

GESTOS DE HOSPITALIDAD HACIA LA DIVERSIDAD DE GÉNERO: RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN ENSEÑANZA MEDIA EN MONTEVIDEO (URUGUAY)

Acts of Hospitality Towards Gender Diversity: An Experience in High School in Montevideo (Uruguay)

Gonzalo Iván Gelpi

Universidad de la Republica. FLACSO, Uruguay

 ggelpi@psico.edu.uy

Recibido: 9 de diciembre de 2023

Aprobado: 4 de febrero de 2024

Publicado: 1 de julio de 2024

Cita sugerida: Gelpi, G. I. (2024). Gestos de Hospitalidad Hacia la Diversidad de Género: Relato de una Experiencia en Enseñanza Media en Montevideo (Uruguay). Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2(19), 87-106.

RESUMEN

El presente artículo teórico se basa en una experiencia en el nivel de Enseñanza Media en Montevideo (Uruguay). El objetivo es socializar una serie de aproximaciones, reflexiones y articulaciones teóricas desde múltiples miradas disciplinarias a propósito de los conceptos: gesto, hospitalidad y amor/amorosidad para analizar las posibles relaciones que estos guardan con la figura y el rol del docente en la actualidad. Se debe resaltar que, en esta oportunidad, el foco, está puesto en la diversidad de género, más específicamente, en el caso de un estudiante trans*.

Palabras clave: Educación – Adolescentes – Diversidad – Género – Hospitalidad.

ABSTRACT

This theoretical article is based on an experience at the high school level in Montevideo (Uruguay). The objective is to socialize a series of approaches, reflections and theoretical articulations from multiple disciplinary perspectives regarding the concepts: gesture, hospitality and love/amorosity to analyze the possible relationships that these have with the figure and the teaching role today. It should be noted that on this occasion, the focus is on gender diversity, more specifically, in the case of a trans* student.

Keywords: Education – Adolescents – Diversity – Gender – Hospitality.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente documento es socializar una experiencia que se produjo en el año 2022 en el marco de la atención psicosocial que se le ofrece a la comunidad LGBT+ en el Centro de Referencia Amigable (CRAm)¹ de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR) en Uruguay. Más allá de que se trata de un caso clínico, el mismo nos permite pensar varias dimensiones de la relación entre el estudiantado con diversidad de género² (en esta oportunidad específicamente un adolescente trans*³) que se encuentra cursando el nivel de Enseñanza Media y las personas educadoras que desarrollan su quehacer profesional en instituciones educativas.

Uno de los principales agentes de derivación al centro son los liceos del sector público a través de la figura de referentes de sexualidad⁴. En este sentido,

¹ Se trata de un servicio universitario gratuito de atención psicosocial dirigido a personas LGBT+ de todas las edades, residentes en Uruguay, independientemente de su nivel socioeconómico o prestador de salud. Existe desde el año 2013 a partir de un Convenio entre la Facultad de Psicología (UdelaR) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). En este sentido, el CRAm -en tanto servicio especializado- intenta ser un espacio de formación de recursos humanos y de atención amigable/competente que ofrezca garantías a las personas integrantes de la diversidad sexual y de género. Actualmente se ofrece atención presencial y virtual como forma de democratizar el acceso a las distintas prestaciones disponibles teniendo en cuenta que se trabaja directamente con una población históricamente vulnerada y minorizada. En los diez años de funcionamiento se han recepcionado demandas de más de 550 personas. La franja etaria 10-13 años representa un 2,6% del total de personas usuarias que han recibido atención en el centro, mientras que, la franja 14-17 años concentra un 10.5% del total de actuaciones. Los espacios psicoterapéuticos solicitados por varones trans* concentran un 19,1% del total de procesos históricos de consulta. El motivo manifiesto de consulta más frecuente de los varones trans* adolescentes es pedir un acompañamiento en el marco de sus transiciones genéricas (Gelpi, 2023a).

² El concepto diversidad de género es un intento de abarcar todas las formas de identidad y expresión de género. Se lo entiende como un sistema de clasificación social que abarca nuevas formas de experimentar el género, entendidas ya como un espectro (Sheherezade, 2017).

³ Trans*, trans, transgénero, transexual y travesti no son términos equivalentes ni intercambiables. El asterisco funciona como una marca escritural de una diversidad irreducible. Las vivencias trans* son heterogéneas e interseccionales (Radi, 2019).

⁴ En Enseñanza Media, en un escenario ideal, esta figura trabaja en forma transversal, con docentes de las diferentes asignaturas en cada centro liceal, además de hacerlo con las personas adultas de referencia de los y las adolescentes. Generalmente se apoyan en el dispositivo taller

en el segundo semestre del 2022, una profesora de Biología de un liceo de contexto crítico sin ser referente de sexualidad porque dicha institución no contaba con uno completó el formulario de solicitud de prestación de proceso psicoterapéutico para un adolescente trans* de 14 años. Él dió su consentimiento y aún se encontraba en el armario⁵ en la casa de su familia y sólo expresaba su identidad de género sentida en el edificio escolar, una realidad que es compartida por muchas personas trans* que cursan la adolescencia (Platero, 2014). En el centro educativo, la mayoría de compañeros y compañeras, respetaban su nombre social y su pronombre de uso (aún no tenía hecho el cambio de nombre legal⁶). Por lo cual, a priori, el espacio escolar cotidiano aparece como un factor

para tener un mayor alcance y poder cumplir con los objetivos del Programa de Educación Sexual (PES). Igualmente, también realizan abordajes individuales. Las personas referentes de sexualidad se encuentran ordenadas en listas departamentales y cumplen diez horas semanales de labor por cada liceo. Quienes toman las horas, habitualmente son profesores o profesoras de Biología o Formación Ciudadana, lo que puede interpretarse como una forma de reproducción de los "modelos dominantes" de tradición de la educación sexual (Abero, 2015; Morgade, 2006). En el año 2015 se entendió oportuno realizar una nueva evaluación de la implementación de la educación sexual en todos los subsistemas implicados, que tomara en cuenta la visión de las personas operadoras y de las destinatarias del Programa. Los resultados mostraron: a) desigualdades geográficas para acceder a una educación sexual de calidad; b) prácticas de control de los equipos de dirección sobre los contenidos que se abordaban; c) en general un mayor interés de las estudiantes mujeres hacia este espacio (Peri, 2017). Es importante señalar que, aunque desde el 2009, en Uruguay, la educación sexual tiene rango constitucional, en la actualidad, su implementación se enfrenta cotidianamente a diferentes obstáculos/barreras que buscan debilitar su legitimidad y su presencia en el currículum formal en las escuelas: a) recortes presupuestales; b) reforma educativa; c) movimientos que se definen contrarios a la "ideología de género" como "Con mis hijos no te metas" o "A mis hijos los educo yo". Todo lo cual, afecta el estado actual de las cosas en el campo de la educación y reactualiza discusiones que ya parecían saldadas a través de distintos consensos entre actores clave e instrumentos legales que se encuentran vigentes en todo el territorio nacional (Iglesias et al., 2020). En este contexto, no es menor mencionar que, los temas vinculados a la diversidad sexo-genérica, son los que generan más polémica y desacuerdos, junto con la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE).

