

Fall 2018

Enseñando desobediencia: La pedagogía del cuerpo y el libre desarrollo de la identidad de género de las estudiantes transgénero y travesti en el Bachillerato Popular Mocha Celis / Teaching Disobedience: Pedagogies of the Body and Transgender and Tranvestite Students' Free Development of their Gender Identities in Bachillerato Popular Mocha Celis

Joaquín Labio
SIT Study Abroad

Follow this and additional works at: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection

 Part of the [Curriculum and Instruction Commons](#), [Family, Life Course, and Society Commons](#), [Gender and Sexuality Commons](#), and the [Latin American Studies Commons](#)

Recommended Citation

Labio, Joaquín, "Enseñando desobediencia: La pedagogía del cuerpo y el libre desarrollo de la identidad de género de las estudiantes transgénero y travesti en el Bachillerato Popular Mocha Celis / Teaching Disobedience: Pedagogies of the Body and Transgender and Tranvestite Students' Free Development of their Gender Identities in Bachillerato Popular Mocha Celis" (2018). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 2892.
https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2892

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Independent Study Project (ISP) Collection by an authorized administrator of SIT Digital Collections. For more information, please contact digitalcollections@sit.edu.

Enseñando desobediencia: La pedagogía del cuerpo y el libre desarrollo de la identidad de género de las estudiantes transgénero y travesti en el Bachillerato Popular Mocha Celis

Teaching Disobedience: Pedagogies of the Body and Transgender and Tranvestite Students' Free Development of their Gender Identities in *Bachillerato Popular Mocha Celis*

Joaquín Lorenzo D. Labio

Tutora: Mariana Álvarez-Broz

Buenos Aires, Argentina

Diciembre 2018

SIT Argentina: Movimientos Sociales y Derechos Humanos

Key words: Gender studies, curriculum and instruction, sociology of education, adult and continuing education

Resumen

Después de años y años de la militancia transgénero, travesti, y transexual, se aprobó la Ley de Identidad de Género en 2012, que reconoce el derecho de todas personas a la identidad de género. Sin embargo, uno de los desafíos más grande a su implementación es la escuela. Desde el nacimiento de la estado-nación argentina, la escuela ha reproducido el binario de género y ha disciplinado los cuerpos de la población transgénero y travesti. Como resultado, seis en cada diez mujeres trans no han completado su secundaria (“Situación de los derechos humanos”, 2016, p. 15). En respuesta, el Bachillerato Popular Mocha Celis surgió como un espacio educativo al frente de la marginalización de la población trans en Argentina.

Esta investigación investiga las trayectorias escolares de lxs estudiantes transgénero y travesti en el Bachillerato Popular Mocha Celis, con un enfoque en el libre desarrollo de sus identidades de género. A través de las entrevistas, la observación-participante, y trabajo de campo, presentaré como las estrategias pedagógicas permite lxs estudiantes a desarrollar técnicas corporales de resistencia, y por extensión, su identidad de género.

Índice

Agradecimientos.	4
Introducción	5
Metodología y ética.	7
Marco contextual	9
a) Cuerpos desobedientes: La ley de identidad de género y la modificación corporal. . .	9
b) Cuerpos disciplinados: La escuela y la reproducción del binario de género	10
c) Cuerpos empoderados: La propuesta del Bachillerato Popular Mocha Celis.	12
Marco teórico	13
a) Teorías de la performatividad corporal de género	13
b) Teorías de la pedagogía crítica.	15
Análisis	18
a) Un resumen de la pedagogía del Mocha Celis.	18
b) Hacia cuerpos propios: Los procesos de la modificación corporal.	19
c) Hacia cuerpos cariñosos: La reivindicación del daño social.	21
d) Hacia cuerpos confiados: La reivindicación del daño económico.	26
Conclusión	29
Referencias	31
Anexo.	

1. Agradecimientos

Me gustaría agradecer a las siguientes personas por su ayuda y apoyo en esta investigación.

Lxs estudiantes del Bachillerato Popular Mocha Celis: Por charlar conmigo, por sus abrazos, por su confianza en mí, por su labor emocional, por compartir sus vidas y pensamientos. De todo mi tiempo en Buenos Aires, me sentí el más cómodo en su compañía. Su inteligencia, fortaleza y brillo seguirán a inspirarme incluso después de salir este país.

Lxs docentes y administradores del Bachillerato Popular Mocha Celis: Por abrir las puertas de sus aulas, incluso si yo llegué en el tiempo más ocupado del cuatrimestre. Su pasión y cuidado para sus estudiantes es lo que significa ser unx docente. Sólo espero que ustedes fueran mis docentes cuando yo estaba en la escuela secundaria.

Mariana Álvarez-Broz: Miles de gracias por ser mi advisor para este proyecto, por su consejo sobre mi trabajo de campo, por compartir todo su conocimiento, por sus recomendaciones de literatura secundaria, y por contestar todas mis preguntas.

María Inés Incarnato: Por su tiempo en ayudarme con las correcciones gramaticales de este trabajo, y sus palabras de ánimo cuando yo tuve dudas sobre mi capacidad de hablar español en una clase que tenía muchxs hispanohablantes.

Ana Laura Lobo, Eliana Ferradas, María Eugenia Diaz y Griselda Vallejo: Mi experiencia en Argentina no habría sido tan buena sin sus trabajos, apoyos, y ayudas. Miles de gracias por su intencionalidad en nuestrxs perspectivas sobre derechos humanos y movimientos sociales, sino también en crear un ambiente grupal saludable y productivo. Un agradecimiento especial a Griselda, por los dos mañanas en la oficina de migraciones.

Mariela Singer: Por compartir su casa conmigo, por ser mi hogar lejos del hogar, por las cenas que nunca terminaron (mí culpa, obviamente), por su conocimiento inestimable sobre la política argentina, por el suministro interminable de mandarinas, por escuchar a mis diatribas sobre las Filipinas, por ser la mejor mama anfitriona que yo puedo imaginar. Vos sos lo que más me voy a extrañar sobre Argentina.

2. Introducción

Según la Ley 26.743 de Identidad de Género, todas las personas tienen derecho al libre desarrollo y autopercebido de sus propias identidades de género. El libre y autopercebido desarrollo incluye no sólo el cambio del nombre de pila, sexo e imagen en su Documento Nacional de Identidad, sino los procesos de modificación corporal: los tratamientos hormonales, los procedimientos quirúrgicos y la elección de los modos de hablar y vestir. En teoría, a través de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, la escuela debe proveer el conocimiento necesario para hacer las modificaciones corporales. Sin embargo, la escuela hace lo contrario: disciplina los cuerpos, reproduce los binarios de género y viola el derecho humano al desarrollo libre y autopercebido de las identidades de género que se delinea en la Ley 26.743. Según la población travesti-trans, ellxs sobreviven el acoso escolar por los compañeros de clase, el rechazo del acceso al baño que corresponde con su identidad de género y los comentarios inconsiderados por los docentes (“Ley de identidad de género”, 2013, p. 19). Por esta razón, muchas eligen a abandonar su educación; en comparación con el promedio nacional de 62,6%, sólo un 32,6% de las personas trans ha terminado la escuela secundaria (“Situación de los derechos humanos”, 2016, p. 15).

A diferencia de la naturaleza correctiva de las escuelas tradicionales, el Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis” se creó en 2012 como un espacio educativo donde los cuerpos travesti-trans no son disciplinados, sino más bien se desarrollan en libertad y conforme a sus derechos. El Mocha Celis provee educación secundaria gratuita a lxs estudiantes, muchxs de lxs cuales se autoidentifican como transgénero o travesti, que han dejado su secundario, pero quieren recomenzarlo. Como otros bachilleratos populares, el Mocha Celis fue nacido del movimiento transgénero y travesti que lucha por sus derechos políticos, económicos, y sociales. Por esta razón, en el marco de una pedagogía crítica del cuerpo, el “Mocha Celis”

reconoce el daño que los cuerpos travesti-trans han experimentado, las empodera como sus propias fuentes del conocimiento, y les transmite sus saberes sobre la base de lo que con lo que el filósofo Paul Preciado llama “tecnologías de resistencia” (2002, p. 19), poniendo en cuestión el binarismo de género.

