



Autor: Scharagrodsky, Pablo Ariel

Artículo de revista

Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina

Año: 2019

Scharagrodsky, P. A. (2019). Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina. *Investiga+*, 2(2), 15-35. Universidad Provincial de Córdoba, Secretaría de Posgrado e Investigación. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/306>

Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina

Trans-forming the Educational and Sports space. The Case of the Transgender Community in the Argentine Capital City

Pablo Ariel Scharagrodsky*

Resumen: El presente trabajo¹ focaliza el análisis en una de las primeras experiencias educativas trans en la Argentina (la Escuela Secundaria “Mocha Celis”) indagando los modos y las formas en que su población (fundamentalmente estudiantes) conceptualiza, presenta y representa la experiencia deportiva. A partir de un enfoque cualitativo e interpretativo el trabajo identifica las ‘travas’, dificultades, resistencias, contradicciones y ambivalencias que se generan y circulan en el universo social, cultural y educativo cuando las personas trans o queers experimentan la práctica deportiva.

Palabras clave: educación, deportes, géneros, sexualidades, comunidad trans

Abstract: This paper focuses the analysis on one of the first transgender educational experiences in Argentina (the Mocha Celis High School) studying the ways in which its population (mainly students) conceptualizes, presents and represents the sports experience. From a qualitative and interpretative approach, the article identifies the ‘travas’ (“trabas” in Spanish means “obstacles”, and “travas” is a way to refer to travesties), difficulties, resistance, contradictions and ambivalences that are generated and circulated in the social, cultural and educational universe when trans or queers people experience sports practices.

Keywords: education, sports, genders, sexualities, transgender community

Recibido: 20/06/19
Aceptado: 28/08/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Docente-investigador en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

pas@unq.edu.ar

¹ El siguiente trabajo retoma discusiones escritas en: Scharagrodsky, Pablo “Sobre exclusiones, fracasos y resistencias. El primer Bachillerato trans “Mocha Celis”, CABA, Argentina”. En El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias. Rubén Cervini (compilador). Editorial UNQ. Colección PGD eBooks, Bernal, págs. 180-196. 2017. Scharagrodsky, Pablo y Magalí Pérez Riedel “Educational trajectories and discursive representations about sports of the trans* students of the “Mocha Celis” Secondary School in Argentina”. En LGBTIQ people in Latin countries sport. New Stories in Old Problems. Joaquín Piedra (Coord.) Springer Publishing. New York. En prensa.

Introducción

En las últimas décadas, las legislaciones y las políticas sobre las sexualidades y las identidades generizadas han tenido una gran visibilidad y un importante reconocimiento político y de la política en América Latina. Argentina no ha sido la excepción, y, de hecho, se ha destacado por la producción de un corpus legislativo amplio que ha contemplado la educación sexual integral, la salud reproductiva, el derecho a la identidad de género y el matrimonio igualitario², entre otros tópicos. Específicamente, la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), sancionada a partir de la Ley N.º 26.150 en el 2006, fue clave para construir una visión más integral, inclusiva, justa y democrática de la sexualidad a partir de la ampliación de derechos. El Ministerio de Educación conceptualizó la ESI como un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promovería saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los/as jóvenes³.

Con una intensidad semántica diferente, el orden sexuado y generizado en la Argentina comenzó a erosionarse y a ser más cuestionado y problematizado. Producto de nuevos actores, imaginarios, epistemes, órdenes simbólicos, movimientos sociales y políticos como los diferentes feminismos y las producciones *queer* y de un cuasi-‘receptivo’ clima de época, en las últimas décadas se inició un lento proceso de crítica y lucha contra el orden patriarcal y hetero-normativo (Rich, 1999; Butler, 2001, 2004; Wittig, 2006; Preciado, 2011).

El campo pedagógico y educativo no quedó exento de este complejo, liberador y contradictorio proceso. Tanto en Argentina, como en varios países latinoamericanos y europeos, se ampliaron los derechos para nuevos colectivos otrora sub-alternizados como, por ejemplo, la población trans (travesti, transexual y transgé-

² Ley sobre Salud Sexual y Procreación Responsable N.º 25673 (2002); Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral N.º 26.150 (2006); Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006); Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008); Ley Matrimonio Igualitario N.º 26.618 (2010), modificación del Código Civil y Ley de Identidad de Género N.º 26.743 (2012), etc.

³ Los objetivos de la Ley N.º 26.150 son 1. Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas. 2. Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. 3. Promover actitudes responsables ante la sexualidad. 4. Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular. 5. Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

nero) y, en este contexto, se creó el primer bachillerato trans de América latina y uno de los primeros en el mundo en el año 2011. La constitución del bachillerato trans cubrió un vacío que la propia ESI en su momento no contempló⁴. Pero fue la organización del movimiento LGBTQ⁵ en el contexto argentino, especialmente porteño, el que contribuyó a instalar la agenda de dicho colectivo, sus reclamos jurídico-políticos y la necesidad de generar espacios educativos diferentes a los tradicionalmente estigmatizantes.

Dos investigaciones fueron centrales para identificar la situación de vida del colectivo trans. Por un lado, *La Gesta del Nombre Propio* que se publicó por primera vez en 2005 a través de la Editorial Madres de Plaza de Mayo y fue reeditado en 2013. Por el otro, seis años antes, en 1999, la Defensoría del Pueblo Adjunta en Derechos Humanos de la CABA, a cargo de la Dra. Diana Maffía, había elaborado el primer informe, juntamente con la Asociación de Lucha por la Identidad Travesti y Transexual, sobre la situación de vida de las travestis en la ciudad (“Informe preliminar sobre la situación de las travestis en la ciudad de Buenos Aires”). Estos informes mostraron el conocimiento producido por y sobre un colectivo exiliado al silencio social y revelaron cifras que fueron ‘escalofriantes’ en términos de vida y de muerte, e identificaron una bajísima tasa de escolarización que aún hoy con pequeñas modificaciones continúa. Un informe más cercano en el tiempo identificó un escenario educativo más auspicioso, aunque en un contexto claramente desigual (Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [MPDCABA], 2017, pags. 85-93).

Pero uno de los cambios centrales en la vida del colectivo trans, producto de movilizaciones y campañas llevadas a cabo por las organizaciones trans en la última década, se produjo el 9 de mayo de 2012 cuando se sancionó la Ley N.º 26.743 de Identidad de Género. Esta implicó una transformación para el reconocimiento

⁴ La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) no posee ningún articulado especialmente dedicado al tratamiento de las identidades trans.

