deseo. Un ejemplo de ello se halla en la experiencia personal de Flora, estudiante de 29 años de la Mocha, quien se autopercibe como *disidencia* (de la heteronormatividad):

“No sé como explicarte el nivel de amor de la Mocha. A mí me dicen Floro, ya hay un nombre, hay un montón de formas que tienen que ver con la confianza [...]. Les profes todo el tiempo te están arengando ‘¿Querés cambiarte el nombre? Acá tenés la lista, y podés cambiarte las veces que quieras. Yo tengo Flora, Floro, Flore’”. (Entrevista de la autora, 30/10/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Además, resulta interesante reflexionar sobre los efectos que tiene en el estudiantado la presencia de docentes travestis-trans en las aulas, enseñando temáticas referidas a la educación sexual, en vez de ser personas heterosexuales-cis, ya que, como menciona Flores (2018:25), nos puede convocar a:

“[...] pensar en la implicación de nuestros propios cuerpos como educadorxs, en nuestras propias historias sexuales y en cómo [...] las pedagogías informales de nuestras vidas, atraviesan la práctica docente”.

A su vez, la autora resalta la importancia de visibilizar la sexualidad de lxs docentes, para así no planificar la educación sexual solamente enfocada en la sexualidad de lxs estudiantes (op.cit., 2018:28).

2.6 Algunos comentarios finales

En este capítulo nos propusimos dar a conocer las particularidades que presenta la Mocha Celis en tanto bachillerato popular respecto al sistema educativo formal. Asimismo, nos adentramos en los orígenes del espacio, sus estrategias a nivel institucional de interpelación a travestis-trans y, a su vez, contrarrestar la discriminación por identidad de género llevada a cabo en otras instituciones educativas. Observamos la relevancia del componente afectivo en la construcción de *manadas comunitarias entre pares* dentro de la Mocha, como así también las diferentes capas de la multifuncionalidad creada en el bachillerato (en relación a las articulaciones institucionales con espacios de salud y empresas en búsqueda de contratar personal). Por último, conocimos sus principales ejes curriculares. El objetivo era dar cuenta,

en los comentarios finales, acerca de los motivos que llevan a estudiantes, docentes, equipo académico y graduadxs a formar parte del espacio.

En primer lugar, nos adentramos en las características que poseen los bachilleratos populares en comparación al sistema educativo formal: el escenario de la post crisis socioeconómica del 2001 como lugar de origen común, las problemáticas de financiamiento integral, los métodos assemblearios en la toma de decisiones colectivas, y la ruptura con la *pedagogía normalizadora* sarmientista (generando nuevas perspectivas con anclaje latinoamericano, al inspirarse en autores como Paulo Freire).

Luego detallamos el surgimiento de la Mocha, entendiendo al relato de vida de Francisco como parte de los motivos fundantes por los cuales la institución se plantea colaborar en la creación de un espacio libre de discriminación -especialmente hacia la población travesti-trans- homenajando a su vez a Mocha Celis, travesti tucumana presuntamente asesinada por la policía, quien no sabía leer ni escribir. A su vez, recordamos el rol de las activistas travestis-trans Lohana Berkins y Vida Morant como gestadoras del espacio, conjuntamente con Francisco.

Asimismo, analizamos la presencia del componente afectivo en la construcción de *nostredades* (Wayar, 2019) dentro del espacio de la Mocha Celis, generando, como etapa posterior a la desafiliación/exilio del núcleo familiar primario, una comunidad entre pares que comparten los mismos estigmas (Goffman, 2016) así como también dificultades en el proceso de socialización y desarrollo de la vida social.

Nos detuvimos a conocer la multifuncionalidad de la Mocha, al brindarle a sus estudiantes travestis-trans diversas herramientas de acompañamiento hacia problemáticas específicas de la comunidad, que sobrepasan los objetivos pedagógicos (articulaciones con centros de salud y espacios laborales, así como la presencia de un gabinete multidisciplinario de profesionales). Por último, nos centramos en los principales ejes curriculares del bachillerato (Educación Sexual Integral, Derechos Humanos y Desarrollo de las Comunidades).

Lo expresado hasta aquí, nos muestra distintos motivos por los cuales estudiantes, docentes, equipo académico y graduadxs eligen formar parte del Bachillerato Popular Mocha Celis. Entre esas opciones, advertimos motivos laborales (docentes que no consiguieron trabajo en otros lados debido a su identidad de género, como mostramos en el primer capítulo, o estudiantes que deseaban “*dejar de trabajar en la calle*”); motivos vinculados a la multifuncionalidad que ofrece la Mocha a diferencia de otras instituciones escolares; y por último, motivos afectivos/de contención que genera el espacio para con sus miembros, haciéndolos/as sentir cómodos/as, cuidados/as y respetados/as.

En relación a lo expuesto hasta aquí, se nos presentan algunas preguntas que serán disparadoras del próximo capítulo: teniendo en cuenta que la Mocha ofrece un ambiente de amplia contención y afectividad, ¿Qué sucede con lxs estudiantes luego de graduarse?, ¿Siguen teniendo algún vínculo con la institución?, ¿Cuál es el rol de la Mocha Celis en ese sentido luego del egreso?, ¿Existe un fomento particular a que sus estudiantes sigan estudiando carreras terciarias/universitarias, o ingresen al área laboral?, en los casos en que esto ocurrió, ¿Cómo resultaron esas experiencias?, ¿Cómo se adaptan a sus nuevas experiencias educativas? .

CAPÍTULO 3

En este capítulo nos focalizaremos en analizar el momento de graduación de lxs estudiantes de la Mocha Celis, tanto en sus propias interpretaciones de lo que implica para ellxs obtener su título secundario y dejar de asistir a la Mocha, como en las acciones a nivel docente y académico respecto al acompañamiento que realizan a sus estudiantes durante esta etapa educativa final.

Luego, nos dedicaremos a examinar las representaciones sobre el “adentro” (el bachillerato como espacio seguro) y el “afuera” (la calle como ámbito de peligro), prestando principal atención en los motivos de dicha representación binaria y las formas en las cuales podemos observar sus efectos dentro de la percepción de lxs miembros del Mocha Celis, con el objetivo de comprender más acabadamente las razones por las cuales, tanto estudiantes como graduadxs, continúan asistiendo al bachillerato por fuera de la jornada escolar y una vez que han egresado respectivamente.

Por último, reflexionaremos acerca de los desafíos institucionales de la Mocha para con sus estudiantes luego de sus egresos, en el sentido de priorizar la inserción laboral o la continuación de estudios terciarios/universitarios. Aquí nos detendremos en las experiencias de graduadxs, con el fin de analizar cuáles son las dificultades que se les presentan en sus nuevas experiencias por fuera del bachillerato.