De acuerdo con las teorías de Michel Foucault, esta investigación toma el cuerpo no en un sentido biológico, sino como un terreno en disputa por las relaciones sociales y políticas (1990). El cuerpo travesti-trans, en su trayectoria escolar, experimenta un proceso continuo y dinámico donde se inscribe y se reinscribe los códigos de género y sexualidad. Para esta investigación, primero, analizaré que tipos de cuerpos llegan al Mocha Celis— porque lxs estudiantes querían estudiar a nuevo, cuáles de sus experiencias de vida motivan sus decisiones escolares, y que querían alcanzar. Después, investigaré que tipo de tecnologías corporales de resistencia lxs estudiantes obtienen a través de las estrategias pedagógicas del Mocha Celis. Identificaré como lxs estudiantes usan estas tecnologías corporales de resistencia para conocer, recuperar, y empoderar sus propios cuerpos, y por extensión, desarrollar más sus propias identidades de género.

3. Metodología y ética

Esta investigación lleva adelante una estrategia metodológica de índole cualitativa, que tiene como principal herramienta de recolección de datos la técnica de la entrevista en profundidad combinada con la observación participante. El trabajo de campo que nutrió esta investigación se llevó a cabo en el Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis”, ubicado en el barrio de Chacarita en la Ciudad de Buenos Aires. Para obtener acceso al espacio, asistí a un evento público del Bachillerato llamado “Mocha Fest Vol. II”, un festival que tuvo el propósito de recaudar fondos para la institución y promover el nuevo libro, *Travar al saber* de una reconocida travesti. Durante el festival, pude hacer contacto y conversar de manera informal con algunxs miembrxs del equipo administrativo del Bachillerato. Me invitaron a ir

un día al bachillerato para hablar con el director, Francisco Quiñones. Durante mi primer día en el Mocha Celis, no pude conversar con él, pero conocí a la docente de Biología y Técnicas de Trabajo Intelectual (TTI), que me presentó a otras docentes y estudiantes del Bachillerato. Luego de esa primera entrevista, la docente de Biología me invitó a concurrir cada martes—el día de la semana que da clases en el “Mocha Celis”—para tomar contacto y eventualmente entrevistar a sus estudiantes. A través de su apoyo, tuve la oportunidad de conocer mayor profundidad la dinámica institucional del Bachillerato y a otrx integrantes de la comunidad educativa.

Con el propósito de alcanzar el primero objetivo de la investigación—un análisis de las estrategias pedagógicas del Bachillerato como herramientas de modificación corporal—realicé dos entrevistas semi-estructuradas con las docentes y personal administrativo del “Mocha Celis” y una sesión de observación-participante. Hice mi primera entrevista con la preceptora del Bachillerato, que tiene 44 años, y a la docente de biología y TTI. Ellas se auto-identifican como mujeres trans. La segunda de las entrevistas fue a la docente de Proyecto Formativo Ocupacional (PFO), que tiene 23 años. Ella se auto-identifica como una mujer travesti. En las entrevistas con ellas, nosotros conversamos sobre los contenidos del currículo, la filosofía pedagógica del Bachillerato, su manera de enseñanza, y sus relaciones con sus estudiantes. Además, la docente de PFO me invitó a asistir una de sus clases de PFO. Me senté en el aula con otrxs trece estudiantes de tercer año, conversé con ellxs y escuché y presencié la totalidad de la clase. En un cuaderno, tomé notas sobre los contenidos de la clase, las modalidades de la enseñanza de la docente, y las interacciones sociales e intelectuales entre todxs en el espacio áulico. Finalmente, complementé las entrevistas y la observación-participante con un análisis textual de los posteos y los videos publicados en las páginas de las redes sociales del Bachillerato.

Para alcanzar el segundo objetivo de la investigación—un análisis de cómo las estudiantes trans usan las herramientas de modificación corporal en el desarrollo de sus identidades de género—realicé tres entrevistas semi-estructuradas con las estudiantes del Bachillerato. Quise entrevistar a las estudiantes en particular para llenar un hueco metodológico—de los cuatro artículos académicos sobre el Mocha Celis que encontré, ninguno de ellos incluye las perspectivas de lxs estudiantes. Como resultado, los tres artículos sólo analizan la pedagogía de la escuela como una entidad estática, es decir, sin considerarla como un proceso dinámico y recíproco que simultáneamente influye y es influido por lxs estudiantes. En respuesta a ello, esta investigación favorecerá el punto de vista de lxs estudiantes, y así permitirá una investigación sobre los procesos, en lugar de los contenidos, de la pedagogía crítica.

Todas las entrevistadas estudiantiles están en el tercer año, qu tienen entre 40 y 45 años de edad, y se auto-identifican como mujeres trans. Durante las entrevistas, nosotros conversamos sobre el proyecto de Educación Sexual Integral en su clase de “Desarrollo de las Comunidades”, sus procesos de aprendizaje en sus clases, la aplicación de su aprendizaje en su vida cotidiana, los talleres extracurriculares y las relaciones afectivas con otras estudiantes y las docentes. Originalmente, quería utilizar algunos elementos de investigación acción-participativa en mi trabajo de campo. Según María Teresa Sirvent y Luis Rigal, esta metodología “procura la participación real de la población involucrada ...para generar conocimiento colectivo y crítico...fortalecer la organización social...de los sectores populares y promover la modificación de las condiciones que afectan su vida cotidiana” (2012, p. 14-15). Debido a las restricciones de tiempo, no pude hacer un proyecto de investigación acción-participativa en su totalidad. Sin embargo, traté de seguir sus principios durante la realización de las entrevistas. Para fomentar la participación de lxs estudiantes en la construcción del conocimiento en el contexto de esta investigación, romperé la jerarquía entre el entrevistador

y lx entrevistadx. Dejaré a las entrevistadas tomar el control de la entrevista, reflejar sobre sus propixs realidades y crear sus propixs conocimientos.

Durante mi trabajo de campo, fue importante reflexionar sobre mi posición epistemológica relativa a mi privilegio no sólo como un extranjero, sino como un hombre cisgénero en un espacio dedicado a la población travesti-trans cuyos derechos han sido históricamente vulnerados. Por esta razón, tuve el cuidado de no imponer mis categorías analíticas a mis informantes. Antes de conversar con las estudiantes, les pregunté a lxs directores y docentes por sus recomendaciones sobre con quién hablar, de qué manera hacerlo, y cuál era el momento más apropiado. Fue importante establecer relaciones de confianza antes de hacer el trabajo de campo.

4. Marco contextual

a. Cuerpos desobedientes: La ley de identidad de género y modificación corporal

En 2012, la Ley 26.743 de Identidad de Género reconoce el derecho de todas las personas a la identidad de género. La ley define “identidad de género” en un sentido autopercebido: “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento” (“Ley de identidad de género, 2012). Bajo el concepto de autopercepción, una persona tiene el derecho al desarrollo libre y personal de su identidad de género, el cual incluye “la rectificación registral del sexo, nombre de pila e imagen” (2012). También puede manifestarse en un sentido corporal:

...la modificación de la apariencia o la función corporal a través de los medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar, y los modales (2012).

Para la población travesti-trans, en particular las mujeres trans, el proceso de modificación corporal comienza desde una edad temprana. Durante la niñez, muchas se visten con ropas femeninas y se maquillan en manera escondida dentro sus propios cuartos (Fernández, 2004, p. 86). Después del alejamiento de sus familias de origen, ellas participan en el trabajo sexual no sólo para ganar dinero, sino también para acceder “al único espacio permitido para actuar el género que han elegido para el resto de sus vidas” (p. 91). A través del “pupilaje” (p. 94)—el consejo de otras compañeras travestis que trabajan en los mismos espacios—ellas aprenden “las maneras de vestirse, maquillarse, y transformar su cuerpo” (p. 95). Cuando ellas tienen suficiente dinero, pueden comprar los tratamientos hormonales (p. 164) o las inyecciones de siliconas (p. 162) para “borrar aquellas marcas corporales que pudieran reconducirlas al sexo biológico del cual provienen, y por ende, al género del cual quieren separarse” (p. 163). A través de estos procesos de modificación corporal, las mujeres transgénero y travesti pueden desarrollar sus identidades de género de una manera autopercebida.