⁵ LGBTQ se han utilizado para denominar de forma inclusiva a todos los individuos y a las comunidades que se identifican como lesbianas, gay, bisexuales o transgénero o aquellos/as que tienen ‘dudas’ acerca su sexualidad y/o identidad de género. No existe una forma única de ordenar las letras (GLBT, por ejemplo), algunas personas agregan letras adicionales, incluyendo, por ejemplo, “I” de intersexo (antes conocido como hermafroditismo), “Q” de *queer* (“raro” en inglés) o de questioning, y “A” de aliados que no son LGBT pero que los/las apoyan (LGBTQIA). La primera federación argentina que nucleó a gran parte de las organizaciones LGBT de Argentina fue la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (FALGBT). Es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, fundada por cinco organizaciones (La Fulana, Fundación Buenos Aires SIDA, NEXO, ATTTA y VOX Asociación Civil) en el año 2006.

político y legal de las identidades y corporalidades travesti-trans. Esta ley fue producto del activismo trans argentino y de sus alianzas políticas. La norma contempló por primera vez el derecho a la rectificación de los datos registrales cuando no concuerden con el género auto-percibido de la persona, garantizando de manera integral, complementaria, autónoma y suficiente el acceso a la salud integral que incluye el acceso a las hormonas y las intervenciones quirúrgicas de reasignación genital, total o parcial⁶. La ley de Matrimonio Igualitario N.º 26.618, sancionada dos años antes que la ley de Identidad de Género, también contribuyó a ampliar los derechos de colectivos hasta ese momento invisibilizados, reconociendo el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo⁷.

Teniendo en cuenta la emergencia de estos procesos jurídicos, políticos y legislativos, la militancia del movimiento LGBT y el clima socio-político, el presente trabajo focaliza el análisis en una de las primeras experiencias educativas trans (la Escuela Secundaria “Mocha Celis”) indagando los modos y las formas en que su población (fundamentalmente estudiantes) conceptualiza, presenta y representa la experiencia deportiva. Los interrogantes planteados se condensan de la siguiente manera: ¿Cuáles son los sentidos que los estudiantes trans de la Escuela Secundaria “Mocha Celis” le asignan a la cultura física en general y a la experiencia deportiva en particular? y ¿cómo han sido sus experiencias deportivas en el pasado? Estos interrogantes los abordaremos desde una perspectiva feminista y

⁶ “Para el ejercicio de esos derechos la ley no requiere que se acrediten diagnósticos médicos; desarticula y condena cualquier acto que perturbe, obstaculice, niegue o lesione los derechos que contiene, y lo considera una práctica discriminatoria. La ley considera que la voluntad de la persona es suficiente y no se judicializa ni administrativiza el derecho al reconocimiento de su identidad de género. La manifestación de la voluntad se realiza mediante el uso de un formulario sencillo donde consta la petición para la rectificación del nombre y, para el caso de las intervenciones quirúrgicas, se debe tomar el consentimiento informado. La ley de identidad de género evita cualquier definición normativa de categorías identitarias tales como ‘travesti’, ‘transexual’ o ‘transgénero’, para revalorizar el derecho a la autonomía corporal. Garantiza, asimismo, el reconocimiento a la identidad de género de niños, niñas y adolescentes trans en los ámbitos donde desempeñen sus actividades, en especial cómo se los/as debe llamar y registrar, el respeto a su nombre autopercebido y el acceso a la salud integral. Para eso incorpora la figura del ‘abogado del niño’ de acuerdo a la legislación vigente en materia de infancia y adolescencia, que refuerza la protección al derecho a la autonomía corporal de la subjetividad infanto-adolescente. Con esta ley, que también incluye a las personas migrantes, el Estado argentino reconoce politicidad a las subjetividades trans: dejan de ser instituidas como identidades patológicas, enfermas o disfóricas”. (Informe: situación de los derechos humanos de las travestis y trans en la Argentina..., 2016, pág. 3)

⁷ El artículo 2 de la Ley N.º 26.618 de Matrimonio Civil (2010) (conocida como la Ley de Matrimonio Igualitario) establece que “el matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”.

*queer*⁸, y a partir de 12 entrevistas semi-estructuradas (5 a estudiantes de segundo año, 4 a docentes de segundo año y 3 a diferentes autoridades y ‘referentes’ de la institución) que indagan los diferentes sentidos construidos en los discursos sobre las diferencias sexuales, así como los contextos de producción de los discursos producidos.

La investigación se realizó durante el primer semestre del 2016 y adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2007) a partir de un estudio de caso. Se trabajó en la recopilación de información y referencias, por un lado, mediante la búsqueda, recolección, organización, selección y análisis de material documental y bibliográfico de la institución objeto de estudio y, por otro, con entrevistas semi-estructuradas como técnica de recolección de datos con la pretensión de reconocer e identificar los diferentes sentidos de la experiencia deportiva en los estudiantes trans de la Escuela Secundaria “Mocha Celis”. El muestreo seleccionado fue no probabilístico, aunque se focalizó la selección, muy especialmente, en alumnas trans de entre 25 y 40 años que cursaban regularmente el segundo año del plan de estudios (mitad del trayecto formativo) y en docentes con la máxima antigüedad en la institución.

1. El primer bachillerato trans de América Latina

El bachillerato trans Mocha Celis surgió en la capital argentina a fines del 2011 y empezó a funcionar en el 2012. Su nombre representa en sí mismo un acto de resistencia y desobediencia jurídico-política. “Mocha” era una travesti tucumana

⁸ En particular seguimos a Judith Butler. Para esta autora la diferencia sexual nunca es simplemente una función de diferencias materiales que no estén de algún modo marcadas y formadas por las prácticas discursivas. De alguna manera, la categoría de “sexo” es, desde el comienzo, normativa; es lo que el filósofo francés, Michel Foucault llamó un “ideal regulatorio”. En este sentido el “sexo” no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir -demarkar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla. De modo tal que el “sexo” es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas. En otras palabras, el “sexo” es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo. No es una realidad simple o una condición estática de un cuerpo, sino un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el “sexo” y logran tal materialización en virtud de la reiteración forzada de esas normas. Que esta reiteración sea necesaria es una señal de que la materialización nunca es completa, de que los cuerpos nunca acatan enteramente las normas mediante las cuales se impone su materialización (Butler, 2002, pág. 18). Según Butler sexo y género son construcciones culturales e históricas. Es decir, el sexo siempre ha sido género. Este último es la estilización repetida del cuerpo, una serie de actos repetidos que se congelan con el tiempo para producir la apariencia de la sustancia, de una especie natural de ser (Butler, 2001).

que trabajaba en la zona del bajo Flores, en la ciudad de Buenos Aires y que no sabía leer ni escribir. Según varios testimonios fue una luchadora que cuestionó públicamente el abuso, la violencia y el maltrato policial. Apareció muerta con tres tiros en su cuerpo (Berkins, 2011). Su nombre en sí mismo es un homenaje a la resistencia frente a actos de violencia, intimidación y coerción personales e institucionales.