⁵ Es el proceso en que cobra visibilidad la orientación sexual o la identidad de género de una persona, va de la esfera más íntima y subjetiva hasta el ámbito familiar y el público. Cada persona lo transita de manera diferente, y la decisión de contarlo o no también está condicionada por factores del entorno, el cual podrá ser más o menos amigable u hostil (López, Forrasi y Gelpi, 2015). Suele ser la última fase de conformación de la identidad sexual y puede darse en cualquier momento del ciclo vital. La salida del *closet* se da continuamente, cada vez que una persona LGBT+ se integra a un nuevo grupo de personas desconocidas, a veces, produciendo ansiedades, temores e inseguridades por las posibles reacciones de rechazo en el marco de una estructura social aún heterocisnormativa (Sempol, 2013).

⁶ El Artículo 6 de Ley Integral para Personas Trans N°19684 señala que toda persona podrá solicitar la adecuación de la mención registral de su nombre, sexo, o ambos, cuando los mismos no coincidan con su identidad de género. La referida adecuación será de iniciativa personal del titular, quien debe formular la petición ante la Dirección General del Registro de Estado Civil, acreditando los antecedentes que la justifique junto con los demás requisitos que establezca la reglamentación. Para el caso de personas menores de edad que no obtengan la anuencia de sus representantes legales o sea imposible obtenerla de quien debe prestarla, podrán recurrir a los mecanismos previstos en los artículos 110 del Código Civil y 404 del Código General del Proceso, concordantes y complementarias, debiéndose tener en cuenta el interés superior de la persona menor, siendo de aplicación lo establecido en la Convención Sobre los Derechos del Niño y en los

de protección para su derecho a la identidad y le garantizan el ejercicio de su derecho a la educación⁷.

Por lo contrario, el propio usuario, presenta a su casa de origen como un espacio opresor, donde circula un discurso religioso transodiante⁸. Habitualmente su abuela le dice: "sos rarita, no creo que vayas a ir al cielo", mientras que, su padre le insinúa: "tenemos que ir a la iglesia para que te practiquen un exorcismo cuanto antes, creo que tenés una posesión demoníaca"⁹. En el encuentro doméstico de al menos tres generaciones, se constatan diversas formas de ejercicio de violencia basada en género por motivos de identidad y expresión de género hacia él, que provocan una simulación de una identidad cisgénero femenina como estrategia de supervivencia (jamás puede vestirse con la ropa que desea) y en cada interacción es llamado por su nombre asignado al nacer. En este escenario, más allá de las sospechas de sus familiares, el adolescente tenía mucho temor de poner en palabras su identidad por las posibles consecuencias negativas que podía sufrir, lo que incluía la fantasía de ser

artículos 8° y 11 bis de la Ley N° 17.823, de 7 de setiembre de 2004 (Código de la Niñez y la Adolescencia). A su vez, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), sancionada en 1990, fue el primer instrumento internacional que modificó una perspectiva tutelar. Su entrada en vigor implicó profundas transformaciones jurídicas y sociales en la forma en la cual las personas adultas y las instituciones se relacionan con las personas menores de edad. Todas las medidas respecto de estas deben estar basadas en la consideración del interés superior de la persona menor. Corresponde al Estado asegurar una adecuada protección y cuidado, cuando los padres y madres, u otras personas responsables, no tienen capacidad para hacerlo. Además, la persona niña tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan. En suma, se instala la noción de autonomía progresiva (Pavan, 2019).

⁷ El año 2018 la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP) en el marco del Sistema de Protección a las Trayectorias Educativas y a través de las actuaciones elevadas por la Dirección de Derechos Humanos del Consejo Directivo Central (CODICEN) aprobó un documento con una serie de acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y trans que cursa el nivel de Enseñanza Media. En la actualidad, desde la casuística del CRAM, es posible decir que, la implementación de estas medidas son aisladas, dispares y con ausencia de seguimiento de los casos. De hecho, muchas personas adolescentes trans* y muchas personas educadoras desconocen la existencia de esta Resolución de alcance país.

⁸ Según Ciccía (2023) transfobia sugiere un miedo o aversión irracional, mientras que, transodio define con mayor exactitud el prejuicio y la hostilidad sistemática dirigida hacia las personas trans*. La autora aclara que las personas que son transexcluyentes no tienen miedo, sino odio hacia las personas trans*.

⁹ Este tipo de discursos favorecen el mantenimiento de dispositivos clandestinos que vulneran derechos al partir de la base de que toda orientación sexual no heterosexual y toda identidad de género no cis son "antinaturales", "anormales" y "patológicas". Sin embargo, las organizaciones de la sociedad civil y distintos organismos internacionales coinciden en llamar a estas prácticas como "Esfuerzos para Corregir la Orientación Sexual y la Identidad y Expresión de Género" (ECOSIEG) y ya no como terapias de conversión. Se hace énfasis en el término "esfuerzos", ya que estas se limitan a meros intentos no éticos, que pretenden modificar algo que la misma ciencia ha demostrado que no se puede cambiar. Estos centros suelen localizarse en los países con menor reconocimiento de derechos de las personas LGBT+ y con niveles más bajos de laicidad (Méndez, 2020). En la casuística del CRAM se constata que aparentemente en nuestro país estas prácticas no son sistemáticas.

expulsado de su hogar y quedar en situación de calle o institucionalizado en un hogar de amparo¹⁰. Todo este cúmulo de elementos le habían potenciado el estrés de minoría¹¹ y la aparición de ideación y planeación suicida.

La profesora antes mencionada detectó en el aula que el estudiante estaba cada vez más retraído, apagado, con poca socialización con sus pares. Estas manifestaciones pueden ser entendidas como factores de riesgo para que se produzca una desvinculación temprana y pueden relacionarse a distintas afectaciones en la salud mental (Gelpi, 2023b). Ella percibió que este adolescente pasó de ser alguien que se destacaba académicamente con sus participaciones orales a ser un "espectro" y tras hablar con docentes de otras asignaturas confirmó que este cambio no era exclusivamente en su materia, por lo cual, decidió proponerle hablar al finalizar la clase. Al principio notó cierta resistencia, pero después dicho estudiante logró entrar en confianza y poner en palabras su vivencia, su malestar psicológico. La docente le informó sobre la existencia de un centro de atención gratuita para personas LGBT+ (el CRAM) y le dijo que quedaba a disposición para acompañarlo en este momento atravesado por el padecimiento. Luego de un par de semanas (quizá el tiempo necesario para procesar algunas cosas), el propio adolescente le mencionó a la profesora su deseo de acceder a consulta psicológica porque ya no aguantaba más, dijo: "estoy por explotar". Al tener 14 años y al regirse la normativa nacional por el Principio de Autonomía Progresiva, solo con su asentimiento informado ya era posible que se materializaran las consultas. No se requería la firma de ninguno de sus progenitores para recibir atención.

Finalmente, el proceso psicoterapéutico individual focal tuvo la particularidad de ser virtual (a través de videollamadas en la plataforma Zoom) en el entretorno de la institución educativa. Su casa le despertaba cierta ansiedad persecutoria y no se sentía cómodo ni con la intimidad necesaria para sostener este dispositivo. Además, no quería que sus padres supieran que estaba asistiendo a un servicio especializado en diversidad sexo-genérica. Esto generó que, la propia docente, le pusiera a disposición una computadora institucional portátil y le gestionó un sitio donde pudiera estar tranquilo durante las sesiones. El adolescente tuvo un total de 23 sesiones en el marco de la estructura del servicio y acabó el año muy agradecido con haber tenido ese espacio para pensarse y tomar las decisiones que consideraba necesarias en el marco de su trayectoria vital y tránsito genérico.