b. Cuerpos disciplinados: La escuela y la reproducción del binario de género

Para empezar los procesos de la modificación corporal, una persona necesita tener el conocimiento, los recursos y la seguridad sobre su propio cuerpo. Según la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, la escuela debe ser un lugar que los provee. Sancionada en 2006, la ley promueve la incorporación de lo siguiente en el currículo de todos los colegios de la Argentina: el conocimiento sobre su propio cuerpo, los hábitos de cuidado del cuerpo y de la salud sexual, la valoración de la afectividad en relaciones humanas, y el respeto de la diversidad de género y sexualidad (“Lineamientos Curriculares”, 2006, p. 19-20). La Ley de Educación Sexual Integral, entonces, constituye “una oportunidad para que la escuela... comience a buscar y ofrecer eficaces a situaciones de vulneración de derechos” (p. 6)—en particular, el rechazo del derecho al desarrollo libre y autopercebido de la identidad de

género. Sin embargo, a la Ley de Educación Sexual Integral le falta su implementación. Doce años después de su aprobación, el 79% de lxs estudiantes de secundaria dijo que falta educación sexual en sus escuelas (Fernández, 2018). Esta falta representa lo que Elliot Eisner llama el “currículum nulo” (1998)—lo que las escuelas no enseñan, pero podrían enseñar. Al ocultar el conocimiento sobre el género y la sexualidad, la escuela, como una institución social, perpetúa el binario de géneros, daña los cuerpos escolares, y niega el derecho al desarrollo libre y autopercebido de la identidad de género—especialmente de lxs estudiantes transgénero y travesti.

La naturaleza heterosexual, patriarcal y cis-género de la escuela tiene raíces en la consolidación del estado-nación argentina durante el siglo XIX. La estabilidad política y el crecimiento económico era dependiente de la docilidad corporal de la nueva población de los inmigrantes—que “puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Scharagrodsky, 2007, p. 5) como las jornadas en la fábrica, los granjeros en el campo, o los soldados en el ejército. En esta etapa de control y disciplina, todas las formas de desviación sexual—la homosexualidad o el travestismo—se percibían como una amenaza a la procreación de la familia, y por extensión, la reproducción de la fuerza laboral del estado-nación. Para corregir la desviación sexual, el Estado tenía que controlar los cuerpos transgénero y travesti, en primer lugar, dentro del sistema penal (Fernández, 2004, p. 25), y, en segundo lugar, dentro de las paredes de la escuela.

Desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, la escuela tradicional disciplinó los cuerpos estudiantiles para seguir el binario rígido de género: el hombre fuerte y la mujer pasiva. Algunas formas más obvias incluyen los uniformes, los baños y las filas durante la ceremonia de la bandera—todos los cuales eran separados entre los niños y las niñas. El currículo, en particular, se usó como una herramienta de disciplina. Por ejemplo, los varones recibieron enseñanza en nociones de agricultura y ganadería, y ejercicios y evoluciones

militares (Scharagrodsky, 2007, p. 9). Del mismo modo, solamente los varones pudieron participar en los espacios deportivos (p. 10). Por otro lado, las mujeres recibieron la enseñanza en economía doméstica, la costura, la cocina, y la puericultura (p. 10). Esta división trató de inscribir los códigos de género muy rígidos—el hombre fuerte y la mujer pasiva—a los cuerpos estudiantiles, muchos de los cuales eliminaron otras posibilidades de masculinidad y femineidad. Es más, la escuela inhibe el contacto afectivo entre los estudiantes, o incluso entre un estudiante y un maestro, del mismo sexo. Por ejemplo, un informe del Cuerpo Médico Escolar propuso “la supresión del beso entre las niñas y maestras de la escuela” (p. 9). Como resultado, la escuela disciplina los cuerpos estudiantiles no sólo para reprimir algunos deseos no heterosexuales, sino también para dejar lo erótico y lo afectivo fuera del aula.

Aunque las escuelas argentinas han cambiado mucho en los últimos años, todavía su legado de la heterosexualidad y del patriarcado influye en las trayectorias escolares y disciplina los cuerpos de lxs estudiantes—especialmente los estudiantes transgénero y travesti. Por ejemplo, el 33,9% de lxs estudiantes trans dice que no las llamaron por su nombre de elección (“La ley de identidad de género”, 2013, p. 19). Similarmente, un quinto de ellxs han sufrido el acoso por parte de sus propixs docentes y el rechazo para acceder al baño que se corresponde con su identidad de género autopercibida (p. 19). Como resultado, los cuerpos de lxs estudiantes travesti y trans sufrieron daño y acumularon sentimientos de vergüenza. Por esta razón, en contra de la Ley de Educación Sexual Integral, la escuela inhibe los procesos de modificación corporal, y por extensión, el desarrollo libre y autopercibido de la identidad de género de lxs estudiantes trans.

c. Cuerpos empoderados: La propuesta del Bachillerato Popular Mocha Celis

En respuesta a la violación del derecho al desarrollo libre y autopercibido de la

identidad de género en las escuelas tradicionales, el Bachillerato Popular Mocha Celis constituye una propuesta educativa alternativa que garantiza este derecho humano para lxs estudiantes trans. En los últimos seis años, el Bachillerato provee la educación secundaria gratuita a 130 estudiantes (“Bachillerato Popular Mocha Celis”). Aunque alrededor de una mitad de sus estudiantes se autoidentifican como transgénero, travesti, o transexual, el Bachillerato no es exclusivo; también las madres solteras, mujeres de más de 50 años, vecinxs de la villa La Fraga, migrantes y afrodescendientes ingresan en el Bachillerato (Alcaraz, 2018).

Como uno de más de cien bachilleratos populares en la Argentina, el Bachillerato Popular Mocha Celis surgió como un “espacio educativo forjado en y con movimientos y organizaciones sociales” (Sverdlick y Costas, 2008, p. 199). De la misma manera que muchos bachilleratos populares son producto del movimiento de las fábricas recuperadas, el Mocha Celis es uno del movimiento transgénero y travesti de las últimas dos décadas que lucha contra:

...nuestras familias, que nos expulsan a temprana edad...lucha contra las instituciones escolares, que nos cierran las puertas...lucha contra el sistema médico, que nos considera una execrable patología...lucha contra los empleadores, que se desmayan cuando el DNI contraviene la imagen que tienen ante los ojos...lucha contra los poderosos medios de comunicación, que...fortaleciendo un estereotipo cada vez más alejado de lo que somos (Berkins, 2003, p. 65).

Entonces, el Mocha Celis reconoce, en primer lugar, el daño histórico que el cuerpo trans ha sobrevivido y, en segundo lugar, su potencial para luchar por sus propios derechos. Bajo este paradigma, el Mocha Celis empodera el cuerpo trans como una fuente del conocimiento, y lo arma con herramientas corporales que rompe las lógicas binarias de la sociedad argentina.

5. Marco teórico

a. Teorías de la performatividad corporal de género

Para reconocer el aspecto autopercibido, en lugar de uno patológico, de la identidad de género, esta investigación afirma la teoría de la performatividad de género de la filósofa estadounidense Judith Butler. En *El género en disputa*, Butler revela la fragilidad del binario de género—no como un estado natural, sino como uno construido a través de “una reiteración estilizada de actos” (2007, p. 273). Además, en *Cuerpos que importan*, Butler sugiere que “todo género es como el travesti o está travestido”. Así implica que “la imitación está en el corazón mismo del proyecto del proyecto heterosexual y de sus binarismos de género” (2002, p. 184). Bajo este paradigma de performatividad, Butler sugiere que si una persona tiene el poder de construir el género, también tiene el potencial para deshacerlo.

Paul Preciado, un filósofo español, revisa las teorías de performatividad de Butler en *Manifiesto contra-sexual* (2002) y *Testo yonqui* (2008). Preciado resitúa el género como una programación tecnológica del cuerpo:

La certeza de ser hombre o mujer es una ficción producida por un conjunto de tecnologías de domesticación del cuerpo, por un conjunto de técnicas farmacológicas y audiovisuales que fijan y delimitan nuestras potencialidades somáticas funcionando como filtros que producen distorsiones permanentes de la realidad que nos rodea (2008, p. 89).