Al inaugurar el bachillerato, el ministro de Educación de Argentina, Alberto Sileoni, afirmó lo siguiente: “El clima que estamos construyendo es el de la igualdad y para eso no necesitamos la piedad, sino la justicia del Estado” (citado por Pécora & Luna, 2013). Igualdad y justicia fueron dos de los motores que el propio estado, o mejor dicho parte de él, -otrrora negador y, en muchos casos, estigmatizador-, comenzó a reivindicar -no sin tensiones internas- re-definiendo nuevos sentidos sobre las sexualidades, los deseos y los cuerpos e incorporando a ciertos grupos que históricamente estuvieron condenados al fracaso social y, muy especialmente, educativo. En consonancia con ello, la investigadora, filósofa y diputada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Diana Maffía, partícipe de esta iniciativa, defendió la creación del bachillerato de la siguiente manera: “Es un modo de educación sumamente inclusivo y alcanza segmentos que quedan fuera de la educación formal. La idea de que sea inclusivo en razón de la identidad sexual es muy importante porque, en todas las investigaciones que llevamos adelante, una de las primeras consecuencias del travestismo es el abandono de la escuela” (citada por Lorea, 2011).

El formato de la institución educativa ‘Mocha Celis’ es muy particular: hunde sus raíces en los bachilleratos populares. Estos se constituyeron, en parte, como proyectos político-educativos alternativos (Testa, 2016) y contestatarios frente al cristalizado y, en muchos sentidos, homogeneizante y desigual modelo dominante del estado educador moderno. Aunque muchos de ellos, con diversos formatos, existieron durante buena parte del siglo XX, recién se multiplicaron y potenciaron ante la crisis social, económica y política del 2001, la cual generó una exclusión social nunca antes registrada en la historia moderna argentina y una significativa vulnerabilidad de amplios sectores de la población.

Desde el 2001 y merced a la movilización y al compromiso político de diferentes actores sociales (sindicatos, organizaciones sociales, cooperativas de educadores, movimientos de desocupados, etc.) los bachilleratos populares para jóvenes y adultos se constituyeron, ampliaron y consolidaron. Según Ampudia (2014), el

periodo 2007-2012 representó el momento de mayor expansión de los bachilleratos populares en Argentina. En el 2007 eran 16 y hacia fines del 2011 crecieron a más de 70. Según un informe oficial de octubre de 2016

existen actualmente 86 Bachilleratos Populares a nivel nacional, concentrados principalmente en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Más precisamente, 39,5% del total de BP se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires, y el 56% en la Provincia de Buenos Aires. El 4,5% restante se distribuye en otras provincias, como Mendoza y Santa Fe. (Ministerio de Educación y Deportes, 2016, pág. 20)

El 67,4% de los BP se asientan en barrios populares y un 17,4% en barrios céntricos. El 15,2% restante se localiza en asentamientos y villas. Con relación a los procesos de reconocimiento estatal que han atravesado, de los 86 BP registrados, el 45% (39) se encuentran oficializados por el Estado, es decir que están habilitados para emitir títulos de estudios secundarios. De ellos, 23 se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires, 14 en la Provincia de Buenos Aires y 2 en el interior del país. (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular, 2015)

Influenciados conceptualmente por las teorías críticas (especialmente la pedagogía freireana) y, en parte, post críticas en educación (Da Silva, 2001), sus objetivos tendieron a reivindicar a partir de iniciativas comunitarias, cooperativas y auto-gestionadas la formación de sujetos políticos críticos y emancipados frente al sistema capitalista, al neoliberalismo, la creciente mercantilización de la vida social y al patriarcado moderno (Areal & Terzibachian, 2012). Su propuesta educativa re-significó la relación docente-estudiante-saber y autoridad-poder proclamando un vínculo pedagógico más igualitario, interactivo, empático, participativo y con un fuerte compromiso político, ético y social. Los bachilleratos populares, retomaron las tradiciones mutualistas, asociacionistas y participacionistas, y redefinieron concepciones pedagógicas dominantes modificando las tradicionales ideas sobre el dispositivo curricular, la didáctica, la organización institucional, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje reivindicando el protagonismo y la autogestión de los propios docentes y, muy especialmente, la voz y la autoridad de los estudiantes a la hora de pensar un espacio educativo.

En términos educativos estos bachilleratos han propuesto un proceso pedagógico dialógico entre educadores y educandos (diálogo de saberes diversos sin jerarquías entre los mismos); la conformación de parejas y/o equipos pedagógicos docentes en cada asignatura y/o área educativa; el establecimiento de una currícula que combina la propuesta oficial con una propuesta pedagógica construida colectivamente desde cada bachillerato popular; lineamientos de convivencia contruidos colectivamente entre docentes y estudiantes; formas alternativas de evaluación cualitativa que se focalizan en los procesos educativos antes que en las notas cuantitativas que ‘midén’ el aprendizaje de contenidos básicos; un enfoque pedagógico centrado en la perspectiva problematizadora de la realidad social con el objetivo de conformar estudiantes críticos; un enfoque pedagógico orientado hacia el cambio social; espacios permanentes de (auto)formación en educación popular y de (auto)reflexión de las prácticas docentes y pedagógicas de los bachilleratos populares (Wahren, 2016).

Aunque con el tiempo los Bachilleratos Populares no se convirtieron en un bloque homogéneo, puesto que presentan diferencias políticas y de gestión entre sí, estos dispositivos de educación de alguna manera redefinieron las relaciones entre el estado, la sociedad civil y lo ‘público’ (Areal & Terzibachian, 2012), e incluyeron a actores sociales históricamente relegados del campo educativo y construyeron relaciones de poder y autoridad más horizontales, justas y democráticas. De alguna manera, la mayoría de los bachilleratos populares a partir de diferentes modalidades de acción, titulaciones y de sus propias nominaciones⁹ ha reivindicado un carácter contra-hegemónico frente al orden socio-político imperante a través de prácticas de lucha anticapitalista, de una pedagogía libertaria, de un compromiso social con los sectores sub-alternizados y de un rol político-emancipador.