3.1 Ceremonias de egreso y familias elegidas: salir del nido comunitario

Luego de culminar el ciclo lectivo, la Mocha Celis realiza institucionalmente ceremonias de egreso con puestas artísticas, y abiertas a todo público. Tanto la ceremonia de 2018, como la del año 2019, fueron llevadas a cabo en centros culturales situados en zonas aledañas a la escuela, con la participación de diversos números artísticos, activistas travestis (como la presentación de la activista travesti chilena Claudia Rodríguez en la ceremonia de 2018) e inclusive bandas musicales (Sudor Marika tocó durante la ceremonia de 2019). En términos de Bourdieu (1987) entendemos a los títulos de graduación como muestras del capital cultural institucionalizado, que otorgan prestigio social. En el caso de la Mocha notamos también la priorización del reconocimiento social por parte de familiares y amigxs más allá de lo específicamente referido al nivel de conocimiento adquirido y acreditado en el título, entendiendo al momento de graduarse como un salto cualitativo en las trayectorias biográficas de las personas travestis-trans. En otras palabras, el título como símbolo de prestigio ayuda a contraponer y disminuir la relevancia de los símbolos de estigma (Goffman, 2006 [1963]) por formar parte de un grupo socialmente desvalorizado. Maryanne nos comenta:

“El papel [del diploma] es el chape para la empresa, nada más, pero para la piba decir ‘tengo mi título’ es una emoción. Vos lo podés ver, podés venir, estás invitada porque todo el mundo está invitado a los egresos [...] a las familias las ves hasta llorando porque no se imaginaban nunca que su hija o su hijo, pero más que nada con hijas trans, que por ahí tuvieron que prostituirse y se tuvieron que ir de un pueblito porque las discriminaban, ahora tengan su título”. (Entrevista de la autora, 9/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Sin embargo, Maryanne también nos mencionaba que existen casos en donde las familias no se presentan a las ceremonias de egresos, debido a que, como hemos comentado en nuestro primer capítulo, las situaciones de exilio/abandono del hogar primario son recurrentes en las trayectorias travestis-trans, generando ciertas rispideces, conflictos o falta de contacto entre ellxs y sus familias. Al respecto, Maryanne nos describe:

“Tenés el caso de las estudiantes que disfrutan [la ceremonia de egreso], pero por ahí la lágrima es de tristeza porque no vino nadie, o porque no está la familia. Entonces yo creo que ahí se arma una contención por parte de la escuela para que sepan que a alguien estás alegrando por eso, no importa. Porque la familia lamentablemente en la

vida nos toca, no se elige. La que elegís es la que vos querés” (Entrevista de la autora, 9/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Lo narrado previamente es una nueva demostración de las diversas configuraciones de familias entre pares (Álvarez Broz, 2018) creadas en ámbitos de estigmas compartidos, como es el caso de la Mocha Celis al momento de generar círculos de contención y entendimiento mutuo en las ceremonias de egreso.

Al preguntarle a graduadxs de la Mocha Celis sobre sus sensaciones el día del egreso escolar, nos encontramos frente a diversos relatos de experiencias personales. Uno de ellos, el de Viviana quien narraba lo siguiente:

“Imaginate si lloro cuando te cuento el primer día, lo que me pasó cuando me.... no, no me quería ir más. Sentí que este era mi mundo, era mi espacio. De hecho estoy acá todavía. No, esta era mi vida, yo sentía que era mi casa, no existía otra cosa para mí” (Entrevista de la autora, 13/09/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Lo comentado por Viviana pone de relieve los efectos de formar parte de espacios de amplia contención y afectividad, en donde el egreso tiene posibilidades de representar en los imaginarios de estudiantes un momento de quiebre, de transición hacia nuevas etapas que requieren de nuevas responsabilidades y mayor autonomía. En este sentido, uno año después de la graduación, Viviana nos compartía su reflexión:

“De acá [en referencia a la Mocha] salí con las herramientas necesarias como para decir ‘de acá en más me podés soltar la mano que ya puedo ir sola’. Pero cuando entré no era nada, era un cachorrito completamente indefenso y los tres años alcanzaron para que me parara bien sobre mis zapatillas y diga bueno, ahora salgamos al frente a pelear” (Entrevista de la autora, 13/09/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En el relato de Viviana se deja entrever la metáfora de “salir del nido”, en términos del alejamiento de ámbitos maternos/paternales, para salir hacia esferas sociales que conllevan nuevas responsabilidades. Maryanne nos comentaba que *“las personas travestis-trans muchas*

veces la ven [a la Mocha Celis] como una segunda casa o incluso como su primera casa” (Entrevista de la autora, 9/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En este sentido, Luciana nos ha compartido de forma autocrítica que por parte del área académica han existido episodios de cierta actitud sobreprotectora hacia algunas estudiantes, ilustrandonos un ejemplo: *‘bueno, pero son trans, trabajaron hasta las 6:00am y llegaron a las 15:30hs o 16:00hs a la Mocha [...] algunas llegaban bajo los efectos de la droga, y éramos muy permisibles en ese sentido’* (Entrevista de la autora, 23/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Otra visión relevante sobre esta cuestión, fue relatada por Quimey:

“El año pasado hice una crítica muy grande al paternalismo que se daba en la escuela, y ahora cada vez más comprendo que hay sujetas a las que se les ha negado eso: el amor primario que permite que una se constituya como sujeta. Por ejemplo, yo no dejo de sorprenderme de compañeras en las que el planteo es [...] ‘Yo vengo a la escuela por vos, no lo hago por mí. Yo voy a dejar de consumir por vos’. Y en cuanto me enoja con vos, me pongo a hacer todo eso de vuelta: dejo la escuela, me recontra drogo. Porque parece que afectivamente no han incorporado que valen, el amor primario digamos. Entonces, un poco se comienza por ese lugar de sentirse queridas, porque acá [en la Mocha] cuando alguien falta se llama para ver qué está sucediendo. Y ese desafío es lo que intentamos. Tratamos de acompañar” (Entrevista de la autora, 13/03/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Teniendo en cuenta los puntos que venimos tratando, podríamos inferir que el bachillerato ocupa, o inclusive intenta resignificar a su modo, ciertos roles familiares ausentes en muchas de las trayectorias biográficas de sus estudiantes travestis-trans, en términos socio-afectivos y de tareas de cuidado. Además, también notamos estas formas particulares de vincularse entre lxs propixs estudiantes, tal como nos comenta Flora:

“Lo más lindo de estar entre travas es que te abrazan, y sos parte de eso, hay un amor incondicional. Es peligroso, porque podés decir ‘che, no tengo comida’, y te dan un paquete, alguien al toque te fue a buscar comida. Te malcrian. Y te ponen en ritmo, es como ‘che dale, no podés colgar tanto’. Y te lo dicen desde un lugar re maternal” (Entrevista de la autora, 30/10/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

3.2 Lo comunitario y lo desconocido: diálogos entre el “adentro y el “afuera”

Otro punto que nos resulta interesante analizar, teniendo en cuenta a la Mocha como espacio de contención y afectividad, es indagar en qué les sucede a lxs estudiantes por fuera de ese espacio: ¿Qué características posee el bachillerato en contraposición al “afuera”?, ¿De qué modos lxs estudiantes transitan ámbitos externos a la Mocha, entendiendo que el bachillerato es un espacio de acompañamiento y comprensión entre pares?, ¿Cuál es la visión al respecto por parte del equipo académico y docente?