Algunos ejemplos de las tecnologías farmacológicas y audiovisuales incluyen no solo las que se mencionan en la Ley de Identidad de Género, como las hormonas, la cirugía, la vestimenta, y los modales, sino también los deportes, la música, las películas, los hábitos alimenticios, los comportamientos sexuales, y mucho más (2008, p. 91-92). El uso performativo de estas tecnológicas, entonces, reinscribe y reinstituye las prácticas de género en el cuerpo (2002, p. 25). Según Preciado, la posibilidad de programar y reprogramar el propio cuerpo tiene consecuencias subversivas. En primer lugar, en acuerdo con lo que Butler

plantea, revela la fragilidad de la heterosexualidad, y en segundo lugar, abre un abanico de posibilidades que rompe el binario de género y sexualidad.

Según la antropóloga argentina Josefina Fernández, la población travesti en particular ejerce la reprogramación corporal a través de lo que las travestis mismas llaman “la travestización” (2004, p. 161) de sus cuerpos. Bajo este proceso, las travestis “incorporan algunos marcadores corporales de la feminidad, pero en el mismo tiempo renuncian a otros” (p. 161). Por ejemplo, ellas utilizan las herramientas farmacológicas y audiovisuales que la sociedad asocia con la feminidad, como los pechos femeninos y el vestido (p. 168). Por otro lado, aunque ellas tratan a esconder su pene—una “tecnología” que la sociedad atribuye a la masculinidad—muchas eligen guardarlo para tener el orgasmo (p. 179). Como resultado, las travestis construyen “su propia ambigüedad” (p. 181) que no conforma a ningún lado del binario de género, sino lo impugna en su totalidad.

b. Teorías de la pedagogía crítica

Para evaluar las estrategias pedagógicas del Bachillerato Popular Mocha Celis, esta investigación utiliza varias teorías de la pedagógica crítica. En *Pedagogía del oprimido*, el filósofo brasileño Paulo Freire critica la concepción bancaria de la educación (2009, p. 52). Según Freire, la característica integral del modelo bancario es su naturaleza narrativa, que involucra unx docente que narra un tema a unx estudiante. Después, lx estudiante memoriza los contenidos de la clase y los repite mecánicamente durante un examen. Se asume que lx estudiante es un “vasija” (p. 51) que sabe nada—que “debe ser llenado por el educador” (p. 51) que sabe todo. Esta relación jerárquica crea objetxs pasivxs que tienden “a adaptarse al mundo en lugar de transformar...[y] a la realidad parcializada en los depósitos recibidos” (p. 53). La supresión del pensamiento crítico, últimamente, “satisface los intereses de los opresores” (p. 53) y perpetúa los sistemas existentes del poder.

En respuesta, Freire propone un modelo de educación problematizadora que empodera y emancipa a lx estudiante. En lugar de crearse una jerarquía entre lx estudiante y lx docente, la educación problematizadora construye un diálogo entre los dos: lx estudiante tiene el poder para educar a lx docente, y lx docente todavía tiene espacio para aprender de sus estudiantes (p. 61). Reconoce que lxs estudiantes no son vasijas, como en el modelo bancario, sino lxs sujetxs críticxs que pueden usar sus propias experiencias de vida como las fuentes del conocimiento. Además, este modelo alternativo tiene la intencionalidad de plantear los problemas, temas, y conceptos que fomenta lx estudiante para reflejarlo sobre sus propias realidades. En contraste con el modelo bancario donde lxs estudiantes aceptan pasivamente su posición en la sociedad, la educación problematizadora “hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (64). Según Freire, solo entonces la educación puede ser un esfuerzo liberador en lugar de opresivo.

Décadas más tarde, bell hooks, Val Flores, y Deborah Britzman tomaron las teorías de Freire para repensar una educación popular que empodera a las mujeres y al colectivo LGBTQ. En *Pedagogías transgresoras*, hooks, Flores, y Britzman rechazan la idea de que lxs estudiantes entran al aula descorporizadxs—que hay una separación entre el cuerpo y la mente, como sostenido por el dualismo metafísico occidental (2016, p. 3). Más bien, ellxs insisten en que una pedagogía feminista y queer reconoce la centralidad del cuerpo en el aula—que lxs estudiantes entran “enteras...y no como espíritus descorporizadxs” (p. 5).

Para romper la jerarquía entre lx docente y lx estudiante, como Freire originalmente insinúa, la activista y escritora afroamericana bell hooks propone la introducción del eros en las aulas. En su capítulo “Eros, erotismo, y proceso pedagógico”, hooks define el eros no sólo como un deseo sexual, sino como una fuerza corporal del amor, la pasión, y el entusiasmo. hooks refleja sobre sus experiencias de enseñanza en una clase de escritoras afroamericanas,

donde sus estudiantes negras expresan comentarios eróticos por ella que “podrían fácilmente ser consideradas románticas” (p. 9). Muchas de sus estudiantes articulan su amor en términos del cuerpo: un sentimiento de orgullo por su pelo rizado (p. 8), la habilidad de ser capaz de hablar (p. 9), o un deseo a bailar (p. 10). Además, muchas de las reflexiones eróticas de sus estudiantes la obligan a ella a reflexionar sobre su papel como profesora—“me estaba enseñando” (p. 8). Entonces, un reconocimiento y una validación de los deseos eróticos y corporales permiten a ambos estudiantes alcanzar una etapa de pensamiento crítico:

El eros es una fuerza que intensifica nuestro esfuerzo de autorrealización, que puede aportar una base epistemológica que nos permita explicar cómo conocemos aquello que conocemos, posibilita que tanto profesorxs como estudiantxs usemos esa energía en el contexto del aula de formas tales que fortalezcan el debate y estimulen la imaginación crítica (p. 7).

Para reconocer el poder de lxs estudiante para construir su propio conocimiento, como Freire originalmente plantea, la activista y escritora argentina Val Flores sugiere el reconocimiento del daño corporal en las aulas. En su capítulo “Afectos, pedagogías, infancias, y heteronormatividad: Reflexiones sobre el daño”, Flores reconsidera el daño no sólo en un sentido biológico, sino:

...en términos de normas que tenemos naturalizadas acerca de los modelos legítimos para vivir los cuerpos, tal como opera la heteronormatividad, y que produce efectos en nuestras prácticas áulicas y en la cultura escolar, involucrando pedagógicamente los afectos y sentimientos (como asco, vergüenza, depresión, repugnancia, indiferencia, temor, apatía) (p. 17).

Entonces, una fuente de conocimiento no son sólo las experiencias de vida de unxs estudiante, como Freire plantea, sino su propio cuerpo. Bajo este paradigma, Flores sugiere una “poética del daño” (p. 17) que busca la reivindicación y la autodeterminación del cuerpo para que lxs

estudiantes vuelvan a ser empoderadxs y emancipadorxs. Como resultado, una persona puede alcanzar y acceder su derecho al libre desarrollo de la identidad de género.

6. Análisis

Teniendo en cuentas el contexto histórico-político-social y las teorías ya mencionadas, esta investigación va a seguir las trayectorias escolares de lxs estudiantes y sus cuerpos en el Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis”. Primero, analizará el daño—social, económico y corporal—que lxs estudiantes han sobrevivido, y cómo la experiencia trans es recuperada por las estrategias pedagógicas del Mocha Celis. En segundo lugar, se dará cuenta de las tecnologías corporales de resistencia que lxs estudiantes obtienen a través de las estrategias pedagógicas. Por último, se analizará cómo lxs estudiantes usan estas tecnologías corporales de resistencia para conocer, recuperar y empoderar sus propios cuerpos y, por extensión, desarrollar más sus propias identidades de género.

a. Un resumen del currículo del Mocha Celis

Con respecto a los contenidos del currículo, el “Mocha Celis” ofrece muchas clases que las escuelas secundarias más típicas ofrecen: matemática, el idioma, literatura, geografía, biología, historia, y más (Entrevista a LD y LA¹, 11-03-2018). La gran diferencia es que se enseñan todas las clases del “Mocha Celis” con un enfoque de género y sexualidad (Entrevista a QR, 11-13-2018). Además, el “Mocha Celis” tiene clases que son únicas a este bachillerato en particular. Por ejemplo, en la clase de “Técnicas de Trabajo Intelectual” (TTI), se enseña cómo escribir un ensayo y organizar sus pensamientos (Entrevista a LD y LA, 11-03-2018). En la clase de “Desarrollo de las Comunidades”, lxs estudiantes eligen un

¹ Todos los nombres son seudónimos, por cuestiones de confidencialidad.

problema que afecta su comunidad, piensan las soluciones para resolverlo, y realizan un plan de acción basada en sus soluciones (Entrevista a HC, 11-20-2018). En la clase de “Proyecto de Formación Ocupacional”, se enseña como navegar y resistir las políticas y la economía del mercado laboral (Entrevista a QR, 11-13-2018). Por último, también hay una clase se llama “Pensamiento Crítico”, aunque ahora no se enseña. Para complementar el aprendizaje en el aula, el “Mocha Celis” albergan los talleres extracurriculares, lxs oradores, y lxs charlas grupales durante los fines de semana.