A esta altura del texto, es válido preguntarse por qué un caso del campo de la psicología clínica puede oficiar como disparador/emergente y ser útil para pensar ciertas dimensiones pedagógicas. En esta dirección, un caso, puede ser

¹⁰ Si desean profundizar en este punto pueden acceder al artículo de Gelpi y Silvera (2020) basado en la experiencia de atención del CRAM titulado "*Violencia homo-lesbo-transfóbica a nivel familiar y COVID-19 en Uruguay*". El mismo fue publicado en la Revista Argentina de Estudios de Juventud de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

¹¹ Si desconocen este concepto pueden consultar los textos de Ian Meyer (referente en la temática). Es quien desarrolló el modelo de estrés de minorías, el cual se encuentra vigente hasta nuestros días en el campo de la salud mental.

entendido como una cosa muy singular, en fin, una singularidad. Cuando se trabaja con un caso o a partir de un caso se pretende extraer de él una reflexión de alcance más general que pueda ser utilizada para alcanzar otras inteligibilidades. En este contexto, a partir de las experiencias de atención en el CRAM con población adolescente trans*, se considera que este caso representa a otros casos (de similar gestión institucional en el ámbito educativo) pero al mismo tiempo puede entenderse como una interrupción a una manera de vincularse con este tipo de casos en un escenario educativo (donde la "solución" institucional explora otras coordenadas, cobra otras formas, que hasta contemplan el ignorar, el no querer saber, el no involucrarse).

En ocasiones, un caso, impide la aplicación automática de lo pensado, de lo formulado, de lo ya dicho como conclusión del asunto del que un caso habla o hace hablar. "Un caso se constituye como tal, en tanto exige una solución distinta, requiere la instalación de un marco nuevo de razonamiento" (Rodríguez, 2016, p.57). Un caso crea un problema o varios problemas, él mismo plantea unas preguntas. Hay una serie de operaciones que son constitutivas del propio caso. Según Passeron y Revel (2005) a menudo un caso surge de un conflicto entre reglas y las aplicaciones que debieran ser posibles deducir así como de la situación provisoria, pero intolerable, de la indecibilidad que resulta de ello. Un caso crea caminos propios. Para los autores, el pensamiento sobre un caso no puede escapar de ser una interpretación. Una interpretación que pone en jaque a otras interpretaciones posibles. El carácter fragmentario con el que trabajaba Freud tiene valor de caso. La división entre historia y ficción aquí pierde su pertinencia porque lo que se propone la escritura de un caso es una construcción que adopta la forma de una ficción verdadera (Rodríguez, 2016).

En este escrito, la idea no es ahondar en las particularidades del proceso psicoterapéutico, no se busca realizar un análisis dinámico del caso ni un análisis de la política en cuestión, sino por el contrario, a partir de esta experiencia post-pandemia que transcurre en el paisaje escolar cotidiano, la idea es elaborar algunas aproximaciones, reflexiones y articulaciones teóricas desde múltiples miradas disciplinares a propósito del concepto de gesto, hospitalidad, amor/amorosidad y pensar junto con ustedes qué podría tener que ver todo esto con el rol docente. Así que, en las siguientes páginas, se asume el desafío de zambullirnos en una red de asociaciones a partir del caso disparador de este texto. Igualmente, en el artículo "*Los avatares de la transmisión*" Frigerio (2004) plantea que "todo análisis es, será, análisis de lo fragmentado" (p.12). En esta ocasión, se inicia este recorrido asumiendo estas cosas del orden de lo fragmentario, de lo parcial, de lo provisoria, de lo singular, pero también valorando el ejercicio, el intento, el esfuerzo por aproximarse a comprender un acontecimiento determinado a partir de una interpretación posible, la cual no tiene presunción de devenir en verdad.

DESARROLLO

Vale la pena reafirmar que no hay mundo humano sin instituciones, a la vez que las instituciones son un mundo (Rodríguez, 2016). Un individuo sólo existe si es

sostenido por instituciones. Un cachorro humano solo no es nada (Frigerio, 2016). Entre institución y filiación se juega lo propiamente humano, en la construcción de los rasgos de semejanza o en el borramiento de la semejanza de la persona semejante (Levin y Frigerio, 2015). La institución es intermitente, no está siempre presente, no instituye todo el rato, instituye por momentos, en instantes, ahí genera efectos de institución, pero no es ni a todos ni del mismo modo. Es válido preguntarse qué se instituye cuando no instituímos (Legendre, 1996). Una institución también puede ser vista como una obra inacabada, un sistema de instantes, en los que ciertos acontecimientos que afectan a los sujetos producen efectos futuros, futuro o invitación a futuros (Frigerio, 2018). Esta profesora como representante de una institución con su proceder de una forma u otra produjo una invitación a futuro. Las personas hacedoras de cotidianidad hacen de las palabras habilitantes o condenatorias. En las instituciones (educativas) no solo se interpretan las leyes escritas y aprobadas por otros seres, también día a día se crean modalidades normativas que hacen leyes no escritas, pero vigentes. En las instituciones "hacer leyes" y "sentar jurisprudencia" está en buena medida a cargo de personas *profanas*, es decir, de actores concretos, en el desempeño de sus oficios y profesiones, que pueden promover efectos vivificantes o mortíferos (Frigerio, 2013). A su vez, las instituciones pueden ofertar una inscripción en una narrativa, pero cada sujeto, bajo ciertas condiciones, puede hacer una elaboración que le facilite una inscripción diferente a la propuesta. Un modo de escapar a las *profecías* y hacer la vida (Frigerio, 2013). Para la temática central del artículo, esto también se puede vincular con de qué manera se hace presente en el cotidiano escolar la relación entre lo apropiado/inapropiado como práctica de regulación, control y castigo sobre algunos sujetos, cuerpos e identidades disidentes. El sentido de lo apropiado visto aquí como un límite (Britzman, 2016).

En este contexto, convocar a los afectos y las emociones puede ser introducirse en terrenos fangosos, más aún en el ámbito pedagógico o de las ciencias sociales, donde enunciar palabras amorosas puede ser interpretado como una salida banal o como una especie de coartada para no hablar de otras cosas, tal vez, "más relevantes". Sin embargo, en los últimos años, varias personas pensadoras de las ciencias sociales y de la filosofía vienen hablando del tema del amor y vienen discutiendo cómo pensar y procesar más sistemáticamente los registros que se asocian a lo afectivo (Dussel, 2010).

Para la elaboración del desarrollo, se apela a varios de los capítulos que conforman el libro compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker titulado "*Educación: figuras y efectos del amor*". En esta línea, "el amor es algo acerca de lo cual los saberes siempre parecerán incompletos, insuficientes. Sus figuras y sus efectos no cesan de afectar la vida de los sujetos, de movilizar las instituciones e intervenir en la política..." (Diker y Frigerio, 2010, p.9). "Sin amor nada se aprende, pero eso no significa que se enseñe acerca de él; ni que él, en sí, pueda aprenderse" (Frigerio, 2010, p.26). "En todo corpus conceptual de la pedagogía, de un modo u otro, de forma explícita o velada, la cuestión del amor no ha dejado de estar presente" (Diker y Frigerio, 2010, p.9). "El vínculo entre amor y

pedagogía no puede pensarse desentendido de un modo de considerar la educación (trabajo político y *arbeit* psíquico), con efectos en el sujeto y en las sociedades" (Frigerio, 2010, p.29).