En primer lugar, las palabras de Maryanne respecto de las estudiantes travestis-trans que ejercían la prostitución/trabajo sexual, resulta útil como punto de partida de las indagaciones precedentes:

“Uno se quiere ir a su casa después del secundario. Acá todos se quedan, y buscan a ver qué pueden hacer, y en qué pueden colaborar. Entonces yo creo que lo ven como un espacio que se sienten cómodas. Muchas también esto de patear [en el sentido de “hacer tiempo”], porque no te olvides que muchas a las nueve, diez de la noche se tienen que ir a laburar [...] la que lo toma como un trabajo sexual no, porque lo ve agradable, pero la que está en situación de prostitución y no quiere estar, lo ve medio heavy, es como ‘acá tanta alegría, todo bien, todo divino, me cago de risa, me siento una persona normal a lo que el sistema [capitalista] quiere, pero ahora tengo que volver a ser esa traba que va y se prostituye’” (Entrevista de la autora, 9/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Por otra parte, Maryanne considera positivamente que los talleres extracurriculares dados en el marco del programa social “Ellas Hacen” se realicen dentro de la Mocha Celis, y no en otros espacios al aire libre, argumentando lo siguiente:

“Logramos que la piba no se vaya de la escuela, porque el taller se da acá, y no tenga que perder la escolaridad para ir a laburar. Porque a una piba la exponen para que vaya a una plaza a las dos de la tarde a limpiar siendo trans, y tenerla ahí expuesta en lo visual cuando muchas chicas recién de a poco están empezando a salir de día.

Porque más de una travesti te dice 'yo no salgo de día si no baja el sol' “ (Entrevista de la autora, 9/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Hasta aquí observamos ciertas tensiones entre las representaciones espaciales del “adentro” (el bachillerato como espacio seguro) y el “afuera” (el espacio público como ámbito de peligro). Siguiendo a Simmel (1986), entendemos que la espacialidad está esculpida por la experiencia sociohistórica y, como tal, por la intencionalidad de lxs actores sociales. Las representaciones espaciales en lxs miembros de la Mocha Celis se encuentran atravesadas por múltiples factores, en relación al pensar al espacio público como sinónimo de hábitat prostibular (las llamadas “zonas rojas”), o también como ámbito de posibles agresiones o insultos, debido a las trayectorias particulares del colectivo travesti-trans, quienes habitan y [re]construyen a ese espacio de formas únicas y diferenciales a otrxs sujetxs. La no correspondencia con las expectativas sociales (cis-heterosexuales) tiene como consecuencia, castigos y coerciones reguladoras (Butler, 1990:308) por parte de quienes lxs ven transitar por la vía pública y otros espacios públicos. La frase que menciona Maryanne, respecto a que varias travestis “no salen de día si no baja el sol”, es de gran importancia ya que da cuenta de décadas de persecución, hostigamiento y violencia policial, así como también de ser estigmatizadas cotidianamente en la vía pública.

En relación con esto, Maryanne nos explicaba que en las aulas conviven personas “heterosexuales o heterocis” con personas travestis-trans, lo cual generaba una convivencia pacífica a diferencia de lo que sucedería, según ella, en “el afuera”: “*Tenés un pibe cis-hetero que por ahí está chapando con la novia, al lado tenés una travesti que está chapando con el novio, y no está ese rechazo que quizás en otro momento en la calle hubiese sucedido*” (Entrevista de la autora, 9/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Por otro lado, la apropiación del espacio de la Mocha Celis como *trinchera* y *refugio* en contraposición a la calle y el espacio exterior, muestra en términos de Goffman (2006[1963]:101) cómo la identidad personal y la social dividen espacialmente el mundo del individuo, habiendo sitios en donde éste es conocido personalmente sin correr peligro por su posesión de estigma (en este caso, el bachillerato), mientras que otros ámbitos requieren de mayores dificultades para afrontarlos y transitarlos, debido a la presencia de desconocidxs alejadxs de sus “zonas de confort”. Por lo tanto, esto comienza a mostrarnos las

complejidades que implica el graduarse para quienes habitan la Mocha Celis, y en consecuencia la necesidad de comenzar a circular por otros espacios diferentes al bachillerato.

Sin embargo, la comodidad de la Mocha como espacio de acogida y seguridad implica que lxs estudiantes (y también graduadxs) transiten el bachillerato en horarios por fuera de la jornada escolar. En palabras de Luly: *“se sienten tan contenidos que les cuesta dejar el espacio [...] porque acá es un clima más familiar”* (Entrevista de la autora, 01/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Luz contaba lo siguiente: *“Es imposible no volver al lugar donde fuiste feliz o sos feliz. Yo creo que el momento en que yo me vaya de acá, voy a volver igual”* (Entrevista de la autora, 19/11/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). A su vez, Francisco nos mostró un ejemplo de circulaciones del estudiantado en horarios extracurriculares, al comentarnos que *“el estudiante que está acá [me señala a una persona dentro de una de las aulas] tiene que venir la semana que viene recién, el martes se reincorpora, estas son mesas de examen [en vacaciones de verano], y está poniendo las cortinas. Eso habla del espacio, porque él quiere, porque él desea, porque se siente cómodo, porque ama el espacio”* (Entrevista de la autora, 13/08/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

3.3 El reto de la Mocha hacia sus graduadxs: ¿Salida laboral o continuar los estudios?

Uno de los objetivos del presente capítulo es exponer si existe un fomento particular desde el área académica de la Mocha Celis a que sus estudiantes se preparen para “el afuera”, es decir, continúen estudios terciarios/universitarios, o consigan una salida laboral; así como también analizar las experiencias de graduadxs en esta etapa. Al hablar sobre esta cuestión, Luciana nos compartió uno de los desafíos institucionales no resueltos ante los que se encuentra el bachillerato:

“¿Qué pretendo como institución educativa de las chicas? ¿Que si tienen suerte consigan un trabajo en un supermercado, o que tengan la misma posibilidad que yo, Maryanne o Quimey de poder estudiar una carrera? (Entrevista de la autora, 19/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Respecto al fomento de salida laboral, Maryanne considera que las diversas medidas tomadas desde el espacio (a través del área de inserción laboral vía contactos con empresas privadas o los contenidos curriculares sobre cooperativismo) generan efectos positivos en lxs estudiantes travestis-trans: *“la escuela les vuelve a generar esa confianza de decir ‘bueno ya está, voy y busco laburo’”* (Entrevista de la autora, 09/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Según Luciana *“existe un 20% de les egresades del 2015 al 2019 que se les pudo conseguir trabajo a través del Ministerio con algunas compañeras que hasta el día de hoy siguen trabajando, también en el INADI”* (Entrevista de la autora, 19/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Por otro lado, se observa la tendencia a incentivar la continuación de los estudios ya sea una institución terciaria o universitaria. En una de las paredes de la Mocha Celis, se encuentra transcripta la siguiente frase de Lohana Berkins: *“Cuando una travesti entra a la Universidad Pública, le cambia la vida a esa travesti, cuando muchas travestis entren a la Universidad, le cambiará la vida a la sociedad”*. Nos resulta interesante ver el peso simbólico de colocar esta frase a la vista de cualquiera que ingrese a la Mocha, dando a entender cierto factor aspiracional o de motivación para quienes se encuentran terminando sus estudios allí. Luciana detalla que existen ciertos casos en donde la adaptación de lxs estudiantes a su nueva vida terciaria/universitaria no es fácil, debido a que *“se frustran y llegan a la Mocha y dicen ‘no puedo, porque no aprendí nada, porque siento como que estoy en otro planeta y no entiendo nada de lo que me explican’”* (Entrevista de la autora, 19/07/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En este sentido, Viviana se encuentra estudiando la carrera terciaria de Profesorado en Lenguas en Joaquín V. González, y nos comentó que tiene dificultades para seguir el ritmo y la exigencia del nuevo espacio educativo, por lo cual vuelve a la Mocha para solicitar apoyo escolar a sus ex docentes de literatura. Además, nos detalla las diferencias que percibe entre su actual Profesorado y la Mocha Celis:

“El Joaquín V. González es muy individualista, o sea, vos te sentás y por ahí no sabés ni el nombre de tus compañeras, o el nombre del docente. Y el docente tampoco sabe tu nombre, ni tampoco le importa. [...] soy la única traba en toda la Joaquín V. González, y de repente ya llego con mi pelo verde, abortera, con mi pañuelo de

diversidad, y soy una persona que como verás no me callo la boca [...] no es la Mocha, la Mocha es especial” (Entrevista de la autora, 13/09/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En primer lugar, observamos la importancia de lo que significa un nombre propio para las personas travestis-trans, es decir, la posibilidad de crear una identidad diferente en vez de ser representadas dentro de ámbitos institucionales mediante un apellido o un número de DNI que no eligieron. Esto nos remonta a las palabras de Flora destacando a la Mocha Celis por respetar los nombres autopercebidos y permitir cambiarlos en las planillas cuantas veces se desee. En palabras de Berkins (2005:97) *“el reconocimiento otorgado por el/la ‘otro/a’ [hacia travestis-trans en ámbitos educativos] juega un papel muy importante; si este reconocimiento es en realidad un conocimiento distorsionado o definitivamente un no-reconocimiento, devienen graves daños”*. Entendemos según Freire y Ranciére (Said:2018) que el lenguaje es una forma de *lugar* en nuestros procesos de subjetivación y las maneras en que decidimos nombrarnos y que nos nombren. La reflexividad auto-biográfica que fue tejiendo Viviana respecto a su propia identidad, tanto previamente como durante su tránsito por la Mocha Celis, choca con “las formas del nombrar” en el Profesorado. Por otra parte, el hecho de *“volver a ser la única traba”*, se vincula con las sensaciones expresadas en varixs entrevistadxs (tanto estudiantes como docentes travestis-trans) respecto al ser percibidxs como “bichos raros” por el resto de las personas a su alrededor en sus experiencias educativas por fuera de la Mocha Celis, lo cual les generaba incomodidad. Nicole, docente travesti en la Mocha, nos comenta: *“te aseguro que vos vas a cualquier facultad en donde va una traba o una trans y ya la miran de arriba a abajo como un bicho”* (Entrevista de la autora, 27/04/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

,En esa misma línea, las palabras de Flora transmiten las sensaciones que implican imaginarse egresando de la Mocha y transitar nuevos espacios laborales/educativos, así como también las dificultades en el transcurso de recorrer ese camino:

- *“Siempre pasa algo que justifica el estar ahí [en la Mocha]. Eso es lo que te termina sucediendo y después te re cuesta irte. Y está bueno aprender a irse también. Recibirse, ir a otras facultades es importante [...] la Mocha no te deja en banda, todo el tiempo quiere que estés y acompañarte en donde estés”*

- ¿Y vos cómo te imaginás luego de graduada?
- *Yo me imagino para siempre acá* [risas] (Entrevista de la autora, 30/10/19, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

3.4 Algunos comentarios finales

En este último capítulo nos planteamos como objetivo dar a conocer los efectos del egreso escolar en estudiantes y graduadxs de la Mocha Celis, analizando las formas en que las figuraciones simbólicas del “adentro” (el bachillerato como espacio seguro) y el “afuera” (el espacio público como ámbito de peligro) impregnaban en sus representaciones, generando la concurrencia a la Mocha por fuera de los horarios de jornada escolar. Además, nos adentramos en los desafíos institucionales del bachillerato respecto al incentivo de continuar estudios terciarios/universitarios, así como potenciar la obtención de trabajos formales. En este sentido, conocimos las dificultades por parte de graduadxs al momento de continuar sus estudios, y las comparaciones que éstxs encontraban en relación a la Mocha.

En primer lugar, nos detuvimos en las ceremonias de egreso de la Mocha Celis, en donde la entrega del título como símbolo de prestigio ayuda a contraponer y disminuir la relevancia de los símbolos de estigma que poseen travestis-trans (Goffman, 2006 [1963]). A su vez, nos interesó visibilizar las formas institucionales de acompañamiento hacia aquellxs que estén recibiendo su título sin la presencia de familiares en la ceremonia, generando los lazos de *trinchera* y *refugio* descritos por Quimey, y por lo tanto, resignificando ciertos roles familiares ausentes en muchas de las trayectorias biográficas de travestis-trans. En este punto observamos los relatos de graduadxs acerca de cómo vivenciaron la ceremonia, notando la figuración del “salir del nido” como momento de transición hacia etapas que requieren de nuevas responsabilidades y mayor autonomía, y a su vez, temores o incertidumbres de abandonar la Mocha, lo cual vinculamos con autocríticas por parte del área académica del bachillerato acerca de generar episodios de paternalismo para con sus estudiantes.

Luego nos focalizamos en las representaciones del “adentro” y del “afuera”, tanto en el equipo docente y académico de la Mocha, como en sus propixs estudiantes y graduadxs. Aquí, advertimos la oposición binaria entre el bachillerato como espacio seguro -en donde pueden convivir travestis-trans sin temor de ser coaccionadxs al no corresponderse con las apariencias

de género cis-heterosexuales (Butler, 1990)- y “el afuera” (la vida social exterior) como ámbito de peligro. Esto nos ayudó a comprender con mayor detenimiento las complejidades acerca de lo que implica egresarse de la Mocha, ya que graduarse -o inclusive el simple hecho de terminar la jornada escolar siendo estudiantes- implica en su cotidianeidad volver a transitar por espacios alejados de sus *familias de pares* (Álvarez Broz, 2018). Por esto mismo, notamos también la circulación de travestis-trans en la Mocha por diversos motivos que exceden los objetivos escolares (por ejemplo, debido a la multifuncionalidad mencionada en el capítulo anterior, o inclusive para socializar y reencontrarse con otrxs pares), optando por habitar ese espacio “seguro” y “cómodo” en contraposición a otros lugares que impliquen riesgos, situaciones de estigmatización y posibles faltas de reconocimiento a sus identidades de género autopercibidas.

Por último, nos dedicamos a problematizar el desafío institucional de la Mocha Celis hacia sus estudiantes graduadxs, en el sentido de elegir e incentivar su inserción laboral o la continuidad de sus estudios en ámbitos terciarios/universitarios. Notamos una dedicación a fortalecer ambas áreas (ya sea desde articulaciones con empresas interesadas en contratar travestis-trans, o el ofrecimiento informal de apoyo escolar para quienes tengan dificultades en terciarios/universitarios). Detallamos las experiencias de graduadxs que continuaron sus estudios, percibiendo obstáculos de adaptación hacia sus nuevos lugares de cursada, debido a recibir contenidos curriculares más avanzados y de mayor exigencia, así como también no obtener el mismo reconocimiento respecto a su identidad de género por parte de sus docentes y compañerxs de cursada, generando nuevamente la sensación de ser vistxs como “*bichos raros*”, al formar parte de ámbitos diferenciados del estilo propio de la Mocha Celis.