Un día típico en el bachillerato empieza a las dos en la tarde, y termina a las seis y media. Muchas de las clases duran por treinta hasta cuarenta minutos (Trabajo de campo, 11-13-2018).

b. Hacia los cuerpos afectivos: los procesos de la modificación corporal

Para lxs estudiantes, la habilidad para modificar su propio cuerpo está integrada al libre desarrollo de su identidad de género. Cuando pregunté a HC², un estudiante de tercer año, sobre la importancia de los procesos de modificación corporal, ella expresó:

Para mí, es muy importante. Tuve tres cirugías. Pienso que tenés que cambiar tu cuerpo para expresar tus sentimientos, para verte como que querés. Me veo a mí misma como una mujer, entonces tengo que corregir todos los defectos de mi cuerpo. Si hay algo mal en mi cuerpo, tengo que corregirlo. Tengo que cambiarlo. Tengo seis años de tratamientos de hormonas, de estrógeno. Ahora, estoy contenta. (Entrevista a HC, 11-20-2018).

Entonces, el deseo de modificar su propio cuerpo es integral a las estrategias pedagógicas y los contenidos curriculares del Bachillerato Popular Mocha Celis. Por ejemplo, en la clase de Biología, hay una priorización para aprender sobre el sistema endócrino, las hormonas, y los

² HC quería practicar su inglés durante la entrevista, y habló en una mezcla de español y inglés. Por todas sus respuestas en este trabajo, yo tenía que traducir sus respuestas al español.

procesos para modificarlo (Entrevista a LD y LA, 11-03-2018). A diferencia de otras clases de Biología que se enseñan en escuelas secundarias tradicionales, las clases de Biología no toman el cuerpo como estable e inalterable. Más bien, lo perciben como algo que se puede reprogramar—como Paul Preciado plantea en *Manifiesto contra-sexual* y *Testo yonqui*, para alcanzar la apariencia deseada y expresar la identidad de género preferida. Entonces, el Mocha Celis constituye un espacio donde lxs estudiantes transgéneros y travesti tienen acceso a las tecnologías corporales de resistencia que permiten el libre desarrollo de la identidad de género.

Otro componente importante del currículo del “Mocha Celis” es el proyecto de Educación Sexual Integral (ESI). En una clase se llama Desarrollo de las Comunidades, lxs estudiantes pueden elegir un problema social, aprender más sobre el tema, y pensar en soluciones para resolverlo. Según HC, AN, y SL, todxs lxs estudiantes del tercer año específicamente eligen el tema de Educación Sexual Integral (Entrevistas a HC, AN y SL, 11-20-2018). En este proyecto, ellxs aprenden lo que constituye Educación Sexual Integral, evalúan el estado de su implementación en los colegios, y entrevistan a lxs adolescentes sobre su conocimiento de la ESI (Entrevista a AN, 11-20-2018). El producto final del proyecto será un video corto creado por lxs estudiantes. Bajo esta estrategia pedagógica, lxs estudiantes no son “vasijas que deben ser llenadas por el educador” (p. 51), como Freire critica en *Pedagogía del oprimido*. Más bien, ellxs vuelven a ser lxs protagonistas de su propio aprendizaje, y pueden elegir temas que las escuelas secundarias generalmente no enseñan, pero afectan cotidianamente sus vidas. Según AN y SL:

AN: Me gusta mucho (el proyecto de la ESI). Sí, es como nos enseña conocimiento con la realidad, entendés...nos enseña muchas cosas, cosas que nosotras no sabíamos, en la realidad que algunas personas tampoco conocen.

SL: Estamos visibilizando...que es la Educación Sexual Integral, que hoy en día está mal visto, alguna gente no conoce. (Entrevista a AN y SL, 11-20-2018).

A través de las estrategias pedagógicas como el proyecto de la ESI, lxs estudiantes travesti y transgénero empiezan a obtener información sobre sus propios cuerpos e identidades que las escuelas típicas anteriormente han escondido. Como expresaron AN y SL, ahora tienen el conocimiento para hacer las decisiones informadas sobre la salud sexual y la modificación corporal, mejorando así su acceso al derecho al libre desarrollo de la identidad de género.

Además de las clases académicas, el "Mocha Celis" tiene muchos talleres extracurriculares que brindan tecnologías corporales de resistencia. Durante los fines de semana, lxs docentes y lxs estudiantes pueden organizar talleres que complementan el aprendizaje académico. Por ejemplo, hay algunos de maquillaje y manicuría (Entrevista a SL, 11-20-2018). Como las clases de Biología, estos talleres son un espacio donde lxs estudiantes pueden modificar sus propios cuerpos. También hay talleres artísticos, como de danza, fotografía, canto, teatro y escritura. Aunque las escuelas típicas valoran las ciencias y la matemática más que otros sujetos, los artes constituyen un espacio donde unx estudiante transgénero y travesti puede explorar sus fantasías corporales y expresar su identidad. Por ejemplo, HC desarrolla empieza a pensar cómo modificar su cuerpo a través de su interés en la fotografía:

Yo solía pensar...como que mis modelos eran yo. Yo no podía ponerme la ropa de ellas, entonces, yo decía que, "Ponete esa ropa. Podes ser *rock star*, puedes ser *punk*." Podes ser cualquiera, porque, como yo no podía hacer lo. Mis modelos son mis marionetas. Yo jugué con ellas para aprender cómo ser una mujer...para vivir todas mis fantasías sobre feminidad (Entrevista a HC. 11-20-2018).

Entonces, los talleres artísticos del Mocha Celis son una oportunidad para que lxs estudiantes transgéneros desarrollen las tecnologías corporales de resistencia—como Paul Preciado

sostiene en *Manifiesto contra-sexual* y *Testo yonqui*—que rompen el binario de género y permiten el libre desarrollo de sus identidades de género.

c. Hacia los cuerpos cariñosos: la reivindicación del daño social

Cuando lxs estudiantes travesti-trans llegan al Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis”, sus cuerpos ya han sobrevivido al daño social producido por sus familias biológicas y los amigos de la infancia. Según HC, un estudiante del tercer año, su adolescencia estuvo caracterizada por la alienación social:

Tenía trece años cuando me di cuenta de que era una mujer. Y mis relaciones con mis compañeros, poco a poco, tenía menos y menos cosas de las que hablar. Poco a poco, me fui separando mi grupo de amigos (Entrevista a HC, 11-20-2018).

Ella sufrió una alienación similar a su familia biológica. Relató cómo su madre tuvo dificultades y su hermana mayor se enojó cuando se dieron cuenta de que HC era transgénero. No sólo lxs estudiantes sobrevivieron al daño social, sino también lxs docentes y administradores del Mocha Celis. En particular, LD, la preceptora del bachillerato, identifica el baño escolar como un lugar de daño social: “estaban todos los chicos que me cargaban, me pegaban” (Entrevista a LD y LA, 11-06-2018).

Aunque el daño social se percibe como un daño afectivo, no corporal, lo que esta investigación plantea es quitar el pensamiento racionalista que hay; existe una separación entre la mente y el cuerpo. Como hooks, flores, y Britzman sostienen en *Pedagógicas transgresoras*, lo afectivo y lo corporal son interconectados—el daño social y afectivo se inscribe en los cuerpos de lxs estudiantes. Un ejemplo obvio de las manifestaciones físicas del daño social son los cardenales y las heridas que LD tenían después del acoso escolar. Sin embargo, las consecuencias corporales son más profundas y de larga duración. En mi entrevista con QR, la docente de Proyecto de Formación Ocupacional, ella introduce la idea de que la sociedad disciplina el cuerpo transgénero y travesti a sentir vergüenza social, así

vuelve a ser “un exportador de vergüenza social” (Entrevista a QR, 11-03-2018). Esta vergüenza inhibe a una persona transgénero y travesti para vestirse, hablar, y caminar como que quiere; así impide los procesos de modificación corporal que son integrales al libre y autopercebido desarrollo de la identidad de género.