En este recorrido, es posible decir que, existe una relación entre una persona educadora (no importa el género) con adolescentes que no son suyos, que le son "extraños" y que le son confiados a partir de su actividad o su función (Cornu, 2010). La autora se pregunta si en el campo de la educación se ama a las personas adolescentes, si hay que amarlas, si se debe hablar de esta cuestión, si en la situación educativa interviene el amor y de qué forma. Ella avanza en sus reflexiones y plantea que algún tipo de amor puede ser conveniente para los fines de la educación. Al simultáneo nos lanza una advertencia, nos dirá que hay un amor exigente con el que se adornan discursos y prácticas educativas y que en realidad es desatento y está impregnado de odio. De hecho, la relación entre educación y extranjería o extranjería tienen distintas trayectorias pedagógicas y políticas. Además, en el campo educativo, la persona educadora es un extranjero para el estudiantado y cada estudiante, cada grupo, es un extranjero para las personas educadoras. Es elemental preguntarnos qué nos enseña la figura del extranjero: qué nos enseña la persona que está fuera de la propia casa, del propio país, de la escuela. Y preguntarnos por aquellas perspectivas pedagógicas que nombran al otro como extranjero (personas pobres, migrantes, en situación de discapacidad, diversas, etcétera).

El que no es de aquí se vuelve fácilmente un sospechoso y ofrece la posibilidad (rara vez desaprovechada) de imantar las representaciones fantasmáticas de lo temido. Puede ocurrir que los no desventajados, confrontados a la angustia de la castración, a lo intolerable, busquen modos de expulsar del lazo social a los que sufren de las huellas de una biología o una estructura psíquica que los hace aparecer como otros no como los otros (Frigerio, 2010, p.37).

Muchas veces, las personas trans* son señaladas como otros no como los otros, padecen exclusión escolar, exclusión incluyente u otros fenómenos negativos que afectan sus proyectos de vida, sus trayectorias escolares y sus niveles de bienestar. En la transmisión pedagógica también es posible conocer múltiples formas de negación del otro, desconocimiento del otro (Corbo, 2010). Por eso, hay que desconfiar del discurso del amor por las personas adolescentes en un contexto escolar cuando se convierte en mandato sin reflexión (Cornu, 2010). Más aún al reconocer que todo amor es ambivalente. Sin embargo, esto no implica renunciar a interesarnos en la realización del otro y en su libertad. Se trata de ser sensible frente a algo sensible, pero sin ser arrastrado en un sentimiento. Sería algo así como promover un sentido de humanidad, una sensibilidad a una presencia humana (Cornu, 2010). Asumiendo que en cada otro hay la presencia de un sujeto particular, siempre sujeto de derechos. Que solo por el hecho de ser humano es digno de recibir acompañamiento, un tipo de

acompañamiento que implica ejercer los oficios del lazo, lazos de acompañamiento (Frigerio, 2010).

Abramowski (2010) nos habla de los afectos magisteriales en la educación y toma como disparadores los afectos en la escena pedagógica. Nos dirá que saber qué les pasa y qué sienten más allá de su condición de estudiantes requiere, para ser practicado, que se ponga en juego algo del orden de la afectividad. Otro punto que hace potenciar la colocación de afecto (nunca voluntaria, racional, consciente) en la escena educativa es la supuesta falta, es decir, adolescentes carentes de afecto. Esto conlleva a que a las tareas tradicionales se le sume la contención afectiva. La figura de la persona educadora viene a compensar, suplir, lo que la familia y otras instituciones pareciera que no prestan. Igualmente, es menester recordar que, la educación no es sin amor, pero no es conveniente que se reduzca únicamente a eso. Que las personas docentes se responsabilicen de otras ausencias, de otras faltas y algunas fallas, posiblemente ha llevado a una sobrecarga en su función clásica. Incluso la autora afirma que se asiste progresivamente a una afectivización de las relaciones pedagógicas. Igualmente, los amores, las formas de querer, son históricas y cambiantes, producto de regulaciones.

En este punto, desde los aportes del giro afectivo, tal vez sea conveniente hacer una distinción entre afecto y amor. El afecto incluye al amor como emoción, pero una mirada afectiva de la educación va más allá de este (Alí y Enciso, 2013). Para Clough (2008), el afecto se refiere a las capacidades del cuerpo para afectar y ser afectado o el aumento o disminución de la capacidad del cuerpo para actuar o conectar. Esta "autoafección" está conectada con la propia sensibilidad o el hecho mismo de estar vivo.

Narodowski (2021) nos dice que las escuelas son efecto de un proceso de mundialización de la educación y que fueron la tecnología más poderosa de la historia para distribuir conocimiento humano. Sin embargo, también plantea que "nos hemos aferrado a las escuelas como objetos naturales e inherentes por sí mismos. Como objetos eternamente activos que están sin otra dimensión que su propia multiplicación en el pasado y en el futuro" (p.51). A su vez, la escuela, es un espacio, que siendo en principio también un lugar, devendría al mismo tiempo un territorio hostil, justamente hacia algunas expresiones de lo humano. Se sabe que no todo lo que circula en los edificios escolares es sentimiento amoroso. Sin embargo, al mismo tiempo, es posible pensar que, lo mejor que le puede pasar a muchos sujetos es no encontrar en la escuela algo que ni por asomo se parezca al hogar y la familia de la que provienen, este es el caso de muchas personas trans* que están cursando la adolescencia y del propio adolescente protagonista de este escrito (Corbo, 2010). En esta dirección, es esencial tener en cuenta que la categoría de lo que necesita el otro deja de lado la categoría de lo que desea un adolescente *random*... "Sostener que se sabe lo que un otro necesita implica una certeza como mínimo discutible y como máximo peligrosa" (Corbo, 2010, p.127). Por estos motivos es tan esencial el lugar de la pregunta, de la consulta, de no dar nada por asumido. Ahí es donde un caso, este caso, abre interrogantes, donde se suspende (al menos momentáneamente) la aplicación automática de lo

ya pensado, de lo ya previsto, de lo ya sugerido, de lo ya protocolizado (si las realidades trans* fueran objeto de elaboración de protocolos, algo aún pendiente o postergado en nuestro país, más allá de que los protocolos en sí mismo no vienen a oficiar de salvadores, son nada más y nada menos que un instrumento) y de lo ya hecho en otras ocasiones en casos con similares características (en base a evidencia científica, a partir de buenas prácticas socializadas en espacios formativos o simplemente por sentido común o azar). Particularmente por este último punto, es importante recordar que es deseable no resignarnos a ser eficaces solamente por accidente (Meirieu, 2001) ni que las trayectorias vitales y escolares del estudiantado trans* dependan excesivamente de las presencias humanas con las que circunstancialmente se crucen en los edificios escolares. Las cuales podrán tener mayor o menor formación específica o ser más o menos sensibles a ciertas realidades. Asimismo, cuando llegue la inevitable separación, poder reconocer que, a falta de serlo todo o de no ser nada, hemos sido en la historia de un otro algo, lo cual no es poco (Meirieu, 2001).

A su vez, lo que se transmite (sea lo que sea) tiene variables en sus múltiples soportes, orígenes y destinatarios, que han sido objeto de atención y desarrollo (Frigerio, 2004). "La transmisión es aquello imposible de llevar a cabo y, simultáneamente, aquello que, sin su intento perseverante, nos deja siendo nadie" (Frigerio, 2004, p.22). En esta oportunidad, la noción de transferencia es útil para pensar la escena educativa disparadora de este artículo. Sin transferencia no hay transmisión, y si la hay, la transmisión desborda el contenido, prácticamente lo vuelve una excusa (Frigerio, 2004). "La transferencia alude a una relación (afectiva, jurídica, política, pedagógica), cuyo estatuto podrá registrarse en la conciencia cognoscible, o en el registro que el inconsciente lleva de las experiencias" (Frigerio, 2004, p.15). Este concepto va más allá de lo terapéutico, domina todas las relaciones de una persona con su entorno. De hecho, se podría pensar qué le movilizó (consciente e inconscientemente) a esta profesora la situación del adolescente que la condujo a querer hacer algo, algo más, otra cosa. Es viable cuestionarnos si esta docente siempre actúa así ante toda situación de desamparo e injusticia o si algo de lo singular puesto en juego la llevó a hacer cosas que, en otros contextos, ante otros acontecimientos, frente a otras realidades y otras realidades trans*, quizá no haría. Incluso se puede ir más lejos y preguntarnos si actúa así ante toda persona estudiante autoidentificada como LGBT+ que percibe que necesita algún tipo de apoyo específico o si no.