Lo expresado hasta aquí, nos muestra que el momento de egresar de la Mocha Celis representa en lxs estudiantes travestis-trans una transición no sólo hacia nuevas etapas que requieren de mayor autonomía y responsabilidades, sino también hacia una vida social no resguardada por su propia comunidad travesti-trans, la cual mediante afectividad y cuidados promueve el reconocimiento y respeto a las identidades de género autopercibidas, a diferencia de otros ámbitos alejados de sus pares. Esto nos genera diversos interrogantes respecto a las posibles contradicciones entre la necesidad planteada desde el equipo académico del bachillerato en pos de terminar con el ejercicio de prácticas paternalistas hacia sus estudiantes -fomentando que se inserten laboralmente o continúen sus estudios terciarios/universitarios, es

decir, “salgan del nido”-, pero además, llevar adelante una constante contención afectiva endogámica causante de la representación de la Mocha Celis como *trinchera* y *refugio*, siendo ésta a su vez una característica posiblemente beneficiosa en la disminución de la deserción escolar, al generar un clima de aprendizaje, estudio y sociabilidad entre pares mucho más inclusiva, comprensiva, y de reconocimiento de las diferencias sociales, en particular, las sexo-genéricas.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo he propuesto como objetivo describir y analizar las diferentes experiencias educativas de la comunidad travesti-trans en el Bachillerato Popular Mocha Celis. En este sentido, conocimos las características de la propuesta educativa de la Mocha Celis; indagamos respecto a las prácticas de enseñanza de lxs docentes del mencionado Bachillerato; analizamos los modos de sociabilidad llevados a cabo dentro de la institución educativa, e identificamos la existencia de instancias de participación colectiva entre estudiantes, docentes y equipo académico, así como también observamos las experiencias educativas de graduadxs posteriormente al egreso del Bachillerato Mocha Celis. Para dicho fin, realicé un trabajo de campo durante finales del año 2018 y el transcurso del 2019 dentro del propio Bachillerato ubicado en Chacarita (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En el primer capítulo, me dediqué a realizar una breve introducción de la realidad contemporánea travesti-trans, observándola en términos de una desigualdad multidimensional (Kessler, 2014) que abarca distintos aspectos de sus condiciones de vida: el exilio/abandono del hogar familiar primario, la deserción educativa y las dificultades de accesibilidad a un trabajo formal; todas ellas interrelacionadas, debido a la correlación que existe entre el hecho del abandono temprano del hogar familiar -como consecuencia de la incomodidad, el rechazo o la violencia que provoca asumir socialmente su identidad de género-, y las bajas

posibilidades de finalizar sus estudios y conseguir un trabajo formal. Además de comprender estas tres condiciones de vida específicas, también realizamos un análisis sobre el vínculo de la comunidad travesti-trans a diversos activismos y organizaciones políticas, con el fin de poder visibilizar otras problemáticas que atraviesan en su cotidianeidad, y fueron bastión de manifestaciones públicas: violencia policial, escasez de tratamientos para el VIH/SIDA, reconocimiento legal de la identidad de género. Lo que dió origen a este capítulo, fue poder ir reconstruyendo las trayectorias biográficas de quienes circulan por la Mocha Celis en sus activismos políticos, vínculos familiares, instancias escolares y laborales -previamente a que asistieran al Bachillerato- articulando a las mismas con diversos datos estadísticos con el fin de comprender en mayor profundidad las diversas aristas de la capacidad agentiva travesti-trans, ya que las particularidades de su construcción identitaria, sumada a la emancipación temprana de sus familias primarias, los/as nuclea colectivamente entre pares, por lo cual poseen una particular aptitud organizativa profundamente vinculada con el hecho de tomar conciencia de sus derechos y luchar colectivamente por la aplicación efectiva de los mismos en diversos ámbitos político-activistas (siendo la Mocha Celis uno de los espacios en los cuales se fomenta este tipo de participación colectiva).

En el segundo capítulo me propuse dar a conocer las particularidades que presenta la Mocha Celis en tanto bachillerato popular respecto al sistema educativo formal: el escenario de la post crisis socioeconómica del 2001 como lugar de origen común, las problemáticas de financiamiento integral, los métodos asamblearios en la toma de decisiones colectivas, y la ruptura con la *pedagogía normalizadora* (Dussel, 2004) sarmientista. Además, nos abocamos a conocer los orígenes de la Mocha, al vincular la experiencia de vida de su director, Francisco, y los distintos episodios de discriminación que padeció debido a su orientación sexual, como uno de los motivos por los cuales la Mocha Celis se propone generar un espacio inclusivo y libre de hostigamientos. Recordamos el importante rol de las activistas travestis-trans Lohana Berkins y Vida Morant en la fundación del bachillerato, así como también desarrollamos los ejes curriculares propuestos dentro del mismo. Por otra parte, mostramos los motivos que llevan a estudiantes, docentes, equipo académico y graduadxs a formar parte de la Mocha Celis en vez de concurrir a otros espacios del sistema educativo formal: dimos cuenta de los motivos de índole laboral (existiendo docentes que encontraron en la Mocha un espacio para ejercer su trabajo, siendo que previamente no lograban acceder a otros ámbitos laborales debido a hechos de estigma y discriminación por su identidad de género; así como estudiantes que deseaban comenzar sus estudios para “*dejar de trabajar en la calle*”);

motivos vinculados a la multifuncionalidad que ofrece la Mocha a diferencia de otras instituciones escolares (a través de herramientas de inserción laboral, asesoramiento psicoanalítico, talleres extracurriculares, entre otros); y por último, motivos afectivos y de contención que genera el espacio para con sus miembros, haciéndolos/as sentir cómodos/as, cuidados/as y respetados/as. Cabe resaltar que si bien la Mocha Celis no es una escuela exclusiva para la comunidad travesti-trans, sí brinda a esta población un espacio de comodidad, respeto y afecto entre pares, atendiendo a sus particularidades específicas en materia de baja accesibilidad a derechos.

Durante el tercer capítulo, me propuse analizar el momento de graduación de lxs estudiantes de la Mocha Celis, tanto en sus propias interpretaciones de lo que implica para ellxs obtener su título secundario y dejar de asistir a la Mocha, como en las acciones a nivel docente y académico en pos de acompañarlxs durante (y luego de) esta etapa educativa final. En primer lugar, notamos apoyo y contención por parte del equipo académico hacia aquellxs graduadxs que no tienen familiares asistiendo a la ceremonia de egreso; y en los relatos de quienes se egresaban, observamos lo que para ellxs representa “salir del nido” en términos de transicionar hacia esferas sociales que conllevan mayores riesgos de ser estigmatizadxs y violentadxs, lo cual les generaba deseos de seguir asistiendo a la Mocha. Vinculamos este hecho con los episodios de corte paternalista -según el relato de nuestrxs entrevistadxs- llevados a cabo desde el equipo académico del espacio, lo cual nos lleva a inferir que el bachillerato ocupa, o inclusive intenta resignificar a su modo, ciertos roles familiares ausentes en muchas de las trayectorias biográficas de sus estudiantes travestis-trans, en términos socio-afectivos y de tareas de cuidado, y que éstas formas de vincularse también fueron observadas en las dinámicas de interacción entre lxs propixs estudiantes. Por otra parte, advertimos ciertas tensiones entre las representaciones espaciales del “adentro” (el bachillerato como lugar seguro) y el “afuera” (el espacio público como ámbito de peligro), debido a que desde el área académica se prioriza el “resguardo” de sus estudiantes a través de incentivarlxs a que realicen actividades extracurriculares dentro del Bachillerato, con el fin de evitar episodios de violencia y hostigamiento en la vía pública. Aquí, notamos la apropiación del espacio de la Mocha Celis como *trinchera* y *refugio* por parte de sus estudiantes, docentes y equipo académico, lo cual nos muestra los temores y complejidades que implica el graduarse al tener que dejar el espacio y comenzar a circular por ámbitos diferentes alejados de su comunidad travesti-trans. En este sentido, al finalizar la escolaridad observamos la tendencia desde el