Antes de llegar al Mocha Celis, lxs estudiantes travesti-trans ya tienen las estrategias para reivindicar el daño social y recuperar su propixs cuerpos. Por ejemplo, HC reflejó su idea sobre su relación con su amiga cuando ella estaba peleando con su familia biológica:

Mi mejor amiga durante esos días fue una trabajadora sexual. Aprendí como ser mujer de ella. Ella fue una buena maestra. Me enseñó muchas cosas, sobre los boliches, y cómo comportarme cerca de los hombres. Viví con ella por tres años. Cuando ella regresó a nuestra casa, cociné la cena para ella. Nosotros pasamos muchas noches juntas, hablando sobre muchas cosas—ella sobre sus amantes, y yo sobre mi familia. En esos días, yo estaba tratando a escaparme de mi familia. Pero el apartamento fue muy lindo. Tengo muchas memorias lindas. Nosotros pasamos el verano juntos. Fue el mejor verano en toda mi vida. (Entrevista a HC. 11-20-2018).

Esta construcción de los lazos de amor y solidaridad con otras personas que no forman parte de su familia de crianza, especialmente con las compañeras transgénero y travesti, es lo que la socióloga argentina Mariana Álvarez-Broz llama la “familia entre pares” (2017, p. 132). A través de la creación de ellas, las personas transgénero y travesti empiezan a perder los sentimientos de vergüenza y construir los cuerpos que desean en función de su identidad de género. En el caso de HC, su relación afectiva con su amiga le da a ella las herramientas de modificación corporal —en particular, el conocimiento de cómo vestir, hablar, y caminar como una mujer. Entonces, las relaciones afectivas con otras compañeras son fundamentales al libre desarrollo de la identidad de género. De hecho, es una de las razones por las que lxs estudiantes travesti-trans quieren estudiar en el Mocha Celis. Según HC, ella quería conocer a

otras personas travesti-transy LGBT, porque había sido difícil para hacerlo en el pasado (Entrevista a HC. 11-20-2018). Por esta razón, el deseo de construir las relaciones afectivas influye en las estrategias pedagógicas del Mocha Celis.

El primer tipo de las relaciones afectivas son las que están entre lx estudiante y lx docente. Cuando yo observé una clase de Proyecto de Formación Ocupacional (PFO), lo que se destacó son las interacciones sociales, más que las intelectuales, entre la docente, QR, y sus trece estudiantes del tercer año. En contraste con una escuela tradicional, donde el docente debe ser “profesional” y mantener un grado de distancia hacia sus estudiantes, QR y sus alumnxs estaban charlando y haciendo bromas como amigxs (Trabajo de campo, 11-13-2018). Este ambiente afectivo entre lxs docentes y lxs estudiantes se hace extensivo fuera del aula. Según HC, ella puede hablar con sus docentes sobre cualquier problema que tiene. En particular, ella narró cómo las docentes le brindaron ayuda con su en que ella experimenta sentimientos de depresión durante un período de tratamientos hormonales (Entrevista a HC. 11-20-2018). La razón por la que lxs docentes pueden ser cariñosxs con sus estudiantes es porque tienen experiencias de vidas similares. Como la preceptora LR contó sobre sus experiencias del acoso escolar, lxs docentes, especialmente ellxs que se auto-identifican como transgénero o travesti, también han sobrevivido a un alto grado de daño social. Como resultado, lxs docentes tienen la capacidad de construir lazos de amor con sus estudiantes.

Del igual manera, el segundo tipo de relaciones afectivas es el que se establecen entre lxs estudiantes mismxs. SL y AN, dos estudiantes de tercer año, describen el Mocha Celis como su segundo hogar (Entrevista a SL y Entrevista a AN, 11-20-2018). En particular, AN elabora más sobre sus relaciones con sus compañeras:

Este colegio la verdad que me encanta, porque tiene muchas cosas, eh, que otros colegios no tienen. Acá como que son tu familia, está en el momento que vos necesitas, te aconsejan. Te preguntan, si tenemos un problema te preguntan, porque ya

te conocen, te dan una mano, y no sé qué más a decirte (Entrevista a AN, 11-20-2018).

Mis observaciones de la clase de PFO corroboran esta declaración. Antes de que comenzara la clase, muchas de lxs estudiantes estaban charlando con unx y otro y compartiendo lo que habían hecho durante el fin de semana. (Trabajo de campo, 11-13-2018).

El ambiente afectivo del Bachillerato Popular Mocha Celis es un buen ejemplo del eros como una tecnología corporal de resistencia. Como bell hooks plantea en *Pedagogías transgresoras*, el eros no sólo es una emoción, sino una fuerza corporal (2017). Un ejemplo de la manifestación física del eros son los abrazos, besos, y contacto físico entre lxs estudiantes y lxs docentes que yo observé a través del curso de mi trabajo de campo. Aunque las demostraciones de afecto son más comunes en la cultura argentina que la cultura estadounidense, es importante recordar que el contacto afectivo, especialmente entre lxs estudiantes o docentes del mismo sexo, fue reprimido históricamente. Por ejemplo, como se mencionó anteriormente, el Cuerpo Médico Escolar quería prohibir el beso entre las niñas y maestras de la escuela (Scharagrodsky, 2007, p. 9). Entonces, estas demostraciones corporales de afecto constituyen un desafío contra la institución escolar que ha disciplinado y castigado los cuerpos transgénero y travesti por décadas.

Además, el eros fomenta un intercambio de aprendizaje—en lugar de una jerarquía entre lx estudiante y lx docente que Paulo Freire crítica en *Pedagogía del oprimido*. Yo observé que el ambiente afectivo en el aula ayuda a lxs estudiantes, ambos transgénero y no transgénero, a sentirse comodxs para hacer preguntas, compartir sus opiniones, e incluso ayudar a otrxs compañerxs a entender los temas de la clase (Trabajo de campo, 11-13-2018). En acuerdo con bell hooks, este involucramiento estudiantil muestra cómo el eros “es una fuerza que intensifica nuestro esfuerzo de autorrealización (...) que fortalezcan el debate y estimulen la imaginación crítica” (2017, p. 17).

Finalmente, el eros permite a lxs estudiantes transgénero y travesti quitarse los sentimientos de vergüenza que han inhibido sus cuerpos. AN, una estudiante del tercer año, afirma este sentimiento:

Acá te sentís libre, podés ser vos mismo... acá nadie te va a discriminar por el hecho que vos sos gay. Acá vos sos libre de hacer lo que vos quieras... de identificarte como que vos sos. La verdad que voy a extrañar mucho. (Entrevista a AN, 11-20-2018).

Entonces, el ambiente del afecto y eros del Bachillerato Mocha Celis crea las condiciones donde todos los cuerpos son empoderados y, por extensión, donde todas las personas pueden acceder al derecho al libre desarrollo de su identidad de género.

d. Hacia los cuerpos confiados: la reivindicación del daño económico

Cuando lxs estudiantes transgénero y travesti llegan al Bachillerato Popular Mocha Celis, sus cuerpos ya han sobrevivido al daño económico. Según QR, la docente del PFO, muchxs estudiantes experimentan la precarización laboral: “no hemos tenido las mismas posibilidades, no es el mismo destino laboral” (Entrevista a QR, 11-20-2018). De hecho, alrededor de un 80% de la población transgénero y travesti trabaja en el sector informal—la mayoría en el trabajo sexual o la prostitución (“Situación de los derechos humanos, 2016, p. 17).

La prostitución o el trabajo sexual tienen variadas consecuencias, muchas de las cuales son contradictorias, en los cuerpos de lxs estudiantes. Por un lado, la falta de reconocimiento estatal y la precarización laboral afectan las condiciones materiales de vida de muchas de las estudiantes. Según LD, la preceptora del bachillerato, hay chicas que están en situación de calle, pueden caer enfermas y no tienen un hogar estable ni comida regular (Entrevista a LD y LA, 11-03-2018). La vulnerabilidad económica es, entonces, inscrita en los cuerpos de lxs estudiantes—como el hambre, las enfermedades, o una esperanza de vida más corta. Por otro lado, como Josefina Fernández plantea en *Cuerpos desobedientes*, la

prostitución es uno de los pocos espacios donde una mujer travesti empieza a modificar su propio cuerpo y vivir cotidianamente su identidad de género (2004, p. 96). Entonces, hay que reconocer la complejidad de la prostitución o el trabajo sexual—como un espacio contradictorio de daño corporal y recuperación corporal.