No todo el profesorado tiene que ser experto en los asuntos trans*, pero es deseable que tenga y muestre ganas de acompañar a sus estudiantes a tener la mejor experiencia educativa posible (Planella y Pié, 2015). Además, "una escuela donde sentirse a salvo o una escuela segura es un objetivo en el horizonte, más que una certeza, ya que no hay espacios libres de riesgo" (Planella y Pié, 2015, p.71). Hay una reflexión de Platero (2014) que es oportuna con relación a este tema: las personas que ofrecen su apoyo son aquellas que entienden que las personas menores tienen sueños propios, que se enfrentan a retos múltiples, que necesitan ser y estar como adolescentes, sin tener un amor

o apoyos condicionados a su identidad y comportamiento de género. Y a menudo, las tragedias se despliegan a partir de la impotencia y omnipotencia del mundo adulto, esto desdibuja lugares, posiciones y funciones. Por estas razones, es fundamental la figura del interlocutor válido para una persona adolescente, disponerse al encuentro con las nuevas generaciones y estar disponible a otros modos de la transmisión (Korinfeld, 2018). Por estas razones (y afectos) debemos recordar que lo que se suele pretender es intentar e insistir una y otra vez...Habilitar la oportunidad y proporcionar ocasiones una y otra vez (Frigerio, 2017). No obstante, sería deseable que, estas formas de aproximación, estos acercamientos que propician oportunidades, no siempre estén orientados por guiones escolares preestablecidos para los acompañamientos a estudiantes con diversidad de género que se encuentran en el borde y desborde de las instituciones educativas (Flores, 2019). Una vez más la idea es pensar por caso, no homogeneizar las realidades trans* en las escuelas. La hospitalidad hacia este grupo social específico no empieza y termina únicamente en el respeto del nombre social y/o del pronombre de uso de la persona estudiante, sin embargo, esto tampoco puede ser omitido. Se debe tener en cuenta que en muchos casos el profesorado siente la necesidad de apoyarse en prótesis, hacen uso de emergencias instrumentales que se sustentan en un supuesto saber qué hacer estandarizado. Pero no se considera del todo saludable que la inclusión desde una mirada hospitalaria únicamente tienda a tres estrategias pedagógicas: la provisión de información, las técnicas para el cambio actitudinal y ciertos giros del lenguaje como únicas prácticas imaginadas de real inclusión (Britzman, 2016).

En esta secuencia ya es pertinente preguntarse: ¿Qué es el gesto? Según la Real Academia Española (RAE) un gesto es un acto o hecho que implica un significado o una intencionalidad. Por lo tanto, se tratará de acciones realizadas con un propósito, con una intención. En el ámbito educativo es posible imaginar "pequeños gestos de la vida cotidiana, en las maneras de recibir, saludar, escuchar, hablar, acompañar discretamente, tender la mano, poner la oreja y poner el cuerpo sin dejar de usar la cabeza, allí donde el gesto mínimo, el mínimo gesto, se llama palabra, se nombra concepto y...sostiene" (Frigerio, 2017, p. 89). En nuestro caso central, es posible decir que, ese gesto mínimo, mínimo gesto, el ir al encuentro con la otredad, el escucharlo, acompañarlo y ofrecerle un espacio de atención seguro, probablemente significó mucho para este adolescente trans*. Posiblemente hizo una diferencia en su biografía y en su experiencia de escolarización formal, de hecho, hasta el momento del cierre del proceso solo le nacían palabras de agradecimiento hacia la profesora: "me salvó" "no sé qué me hubiera pasado si ella no aparecía en mi vida" "ojalá todos los profes fueran así". Es interesante poder hipotetizar que quizá ni la propia docente dimensiona lo que implicó para este joven esa forma de aproximarse, de acompañar, de estar disponible. Esta es una preocupación presente en la producción de Missé y Parra (2022), ellos se preguntan cómo acompañar a las adolescencias para que puedan vivir con menor malestar y mayor libertad sus procesos, y responden que el reto es doble, acompañarlos en esta búsqueda para que encuentren lugares estables desde los que desarrollarse plenamente en sus

vidas, a la vez que se piensa cómo divulgar imaginarios sociales del género y la sexualidad que sean más sostenibles para la gente (Missé y Parra, 2022). Para Parra (2021) acompañar es ir a la par, ni por delante ni por detrás, es estar, pero respetando los tiempos subjetivos de cada persona que está transitando.

Brignoni (2012) recalca que es primordial prestar atención a los detalles, ya que la captación de estos puede ser un potenciador para trabajar en grupo, o la posibilidad de accionar a tiempo ante una situación de riesgo. La persona adolescente puede ser consciente de la simbolización de dichos detalles (lo enunciado), o ser un acto de enunciación por parte de esta, donde la palabra es omisa y la expresión del detalle se encuentra a través de la posición y los gestos. La profesora de Biología le prestó atención a los detalles y a partir de ahí sucedieron cosas, tal vez en un inicio impensadas/impensables. Tampoco es descabellado imaginar que quizá es más simple captar detalles cuando la persona estudiante es visible por su rendimiento académico a cuando se habita el aula en mayor silencio, en sigilo, casi de forma invisible/imperceptible (si esto fuera posible o si no se vinculara directamente con el deseo de ignorar una presencia, una existencia humana). El tema de que en este caso se trate de un estudiante destacado académicamente no es menor, ya que, según Borges (2009), muchos adolescentes LGBT+ desarrollan conductas compensatorias sobre la base de que no cumplir con la heterocisnormatividad es un atributo negativo. En este sentido, varias personas adolescentes disidentes con las normas sexo-genéricas, intentan ser "las mejores" en los desafíos escolares a veces incluso para conformar u obtener el reconocimiento de sus progenitores.

Asimismo, se suele tener una visión todavía idealizada de la escuela, como si fuera realmente un espacio de libertad, sin embargo, aún es una de las instituciones claves donde se lleva a cabo el proceso de normalización del género y la sexualidad. Y éste se caracteriza por ser un proceso virulento. Curiosamente dos de los espacios más violentos, el doméstico y el escolar, son aquellos que habitualmente perduran idealizados como espacios exclusivamente de protección de la infancia y la adolescencia (Preciado, 2020). En muchas narrativas de adolescentes trans* la escuela aparece como un espacio que ejerce violencias, sin embargo, en esta oportunidad, la escuela fue todo lo contrario, fue refugio, fue reconocimiento, fue amorosa, fue sensible, fue protectora. Este hecho marca una vez más la diversidad de experiencias educativas de adolescentes trans* en nuestra realidad contemporánea.