área académica de la Mocha a incentivar la continuación de los estudios ya sea dentro de una institución terciaria o universitaria; así como también el fomento a la inserción laboral formal mediante contenido curricular específico y vinculación con áreas laborales del sector público y privado. Respecto a lxs graduadxs que continuaron estudiando, notamos en sus relatos la sensación de volver a sentirse “bichos raros” al circular por nuevos espacios (universidades, profesorados, etc) en donde docentes y compañerxs de cursada no les otorgan el mismo reconocimiento respecto a su identidad de género, a diferencia de las dinámicas de contención y apoyo propias de la Mocha Celis. Esto nos genera diversos interrogantes respecto a las posibles contradicciones ante la constante contención afectiva endogámica por parte del equipo académico de la Mocha, posiblemente beneficiosa en la disminución de la deserción escolar al generar un clima de aprendizaje, estudio y sociabilidad entre pares mucho más inclusiva, comprensiva, y de reconocimiento de las diferencias sociales; pero a su vez, la necesidad planteada desde el equipo académico en pos de terminar con el ejercicio de prácticas paternalistas hacia sus estudiantes.

Finalmente, considero que la presente tesina puede contribuir a la producción académica que está teniendo lugar en la actualidad dentro del campo de los estudios de géneros y sexualidades, principalmente por aportar nuevas miradas sociológicas sobre experiencias educativas específicas creadas desde [y para] la diversidad/disidencia sexual, en particular la comunidad travesti-trans, como es el caso del Bachillerato Popular Mocha Celis.

Teniendo en cuenta lo analizado a lo largo de toda la tesina, consideramos que la experiencia de la Mocha Celis es un llamado de atención al propio sistema educativo formal respecto de la necesidad de reevaluar sus propios formatos pedagógicos y sus dinámicas educativas, con el fin de adaptarse a formatos más inclusivos y con perspectiva de género y diversidad sexual, tal como propone la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. Nuestro trabajo de campo expuso cómo la Mocha Celis genera la contención, afectividad y respeto que las personas travestis-trans necesitan en sus múltiples espacios de sociabilidad, especialmente siendo que no las han recibido por parte de su familia de origen y la escuela, dos instituciones de socialización por excelencia. Es importante problematizar el accionar de la Mocha Celis dado que, por un lado, advertimos el potencial creativo en la gestación de nuevas prácticas educativas alternativas a las pedagogías clásicas, planteando la necesidad de poner en práctica instancias de “escuchas activas”³¹ hacia sus estudiantes dentro de un ámbito entre pares,

alejados de parámetros heteronormativos; y por el otro, genera contradicciones en tanto que al momento de egresarse, lxs estudiantes tienen dificultades para “desapegarse” del bachillerato debido al accionar institucional desde un rol afectivo y sobreprotector.

En relación a lo antedicho, y siguiendo a flores (2014:30) que exclama: “*intervenir en las prácticas del lenguaje es afectar las formas en que se organiza el poder*”, el agenciamiento producido por quienes habitan y [re]construyen cotidianamente la Mocha Celis, forma parte de una batalla aún mayor en torno a las formas de conocimiento que tenemos hoy en día, y las que ellxs desean construir *desde abajo*. Nuevas voces y perspectivas pedagógicas abyectas, relegadas de la normativa cis-heterosexual, tienen mucho para decir[nos] a nosotrxs, quienes recorrimos (o continuamos transcurriendo) por el sistema educativo formal, o inclusive, a aquellxs que optamos por iniciar trabajos de campo sobre temáticas vinculadas a la comunidad travesti-trans, al mostrar con claridad ciertas deficiencias del mundo académico en materia de reducido compromiso político y utilización de lógicas instrumentales/extractivistas para con sus entrevistadxs. Esto último me llevó a reflexionar acerca de la necesidad de generar un diálogo constructivo, horizontal y de mutuo aprendizaje entre el ámbito académico y la comunidad travesti-trans, en donde no sean implementadas estrategias circunstanciales, efímeras y de cierto provecho de acercamiento hacia la comunidad, sino por el contrario, llevar adelante una participación activa y equilibrada como investigadorxs en las causas políticas que atañen a la mencionada población. Por todo lo expuesto, sostengo, ya finalizando esta tesina, que la Mocha Celis me interpeló profundamente desde mi doble pertenencia *anfibia* (Svampa, 2008), tanto académica como política, incomodándome y haciéndome replantear una y otra vez algunos conceptos e ideas que daba por sentados. Reivindico profundamente la incomodidad como punto de partida en la generación de acciones -académicas, políticas, activistas- concretas que puedan lograr cambios en las condiciones de vida de la población travesti-trans, en este caso, de acceso real a una educación inclusiva. Desde este pequeño espacio, deseo haber incomodado también al lector/a que se encuentre del otro lado.

³¹ Por “escuchas activas”, nos referimos a la especificidad de los procesos pedagógicos en los bachilleratos populares al momento de crear instancias de participación activa entre estudiantes y docentes, en donde “el saber” no se concentra unilateralmente en la figura del profesor/a, sino que es una construcción constante entre todxs lxs que se encuentren en el aula.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

Acto Lanzamiento del Frente Nacional por la Ley de Identidad de Género, Comunidad Homosexual Argentina, 2 de Mayo de 2011, Comunidad Homosexual Argentina. Recuperado de: URL (<https://www.cha.org.ar/2011/05/02/acto-lanzamiento-del-frente-nacional-por-la-ley-de-identidad-de-genero/>).

Álvarez Broz, Mariana (2017). *¿Cuánta (des)igualdad somos capaces de aceptar? formas, mecanismos y relaciones de (des) igualdad en personas trans de la Argentina contemporánea (1990-2015)* Tesis de Doctorado IDAES - UNSAM, Sociología.

Álvarez Broz, Mariana (2018), *Familias entre pares*, Revista Punto Género N° 9, Departamento de Sociología, Universidad de Chile.

Aguiló Bonet, Antoni (2016), *Epistemologías del Sur y luchas LGTB: Confluencias y desafíos*, Nómadas - Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas número 47, Universidad Complutense de Madrid.

Abalo, Facundo (2015), *La desigualdad y la diferencia: Notas para pensar los trayectos escolares de las personas trans*, Revista Académica Augusto Guzzo, 2015, número 16, Brasil.

Areal, Soledad (2012), *La experiencia de los bachilleratos populares en Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.17, n.53, México, abril-junio 2012.