Independientemente de sus sentimientos sobre la prostitución o el trabajo sexual, la gran mayoría de lxs estudiantes que ingresa en el “Mocha Celis” quiere retomar sus estudios, buscar por un trabajo estable, y recuperar el potencial de sus propixs cuerpos. Por ejemplo, cuando pregunté a SL por qué quería estudiar en el “Mocha Celis”, ella respondió: “Porque quería terminar mi secundaria. No importa la edad...para el estudio no hay edad” (Entrevista a SL, 11-20-2018). Entonces, una gran parte de las estrategias pedagógicas del Mocha Celis trata de dar las herramientas que redescubren el potencial de las estudiantes y reivindican el daño económico que han sobrevivido. Por ejemplo, en la clase de Técnicas de Trabajo Intelectual (TTI), LA, la docente de TTI enseña cómo hacer un resumen, un mapa conceptual y un ensayo (Entrevista con LD y LA, 11-06-2018). De igual modo, en la clase de Proyecto de Formación Ocupacional (PFO), se enseña cómo hacer un currículum, presentarse a una entrevista y solicitar un trabajo. (Entrevista con LD y LA, 11-06-2018). Como resultado, las estudiantes recuperan la confianza en sus propixs cuerpos y capacidades:

Sí, yo cambio en total. La forma de comunicarme con la sociedad, la forma de hablar con vós, por ejemplo, más abierta, más pulida, más centrada. Eso es la Mocha. Estar a frente al público, hablando con cien personas, sacar mi miedo, no como “Ay...no sé...gracias por venir.” No más de eso. Sino hablar, debatir, y dialogar. (Entrevista a SL, 11-20-2018).

Además, los contenidos curriculares del Mocha Celis fomentan en lxs estudiantes no sólo recuperarse, sino también a reflexionar sobre el daño económico que han sobrevivido. En la clase de Proyecto de Formación Ocupacional, se enseñan las políticas y economía del

trabajo desde las lentes críticas de género y sexualidad. QR, la docente de esta materia, comparte un ejemplo de una discusión en su clase:

Por ejemplo, la propuesta de una clase puede ser el patriarcado y el salario. Siempre da una pregunta: ¿existe una división real de trabajo? ¿Existen diferencias de trabajo? ¿Es una diferencia natural, de que viene? Y bueno, “Porque los varones son más fuertes que las mujeres”, dice uno. Y el resto dice “¡No! ¿Qué está diciendo?” (Entrevista a QR. 11-13-2018).

Como esta anécdota muestra, muchas veces, se les pide a los estudiantes que piensen y reflexionen sobre sus propias experiencias de precarización laboral. Este componente reflexivo es representativo del modelo de educación problematizadora, que Paulo Freire introdujo en *Pedagogía del oprimido*. A través de los espacios de reflexión, lxs estudiantes transgénero y travesti desarrollan la conciencia crítica—el poder para ser conscientes de las realidades que se enfrentan, y el poder para cambiarlas.

Aunque la reivindicación del daño económico no está tan vinculada con el libre desarrollo de la identidad de género, todavía constituye una gran parte de las trayectorias escolares de lxs estudiantes travesti-trans del Mocha Celis. Las clases de PFO y TTI brindan las herramientas que abren la potencial de los cuerpos y permiten lo que val flores en *Pedagógicas transgresoras* llama “la poética del daño” (2016):

La población trans es tan, tan vulnerable que la sociedad lxs hizo sentir que sólo servían para la prostitución y nada más, y ellas están convencidas de eso. De que el único camino es prostitución y no había otro. Desde venir acá, lxs hizo abrir los ojos, ver, como se dice, una luz al final del túnel, y ver que sí, que puede terminar la secundaria. (Entrevista con LD y LA, 11-06-2018).

7. Conclusiones

En conclusión, el Bachillerato Popular Mocha Celis es un espacio de la realización activa y progresiva del derecho al libre desarrollo de la identidad de género. A través de las estrategias pedagógicas—el ambiente afectivo del aula, los contenidos del currículo con respecto a género y sexualidad, la protagonización de lxs estudiante, y los talleres artísticos— lxs estudiantes vuelven a ser sujetxs de su propio aprendizaje y derechos. Ellxs reconoce el daño que sus cuerpos han sobrevivido, los reivindica con las técnicas corporales de resistencia, y desarrolla su identidad de género en una manera libre y autopercibida.

Entonces, el Mocha Celis muestra la necesidad de la escuela, como una institución social, en la implementación progresiva de los derechos humanos. Aunque la Ley de Identidad de Género fue un logro histórico, sus beneficios no van a ser realizadas sin un cambio entero en la manera las personas pensar cotidianamente sobre el género y sexualidad. En respuesta, el Mocha Celis enseña los códigos alternativos de pensar, trabajar, y vivir que permite la realización progresiva de las leyes como la Ley de Identidad de Género. El cambio social, entonces, debe empezar desde abajo además de arriba.

Además, las estrategias pedagógicas del Mocha Celis constituyen un ejemplo verdadero de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). El Mocha Celis enseña la Educación Sexual Integral no solo en una clase de biología, o en un taller de salud sexual. Más bien, se enseña todas las clases y los talleres desde un punto de vista de género y sexualidad. Entonces, la pedagogía del Mocha Celis es una mirada integral de la educación sexual. Muchas escuelas pueden aprender de este ejemplo para implementar una ESI que no solo enseña cómo usar los anticonceptivos, sino critica los sistemas hegemónicos de poder en su totalidad.

Si yo tuviera más tiempo, realizaría un proyecto comprensivo de investigación acción-participativa. Hay muchos factores porque no pude involucrar la participación significativa de lxs estudiantes: el tiempo corto para trabajar en el campo, mi falta de fluidez en hablar español, y la preocupación de todxs lxs docentes y estudiantes durante el fin del cuatrimestre. Sin embargo, en acuerdo con los principios de educación popular, hay que reconocer la potencial de unx estudiante a crear su propio conocimiento. En la misma manera que el Mocha rompe la jerarquía entre lx estudiante y lx docente, es importante romper la jerarquía entre lx investigador e lx investigadx. Sólo entonces la academia podrá abordar lxs estudiantes transgénero y travesti como lxs sujetxs, en lugar de lxs objetxs, de su conocimiento.

8. Referencias

Bibliografía

Alcaraz, F. (2018, March 13). Fuimos a una escuela para personas trans en Buenos Aires.

Retrieved December 3, 2018, from https://www.vice.com/es_latam/article/8xdy7z/fuimos-a-una-escuela-para-personas-trans-en-buenos-aires

Bachillerato Popular Trans Mocha Celis. (n.d.). Retrieved December 3, 2018, from

<http://www.bachilleratomochacelis.edu.ar/>

Berkins, L. (2003). Un itinerario político del travestismo. *Maffía, D.(comp.): Sexualidades Migrantes. Género y Transgénero*, 127-137.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Butler, J. (2012). Cuerpos que importan—sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”.

Eisner, E. W. (1998). *Cognición y curriculum: una visión nueva* (No. 37.01). Amorrortu,.

Fernández, J. (2004). *Cuerpos desobedientes: travestismo e identidad de género*. Edhasa.

Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.

Hooks, B, Flores, V, Britzman, D. (2017). *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria ediciones.

Ley de identidad de género y acceso al cuidado de la salud de las personas trans en Argentina . (2013).

Retrieved December 3, 2018, from Fundación Huesped website:

https://www.huesped.org.ar/wp-content/uploads/2018/03/Aristegui-Zalazar_2014_Ley-de-Identidad-de-Genero-y-acceso-a-la-salud-en-poblacion-trans.pdf

Preciado, B. (2002). Manifiesto contra-sexual: prácticas subversivas de identidad sexual. *Madrid: Pensamiento Opera Prima*.

Preciado, P. B. (2014). *Testo yonqui (Edición española)*. Grupo Planeta Spain.

Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela.

Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2012). Investigación acción participativa. *Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática. Quito: Proyecto Páramo Andino.*

Situación de los derechos humanos de las travestis y trans en la Argentina. (2016, October).