En una de sus publicaciones, el investigador argentino Skliar (2011) explica que la inclusión no pasa por actos heroicos. No se precisan grandes transformaciones reformistas ni diseñar un currículum nuevo. Se trata de gestos: dar la bienvenida, saludar, decir, conversar, acompañar, permitir, ser paciente, callarse, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar. Siguiendo su razonamiento, ser una persona hospitalaria tal vez consista en ser un sujeto comedido y no desmedido, en ser austero, en no subrayar ni enfatizar la propia gestualidad. Esta sería una manera, entre otras, de pasar de ser hostil a ser hospedado. A esta altura del desarrollo, es oportuno profundizar en la hospitalidad y, según Cornu (2010):

La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc. a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el *hostis* en *hospes*, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones (...) Una oportunidad que se basa en gestos sencillos, en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones (p.17).

Dufourmantelle (2018) en su libro *"En caso de amor. Psicopatología de la vida amorosa"* dedica un capítulo a pensar la cuestión de la hospitalidad. Nos comenta que todos los lugares públicos que se dispersan en Europa a partir del S XIV van a comenzar a pensar las reglas de la hospitalidad. Ella afirma sobre dicho concepto que es un: "acto de encuentro y de reconocimiento, necesita al menos dos personas y un espacio donde tener lugar. La hospitalidad en su esencia es incondicional, de hecho en cualquier sociedad humana la hospitalidad está regulada por leyes" (p. 172). Esta ley inmemorial nos recuerda la condición primaria, exiliada, de la humanidad. "Hospitalidad y hostilidad tienen una raíz común en la lengua. Cuando hablamos de la regla de hospitalidad primitiva, no se trata de condescendencia. Darle pan a un mendigo no es ofrecerle hospitalidad. La hospitalidad es el primer acto político" (Dufourmantelle, 2018, p. 173). En esta línea de pensamiento, el *hostis*, el huésped, es por lo tanto también un potencial enemigo. A veces sucede, que allí donde la persona creyó ser recibida, en realidad se le ejerció violencia porque de hecho la hospitalidad no es un requerimiento formal (Dufourmantelle, 2018). Es relevante detenerse a pensar en qué contextos y en qué situaciones las personas educadoras consciente e inconscientemente acaban siendo hostiles y no hospitalarias con el estudiantado trans*. Se puede analizar cómo determinadas presencias ponen bajo amenaza a las identidades (cada vez más frágiles o fragilizadas), al sistema binario y a la cisnormatividad estructural del sistema educativo. Dufourmantelle y Derrida en su texto *"La hospitalidad"* (2023) sostienen que:

Derrida no responde, más bien despliega la pregunta, habla de la pregunta, insiste en la pregunta, se pregunta, nos pregunta acerca de la hospitalidad, acerca de la acogida, de aquel, aquella o aquello que acogemos o que no acogemos en nosotros, en nuestra casa, en nuestro lugar propio (...). La hospitalidad se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro, en la medida misma que es *lo otro*, nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros propios saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades (...) (p.7).

Las personas autoras avanzan y se plantean: "amparamos, pues, a lo otro, al otro, lo alojamos, hospitalariamente lo hospedamos, y eso otro, ese otro ahora por nosotros amparado nos pregunta, nos confronta con ese ahora nuestro

desamparo” (Dufourmantelle y Derrida, 2023, p.8). En esta dirección, la pregunta puede, o no, ser acogida, hospedada. Podemos elegir dar o no nuestra hospitalidad a la pregunta. El anfitrión de la casa se suele sentir vulnerable cuando aloja la pregunta. De hecho, la hospitalidad no es hospitalidad si es estricto cumplimiento de un pacto o de un deber, si se da por deber, si no es un don ofrecido. La posibilidad de la hospitalidad efectiva, concreta, determinada, regulada por las leyes de la hospitalidad requiere de la transgresión. “La ley de la hospitalidad absoluta ordena romper con la hospitalidad de derecho, con la ley o la justicia como derecho” (Dufourmantelle y Derrida, 2023, p.31). Es más, desde esta perspectiva, la injusticia comienza desde el umbral del derecho a la hospitalidad. En el libro ya mencionado, Dufourmantelle y Derrida (2023) avanzan con sus postulados, y nos dicen que “para constituir el espacio de una casa habitable y de un propio-hogar, es menester también una abertura, una puerta y ventanas, es preciso asignar un pasaje al extranjero. No existe casa o interioridad sin puerta ni ventanas” (p.63). “La hospitalidad no debe pagar una deuda, ni estar ordenada por un deber. Esta ley incondicional de la hospitalidad, si esto se puede pensar, sería por lo tanto una ley sin imperativo, sin orden y sin deber. Una ley sin ley, en definitiva” (Dufourmantelle y Derrida, 2023, p.85).

Dofourmantelle y Derrida (2023) prosiguen y se preguntan:

¿La hospitalidad consiste en interrogar al que llega? Comienza por la pregunta dirigida a quien llega (lo que parece muy humano y a veces amoroso, suponiendo que haya que ligar la hospitalidad al amor, enigma que por el momento reservaremos): ¿cómo te llamas?, dime tu nombre, ¿cómo debo llamarte, yo que te llamo, yo que deseo llamarte por tu nombre?, ¿cómo te llamaré? (...) ¿O bien la hospitalidad comienza por la acogida sin pregunta, en una doble borradura, la borradura de la pregunta y del nombre? ¿es más justo y más amoroso preguntar o no preguntar? ¿llamar por el nombre o sin el nombre? ¿se da la hospitalidad a un sujeto? ¿o bien la hospitalidad *se ofrece, se da* al otro antes de que se identifique, antes incluso de que sea (propuesto como o supuesto) sujeto, sujeto de derecho y sujeto nombrable por su apellido, etcétera? (p.33).

Esta última cita es central pensando en el caso del estudiantado con diversidad de género, si se tiene en consideración todo lo que moviliza internamente cuando se pregunta por el nombre y el pronombre o cuando se asume un género sin preguntar absolutamente nada y se produce un acto de malgenerización¹². Siguiendo estas orientaciones se podría pensar que el

¹² Existe un término específico para describir la acción de referirnos a una persona con pronombres, nombres o expresiones que no se ajustan a su identidad de género: es lo que se conoce como “malgenerización” –o *misgendering*, en inglés–, y una de sus formas más habituales se cristaliza cuando asumimos cuál es el género de una persona simplemente por su apariencia. Algunas situaciones de malgenerización son accidentales y otras están motivadas por transfobia y otras formas de discriminación basada en la identidad de género en el marco de una estructura social cisnormativa (Demirdjian, 2023).

ofrecimiento de hospitalidad puede ser diferente para cada estudiante trans* teniendo en cuenta su singularidad y sus necesidades particulares. Nos podemos imaginar que habrá estudiantes que claman por la pregunta y otros que desean ser acogidos sin preguntas. En esta trama atravesada por distintas disyuntivas, también se terminan poniendo en juego cuestiones vinculadas a las marcas que (no) queremos llevar, a las que (no) queremos borrar o las huellas de las que renegamos (Frigerio, 2004). Esto se puede vincular con el derecho al secreto, por ejemplo, cuando una persona estudiante con diversidad de género propone una dinámica de *passing*¹³ en el cotidiano escolar. Se debe recordar que pueden mantenerse unos límites visibles entre educar y respetar la intimidad. No todas las preguntas son respetuosas, ni aceptables ni se ha de satisfacer la curiosidad de cualquier persona que se aproxime a una experiencia de diversidad de género (Platero, 2015). Cuando nos movemos de la posición establecida por el lugar, y lo hacemos de manera genuina, sentida, lo convertimos en un lugar cambiante, lleno de posibilidades. Se torna un acontecimiento, una acción de vida, una relación con el espacio que es educativa, que enseña y en la que aprendemos por ser trans*formadora (San Millán y Calvelhe, 2015).