Arístegui Inés y Vázquez, Mariana (2013), *El impacto del estigma y la discriminación en la calidad de vida de personas transgénero viviendo con VIH*, Revista Hologramática, Año VI, número 19, V1, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Báez, Jesica (2013), *La experiencia educativa trans: los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria*, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ciencias de la Educación.

Berkins, Lohana (2007), *cumbia, copeteo y lágrimas: informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros*, Editorial Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires.

Berkins L., *Por qué la escuela se llama Mocha Celis*, 18/11/11, Diario Página 12. Recuperado de: URL (<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/subnotas/2201-206-2011-11-18.html>).

Berkins, Lohana (2006), *Travestis: una identidad política*, VIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres/ III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género Diferencia Desigualdad. Construirnos en la diversidad, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de octubre de 2006.

Berkins, Lohana (2003), *Un itinerario político del travestismo*, en Maffia, Diana (comp.) Sexualidades Migrantes. Género y Transgénero, Editorial Librería de Mujeres Editoras, Buenos Aires.

Bidaseca, Karina y otros (2016), *La articulación entre raza, género y clase a partir de Aníbal Quijano. Diálogos interdisciplinarios y lecturas desde el feminismo*, Papeles de Trabajo UNSAM, Vol. 10 Núm. 1.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean Claude (2009); *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural* (Trad. M. Landesmann). *Sociológica*, 2 (5). 11-17.

Boy, Martín y Paiva, Verónica (2015), *Espacio y sexualidades: usuarios (i)legítimos de lo urbano en la zona roja. Ciudad de Buenos Aires, 1998-2005*, Revista Cadernos Pagu Nº 45, julio-diciembre de 2015, Brasil.

Brun Rojas, Daniel (2016), *Bachilleratos populares en Buenos Aires: repensando la relación entre movimientos sociales, educación popular y Estado*, Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Montevideo).

Butler, Judith (1990), *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*, tomado de Sue- Ellen Case (ed.), *Performing feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*, Johns Hopkins University Press, 1990, pp. 270-282.

Butler, Judith, (2007[1990]) *El género en disputa. El feminismo y la identidad*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Campos, María Victoria (2014), *Trans-formar el estigma social en bandera*, VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de Diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.

Caballer, María Florencia (2017), *Niñez trans en el sistema educativo: la inclusión como paradigma de lo particular*, Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional, Universidad Nacional de La Plata.

Cano, V., *Filosofía en el Conti #2: Encuentro 7: Territorios resistentes: disidencia sexual, precari/e/dad y articulación colectiva*, 27 de octubre de 2018, Centro Cultural Haroldo Conti. Recuperado de: URL (https://www.youtube.com/watch?v=OJHl83xTB-0&ab_channel=ElConti).

Cano, Virginia (2015), *Ética tortillera, ensayos en torno al êthos y la lengua de las amantes*, Editorial Madreselva, Buenos Aires.

Croce, Jesica (2013), *Trans-formando la Educación: una propuesta con perspectiva de género para un bachillerato más inclusivo*, en Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres, Año XXI, N° 22, 2013, pp. 21-30.

Cutuli, María Soledad (2010), *Apuntes para el análisis de los cambios y las continuidades en las formas de organización social y política de travestis y transexuales de Argentina*, Ponencia presentada en Fazendo Gênero 9, Diásporas, Diversidades, Dislocamientos, 23-26 de Agosto de 2010, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Cutuli, María Soledad (2013), *Maricas y travestis: repensando experiencias compartidas*, Revista Sociedad y Economía, núm. 24, enero-junio, 2013, pp. 183-206, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Dellacasa, María Alejandra (2017), *Una mirada arqueológica de los discursos sobre transexualidad: Modalidades de producción de conocimientos y subjetividades*, Revista Psicoperspectivas - Individuo y Sociedad, vol. 16, número 3, 2017, Buenos Aires.

Denzin, Norman K; Lincoln, Ivonna (2011), *Manual de investigación cualitativa Vol. 1*, Editorial Gedisa, España.

Di Biase, Luján (2013), *Representaciones identitario-discursivas sobre el Bachillerato Popular Mocha Celis, desde el enfoque del análisis crítico del discurso*, Jornadas FAHCE-UNLP, La Plata, 2013.

Di Carlo, Lucía (2016), *De la patria es el otro a expatriar al otro. Identidad transmigrante: cuerpo y representaciones*, Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 2, N.º 1, La Plata.

Di Marco, Graciela (2012), *La demandas en torno a la ciudadanía sexual en Argentina*, Revista SER Social, v. 14, n° 30, p. 210-243, Universidade de Brasilia, Brasil.

Doñate, Carolina (2016), *Vulnerabilidad social de la población transgénero: Un análisis de las situaciones de violencia institucional*, I Jornadas de Género y Diversidad Sexual (GEDIS), Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.

Doussang, B., y Alejandro, E. (2016). *La resistencia al género binario en contextos disciplinares: (In) visibilización de Jóvenes Trans en la educación formal* (Doctoral dissertation, Universidad Alberto Hurtado).

Ellas Hacen, Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional. Recuperado de: URL (<https://plataformacelac.org/programa/1269>).

Encuesta Anual de Hogares (EAH), Ministerio de Hacienda del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017).

Farji, Anahí (2013), *La identidad de género como derecho humano. Análisis del tránsito de un concepto en los discursos de Estado de la Ciudad de Buenos Aires* (período 2003-2010), Revista Punto Género Número 3, Noviembre de 2013.

Farji, Anahí (2016), *Obstáculos y facilitadores para garantizar el derecho a la salud integral trans en el Gran Buenos Aires y La Plata*, Rev. Argent Salud Pública. 2016; Dic;7(29):26-30.

Fernández, Josefina (2004), *Cuerpos desobedientes: Travestismo e identidad de género*, Editorial Edhasa, Buenos Aires.

Fraser, Nancy (2006), *¿Redistribución o reconocimiento? un debate político-filosófico*, Ediciones Morata, Madrid.

Fonseca Hernández, Carlos y Quintero Soto, María Luisa (2009), *La teoría queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas*, Revista Sociológica, Año 24, N°69, México.

Foucault, Michael (1984 [2006]), *Historia de la sexualidad*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Fuster, Lucía (2019), *Ley de Identidad de Género. Un análisis sobre el acceso a derechos y los nuevos modos de subjetivación de las travestis y trans. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1990-2019* (Tesis de Maestría), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Freire, Paulo (1975 [2018]), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires..

Garzón Funes (2019), *Cupo laboral trans: los debates parlamentarios vigentes y pendientes*, Revista de Abogacía, número 4, Universidad Nacional de José C. Paz.

Guiñazú y otros (2018), *Vínculo entre el colectivo trans y el acceso al empleo formal*, II Congreso Internacional de Victimología, Universidad Nacional de La Plata.

González, Miguel (2013), *Género y Educación: Bachillerato Popular Mocha Celis*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Gramsci, Antonio (1949 [2003]), *Notas sobre Maquiavelo: Sobre la política y el Estado Moderno*, Editorial Nueva Visión Argentina, Buenos Aires.

Grotz Eugenia, Díaz Ailén, González María Carolina, Plaza María Victoria (2016), *La educación sexual del colectivo trans: Una comparación entre el currículo real de un Bachillerato Popular y el prescripto en los lineamientos curriculares nacionales de Argentina*, Revista Bio-grafía, Escritos sobre la biología y su enseñanza, Vol. 9, número 16, enero-junio de 2016, Colombia.