En este contexto, es posible afirmar que el bachillerato oficial y gratuito trans Mocha Celis intentó dar respuesta a la demanda de inclusión en el sistema educati-

⁹ Como señala Ampudia “la nominación y la estética de los bachilleratos populares expresan, también la naturaleza del proyecto: Simón Rodríguez, 19 de Diciembre, Centro Cultural de los Trabajadores de los Troncos, Raíces, Arbolito, Roca Negra, Tierra y Libertad, Carlos Fuentealba, Bartolina Sisa, Eva Duarte, La casa del Trabajador, Rodolfo Walsh, Agustín Tosco, 2 de diciembre, Iro de Mayo, El Cañón, Rodolfo Walsh, Mochas Celis, IMPA, Maderera Córdoba y Chilavert, entre otros. Los nombres de los Bachilleratos populares nos remiten al barrio, lo local, al mundo del trabajo organizado, referentes políticos de lucha y a organizaciones sindicales. La elección del nombre de cada Bachillerato se refiere a su territorialidad política y social. También cada referencia construida en la nominación nos remite a sus concepciones pedagógicas, a un sujeto y vínculo pedagógico. La toponimia de los Bachilleratos da cuenta de la interpelación al sistema educativo en la trascendencia del binomio afuera y adentro de la escuela” (Ampudia, 2014).

vo argentino, focalizando -aunque no exclusivamente- la recepción en personas trans, travestis y transgéneros mayores de 16 años que han sido históricamente estigmatizadas y expulsadas de las instituciones educativas formales, públicas y estatales argentinas. Las pocas investigaciones sobre el colectivo trans en la Argentina indican que el promedio de vida no supera los 35 años, que un 80% está en situación de prostitución y que sólo un 20% accedió a la escuela secundaria (Berkins & Fernández, 2005; Berkins, 2007)¹⁰. Con el objetivo de revertir esta injusta situación, el bachillerato se constituyó con el objetivo central de generar un espacio de formación que habilite a las y los estudiantes a conseguir mejores condiciones y oportunidades sociales y laborales para que reviertan la situación de prostitución, violencia y abandono. También buscó promover el empoderamiento del colectivo trans a partir de la organización en torno a cooperativas de trabajo auto-gestionadas¹¹.

En términos formales, el plan de estudios del bachillerato se estructura en tres años, con diversas materias que atienden la problemática social, comunitaria, sanitaria y sexual. En total son diez materias, divididas en cuatro áreas: ciencias naturales, comunicación y lenguaje, ciencias sociales y técnicas (como computación, tecnología, oficios). Muchos de los contenidos transmitidos están tematizados a partir de una clara perspectiva crítica social y de género (Fuchs, 2011). Además, en su currículum incorpora un par de materias novedosas entre las que se

¹⁰ En los últimos años hubo un avance con relación a los indicadores educativos. Por ejemplo, “el porcentaje de quienes contaban en 2005 con el nivel secundario completo era del 20,8% y pasó al 24,3% en 2016. Asimismo, el porcentaje de quienes están implicadas en los niveles terciario y universitario, aunque incompleto, pasó del 8,7% al 10,1%, y el porcentaje del nivel universitario completo, del 4,6% al 5,9%”. “Si observamos a quienes sí están estudiando, en 2005 nos encontramos que lo hacía un 10,4%, mientras que en 2016 lo estaban haciendo el 26% de las mujeres trans y travestis encuestadas”. “Del total de las mujeres trans y travestis que dijeron estar estudiando en 2016, el 50% se encuentra cursando el nivel secundario. Un hecho novedoso es que casi un 16% dijo estar estudiando en la universidad”. “En 2005, la principal razón por la que no estudiaban fue el miedo a la discriminación, mientras que en 2016 lo es la falta de dinero y la falta de tiempo/horarios difíciles” (MPDCABA, 2017, págs. 85-93).

¹¹ De acuerdo con las definiciones que se expresaron en el lanzamiento del proyecto, en el mes de noviembre del 2011, los objetivos del Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis” han sido: 1. Otorgar títulos secundarios. 2. Revertir la situación que conduce a las personas travestis, transexuales y transgénero a la prostitución. 3. Facilitar la generación de un sustento económico alternativo a la prostitución. 4. Aumentar la frecuencia de los controles sobre la salud. Generar conciencia sobre el cuidado de la salud. 5. Promover la participación democrática y el ejercicio de la ciudadanía plena. 6. Acercar a las personas travestis, transexuales y transgénero a la escuela. 7. Brindar una formación específica que aporte los conocimientos para gestionar micro emprendimientos y cooperativas que funcionen como fuente de ingresos. 8. Aumentar la calidad de vida del colectivo travesti, transexual y transgénero de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores (Revista Furias, 2012).

destaca Educación y Género. El bachillerato depende de la Dirección de Adultos y Adolescentes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y quienes egresan lo hacen con el título de Bachiller Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades. Según una de sus docentes, el bachillerato

no fue concebido como excluyente, exclusivo, sino como un espacio que incluya a la diversidad total. Un espacio libre de discriminación, libre de sexismo, libre de estigmatización. Se ha dicho que es una escuela para “chicas travestis”, pero decimos que es mucho más; primero porque identidades trans no somos solamente “chicas travestis”, hay varones trans, mujeres transgénero, transexuales, hay maneras muy diversa de nombrarse y autoperibirse. (Spinetta, 2015)

De hecho, en términos estadísticos durante el 2016 el 40% del total de las personas que estudiaban en el Mocha Celis eran trans, y el resto de las y los estudiantes estaba integrado por grupos sexual y socialmente subalternos: descendientes de afroindígenas, integrantes de asentamientos urbanos cercanos y en general personas con construcciones identitarias diversas. Efectivamente, “el Mocha Celis abrió sus puertas en 2012 con 15 estudiantes y en 2013 contaba con un total de 45 estudiantes entre primero y segundo año” (Testa, 2016, pág. 32). La primera promoción de egresados/as se produjo en el 2014 y fue de 20 estudiantes mientras que en el 2015 egresaron 19 y en el 2016 los egresados/as ascendieron a 31 estudiantes. En el 2016, año en que se hizo el estudio, había entre los tres años del plan de estudios unos 90 estudiantes aproximadamente: 40 en el primer año, 25 en el segundo y 25 en el tercero. Sin embargo, como nos mencionó el director “los que asisten regularmente al bachillerato son aproximadamente un 50% del total de los anotados formalmente” y “hay aproximadamente un 30% de deserción anual en cada uno de los tres años”¹². En algunas épocas, como en invierno, el número de asistentes se reduce aún más.