En ocasiones se desprecia al silencio...Pero hay que saber escuchar, saber esperar que la palabra llegue o dejar que el silencio perdure, comprender la importancia de que se respeten ciertos secretos. Los silencios también pueden ser una forma de acompañamiento. Una oferta de tiempo para que algo, eventualmente tenga necesidad de enunciarse o que el silencio quiera interrumpirse a sí mismo, o que esté esperando ser interrumpido. En este oficio también está en juego la creación de continentes efímeros. Intentos de envoltorios protectores que son provisorios y se dirigen a sujetos con las vidas dañadas y que duran (si el azar está de nuestro lado) lo que lleve hacer cicatrices, elaborar, ponerse de pie, perder el miedo, reacomodar historias, acomodarse en el umbral, dejarlo atrás e incluso instalarlo. Dicho oficio quizá se caracteriza por todo el tiempo andar inventando tiempos en un lugar para dar tiempos en otros lugares, nunca preestablecidos, preformateados ni fijados (Frigerio, 2018).

¹³ Etimológicamente, en inglés, el término *passing* viene de la nominalización del verbo *pass* en su uso como phrasal verb, de *passing for* y *passing as*, que en castellano se traducirían como «pasar por» o «pasar como». "En el contexto del género, la pasabilidad se refiere a cuando una persona trans* es leída como cisgénero, un proceso de reconocimiento que suele implicar la mezcla de marcas físicas y de atributos de comportamiento culturalmente asociados a la masculinidad y la femineidad hegemónicas" (García, 2017, p.325). Algunas personas trans* utilizan el *passing* como un ejercicio deliberado; persiguen ser reconocidas como personas de un género determinado, y este reconocimiento se convierte en el locus de lucha cotidiana que se correlaciona con la discriminación experimentada. Se trata de una práctica que se ha vuelto un objeto de estudio frecuente en las ciencias sociales y se pueden encontrar textos que la critican por invisibilizar las realidades trans* y otros que la destacan como una estrategia válida de supervivencia en tiempos de oscuridad.

Además, es esencial tener presente que es deseable “renunciar a instalar algo que nos ofrezca cualquier encariñamiento con cualquier beneficio secundario que resulte de vivir de la miseria del otro” (Frigerio, 2018, p.30). Es más, en este oficio, hay un compromiso, tener cuidado, un cuidar, un cuidado que sería deseable pensarlo no en términos de curar, sería algo así como una forma de velar sobre aquello que nos mantiene vivos; formas de confianza, hospitalidad, fragilidad, lo común. Cuidar como lo que concierne a quienes se aman, pero también a quienes no se aman y convivimos en sociedad. En los oficios del lazo una persona se preocupa, se inquieta, precisa saber de qué modo, en qué momento debe intervenir con una palabra, un gesto, una presencia. Buscar que una intervención desencadene un proceso para que algo se ponga en marcha (Cornu, 2018). Desde los oficios se persigue que un sujeto que se ignora se reconozca, lo que a veces coincide con que algunos sujetos esperan ser buscados y reconocidos cuando se sienten perdidos o cuando se los acorraló a perderse (Frigerio, 2017). Es importante asociar la obstinación didáctica con tolerancia pedagógica que no es indiferencia hacia el otro, sino la aceptación de que el otro no se reduce a lo que yo he podido programar previamente (Meirieu, 2001).

En suma, uno podría cuestionarse: ¿la hospitalidad como primer acto político se cumple habitualmente en los intercambios fundantes con el estudiantado trans* y en el resto de interacciones cotidianas? ¿Se les ofrece tal cosa con asiduidad? ¿Cómo se manifiesta la dialéctica entre hospitalidad y hostilidad en el paisaje escolar particularmente con este conjunto de estudiantes? ¿Qué saberes, certezas y legalidades nos cuestiona la presencia de estudiantes trans* en tanto personas educadoras? ¿Cómo se da ese tiempo en ocasiones planteado como necesario? ¿Cómo se renuncia a posibles beneficios secundarios de vivir de la miseria de esta otredad? ¿Qué tipos de cuidados/precauciones se tienen y por qué? ¿Qué formas de descuido son las más habituales y por qué? ¿Cómo reaccionamos cuando el otro no encaja dentro de lo que supe imaginar en el a priori con relación a la cuestión trans*? ¿Qué capacidad de respuesta, de acomodación hay en la escena educativa? ¿La cultura escolar le ofrece al estudiantado trans* el conjunto de herramientas intelectuales necesarias para el potenciamiento de su desarrollo humano? ¿En este caso disparador dónde y de qué manera podemos ver/identificar a la hospitalidad o algo del orden de lo hospitalario?

CONCLUSIONES

A partir de una experiencia concreta materializada en Montevideo (Uruguay), este artículo pretendió habilitar una serie de pensamientos, reflexiones y articulaciones con relación al concepto de gesto, hospitalidad, amor/amorosidad y las relaciones que estos guardan con la figura y el rol docente en el nivel educativo de Enseñanza Media. La mayoría de literatura científica sobre las realidades trans* en el ámbito educativo insisten en los efectos mortíferos de las escuelas en la vida cotidiana del estudiantado con diversidad de género. Por ejemplo: el no respeto del nombre social ni del pronombre de uso, dispositivos binarios y generizados que producen malestar psicológico, discursos y prácticas

transnormativas desde un paradigma biomédico, *bullying* transfóbico, exclusión escolar, entre otras formas de violentación a la otredad y de no reconocimiento.

En este sentido, al hablar de identidades trans* en la adolescencia, se agregan algunos elementos que deben ser considerados en un momento del ciclo de vida de mucha vulnerabilidad y de profundas transformaciones en distintas dimensiones. Dolto (1995) expresa que "las langostas, cuando cambian de caparazón, pierden primero el viejo y quedan sin defensa por un tiempo, hasta fabricar uno nuevo. Durante ese tiempo se hallan en gran peligro. Para las personas adolescentes viene a ser la misma cosa. Fabricar un nuevo caparazón cuesta lágrimas y sudores. "En las aguas de una langosta sin caparazón hay casi siempre un congrio que acecha, listo a devorarla. ¡La adolescencia es el drama de la langosta! Nuestro congrio propio es todo lo que nos amenaza, en el interior de nosotros mismos y en ese exterior, en el cual, a menudo no se piensa" (p.18).

En esta oportunidad, a modo de contrarrestar documentos académicos que exclusivamente suelen centrarse en la hostilidad de las instituciones educativas hacia sus estudiantes trans*, en interacciones cargadas de rechazo, de odio y de desprecio, aquí se intentó producir a partir de la figura de la hospitalidad. Esta quizá aún no es la forma más prevalente de relacionamiento entre el sistema educativo formal y las personas trans*, pero también es cierto que hay muchas personas, cada vez más, que diariamente, con más o menos herramientas teórico-conceptuales, intentan ser aliadas, que protegen con distintas acciones los derechos humanos de este conjunto de estudiantes y que acompañan amorosamente los tránsitos de género en el marco de sus trayectorias escolares. Igualmente, es menester resaltar que, probablemente circule la hospitalidad y la hostilidad al simultáneo incluso dentro de una misma institución educativa porque estamos hablando de fenómenos caracterizados por su complejidad y ambivalencia. En este texto, se intentó mostrar la potencia que tiene la figura de una profesora que se involucra, que pone el cuerpo, que no es indiferente, que no tiene deseo de ignorar, de no saber, que ve más allá y piensa acciones trans*afirmativas. También es cierto que esto oficia como disparador para pensar quién debe hacerse responsable de la hospitalidad. Debe estar a cargo del sistema, sus instituciones y autoridades o queda a merced de personas educadoras que circunstancialmente cumplen funciones en una determinada escuela. Es posible transmitir cómo ofrecer hospitalidad o se debe renunciar a la posibilidad de que la misma esté relativamente regulada/pautada. Lamentablemente todo escrito permite abordar solo algunas cosas. Hay interrogantes que quedan planteadas exclusivamente en forma de pregunta para ser profundizadas en futuras publicaciones propias o en producciones de otras personas afines a este campo de estudio.