Guasch, Ó. (2000), *La crisis de la heterosexualidad*, Editorial Laertes, Barcelona.

Hale, Jacob (2009). Reglas sugeridas para personas no transexuales que escriben sobre transexuales, transexualidad, transexualismo, o trans. Recuperado de: URL (<https://www.aacademica.org/blas.radi/42>).

Hernández, Franklin Gil (2008), “*Racismo, homofobia y sexismo. Reflexiones teóricas y políticas sobre interseccionalidad*” en “*Raza, etnicidad y sexualidades : ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*” / coords. Peter Wade y otros, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá.

Informe “*Ley de Identidad de Género y acceso al cuidado de la salud de las personas trans en Argentina*” (2014), Fundación Huésped.

Kessler, Gabriel (2004), *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Pp. 9- 33.

Lázaro Lima (2008), *Deseos de estados “queer” en la producción latina crítica de los Estados Unidos*, Revista Iberoamericana N°225, págs. 959-971, Estados Unidos.

Nahir Solana, Mariela (2012), *La teoría Queer y las narrativas progresistas de la identidad*, Buenos Aires.

Maricas Bolivia, el movimiento que incomoda al activismo LGBTI neocolonial, 16/05/19, Diario Digital Femenino. Recuperado de: URL (<https://diariofemenino.com.ar/maricas-bolivia-el-movimiento-que-incomoda-al-activismo-lgbti-neocolonial/>).

Marradi, Alberto; Archenti, Nélica; Piovani, Juan Ignacio (2017), *Metodología de las Ciencias Sociales*, Emecé Editores, Buenos Aires.

Martinelli, Lucas (2017), *Migraciones sexuales y América Latina en documentales de Aldo Garay y Sebastiano D’Ayala*, Imagofagia- Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual, N°15.

Martínez Juliana; Vidal Ortiz Salvador (2016), *Travar el Saber, educación de personas travestis-trans en Argentina: relatos en primera persona*, EDULP, La Plata.

Máximo M., *Contratá Trans, la agencia de inserción laboral inclusiva*, 18 de Septiembre de 2020, Página 12. Recuperado de: URL (<https://www.pagina12.com.ar/292156-contrata-trans-la-agencia-de-insercion-laboral-inclusiva>).

Meccia, Ernesto (2012), *Subjetividades en el puente. El método biográfico y el análisis microsociológico del tránsito de la homosexualidad a la gaycidad*, Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, N°4, Año 2, p. 38-51, Buenos Aires.

Merlino, Aldo; Millán, Arroyo; Baer, Alejandro (2013), *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales*, Editorial Cengage Learning, Buenos Aires.

Mocha. La historia de Bachillerato Trans Mocha Celis, una escuela crítica de las desigualdades de género, Palabras. Recuperado de: URL (<http://www.palabras.com.ar/notas/la-historia-de-bachillerato-trans-mocha-celis-una-escuela-critica-de-las-desigualdades-de-genero/>).

Moretti J., *Por Diana y por todo lo que falta*, 28 de Junio de 2018, Revista Zoom. Recuperado de: URL (<https://revistazoom.com.ar/por-diana-y-por-todo-lo-que-falta/>).

Quijano, Aníbal (2000), *Colonialidad del poder y clasificación social: Journal of world-systems research*, Vol. XI, N° 2, verano/otoño, pp. 342-386.

Rada Schultze, Fernando; Situación laboral y condiciones de trabajo de las travestis en el Área Metropolitana de Buenos Aires; Universidad Nacional de Luján; Red Sociales; 4; 1; 3-2017; 67-90

Radi, Blas y Sardá-Chandiramani, Alejandra (2016). *Travesticidio / transfemicidio: Coordinadas para pensar los crímenes de travestis y mujeres trans en Argentina*. Publicación en el Boletín del Observatorio de Género, Poder Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Consejo de la Magistratura.

Ramírez, A. B. (2018). *Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad*, Revista Debate Feminista, Año 28, vol. 55, abril-septiembre de 2018, págs.104-128, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Ranciere, Jacques (1996), *El desacuerdo. Política y filosofía*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

Ruchansky, E., *Tejiendo un futuro diferente*, 27 de junio de 2018, Página 12. Recuperado de: URL (<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-106786-2008-06-27.html>).

Ruiz, A, Mochas L., Fuster L., Wayar M., Mansilla G., Nazabal K... Vitorro, P., (2017), *La revolución de las mariposas. A diez años de la gesta del nombre propio*, Ministerio Público de la Defensa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ortega, Julián (2016), *Sobre la exigibilidad del derecho a la salud en personas trans: De conquistas y deudas aún pendientes*, Memorias (Tomo 1) VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, 25-28 de Noviembre de 2015, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Preciado, Beatriz (2002), *Manifiesto contrasexual*, Editorial Anagrama, Barcelona.

Preciado, Paul (2008), *Pornotopía. Arquitectura y sexualidad en «Playboy» durante la guerra fría*, Editorial Anagrama, Barcelona.

Primer relevamiento sobre condiciones de vida de la población trans/travesti de la Provincia de Buenos Aires (2019), Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires.

Sabsay, Leticia (2011), *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Said, Shirley (2018), *Jóvenes en Bachilleratos Populares: entre la individuación*

y la subjetivación política. *Universitas*, 28, pp. 141-157.

Scharagrodsky, Pablo (2015), *Resistencias y empoderamientos. 'Cuerpos que importan' en el sistema educativo argentino actual*, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Svampa, Maristella (2008), *Notas provisionales sobre la Sociología, el saber académico y el compromiso intelectual*, Publicado en Gérard Althabe. Entre dos mundos. Reflexividad y compromiso, Buenos Aires, Prometeo, 2008, compilación de V.Hernández y M.Svampa.

Todo lo que siempre quiso saber sobre el primer bachillerato trans, 4 de julio de 2019, Portal Fukó. Recuperado de: URL (<https://www.fuko.info/post/todo-lo-que-siempre-quiso-saber-sobre-el-primer-bachillerato-trans>).

Tomasini, M. E., Bertarelli, P., & Morales, M. G. (2017), *Género, racialización de la clase e identidades: Las categorías 'negros' y 'negras' en jóvenes de sectores populares de Córdoba*. *Psicoperspectivas*, 16(2), 9-19. DOI 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-954.

Val Cubero, Alejandra (2009), *¿Vuelta a la década Reagan?: SIDA, olvido institucional y movimientos audiovisuales y artísticos de protesta*, *Revista Historia y Comunicación Social*, ISSN: 1137-0734, Universidad Carlos III de Madrid.

Valencia Triana, Sayak (2014), *Teoría transfeminista para el análisis de la violencia machista y la reconstrucción no-violenta del tejido social en el México contemporáneo*, *Revista de la Pontificia Universidad Javeriana*, Colombia.

Vázquez Haro, C., *Las adelantadas*, 9/11/2012, *Diario Página 12*. Recuperado de: URL (<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-2697-2012-11-09.html>).

Villaplana, Álvaro Carvajal (2018), *Transexualidad y transfobia en el sistema educativo*, *Revista de la Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica*, Enero-Junio 2018, Volumen 8, número 1.

Wayar, Marlene (2019), *Travesti: una teoría lo suficientemente buena*, Editorial Muchas Nueces, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.