Uno de los emblemas del bachillerato es el padre de la educación argentina: Domingo Faustino Sarmiento. Sin embargo, el prócer educativo es imaginado, representado y retratado con una peluca rubia y con labios pintados. Esta operación simbólica no sólo invita a cuestionar a ciertos iconos tradicionales y clásicos de la educación y la pedagogía falologocéntrica, masculina, blanca, burguesa, civilizada y heteronormativa moderna argentina, sino que sugiere visibilizar iden-

¹² Agradezco al director del Mocha Celis, Francisco Quiñones, los datos estadísticos aportados.

tidades y grupos sociales que la educación tradicional ha silenciado, excluido, omitido y/o sometido. Aunque, como reconocen algunos docentes, “lo ideal sería, que no necesitemos espacios específicos en función de la identidad o la orientación de cada quien (...) en el mientras tanto, representantes de la comunidad de lesbianas, gays, travesti, transgénero, transexual, intersexual y bisexual en la Argentina (LGTTB), diseñaron este espacio que pretende saldar un vacío al brindar educación con un perfil inclusivo, con una fuerte perspectiva de género” (Dema, 2012).

En este contexto político-educativo y puesto que el deporte es una de las experiencias modernas más difundidas, consumidas y/o practicadas, ¿qué sentidos le asignan a la experiencia deportiva las personas trans que transitan el Mocha Celis?

2. Poniendo en cuestión a la hetero-deportividad obligatoria y compulsiva

Uno de los fundadores del campo de la sociología del deporte, Eric Dunning, en un clásico trabajo, señaló que, en sus orígenes, el espacio deportivo se construyó en Inglaterra como un reservado para varones, desde donde se proclamó la hegemonía y superioridad masculina (Dunning, 1993; Elias & Dunning, 1996). No hay duda que el deporte en occidente contribuyó desde mediados del siglo XIX y en buena parte del siglo XX en la definición de cierta identidad masculina (viril, activa, exitosa, competitiva, atlética, simétrica, segura, vigorosa y con un fuerte predominio del espacio público); de determinada identidad femenina (recatada, pasiva, abnegada, grácil, elegante y, fundamentalmente, recluida en el espacio doméstico y privado) así como una supremacía burguesa colonial e imperial anclada en una particular dominación generizada (y racializada), denigrando aquellos/as definidos como ‘desviados/as’ por cierta elite masculina falologocéntrica ya que no cumplían el guion masculino o femenino socialmente esperado (Mosse, 2000).

Con matices y algunas fugas de sentido, este proceso se instaló con fuerza durante buena parte del siglo XX. La lógica binaria y dual fue un clásico en el heterogéneo universo deportivo. Junto a ella se consolidó la circulación de una lógica de deseo posible, adecuada y pensable: la heterosexualidad como la única alternativa de deseo posible. Esta, en el campo deportivo, se afianzó excluyendo, silenciado u omi-

tiendo a otras formas de desear, de ser y de estar en el mundo social. Estas grillas interpretativas sobre los cuerpos, los géneros, las sexualidades, los placeres y los deseos excluyeron a un conjunto variado de identidades como, por ejemplo, los y las trans. Como menciona una estudiante trans del Mocha Celis: “el deporte nunca fue afín a la identidad trans” (Lourdes, alumna trans). El problema nunca fue el deporte en sí mismo, ya que en última instancia este es una práctica social como cualquier otra; sino las lógicas de sentido y significado que transmitió -y transmite- acerca de la diferencia sexual, o cómo debe ser interpretada y qué cuerpos tienen privilegios en cuanto al acceso y al goce de ciertas prácticas y cuáles quedan en el lugar de la otredad y la abyección: “los deportes pueden construir espacios no estereotipados pero muchos no quieren saber nada de ello” (Oriana, alumna trans).

“Sufrimiento”, “dolor”, “malestar”, “padecimiento”, “insatisfacción”, “incomodidad”, “discriminación” o “burlas” (Nicol, Oriana, Taira, alumnas trans) son algunos de los lexemas que han señalado las estudiantes trans a la hora de referirse a sus experiencias deportivas fuera y, muy especialmente, dentro de las instituciones educativas modernas. La mayoría de las reflexiones se condensan en la siguiente afirmación: “El deporte para mí fui siempre muy expulsivo” (Lourdes, alumna trans).

De alguna manera, la matriz heterosexual que circula en los discursos, prácticas y saberes hegemónicos relacionados con el universo deportivo suprime la multiplicidad de sexualidades y la diversidad de economías de deseo y afianza la sexualidad binaria, dual, excluyente, reproductiva y médico jurídica. El campo deportivo se valió -y se sigue valiendo- de la matriz heterosexual como “una rejilla de inteligibilidad” (Butler, 2001) cultural a través del cual se naturalizan cuerpos, movimientos, gestos, señales, ademanes, posiciones corporales, desplazamientos adecuados a ciertos géneros y determinadas sexualidades. Esta asociación arbitraria y, en muchos casos, violenta es claramente percibida y padecida por las identidades trans quienes insisten recurrentemente en el acto compulsivo y obligatorio frente a la práctica deportiva en ciertas instituciones como las escuelas y colegios: “Me obligaban a hacer cosas que no me gustaban, por ejemplo, jugar a la pelota en la escuela” (Taira, alumna trans).

De esta manera, la hetero-deportividad obligatoria, con matices y fugas de sentido, se convierte en un modelo discursivo/epistémico hegemónico que supone que para que los cuerpos deportivos sean coherentes en su apariencia, en sus reglas de etiqueta y vestido, en su estética, en su gestualidad y en su silueta física debe

haber un sexo estable expresado mediante un género estable que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria heterosexual. Aquellos cuerpos considerados ‘impostores’ por el canon heteronormativo, blanco, burgués, de clase media, etc. son puestos en cuestión y objetados por la policía de género deportiva. En consecuencia, la hetero-deportividad obligatoria como régimen kinético-moral sobre el cuerpo opera con el objeto de circunscribir y contornear una determinada forma de concebir el movimiento, las posiciones corporales, las expresiones, las emociones físicas, los universos gestuales y los cánones de belleza atados binariamente al deseo y a los placeres. Al hacerlo excluye otras alternativas posibles de pensar, experimentar, sentir y vivir los cuerpos en movimiento.