Igualmente, por todo lo antes expuesto, es pertinente hacer énfasis en la importancia de que las instituciones educativas sepan dar la bienvenida, sepan ser hospitalarias con las realidades trans*, que se puedan trazar esas puertas y ventanas para el pasaje del extranjero, para que los liceos sean un espacio habitable y puedan ser vivenciados como un propio-hogar. También esta experiencia nos permite preguntarnos si la hospitalidad se ofrece de la misma

forma a un estudiante gay que a una estudiante lesbiana, o a un varón trans* que a una mujer trans*, es decir, nos conduce a pensar qué preguntas se hacen en cada caso/contexto y si la hospitalidad como tal potencialmente no esconde sesgos o desigualdades de género, así como también, otro tipo de desigualdades: geográficas/territoriales, étnico-raciales, de clase, de rendimiento escolar, entre otras posibilidades, lo que ya no la volvería necesariamente incondicional.

REFERENCIAS

- Abero, B. (2015). La educación sexual como política pública en Uruguay. En López, A. (Comp.), *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y políticas públicas en Uruguay (2005-2014)*. UNFPA.
- Abramowski, A. (2010). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp.81-98). Fundación La Hendija.
- Alí, L. y Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119.
- Borges, K. (2009). *Terapia afirmativa: uma introdução à psicologia e a psicoterapia dirigida a gays, lésbicas e bissexuais*. GLS.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Editorial UOC.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no seas tan recto. *Revista de Educación*, 7(9),13-34.
- Corbo, E. (2010). De odios inevitables y de una amistad posible. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Clough, P. (2008). (De)Coding the Subject-in-Affect. *Subjectivity*, 23(1), 140-155.
- Ciccía, L. (2023). Epi)genealogía del cuerpo generizado. *Revista Dianoia*, 68(91), 113-145.
- Cornu, L. (2018). Acerca de los oficios de los posibles. Aportes a una epistemología de la acción. En Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Rodríguez, G. (Comp.), *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Cornu, L. (2010). Moverse en las preguntas. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Fundación La Hendija.
- Demirdjian, S. (2023). El impacto de "malgenerizar": qué pasa cuando nos referimos a personas trans y no binarias con un género que no se ajusta a su identidad. *La Diaria Feminismos*. Periódico en línea.
- Diker, G. y Frigerio, G. (2010). Presentación. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Fundación La Hendija.
- Dofourmantelle, A. y Derrida, J. (2023). Anne Dofourmantelle invita a Jacques Derrida a responder acerca de "La hospitalidad". De La Flor.
- Dofourmantelle, A. (2018). *En caso de amor. Psicopatología de la vida amorosa*. Nocturna Editora.
- Dolto, F. (1995). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Atlántida.
- Dussel, I. (2010). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp.145-158). Fundación La Hendija.
- Flores, V. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? *Umbrals de la imaginación teórica y erótica*, 3(1), 1-10.

- Frigerio, G. (2018). Ensayos para volver pensable el oficio. En Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Comp.), *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G.; Korinfeld, D.; y Rodríguez, C. (Comp.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 41-100). Noveduc.
- Frigerio, G. (2016). Tener o no tener lugar. Epílogos El Abrojo Colección de Cuadernillos, 2(1), 1-45. Editorial Azafrán.
- Frigerio, G. (2013). La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica. Fundación La Hendija.
- Frigerio, G. (2010). Lo que no se deja escribir totalmente. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Fundación La Hendija.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Ediciones Novedades Educativas.
- García, N. (2017). Passing. En Platero, L.; Rosón, M. y Ortega, E. (Comp.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Bellaterra Edicions.
- Gelpi, G. (2023a). Atención psicológica y diversidad sexo-genérica en Uruguay. El caso del Centro de Referencia Amigable (CRAM). En Martínez, C.; Tomacic, A.; Brandelli, A. y Rueda, R. (Comp.), *Psicoterapia y salud mental en personas de la diversidad sexual y de género (LGBT+)*. Investigación y práctica en Iberoamérica. Universidad Diego Portales y Ril Editores.
- Gelpi, G. (2023b). El riesgo de ser o parecer. Bullying, homofobia y exclusión escolar en enseñanza media. Ediciones Universitarias Biblioteca Plural.
- Iglesias, N.; Kreher, S.; Abracinksas, L. y Puyol, S. (2020). Políticas antigénero en América Latina. spw.
- Korinfeld, D. (2018). Derivas del lazo intergeneracional. De "El preceptor" a "Nada". En Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Comp.), *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Legendre, P. (1996). El inestimable objeto de la transmisión. CDXM: Siglo XXI.
- Ley N°19684 (2018). Ley Integral para Personas Trans. (26 de octubre de 2018). Montevideo: IMPO.
- Levin, R. y Frigerio, G. (2015). La participación de lo pulsional y lo inconsciente en la dinámica de la institución analítica. Lo pulsional en las instituciones. *Psicoanálisis*, 37(2-3), 209-238.
- López, P.; Forrasi, F. y Gelpi, G. (Coords.). (2015). *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud*. MSP.
- Meirieu, P. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Ediciones OCTAEDRO.
- Méndez, M. (2020). Las terapias de conversión: una legislación pendiente en el Congreso. *Pluralidad y Consenso*, 9(42), 146-159.
- Missé, M. y Parra, N. (2022). Adolescencias trans. Acompañar la exploración del género en tiempos de incertidumbre. Ajuntament de Barcelona.
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 24, 1-20.
- Nardowski, M. (2021). Fantasmas de lo escolar. ¿A quién vas a llamar? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 49-63.

- Passeron, J. y Revel, J. (2005). Penser par cas. Enquete.
- Parra, N. (2021). Historias de afectos. Acompañar la adolescencia trans*. Edicions Bellaterra.
- Pavan, V. (2019). Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad. Ediciones UNGS.
- Peri, A. (2017). Evaluación del Programa de Educación Sexual. ANEP/UNFPA.
- Planella, J. y Pié, A. (2015). Políticas, prácticas y pedagogías trans. Editorial UOC.
- Platero, L. (2015). Pedagogías trans*formadoras: el asterisco como forma de resistencia. En Planella, J. y Pié, A. (Comp.). Políticas, prácticas y pedagogías trans (pp. 63-82). Editorial UOC.
- Platero, L. (2014). Trans*sexualidades. Edicions Bellaterra.
- Preciado, P. (2020). Yo soy el monstruo que os habla: informe para una academia de psicoanalistas. Anagrama.
- Radi, B. (2019). Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*. En M. López (Ed.), Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades (pp. 27-42). EDUNTREF.
- Rodríguez, C. (2016). Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia. Fundación La Hendija.
- San Millán, B. y Calvelhe, L. (2015). Transitando por espacios educativos: entre reflexiones e imágenes. En J. Planella y A. Pié (Comp.). Políticas, prácticas y pedagogías trans (pp. 167-182). Editorial UOC.
- Sempol, D. (2013). De los baños a las calles. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984-2013). Editorial Sudamericana.
- Shehrezade, K. (2017). Gender is not an illness. How pathologizing trans people violates international human rights law. GATE.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. Plumilla educativa, 8(1), 11-22.