Retrieved December 3, 2018, from Centro de Estudios Legales y Sociales website:

https://www.cels.org.ar/web/wpcontent/uploads/2017/02/INT_CEDAW_NGO_ARG_25486_S.pdf

Sverdlick, I., & Costas, P. (2008). Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires. *Referencias. Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, 5(24).

Textos legales

Ciudad de Buenos Aires. Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral (2006).

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

InfoLEG. Ley N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006).

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

InfoLEG. Ley N° 26.743, Ley de Identidad de Género (2012).

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

Entrevistas y trabajo de campo

LD y LA. (2018, 6 de noviembre). Entrevista grupal.

QR. (2018, 13 de noviembre). Entrevista personal.

AN. (2018, 20 de noviembre). Entrevista personal.

SL. (2018, 20 de noviembre). Entrevista personal.

HC. (2018, 20 de noviembre). Entrevista personal.

Trabajo de campo (2018, 3 de noviembre).

Trabajo de campo, (2018, 13 de noviembre).

9. Anexo

Guía de preguntas para lxs docentes

1. ¿Cual es su nombre?
2. ¿Como se auto-identifica?
3. ¿Cuál es su rol en el bachillerato? ¿Cuáles son las responsabilidades principales de su rol?
4. ¿Por cuántos meses o años ud. han trabajado en el bachillerato?
 - a. ¿Cómo lo conoció?
 - b. ¿Ud. tenía mucha experiencia en la docencia antes de empezar en este bachillerato? ¿Ud. tenía experiencia en enseñar o trabajar con lxs estudiantes trans?
 - c. ¿Porque quería enseñar en este bachillerato en particular?
5. Describa su día típica en este bachi.
6. ¿Cuáles son los contenidos del currículo del bachillerato?
 - a. ¿Como se trata a reflejar las experiencias de lxs estudiantes trans en su currículo? ¿Qué temas se incluyen en su currículo?
 - b. ¿Que es la importancia a incluir (un tema) en su currículo?
 - c. ¿Lxs estudiantes tienen algunas oportunidades para participar en este proceso?
7. ¿En su clase de _____, como es su estilo de enseñanza?
 - a. ¿Como se trata a tener en cuenta las experiencias de las estudiantes trans en su propuesta pedagógica?
 - b. ¿Que es el formato de la clase: una lección, una discusión entre los estudiantes, o una mezcla de los dos? ¿Porque?
 - c. ¿Que tipo de tareas asigna? ¿Porque?
 - d. ¿Cómo evalúa el proceso de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Porque?
 - e. ¿En su opinión, cuáles las ventajas de este tipo de pedagogía?

8. ¿Cómo es su relación con sus estudiantes? ¿Tiene algunas historias o anécdotas que quiere compartir?
 - a. ¿Aprende algo de ellos?
 - b. ¿Ud. y sus estudiantes conversan fuera de la aula?
9. En su página de Facebook, vi que ustedes tienen muchos talleres públicos.
 - a. ¿Cómo deciden que tipo de taller va a tener? ¿Un estudiante puede crear o dirigir su propio taller? ¿Algunos ejemplos?
 - b. ¿En qué maneras estos talleres enriquecen o complementan las cosas que se aprendieron en las clases?
10. En su página de Facebook, también vi las publicaciones y fotos marchas y demostraciones. ¿Cuáles son los vínculos entre este bachillerato y la lucha más amplia de los transgéneros, travestis, y transexuales?
 - a. ¿Cómo son las relaciones entre este bachillerato con otras organizaciones militantes que luchan por la comunidad trans, como la Asociación de los Travestis, Transexuales, y Transgéneros de Argentina?
 - b. ¿Como un docente, cómo fomenta sus estudiantes para participar en militancia?
11. En su página de Facebook, también vi los eventos se llamaron “relatos de primera persona”, donde los estudiantes comparten sus experiencias en el bachi. ¿Por qué organizaron este evento?
12. ¿Cómo compara este bachillerato con sus experiencias anteriores de docencia?
 - a. ¿En su opinión, porque las escuelas tradicionales evitan abordar los temas de género y sexualidad?
13. ¿Por qué este bachillerato es importante para usted? ¿Para los estudiantes?
14. ¿Si puede mejorar cualquier cosa de este bachillerato, que quiere hacer?
15. ¿Hay alguna que quiere añadir?
16. Sería importante para mí conocer la perspectiva de los estudiantes, pero también reconozco mi posición como un hombre cisgénero en un espacio dedicado y la tendencia de la academia, como una institución que algunas veces, a tratar a la comunidad trans como un objeto de información. En su opinión, ¿cuál es la mejor manera de conocer la perspectiva de los estudiantes una manera no sólo profunda, sino sensitiva y apropiada?
 - a. ¿Podrían ponerme en contacto con un estudiante en particular que ustedes recomiendan?
17. ¿El bachillerato tienen otros eventos que puedo asistir?
 - a. ¿En particular, es el Encuentro Nacional de Docentes Trans en este fin de semana un espacio sólo para la comunidad trans?
18. ¿Uds. tienen algunos documentos sobre el currículo del bachillerato que puedo leer? Por ejemplo: una lista de inscripciones y clases, un manual, etc.

Guía de preguntas para lxs estudiantes

- a) ¿Cuál es su nombre?
- b) ¿Como se auto-identifica?
- c) ¿Cuántos años tiene?
- d) ¿En qué año de la escuela secundaria está?
- e) ¿Cómo conoció el bachillerato?
 - i) ¿Porque quería estudiar acá?
 - ii) ¿Que estaba haciendo antes de estudiar acá?
 - iii) ¿Ha estudiado en las escuelas tradicionales? ¿Cómo fue sus experiencias en estos tipos de escuelas?
- f) Describa su día típico en el bachillerato.
- g) ¿Cuales clases asisten en este momento?
 - i) ¿Hay clases que abordan específicamente los temas de género y sexualidad?
 - ii) ¿Que hacen en su clase de _____? ¿Qué tipo de libros se leen, qué tipo de tareas se hacen?
 - iii) ¿Que aprende en su clase de _____?
 - iv) ¿Cual clase es su favorito, y por qué?
 - v) ¿Cómo se comparan estas clases con otras que ha tomado en otrxs escuelas?
 - vi) ¿Cómo aplica las cosas que aprendió en su vida cotidiana fuera del bachillerato?
 - vii) ¿Cómo las cosas que usted aprende influyen como ud. percibe su propix identidad?
 - viii) ¿Si tuviera el acceso a este material más antes, como su vida sería diferente?
- h) ¿Cuales talleres asiste?
 - i) ¿Cuales la importancia de los talleres? ¿Como complementan su aprendizaje en las clases?
- i) ¿Quienes sus mejores amigxs en el bachillerato? ¿Que hacen en sus tiempos libres?
¿Ellxs son amigxs fuera del bachillerato también?
 - i) ¿Cómo se siente a tener compañerxs de clase que tienen experiencias similares a usted?
 - ii) ¿Cómo su relación con su companerxs de clase acá se compara con su relación con su companerxs de clase en su escuela anterior?
 - iii) ¿Después de pasar tiempo juntxs con otrxs compañerxs de clase trans, hay algunos cambios en su percepción de su propix identidad?
- j) ¿Cómo es su relación con sus docentes?
 - i) ¿Cómo se siente a tener docentes trans que tienen experiencias similar a usted?
 - ii) ¿Lxs docentes te permite a dar sugerencias o recomendaciones en la elección de los temas en sus clases? ¿En la creación de los talleres?
 - iii) ¿Cómo su relación con sus docentes acá se compara con su relación con sus docentes en su escuela anterior?
- k) ¿Participa en una organización militante fuera del bachillerato?
 - i) ¿Antes de empezar su educación en el bachillerato, ha participado en militancia trans? ¿Cómo fue su percepción de militancia?

- ii) ¿A través de sus clases en el bachi, hay algunos cambios en su percepción de militancia, o en las formas o maneras que ud. práctica militancia?
- l) ¿Que quiere hacer después de su graduación? ¿Por qué?
- m) ¿Porque este bachillerato importante para usted? ¿En que te contribuye tu experiencia en el bachi para su identidad trans?
- n) ¿Si puede mejorar cualquier cosa de este bachillerato, que quiere hacer?
- o) ¿Hay alguna que quiere añadir?