Al consolidarse la hetero-deportividad obligatoria, se permiten ciertas identificaciones sexuadas y se excluyen y repudian otras. La matriz heterosexual exige que la identificación y el deseo sean mutuamente excluyentes (esto es un reduccionismo). Esta matriz excluyente conforma y delinea los sujetos indeseables, inadecuados, enfermos, desviados, en síntesis, anormales: “No se nos ve como personas normales” (Oriana, estudiante trans). La hegemonía heterosexual configura un tipo de sexualidad ‘correcta’ determinando cuales son los cuerpos viables, visibles y pensables. De alguna manera, la hetero-deportividad obligatoria transmite, produce, distribuye y modela un perfil corporal, regula cierta economía de deseo, produce cierta estética kinética, genera cierta proxemia corporal, semantiza ciertas partes del cuerpo por encima de otras (glúteos, senos, piernas, espalda, etc.), gestiona ciertas formas de mirar, sentir y pensar, y, en definitiva, configura un cierto *ethos* sexual deseable, posible y conceptualizable. Dicho *ethos* deja afuera, entre otras, a las identidades trans. Pero las deja afuera con el objeto de autoafirmar la supuesta normalidad de los cuerpos en movimiento atrapados y sujetados por la heteronormatividad generada desde y a partir del discurso deportivo dominante y hegemónico, especialmente el fabricado por los medios de comunicación.

Uno de los grupos ocupacionales que es mencionado por todas las entrevistadas que transitaron -en general en forma incompleta- por el proceso de escolarización son los profesores de educación física o “profes de gimnasia”. Los mismos son definidos, salvo alguna excepción, como: “super sexistas y discriminadores”, “son una piedra”, “no están preparados”, “me ponían a jugar a la fuerza”, etc. (Taira, Oriana, Nicol, Natali, alumnas trans). Esta caracterización sobre esta comunidad de profesores va de la mano con la representación que tiene el director del

bachillerato popular Mocha Celis ya que considera a la educación física como una de las disciplinas educativas que más discriminación y dolor ha generado entre las personas trans (Francisco, director).

3. Contradicciones, ambigüedades y ambivalencias sobre los modelos corporales construidos desde y a partir de los deportes

Si bien la experiencia con el universo deportivo y, muy especialmente, con la educación física en las instituciones educativas modernas no es caracterizada como placentera o grata ya que está saturada de un régimen heteronormativo asfixiante, estereotipante, jerárquico y excluyente; muchas de las entrevistadas afirman que en la actualidad consumen la práctica deportiva y, muy especialmente, la gímnica. Estas adquieren diferentes significados, atributos y funciones. Por un lado, están aquellas trans que asocian el deporte y, muy especialmente, cierto tipo de gimnasia con la salud superando aquellas épocas en donde los cuerpos eran modificados y transformados a partir de procedimientos riesgosos como, por ejemplo, el empleo de las inyecciones: “antes era la ‘onda’ de inyectarse. Ahora no tanto. La idea es hacer algo sano: deporte y alimentación” (Mariana, docente trans). Por otro lado, están aquellas trans que realizan ciertas prácticas deportivas vinculadas con un campo específico: la defensa personal, el *kick boxing* y el boxeo.

En el primer caso, el cuidado del cuerpo y el concepto de salud corporal remite a partir de la gimnasia aeróbica, la natación o la bicicleta, recurrentemente a ciertas regiones o partes del cuerpo: “bajar el abdomen”, “sacar cola”, “tener ciertas partes del cuerpo ‘marcadas’ pero no demasiado”, “tonificar, eso quiero”, “tener los brazos marcados no es favorable” (Oriana, Natali, Lourdes, alumnas trans). Esta regionalización del cuerpo se constituye a partir de una determinada jerarquización física. Una topografía corporal arbitraria se constituye como verdadera y deseable. En este sentido, la superficie del cuerpo no tiene el mismo sentido y el mismo valor a la hora de poner en circulación e incardinar ciertos significados sobre la carne. Determinadas partes del cuerpo son más valoradas que otras. En este caso, se valora a través del ejercicio físico o la práctica deportiva la estética, la presentación, ciertas reglas de etiqueta y la belleza tradicionalmente ‘femenina’, pero en los cuerpos de las chicas trans.

De esta manera, el cuerpo trans se construye y modela a partir de ciertos criterios que, en muchos casos, no cuestionan la dictadura cosificante de la belleza heteronormativa construida por y desde una lógica jerárquica en la cual el sistema falologocéntrico masculino establece la predilección de ciertas partes del cuerpo pero dispuestas de una forma determinada: los brazos tonificados pero no demasiados, las piernas firmes pero no hipertrofiadas, el abdomen firme, las manos cuidadas, ciertos músculos como los glúteos fuertemente desarrollados, determinados músculos como los bíceps poco desarrollados, etc. Si bien los cuerpos trans son diversos e irrumpen cuestionando el imaginario del sistema sexo-género tradicional, resignificando las posibilidades corporales y ciertas zonas como el ano, e instalando nuevos sentidos sobre de placer y el goce; la proyección ficcional de determinados modelos corporales como ideales estéticos, en muchos casos, cuando se incardinan generan más cosificación que resistencias al modelo corporal dominante.

En el segundo caso, la elección y el consumo deportivo está vinculado con un universo variado de prácticas entre las que se destacan: el karate, el boxeo y la defensa personal (Nicol, Natali, alumnas trans, Mariana, docente). En este caso, la práctica deportiva tiene una clara función enunciada por las estudiantes trans: “sentirse más seguras”, “saber defenderse”, “estar alertas”, etc. (Claudia, Nicol, alumnas trans, Francisco, director). En consecuencia, la realización de estas prácticas tiene un claro carácter instrumental, con un fin específico: defenderse de las frecuentes agresiones verbales y físicas del contexto social más amplio. Vale decir, los sentidos y la elección de éstas prácticas deportivas no están vinculados con el placer por el disfrute, pasar un buen momento, disfrutar con el otro/a o el simple goce por el movimiento, sino que tienen una clara función mediadora, utilitaria e instrumental. En este caso, los deportes se convierten en un medio y no en un fin en sí mismos. Esta función es reivindicada por una de las alumnas que es profesora *kick boxing*.

Un párrafo aparte merece el fútbol. Este deporte, salvo excepciones, está saturado de sentidos estigmatizantes: “me querían hacer jugar al fútbol y yo no quería”, “el fútbol es muy machista pero en cuatro paredes se le va lo machista”, “en la escuela no quería jugar al fútbol con los varones y me obligaban”, “jugaba con amigos al fútbol y me divertía, pero en la escuela lo sufría”, “descalifican al puto a través del fútbol”, “me obligaban a hacer cosas que no me gustaban, por ejemplo, jugar a la pelota. Ese es el peor recuerdo que tengo de la escuela”, “después de un pelotazo en la cara no jugué más al fútbol” (Oriana, Claudia, Nicol, Natali, alumnas trans).

Pareciera que el fútbol en las instituciones educativas modernas ha sido padecido, salvo alguna excepción, por las chicas trans a diferencia de otros espacios como la plaza del barrio o un club.

En cualquier caso, el fútbol profesional que es el deporte más consumido y transmitido por los mass medias de Argentina está saturado de una lógica claramente homófoba. La mayoría de los cantitos de fútbol denigran al otro a través del término 'puto'. En el caso particular del término puto, no sólo se humilla y se ofende a quien es designado como tal -en general equipo de fútbol aunque no exclusivamente-, sino que, al mismo tiempo, se reafirma que la propia masculinidad (heterosexual) depende de privar al otro de la suya (Scharagrodsky, 2003). El conquistado, el débil, el que no es un "hombre de veras" hace -o se sospecha que hace- cosas que atentan contra la "naturaleza".

Como afirma un clásico trabajo de Eduardo Archetti, en este caso a través de los cantitos futboleros, "los hinchas crean un vasto repertorio cuyo rasgo sobresaliente pasa a ser la construcción de la sexualidad y de un mundo dividido entre "hombres de veras" e impostores, es decir, homosexuales" (Archetti, 1998, pág. 304). Los cantos futboleros avalan estas apreciaciones. Es muy común escuchar en las canchas argentinas ciertos cánticos referidos a este tema¹⁵. En los últimos años la Asociación del Fútbol Argentino (AFA) sancionó a los clubes cuando sus hinchadas se expresaban en términos racistas, pero no en términos homofóbicos. Esta lógica es retomada por varias de las entrevistadas que cuestionan esta situación y reivindican los juegos olímpicos trans o los mundiales gays como formas de resistencias (Lourdes, alumna trans), los jugadores de fútbol u otros deportistas que salen del 'armario' (Camargo, 2016) o los Dogos que como institución social y deportiva difunden la diversidad sexual y el respeto por los derechos humanos a través del fútbol ya que está integrado en su mayoría por varones homosexuales.

Un buen número de casos de deportistas que practican diversos deportes muestra las 'travas', dificultades, resistencias, contradicciones y ambivalencias que

¹⁵ Por ejemplo: "Ole ole / ole ole ola / con esos putos no jugamos nunca más / ole ole / ole ole ola / con esos putos no jugamos nunca más", "Los de Boca son / todos putos" o "los de River son / todos putos", "(...) Quiso el destino el azar / que yo tenga un hijo bobo / como muy puto salió / al basurero se lo cojen todos (...)", "Mirá / mirá / mirá / sacale una foto / se van para La Plata con el culo roto", "(...) Lobo / que asco te tengo / lávate el culo / con aguaras", "Despacito / despacito / despacito / les rompimos / el culito", "Sol y luna / sol y luna / sol y luna / sol y luna / la poronga de Bilardo / en el culo de Labruna", etc., etc., etc. (Cf. Scharagrodsky, 2003).

generan en el universo social y cultural las personas trans o queers a la hora de experimentar la práctica deportiva. Un caso emblemático es el de Jessica Millamán, una jugadora trans del club Germinal de Rawson de la Asociación Amateur de Hockey que tuvo una larga batalla judicial para jugar al Hockey¹⁴. Otro caso es el de Mía Gamiatea a quien, a pesar de tener su DNI rectificado, la Federación de Hockey sobre Césped de San Luis no le permitía jugar en ningún equipo de mujeres debido a su identidad de género; la habilitación llegó a través de un amparo judicial, cuya resolución favorable le permitió incorporarse de manera provisoria a un equipo femenino.

Y así podemos seguir. Natasha del Valle Sánchez, por ejemplo, fue rechazada por parte de la Asociación Sanjuanina de Hockey sobre Césped y Pista, y luego de un largo conflicto judicial pudo jugar al Hockey. Chris Mosier, por otra parte, es un atleta transexual que participó en un Campeonato del Mundo sin necesidad de operarse: su lucha ha conseguido que el Comité Olímpico Internacional¹⁵ cambie la normativa para permitirle competir. Digno de mención es también el caso de Caster Semenya quien ganó la medalla de oro en los 800 metros (Juegos Olímpicos de Río de Janeiro), pero desde que está en la elite del atletismo sufre una persecución por su aspecto 'poco femenino'; estuvo suspendida por haber mostrado altos niveles de testosterona, algo que el cuerpo de Semenya produce naturalmente. Fue acusada y estigmatizada por Elisa Cusma, otra de las corredoras en la carrera quien se refirió a su participación en la carrera con estas palabras: "este tipo de personas no deberían correr con nosotras. Para mí, ella no es una mujer. Ella es un hombre".

Rodrigo Pereira de Abreu, por su parte, fue primer transexual en jugar en una liga femenina en Italia. Tenemos también el caso de Balian Buschbaum, que participó en los Juegos Olímpicos de Sidney, 2000 y siete años después anunció que dejaba el deporte para realizarse una reasignación de sexo; el caso de Jaiyah Saelua que es considerada la primera persona transgénero en competir en una Copa Mundial de la FIFA; el de Michelle Dumaresq, corredora canadiense trans de mountain bike; Mianne Bagger, golfista danesa, hombre de nacimiento, australiana de adopción y mujer en la actualidad; Lana Lawless quien llevó a los tribunales a la Federación Americana de Golf que le impidió seguir jugando porque es transe-

¹⁴ Para el caso Millamán, ver el excelente análisis en Scarnatto (2017).

¹⁵ Para un análisis histórico de la violenta y coercitiva política de 'verificación sexual' sobre los y las deportistas de alto rendimiento, ver en: Fuentes Miguel (2015, págs. 72-87).

xual; Caitlyn Jenner, quien como Bruce fue campeón olímpico de decatlón en los Juegos de Montreal, en 1976; Dutee Chand, campeona asiática junior de 200 metros, cuyos niveles endógenos de testosterona son 'similares' a los de un hombre y se ha negado a recibir un tratamiento hormonal y cirugía plástica para reducirlos por lo que la Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo prohibió su derecho a participar en competiciones femeninas, pero la corredora interpuso un recurso ante el Tribunal Arbitral del Deporte que falló a su favor suspendiendo por un periodo máximo de dos años la regulación que impide competir a las mujeres con hiperandrogenismo hasta que no hallen evidencias de que el exceso de producción de testosterona genera una ventaja injusta frente al resto de mujeres; entre muchos otros casos.

Frente a este panorama el Mocha Celis se convierte en un ejemplo ético y educativo (2017) y, al mismo tiempo, presenta varios desafíos a futuro: uno de ellos es cuestionar, re-semantizar, re-significar y des-'travar' los sentidos y significados que aún hoy circulan en diferentes espacios y actores sociales frente a personas trans que osan participar de una práctica deportiva.

Referencias bibliográficas

- Ampudia, M. (2014). Movimientos sociales y educación: los Bachilleratos Populares en la Argentina [Entrada de blog]. *ContrahegemoniaWeb*. Recuperado de <http://contrahegemoniaweb.com.ar/movimientos-sociales-y-educacion-los-bachilleratos-populares-en-la-argentina/>.
- Archetti, E. (1998). Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina. En D. Balderston & D. Guy (Eds.), *Sexo y sexualidades en América Latina* (págs. 291-312). Buenos Aires: Paidós.
- Areal, S. & Terzibachian, M. F. (2012). La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 513-532.
- Berkins, L. (2011, 18 de noviembre). Por qué la escuela se llama Mocha Celis. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/subnotas/2201-206-2011-11-18.html>.
- Berkins, L. (Comp.). (2007). *Cumbia, copeteo y lágrimas: Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros*. Buenos Aires: Asociación de lucha por la identidad Travesti-Transexual.
- Berkins, L. & Fernández, J. (2005). *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2004). Conflicto de género, teoría feminista y discurso psicoanalítico. En C. Millán, & A. Estrada (Eds.), *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (págs. 264-283). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Camargo, W. X. (2016). Dilemas insurgentes no esporte: as práticas esportivas disonantes. *Movimento*, 22(4), 1337-1350.
- Dema, V. (2012, 29 de febrero). Nace el primer bachillerato para travestis [En línea]. *Boquitas pintadas... un blog gay friendly* [del periódico La Nación]. Recuperado de <http://blogs.lanacion.com.ar/boquitas-pintadas/agenda/nace-el-primer-bachillerato-para-travestis/>
- Dunning, E. (1993). Reflexiones sociológicas sobre el deporte, la violencia y la civilización. En J. Barbero, *Materiales de Sociología del Deporte* (págs. 83-108), Madrid: La Piqueta.
- Dunning, E. (1996). El deporte como coto masculino: Notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones. En N. Elias & E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (págs. 323-342). México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N., & Dunning, N. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, A. (2017). 'Estudiar a mí me salvó la vida'. Entrevista a Alma Fernández, activista argentina de derechos humanos y egresada del Bachillerato Popular Mocha Celis. *Cuaderno jurídico y político*, 2(7), 59-64.
- Fuchs, A. (2011). El Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs "Mocha Celis". Experiencias en el diseño y planeamiento de un Bachillerato Popular para personas travestis, transexuales y transgéneros. *IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fuentes Miguel, J. J. (2015). *Educación Física y Deporte en personas trans: una aproximación cualitativa* (Tesis doctoral inédita), Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Valencia.
- Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular. (2015). *10 años de Bachilleratos Populares en Argentina. Cuadernillo de Debate nº 1*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfZ5WVZYX2FaNXIQVzg/view>
- Informe: situación de los derechos humanos de las travestis y trans en la Argentina. Evaluación sobre el cumplimiento de la convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres.* (2016). Recuperado de https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/ARG/INT_CEDAW_NGO_ARG_25486_S.pdf
- Lorea, J. (2011, 26 de diciembre). El saber travestido [Entrada de blog]. *El Gran Otro*. Recuperado de <http://elgranotro.com.ar/el-saber-travestido/>.

- Ministerio de Educación y Deportes. (2016). *Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires. Aproximación a algunas propuestas escolares. Serie: apuntes de investigación*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELO05561.pdf>
- Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017). *La revolución de las mariposas. A diez años de la Gesta del Nombre Propio*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de http://www.algec.org/wp-content/uploads/2017/09/la_revolucion_de_las_mariposas.pdf
- Mosse, G. (2000). *La imagen del hombre. La creación de la masculinidad moderna*. Madrid: Talasa.
- Pécora, M. & Luna, G. (Edits.) (2013, 16 de abril). Bachillerato trans Mocha Celis [Entrada de blog]. *Otra Buenos Aires*. Recuperado de <https://www.otrabuenosaires.com.ar/bachillerato-mocha-celis-un-paso-hacia-la-igualdad/>
- Preciado, B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- Revista Furias. (2012, 14 de marzo). Bachillerato Popular Trans Mocha Celis: desafío educativo en marcha [En línea]. *Revista Furias*. Recuperado de <http://revistafurias.com/bachillerato-popular-trans-mocha-celis-desafio-educativo-en-marcha/?print=pdf>
- Rich, A. (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En M. Navarro, & C. Stimpson (Comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (págs. 159-211). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Scarnatto, M. (2017). Género y deporte: con la sexualidad 'al palo'. Perspectivas en Educación Física: Documentos y notas de investigación. En *Memoria Académica de la Universidad Nacional de La Plata*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8017/pr.8017.pdf
- Scharagrodsky, P. (2003). Los graffitis y los cantitos futboleros platenses (o acerca del proceso de configuración de diversas masculinidades). *Oficios Terrestres*, 9(13), 161-174.
- Spinetta, B. (2015, 22 de marzo). Mocha Celis: un bachillerato trans de puertas abiertas [En línea]. *Comunicación para la igualdad*. Recuperado de <https://comunicariigualdad.com.ar/mocha-celis-un-bachillerato-trans-de-puertas-abiertas/>
- Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Testa, S. (2016). *La existencia de la Mocha Celis o la visibilidad en la invisibilidad educativa*. Buenos Aires: Ediciones la mariposa y la iguana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Wahren, J. (2016, 22 de noviembre). *Bachilleratos populares. Las escuelas del pueblo. Bordes. Revista de política, derecho y sociedad* [En línea]. Buenos Aires: Universidad Nacional de José C. Paz. Recuperado de <http://revistabordes.com.ar/las-escuelas-del-pueblo/>

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

Cita sugerida: Scharagrodsky, P. A. (2019). Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina. *Investiga+*, 2(2), 15-35. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf