



Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC)

Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas
de la Educación

Segunda Cohorte

Tesis Doctoral:

“Por quienes vendrán. Transiciones de
género en la adolescencia: experiencias de
adolescentes trans* en el cotidiano
escolar de Enseñanza Media”

Doctorando: Mag. Gonzalo Iván Gelpi

Directora de tesis: Dra. Noemi Parra

Marzo de 2026

1. Introducción	4
1.2 Objetivos de la investigación	21
1.3 Preguntas de investigación	21
2. Contextualización de la propuesta de investigación	23
3. Marco teórico de referencia	62
3.1 Diversidad de género	62
3.1.1 Las palabras y sus efectos de realidad	62
3.1.2 Nombramientos y reconocimientos	71
3.2 Identidad, género y cuerpo	75
3.2.1 Posiciones posibles frente a la identidad	75
3.2.2 Identidad y género, identidad de género	79
3.2.3 Explorando las relaciones de la identidad y el género con el cuerpo	84
3.2.4 Cuerpo y transiciones de género	88
3.2.5 Dinámicas de passing en el marco de las transiciones de género	93
3.3 Una posible historia de la adolescencia y otros debates actuales	103
3.3.1 Adolescencia, sexualidad y confrontaciones	111
3.3.2 Adolescentes trans* y transiciones de género	116
3.4 Instituciones y políticas: políticas en las instituciones educativas	124
3.4.1 Educar	124
3.4.2 La educación como acto político	129
3.4.3 La escuela, los cuerpos en la escuela y el cuerpo educado	131
3.4.4 Los avatares de las instituciones: entre filiaciones y violencias	138
4. Fundamento metodológico y diseño de investigación	146
4.1 Consideraciones éticas	157
5. Presentación de resultados y análisis	159
5.1 Autodescubrimiento y significado de la categoría trans*	162
5.2 Salidas del armario	191
5.3 Transiciones de género	224
5.4 Referentes y relación con la propia comunidad trans*	242
5.5 Experiencias en las instituciones educativas de Enseñanza Media	255
5.6 Iniciativas y propuestas de mejoras	302
6. Consideraciones finales	322
7. Anexos	332
8. Referencias bibliográficas	339

Agradecimientos

A mi padre Jorge y mi madre Fátima por su amor incondicional e inquebrantable
Al resto de mi familia por su cariño y confianza, por ser refugio, especialmente a mi primo Martín y mi tía Jacque por siempre creer en mí y sostenerme en los momentos de duda
A Noemi por aceptar dirigir esta tesis, por su calidez humana y por sus enseñanzas
A Nati, Majo y Lucía (entre otras personas clave) por caminar a la par todos estos años
A la Educación Pública de Uruguay y Argentina por haber hecho posible mi formación
A la Facultad de Psicología (UdelaR) por apoyar mi proceso de escritura
Al Programa Género, Sexualidad y Salud Reproductiva por acompañarme en el camino
Al CRAM por ser una gran escuela, que innumerables veces me desafió y potenció
Al Programa de Respaldo al Aprendizaje por respetar mis tiempos de producción
A la Universidad Nacional del Litoral y a la Universidad de las Palmas de Gran Canaria por recibirme con la mayor hospitalidad posible y por ofrecerme oportunidades para desarrollarme
A la Comisión Sectorial de Investigación Científica por apoyar mis movilidades académicas
A las ciudades de Santa Fe y Las Palmas de Gran Canaria por ser mi segunda casa
A Rosa por abrirme las puertas de la suya y tratarme con tanta cercanía/humanidad
A todas las personas de la isla que me regalaron momentos únicos
A Graciela por ofrecer y sostener este programa Doctoral tan necesario en estos tiempos
A mis compas de Doctorado por hacer de esto una experiencia inolvidable, en particular, a Rena, Nati y Lau, que han cooperado para que todo sea más fácil y disfrutable
A la comunidad trans y a otros actores sociales por difundir esta propuesta investigativa*
A los y las adolescentes trans que aceptaron dar una entrevista, gracias por abrirse y confiar*
A las otras personas que participaron en alguna fase del proyecto de investigación
A mis amistades intelectuales por permitirme pensar
A los y las estudiantes de Grado que todos estos años me han permitido afinar/pulir mis ideas al interpelarme con intercambios y discusiones muy estimulantes en distintos espacios institucionales, como Prácticas y Proyectos.
A las personas que acompañé diariamente por entender mis ausencias
A la Directiva de la MUFP por facilitar mis traslados sin ningún tipo de objeción
Al personal del Hotel UNL-ATE por haberme alimentado y cuidado durante toda la cursada
A los choferes y pilotos que me conectaron con seguridad entre Uruguay, Argentina y España
Al azar por muchas veces estar de mi lado
A la vida, que una vez más, no deja de sorprenderme
A todas las personas que han sido parte de este proceso
Y si los agradecimientos se extendieron tanto es porque hubo mucha gente presente, y este tipo de logros nunca son individuales, siempre son colectivos.

1. Introducción

Esta investigación se presenta como tesis para obtener el título de Doctor en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) de la ciudad de Santa Fe (Argentina). La segunda cohorte de este Doctorado inició su cursada en septiembre de 2021 y formalmente finalizó con el tercer y último Encuentro de Escribientes en junio de 2025. Este documento puede ser visto como un texto viajero porque ha sido escrito en tres ciudades: Montevideo (Uruguay), Santa Fe (Argentina) y Las Palmas de Gran Canaria (España).

En esta primera carilla deseo adherir a las palabras de Baudelot y Leclercq (2008) cuando en el prefacio de su estudio sobre los efectos de la educación reconocen que lo que les fue encargado es una misión imposible, pero que si la lectura del material permite tomar conciencia de la cantidad y amplitud de dimensiones a considerar, la tarea no habrá sido en vano. Y también se comparte la apreciación de Skliar (2017) que plantea que se escribe de rodillas, como pidiendo perdón a todo lo que no será nombrado. Igualmente Bauman (2005) nos recuerda que por más grandes que parezcan las ideas, jamás lo serán tanto como para abarcar, y menos aún contener, lo copioso de la experiencia humana.

Es relevante señalar que mi interés académico por los estudios de género, lésbico-gays, queer y trans* focalizados en población adolescente con énfasis en el campo de la educación me ha acompañado desde mi formación de Grado en la Licenciatura en Psicología¹. Mi Trabajo Final de Grado (TFG) en el 2015 abordó la relación entre *bullying* homofóbico y exclusión escolar en el Ciclo Básico de Enseñanza Media². Posteriormente, en 2019, me gradué como Magíster en Género, Sociedad y Políticas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en su sede en Argentina con una tesis que retomó el mismo problema desde una perspectiva más amplia, recuperando los aportes de los estudios de las masculinidades y visibilizando los riesgos de ser o parecer gay en los edificios escolares desde una mirada histórica.

¹ Desde el año 2013 soy docente de la Facultad de Psicología (UdelaR) en el Programa Género, Sexualidad y Salud Reproductiva del Instituto de Psicología de la Salud, trabajando en asuntos relacionados a la diversidad sexo-genérica y, desde el 2019, también soy docente del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) en la misma Universidad. Allí realizo tareas asistenciales en materia de orientación educativa con adolescentes y jóvenes y docencia directa en la línea de Tutorías entre Pares con énfasis en género e inclusión educativa.

² De aquí en adelante EM.

Actualmente, próximo a culminar este Doctorado, me encuentro escribiendo este documento sobre las experiencias de transiciones de género de adolescentes trans* que cursan o han cursado la EM en Montevideo o Canelones.

En esta tesis se elige utilizar trans con asterisco. 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. Son tantos los paraguas como las nociones contenidas y desbordadas por ellos. Se trata de una multiplicidad que ya no se agota únicamente en varones y mujeres trans* desde una visión binaria (Radi, 2019). El concepto refiere a las “trayectorias vitales de personas que viven en un género que no es el que les ha sido asignado al nacer, independientemente de si se han sometido o no a modificaciones corporales” (Missé, 2014, p. 14). Platero (2014) propone introducir la idea de lo trans* como un término que aporta “una mirada crítica de la diversidad de las personas trans” (p. 100). Agrega un grado de problematización a las tantas realidades y necesidades de cada sujeto, pocas veces iguales o coincidentes. Según el autor, esta perspectiva pretende alejarse de la normalización y el binarismo “que trata a todas las personas trans, transexuales, travestis, transgénero, como si tuvieran las mismas necesidades y las mismas narrativas” (p. 100).

El objetivo general de la investigación es conocer las experiencias subjetivas de adolescentes trans* de entre 14 y 19 años residentes en Montevideo y Canelones en el pasaje por instituciones públicas y privadas de EM. Con el fin de cumplir con los objetivos se pensó en diferentes preguntas de investigación que orientaron el trabajo. La pregunta central del estudio es ¿cómo son las experiencias subjetivas de adolescentes trans* de entre 14 y 19 años residentes en Montevideo y Canelones en su pasaje por instituciones educativas públicas y privadas de EM?

Esta pesquisa social, cualitativa, de tipo exploratorio y alcance descriptivo, recupera las experiencias de veintisiete (27) adolescentes trans* y ocho (8) Referentes de Sexualidad³ de distintos centros educativos. La técnica empleada para la recolección de datos con las

³ En 2009 la Administración Nacional de Educación Pública creó el Programa de Educación Sexual con el objetivo de que fuese una herramienta para cumplir con los compromisos asumidos en el escenario político-institucional. En el nivel de EM, se pensó en la figura de un o una profesora Referente de Sexualidad por centro. Dicha figura trabaja en forma transversal con docentes de las diferentes asignaturas en cada centro liceal, además de hacerlo con madres, padres o representantes de adolescentes, y en talleres específicos con estudiantes. Las personas Referentes de Sexualidad se encuentran ordenadas en listas departamentales y cumplen diez horas semanales de labor en cada liceo (Abero, 2015).

personas adolescentes fue la entrevista semiestructurada, mientras que, con quienes ocupan el rol de Referentes de Sexualidad se realizó un grupo focal con expertos. Se definió una muestra intencional teórica (no probabilística) sustentada en el principio de saturación teórica. El material fue transcrito y codificado mediante el método inductivo. Las principales categorías de análisis surgieron de la revisión de literatura científica y del material obtenido en el trabajo de campo. El análisis fue inductivo de tipo interpretativo. Vale resaltar que este trabajo cumplió con todas las normativas nacionales inherentes a tareas investigativas con seres humanos.

Este estudio es socialmente pertinente porque en Uruguay, de momento, se reporta una escasez de investigaciones sociales sobre la temática, pero al mismo tiempo, en los espacios de atención en salud (mental) dirigidos a esta población, frecuentemente se denuncian vulneraciones de derechos en el campo de la educación formal, lo que compromete la continuidad educativa de este grupo social. Este proyecto buscó aproximarse a lo que llamamos la realidad escolar cotidiana de estos adolescentes disidentes con las normas de género que desafían el binarismo y la cisnormatividad estructural del sistema educativo desde una perspectiva de género y derechos humanos. Se pretendió conocer sus procesos adolescentes y sus salidas del armario, las particularidades de sus transiciones en el espacio escolar, los efectos de visibilizar identidades y expresiones de género no normativas en el paisaje escolar, los soportes socioafectivos con los que cuentan, las prácticas e iniciativas que protegen sus trayectorias escolares y que garantizan con mayor efectividad su derecho a la educación, los factores de riesgo para que se desencadene una situación de exclusión escolar o exclusión incluyente, las creencias, estereotipos, actitudes y comportamientos que se manifiestan en el cotidiano escolar con relación a la diversidad de género y las herramientas que le ofrecen las instituciones educativas al estudiantado trans*.

Asimismo, la producción de conocimiento en esta área y su correspondiente difusión es importante para que los tomadores de decisiones cuenten con datos rigurosos para diseñar, implementar, revisar y/o evaluar políticas públicas que combatan las posibles desigualdades, inequidades e injusticias de género. Se debe recordar que todo conocimiento producido en las ciencias sociales es “portador de características del sujeto que conoce y, por tanto, irrevocable e intrínsecamente subjetivo” (Breuer, 2003, p. 2). Como evidenció Donna Haraway (1995) todo conocimiento finalmente es situado. En mi caso, considero pertinente afirmar que esta contribución la hago desde mi condición de varón, cisgénero, blanco, latinoamericano, joven adulto, de nivel socio-económico medio, gay, universitario y capitalino. No soy trans* pero tengo una orientación sexual no normativa, una cercanía con la comunidad trans* que explicaré más

adelante y un alto grado de compromiso con esta agenda y con la lucha por la ampliación de derechos para dicho colectivo.

En el proceso de producción de una tesis queda expuesta una posición teórica-metodológica-política de relación entre la persona investigadora y la llamada población objetivo. En esta oportunidad se busca hacer dialogar de la forma más rigurosa posible saberes provenientes de distintas disciplinas y subdisciplinas científicas, priorizando los aportes hechos por personas académicas de iberoamérica (muchas de ellas autoidentificadas como travestis/trans*) siempre desde un enfoque de derechos humanos⁴. Es menester señalar que las coordenadas de este texto se direccionan desde el sur y especialmente hacia el sur. Además, se anhela poder introducir algo del orden de lo original en estas líneas, a pesar de que en el aquí y ahora suele existir un límite de lo que es posible pensar y lo que no, ya que somos rehén de una época, aquella que vivenciamos como nuestro tiempo.

Una de las motivaciones de esta producción radica en las palabras de Bauman (2005): “no podemos hacer que el mundo sea amable y considerado con los seres humanos que lo habitan, ni que se adecue a los sueños de dignidad que anhelamos. Pero hay que intentarlo” (p. 113). Y aquí hay un esfuerzo que pretende adoptar la forma de intento. Esto no implica negar como lo ha afirmado Arendt (1990) que el mundo no es humano por el simple hecho de estar hecho por humanos, y no se vuelve humano porque la voz humana resuena en él. La pretensión trans*formadora probablemente se aproxime a algo del orden de lo utópico, pero es desagradable renunciar previamente a la posibilidad de que una producción sea cual sea y producida por quien sea consiga modificar algo del mundo que compartimos.

Aquí se siguen las reglas de Hale (1997) dirigidas para personas no trans* que escriben sobre lo trans*. Y no es descabellado pensar que este trabajo tiene un anclaje dentro del ámbito de los estudios trans*. Este conjunto de estudios constituyen un campo académico interdisciplinario y socialmente comprometido, cuyo surgimiento suele identificarse en Estados Unidos a principios de la década de los noventa del siglo pasado. La emergencia de los estudios trans* responde a un contexto más amplio de acontecimientos históricos, desarrollos

⁴ Corresponde explicitar que los aportes socializados por el Centro de Estudios Multidisciplinarios (cem) son centrales en este documento. El cem fue creado en Argentina, en diciembre de 1995. Fue una fundación que se propuso, desde disciplinas múltiples y plurales, generar y promover espacios de encuentro y reflexión académica para desarrollar perspectivas teóricas e impulsar prácticas concretas vinculadas con las siguientes áreas: a) Educación: Instituciones, políticas y actores; b) Infancias y Adolescencias: Identidad, sujetos y cultura; c) Proyectos sociales: micro y macro políticas. Desde el año 2010 ya no está en funcionamiento, pero las personas fundadoras y asociadas siguen muy activas en otros espacios académicos nacionales, regionales e internacionales.

intelectuales y tendencias culturales. Es posible encontrar contribuciones de las humanidades, las ciencias sociales, la psicología, las ciencias naturales y de las artes. Estos estudios guardan una estrecha relación con la teoría feminista, los estudios lésbico-gays y la teoría queer, aunque esto no significa que en ocasiones no se generen tensiones epistémicas entre los distintos tipos de estudios y teorías. De hecho no hay concepto o teoría libre de conflicto. Para los estudios trans* el foco está puesto en analizar cómo se ejecuta la normatividad de género y las jerarquías sociales que se establecen en su nombre (Radi, 2019).

Los estudios trans* exploran la variabilidad y la contingencia, a través del tiempo y el espacio, de cómo se interrelacionan cuestiones como el sexo biológico, los roles sociales, la identidad de género, la expresión de género, los estatus de parentesco, las categorías administrativas de lo humano, y afirman que todas estas configuraciones no son ni naturales ni innatas, sino que están producidas sociopolíticamente (Galofre y Missé, 2015). Es fundamental resaltar que en cada fase de este proyecto se anheló concretar lo que Stryker (2014) denomina como “conocimiento con” en vez del “conocimiento de”. Es decir que el conocimiento que se produce, nace del diálogo con personas trans*, que traen un tipo adicional de conocimiento, experiencial y/o corporizado, junto con sus conocimientos formales expertos. La idea es evitar lo que dentro de la comunidad trans* se hace llamar como extractivismo académico y violencia epistémica. Por esta razón, las personas entrevistadas, tuvieron la posibilidad de leer este escrito y sugerir correcciones o la eliminación de algún fragmento que creyeran perjudicial para los intereses del propio colectivo. Igualmente, se debe señalar que se parte de la base de que no solo las personas trans* pueden producir sobre las realidades trans*, pero las personas cisgénero que se apuntan en esta tarea deben ser conscientes de qué lugar eligen para posicionarse con el fin de que en la medida de lo posible sus escritos contribuyan a mejorar la calidad de vida de las personas travestis/trans*.

La referente Namasté (2000) en tanto persona trans* afirma: “nuestras vidas y nuestros cuerpos son mucho más complicados...Se forjan en los detalles de la vida cotidiana, marcadas por cuestiones que no son discutidas por los académicos o los investigadores clínicos” (p. 1). Que las personas trans* tomen la palabra, tras una historia de objetivación académica, es considerada la característica fundamental de los estudios trans* (Bettcher y Garry, 2009). Esto nos permite detenernos a pensar qué pasa cuando este grupo social toma la palabra. Este estudio también oficia como una oportunidad reparadora para la Psicología nacional, entendiendo que a lo largo de la historia, esta disciplina científica le ha propiciado daños intencionales y no intencionales a las personas con diversidad de género en diferentes

contextos y espacios institucionales (Martínez et al. 2023). Aquí se ensaya un acercamiento respetuoso entre ambas partes, tomando distancia de los discursos patologizantes, medicalizantes, desautorizantes o descalificantes epistémicamente hablando. Pero al mismo tiempo, se intentan hacer visibles las oscilaciones, tensiones y contradicciones humanas entre producción/reproducción, norma/antinorma, obediencia/desobediencia, hegemonía/contrahegemonía, novedad/repeticón, sin depositar una serie de expectativas desmesuradas en las personas trans* con relación al cambio social y del sistema de relaciones de género (Cabral, 2006).

El proyecto que hizo posible esta tesis se inscribió en la estructura del Programa Género, Sexualidad y Salud Reproductiva⁵ del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay. Se debe resaltar que dicho Programa tiene una línea de desarrollo académico en diversidad sexual, políticas y salud. En este marco, desde el 2019, este doctorando coordina técnicamente el Centro de Referencia Amigable (CRAm).⁶ En estos once años de funcionamiento (he participado en ocho) el servicio ha atendido a más de 1.000 personas autoidentificadas como LGBTQ+, la mayoría habitando identidades trans* (una casuística significativa para lo que es la población general del país). Del número total de actuaciones muchas se vincularon directamente con: a) personas adolescentes trans* que nos permitieron conocer su infancia y niñez en retrospectiva; b) personas trans* que

⁵ Para acceder a más información pueden visitar la página web del Programa: <https://salud.psico.edu.uy/programas/genero-sexualidad-y-salud-reproductiva>

⁶ De aquí en adelante CRAm. El Centro de Referencia Amigable (CRAm) es un servicio universitario gratuito de atención psicosocial dirigido a personas LGBTQ+ residentes en Uruguay, de todas las edades, de cualquier nivel socioeconómico y de cualquier prestador de salud a nivel nacional. Fue creado en el año 2013, a partir de un Convenio entre la Facultad de Psicología (UdelaR) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Se trata del primer servicio especializado en diversidad sexo-genérica y salud mental con un enfoque de derechos humanos y una mirada interdisciplinaria (representada por la Psicología y el Trabajo Social). El centro busca fortalecer la capacidad de dar respuesta institucional, articulando la atención en salud mental a la población LGBTQ+ con el desarrollo de estrategias de prevención en salud, la producción de conocimiento y la formación de recursos humanos. El CRAm históricamente ha ofrecido tres prestaciones tanto en formato presencial como virtual: a) consultas de asesoramiento técnico; b) consultas de orientación psicológica; c) tratamientos psicoterapéuticos individuales focales. Las intervenciones se realizan en base a los aportes teóricos de la Psicología Afirmativa, pero para pensar por caso, se toman elementos predominantemente de dos corrientes psicológicas: el Psicoanálisis y la Cognitivo-comportamental. Además del componente clínico, existe un núcleo de trabajo más socio-comunitario, que implica, por un lado, la realización de talleres en instituciones educativas, centros juveniles, centros de salud, hogares de amparo y en las ferias de las marchas de la diversidad, y por otro lado, la promoción de salud, derechos y cultura LGBTQ+ en entornos digitales. Además, desde el año 2020, el CRAm integra el Centro de Investigación Clínica en Psicología (CIC-P). La inscripción se encuadra en dos líneas de investigación específicas: a. intervenciones clínicas; b. adolescencia y juventud. Para acceder a más información sobre el servicio pueden consultar el perfil @cram.uy en la red social Instagram o enviar un email a cram@psico.edu.uy

cursan la adolescencia actualmente; c) personas trans* que cursan la juventud pero que nos compartieron narrativamente fragmentos de su adolescencia a través de sus recuerdos; d) sus respectivas familias u otros actores con los que conviven/comparten cotidianamente dichas personas. Es relevante explicitar que puede existir un posible sesgo, ya que las familias que suelen consultar en el centro, son aquellas que tienen mayor disposición para hacer movimientos y acompañar amorosamente. Las que presentan más dificultades o elementos de transodio/transnegatividad no suelen pedir citas. Sin embargo, se accede a ellas indirectamente, especialmente a través de los relatos de adolescentes trans* que han visto sus vidas dañadas por las interacciones familiares en contextos desfavorables (Gelpi, 2023).

Las personas adolescentes suelen solicitar atención por voluntad propia, pero a veces, la derivación es realizada por familiares directos o por otras instituciones (mayormente educativas o sanitarias). Los motivos más prevalentes de consulta con población trans* adolescente son: solicitar un acompañamiento psicológico para la transición de género, obtener una orientación y problematizar los posibles efectos de la salida del armario, solicitar información sobre los tratamientos de hormonización y otras tecnologías médicas que apuntan a intervenciones trans*afirmativas dentro del sistema de salud, obtener datos de profesionales de la salud especializados en distintas subdisciplinas médicas con formación en diversidad sexo-genérica tanto en el subsector público como privado, conocer más detalladamente el procedimiento para realizar el cambio de nombre y sexo registral en los documentos identificatorios, elaborar episodios de violencia heterocisnormativa en distintas instituciones sociales (especialmente en el ámbito familiar y educativo), buscar estrategias de afrontamiento ante casos de *bullying* transfóbico, recibir ayuda profesional para transitar cuadros de depresión y/o ansiedad, obtener asesoramiento ante una reciente migración interna o externa, obtener apoyo profesional ante situaciones de consumo problemático de sustancias y buscar ayuda a partir de la identificación de pensamientos, ideaciones y/o planeaciones suicidas persistentes (Gelpi, 2023).

A partir de la información socializada en el párrafo anterior, corresponde afirmar que, el tema de tesis surge a partir de ciertas inquietudes que han tenido lugar en dicho servicio especializado, y en esta producción, confluye mi casuística acumulada en estos años de quehacer profesional con el colectivo trans* en mi rol de Psicólogo Clínico y supervisor de prácticas pre-profesionales con el trabajo de campo realizado exclusivamente para la elaboración de esta tesis. Aunque contara con una experiencia previa sostenida en el tiempo, una serie de lecturas clásicas y contemporáneas específicas y algunas reflexiones e hipótesis elaboradas para pensar casos clínicos complejos, movilizantes e interpelantes, afortunadamente, en las instancias de

entrevista, no hubo solo repetición, también se generó sorpresa, surgieron nuevas interrogantes y perspectivas de análisis que intentan ser alumbradas desde la esencia de este Programa doctoral.

Asimismo, para no recaer en una práctica de injusticia, debo agradecer mi filiación al CRAM porque fue una plataforma que facilitó enormemente realizar el trabajo de campo en un tiempo poco frecuente, superando ampliamente el número de participantes que se estimaba en un principio y con el apoyo de difusión de diferentes movimientos sociales e instituciones. Esta tesis con sus potencialidades y debilidades en gran medida es gracias al CRAM. Muchas aceptaron dar su testimonio únicamente porque la propuesta involucraba al CRAM y este espacio es valorado positivamente por la comunidad, es entendido como un espacio seguro. Sin embargo, decían que habitualmente rechazan participar de otros estudios porque *“no quieren ser conejillos de indias de nadie, ya no”*, lo cual puede ser visto como una posición subjetivante en el marco de unas tradiciones que no han sido respetuosas con estas formas de existencia. Otra práctica de cuidado detectada, fue identificar que algunos adolescentes sólo accedían a facilitarnos contactos de personas amigas, compañeras o conocidas que cumplieran con los requisitos para participar una vez que comprobaban que la pauta de entrevista era amigable y en sus palabras: *“que el proyecto podía servir para algo”* (ojalá así sea). A través de esta práctica de escritura toca intentar honrar dicha confianza.

En cierta medida esta tesis busca colaborar en la construcción de un archivo de lo no archivado. De hecho, si se archiva, ya pierde su estatuto de no archivado. Como nos recuerda Derrida (1997) el archivo tiene un componente de archivo del mal, se archivan las guerras, las catástrofes, la violencia, para demostrar que ocurrió, para evitar el revisionismo que intenta borrar la historia y la memoria (aunque trabajar con la memoria también es el trabajo con el archivo). El archivo suele ser paradójico, se asocia al secreto, a lo oculto, a lo inaccesible. Incluso a las personas LGBTQ+ pareciera que simultáneamente se les incita a hablar (confesar) y callar (vivir con discreción la disidencia). En esta línea, las realidades trans* a veces exigen un intento de borramiento de las huellas, de “las pruebas”, de los testimonios, de ciertos objetos que pueden dejar al desnudo una posible verdad, un miedo que conduce al silencio y al secreto, a “quemar” los posibles materiales de archivo. La ausencia de datos nos puede dar pistas de que se estaría ante un archivo de la ausencia. Archivar es necesario y puede ser peligroso (Sáez del Álamo, 2024).

Archivar estas vidas atravesadas por el daño puede interpretarse como un acto de justicia y reparación que conduce a la visibilidad y un mayor reconocimiento. Sin embargo, hay un desafío por delante, como sostiene Cvetkovich (2018) este intento también se puede convertir en un archivo del trauma. Y los traumas tensionan la concepción habitual de lo que constituye un archivo, dado que el trauma puede ser inenarrable e irrepresentable, suele estar marcado por el olvido y cierta disociación, por lo cual, el trauma fuerza las formas convencionales de documentación, representación y conmemoración. La persona no suele traumatizarse porque es trans*, sino por el conflicto que se le genera entre un deseo interno y una valoración social negativa hacia estas identidades (Sáez del Álamo, 2024).

En un comienzo el título del estudio fue definido como *“Las trayectorias educativas de adolescentes trans* de la ciudad de Montevideo”*. Al inicio del trabajo de campo se percibió que las narrativas de las personas adolescentes trans* ofrecían un tipo de información que iba más allá de sus trayectorias educativas. Por tal motivo, rápidamente, el título se modificó a *“Las experiencias de adolescentes trans* de la ciudad de Montevideo en instituciones educativas de Enseñanza Media”*. Sin embargo, a partir de la fase de captación de personas que cumplieran con los criterios para ser entrevistadas, se tomaron dos nuevas decisiones que modificaron el diseño original. Por un lado, integrar al proyecto a adolescentes de 14 años (estaba prevista la participación de adolescentes entre 15 y 19 años) porque rápidamente se accedió a personas de esta edad, algo que parecía más complicado y además en base a la noción de autonomía progresiva no se alteraban las consideraciones éticas que ya habían sido aprobadas por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología (UdelaR).

Por otro lado, inesperadamente, varias personas residentes en Canelones (un departamento del interior de Uruguay que limita con la capital) mostraron interés en participar de la iniciativa, algo que fue en aumento con la aplicación de la técnica de bola de nieve. Esto generó otro cambio de título: *“Las experiencias de adolescentes trans* de las ciudades de Montevideo y Canelones en instituciones educativas de Enseñanza Media”*. Este escenario impensado enriquece la propuesta de investigación, descentraliza la generación de conocimiento y potencia lo novedoso del estudio porque habitualmente las pocas veces que se produce sobre las realidades trans* durante la adolescencia se considera solamente a las personas de Montevideo, lo que puede inducir a ciertos sesgos territoriales. A su vez, tras las devoluciones recibidas en el Segundo Encuentro de Escribientes desarrollado en la ciudad de Santa Fé (Argentina) en marzo de 2024 y los posteriores intercambios que tuve con mi Directora de tesis, se logró identificar mi principal interés académico, y se eligió hacer foco en las transiciones de

género en la adolescencia, retomando las experiencias de adolescentes trans* en el cotidiano escolar de Enseñanza Media.

De esta manera, la tesis intenta alumbrar adolescentes que adolecen de aquello que teniendo que ser común a todos, no lo es (Rodríguez y Silva, 2017). Es un estudio que trata de la vida de adolescentes trans* en las instituciones, de la vida de las instituciones y del lazo social intergeneracional, que es su sostén y motor. Para Korinfeld, Levy y Rascovan (2016) precisamente la familia y la escuela son escenarios privilegiados donde se manifiestan los conflictos intergeneracionales. Las escuelas en tanto espacios de encuentro entre generaciones articulan pasado, presente y futuro. Estas conjugan un tiempo de cruces entre el placer, el deber, la alegría, la tristeza, la ilusión, el desencanto, el amor y el odio. Se reconoce que a veces los sujetos sufren por exceso, por falta y/o por falla de la institución (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2016).

Este trabajo también busca identificar marcas de época en la biografía de este conjunto de adolescentes. En este sentido, el campo de la educación ocupa un sitio central como institución de pasaje obligatorio. Por estas razones, se trata de un documento que hace el esfuerzo de analizar lo que Frigerio (2017) denomina oficios del lazo, los que se ocupan de educar, acompañar, cuidar⁷. Esta tesis es pensada desde el intersticio entre educación y salud al reconocer que desde una mirada histórica especialmente para este objeto de estudio estos dos campos son difíciles de separar, están interconectados. Incluso es viable pensar que, en las experiencias de adolescentes trans*, emergen cuestiones que trascienden lo trans* y reflejan procesos y malestares que son transversales a esta generación de adolescentes con relación a cómo vivencian, encarnan y negocian la normatividad de género. En parte, las personas adolescentes trans* ofician de espejo del mundo adolescente cis (Missé y Parra, 2023). “Lo trans* interpela a lo cis, porque ambos están hechos del mismo material, que es el género” (Parra, 2025, p. 16).

Asimismo, se cree que el proyecto y esta tesis asociada a él, en los últimos meses, ha obtenido mayor relevancia política dado el contexto geopolítico actual y en sí misma podría configurar

⁷ En los tiempos de la pandemia de COVID-19 se definieron una serie de oficios “esenciales” cuya potencia se desplegó y visibilizó cuando las condiciones lo exigieron (Korinfeld, 2024). Más allá de dicha pandemia, desde hace rato las condiciones de posibilidad para que el oficio del lazo suceda se ven amenazadas. No obstante, se intentan rescatar aquellos movimientos vivificantes “en medio de condiciones materiales y simbólicas limitadas, restringidas, reducidas, empobrecidas, disminuidas, escatimadas, achicadas sin cesar” (Kuperman, 2024, p. 63). Siguiendo el pensamiento de Deligny (2005) tal vez los oficios a los que se hace referencia tengan algo de técnica y mucho de disponibilidad.

una práctica de resistencia. El 20 de enero de 2024, en Estados Unidos, asumió el presidente Donald Trump. Su discurso de asunción se caracterizó por ser conservador y contrario a la agenda de derechos en materia de género y diversidad. El mandatario se define contrario a la llamada agenda *woke*⁸. En esta dirección, expuso que la política oficial de su gobierno será que solo existan dos sexos: masculino y femenino (poniendo en evidencia preocupantes confusiones conceptuales). Esa misma jornada firmó varias órdenes ejecutivas que impactan en la vida diaria de muchas personas trans* y no binarias. La enmienda denominada como *"Defendiendo a las mujeres del extremismo de la ideología de género y restableciendo la verdad biológica en el gobierno federal"* expresa que los sexos no son modificables y se basan en una realidad fundamental e incontrovertible. El mismo texto afirma que en los documentos federales se usará la palabra sexo y no género, esto incluye pasaportes, visas, entre otros. Aunque la medida no sea retroactiva, le impedirá a muchas personas trans*, no binarias e intersexuales obtener documentos que reconozcan quiénes son y cómo son percibidas en el mundo, algo que se estima también tendrá efectos negativos en la calidad de atención en los centros de salud y en la protección de las trayectorias de este conjunto de estudiantes en el sistema educativo. La propia administración Trump señala que se asegurará de que no se inviertan fondos federales en ningún procedimiento, tratamiento o medicamento con el propósito de adaptar la apariencia de una persona privada de libertad a la del "sexo opuesto" ni tampoco se permitirán cambios de unidades penitenciarias basados en la identidad de género de las personas. Otra orden firmada por el presidente tiene como objetivo detener los programas DEI (diversidad, equidad e inclusión) de las agencias federales y Trump también

⁸ "Desperté" es el significado literal de la palabra "woke", el pasado de "wake", que significa despertar. El uso de *woke* surgió en los años 60/70 del siglo pasado dentro de la comunidad negra de Estados Unidos y originalmente quería decir estar alerta a la injusticia racial. El término resurgió en la última década con el movimiento *Black Lives Matter*, que nació en rechazo a la brutalidad policial hacia las personas afrodescendientes. Actualmente su uso se difundió más allá de la comunidad afro y es utilizado para significar algo más amplio. En 2017, el diccionario Oxford, agregó esta nueva acepción de "woke", definiéndolo como: "estar consciente de temas sociales y políticos, en especial el racismo". Hay personas que se autodefinen con mucho orgullo como una persona "woke", que están alerta a la discriminación y la injusticia, pero otras utilizan el adjetivo como un insulto. Mientras que para algunos sujetos ser "woke" es tener conciencia social y racial, y cuestionar los paradigmas y las normas opresoras impuestas históricamente por la sociedad, para otros describe a seres hipócritas que se creen moralmente superiores y quieren imponer sus ideas progresistas sobre el resto. Los críticos de la cultura "woke" cuestionan, sobre todo, los métodos coercitivos que utilizan algunos "policías de la palabra" -así los definen- contra quienes dicen cosas o cometen actos que perciben como misóginos, homofóbicos, transfóbicos o racistas. El término "woke" se convirtió en sinónimo de políticas progresistas o de izquierda que abogan por los derechos humanos, la equidad racial y social, el feminismo, el movimiento LGBT+, el uso de pronombres de género neutro, el multiculturalismo, el uso de vacunas, el activismo ecológico y el derecho a abortar, entre otros temas. Según Trump estas políticas representan una amenaza a los "valores de la familia" y a la misma democracia (BBC, 2025).

derogó una disposición que permite a las personas trans* servir en el ejército, un intento que fue frenado por la justicia. En algunos medios se especula que es posible que se pueda restringir el acceso a tratamientos trans*afirmativos incluso en el sector privado. Además, Trump se comprometió a reducir los fondos de investigación en materia de inclusión y diversidad. En este contexto, empresas como Walmart o McDonalds han revertido sus políticas de diversidad desde las elecciones de 2024. Y gigantes tecnológicos como Meta, la empresa

matriz de Facebook e Instagram, han flexibilizado sus políticas sobre los discursos de odio⁹ (El

⁹ De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), un discurso de odio es “cualquier forma de comunicación de palabra, por escrito o a través del comportamiento, que sea un ataque o utilice lenguaje peyorativo o discriminatorio en relación con una persona o un grupo sobre la base de quiénes son o, en otras palabras, en razón de su religión, origen étnico, nacionalidad, raza, color, ascendencia, género u otro factor de identidad” (ONU, 2019, p. 3). Gagliardone et al. (2015) manifiestan que el discurso de odio es todo tipo de expresión que incita de forma directa e indirecta a cometer actos de discriminación por motivos raciales, orientación sexual, identidad de género, nacionalidad u otras formas de intolerancia, incluyendo también en la definición, expresiones que fomenten el prejuicio y climas de hostilidad, que pueden llegar a propiciar otros actos violentos. Según una investigación de Jubany y Roiha (2018) realizada con jóvenes en Barcelona (Catalunya), las personas jóvenes tienen poco conocimiento sobre el concepto, afirmaron no haber recibido información en la escuela ni en otros espacios de socialización, ni recordaban campañas recientes sobre este problema social en Internet. Sin embargo, tienen una idea intuitiva del concepto, oponiéndolo a la idea de amor y asociándolo al rechazo. Brown (2015) identifica que los discursos de odio tienen efectos a corto y mediano plazo. Los efectos a corto plazo más documentados son: angustia emocional grave que se manifiesta como ansiedad, pánico, vergüenza o miedo, mientras que, los efectos a largo plazo pueden ser: estrés, trastornos psicósomáticos, ansiedad, depresión y/o alcoholismo. Otro efecto de los discursos de odio refiere a los mecanismos de afrontamiento patológicos que desarrollan las personas víctimas para hacer frente a la situación; pueden desarrollar mecanismos de afrontamiento desadaptativos para ignorar los ataques, lo que altera los niveles de bienestar de las personas. En la propia comunidad LGBT+ se ha identificado que los discursos de odio provocan múltiples efectos psicológicos no deseados derivados de sentimientos, emociones y estados de ira, tristeza, depresión, ansiedad, vergüenza, estrés, culpabilidad y aislamiento social. Las víctimas de este tipo de abusos (especialmente en línea), tienden a sentirse culpables por formar parte de la comunidad y suelen aislarse para minimizar las agresiones. Además, esto puede incidir en un aumento de pensamientos y/o ideaciones suicidas (Stefanita et al. 2021; Hubbard, 2020). La Comisión Interamericana de Derechos Humanos en su informe “*Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América*” es concluyente con relación a la **prevalencia de violencia dirigida hacia la población LGBT+, principalmente dichas acciones son cometidas con el fin de: a) “castigar” la diferencia; b) corregir desde la perspectiva de las personas opresoras el atropello a las normas de género y sexuales que realizan las personas de la comunidad LGBT+; c) proteger el sistema binario que la sociedad impone en cuanto al género; d) asegurar que cada quien ejerza el rol de género asignado a nivel social.** Dicho informe le otorga una importancia fundamental a la obligación estatal de “desarrollar medidas de recolección de datos para estudiar y evaluar el alcance y las tendencias de la violencia por prejuicio contra las personas LGBTI” (CIDH, 2015, p. 18) y la relaciona directamente con la impunidad. Cuando los Estados no realizan investigaciones exhaustivas e imparciales respecto de los casos de violencia contra las personas LGBT+, se genera una impunidad frente a estos delitos que envía un fuerte mensaje social de que la violencia es condonada y tolerada, lo que puede a su vez generar más violencia y conduce a las víctimas a desconfiar en el sistema de justicia (CIDH, 2015). Esto se puede ver potenciado en el momento que líderes políticos hacen público su discurso de odio contra la diversidad sexo-genérica. Este tipo de prácticas pueden promover el crecimiento de tentativas de **crímenes de odio** entendidos como todo acto de violencia en el que la hostilidad, el desprecio y el rechazo en perjuicio de un determinado grupo de personas es un factor determinante al momento de su comisión. Esto quiere decir que, a diferencia de otros tipos de delitos, el crimen de odio se caracteriza por el carácter discriminatorio del móvil (Amnistía Internacional, 2013): lo que moviliza al sujeto victimario es la aversión (el odio, el temor, el rechazo, la repulsión, el asco, etc.) por una o más características de la víctima -sean estas reales o imaginarias- que le permiten identificarla como perteneciente a un grupo específico (Roses y Lemus, 2012). Por ende, los crímenes de odio serían el conjunto de delitos que se cometen en contra de determinadas personas, debido a su pertenencia real o supuesta a un cierto grupo sobre la base de la etnicidad, la religión, la orientación sexual, la identidad y expresión de género y características sexuales, la nacionalidad, las ideas políticas, la edad, la discapacidad, la condición socio-económica, etc. Roses y Lemus (2012) caracterizan a los crímenes de odio como formas violentas de relacionarse con las diferencias que nos constituyen como sujetos en un contexto signado por la representación hostil de esas mismas diferencias; es decir, por la prevalencia de prejuicios, prácticas y representaciones discriminatorias hacia

País, 2025).

Cuando aún se hacía un esfuerzo para intentar elaborar los mensajes del discurso de asunción de Trump, con lo que implica que el jefe de Estado de la principal potencia de occidente y por ahora probablemente del mundo se pronuncie en esos términos, pocos días después, el 23 de enero, el presidente argentino Javier Milei, reforzó la apuesta en su conferencia en el Foro Económico de Davos (Suiza). Allí manifestó que existen inventos modernos como las políticas de género que calificó de aberrantes, como un cáncer de la sociedad que debe ser extirpado. Planteó que el feminismo también es un invento del “wokismo” enfermizo (alineándose con Trump). Y que la (mal llamada) ideología de género¹⁰ ha provocado horrores. Apuntó especialmente contra la diversidad sexo-genérica, asociando a las personas homosexuales con la pedofilia, acusando a profesionales de la salud de mutilar y hormonar a personas niñas trans*, y deslizó que las mujeres trans* son una amenaza para las mujeres cis, planteando que además reciben privilegios, al decir que el Estado se hace cargo de financiar hormonas y cirugías para cumplir con la autopercepción de ciertos individuos, aumentando el gasto público. Asimismo, explicitó que desde su pensamiento, las Universidades son centros de adoctrinamiento pro agenda woke (Casa Rosada Presidencia, 2025).

Las declaraciones produjeron una conmoción social instantánea, que contempló desde debates en los medios tradicionales de comunicación hasta diversos hilos de discusión que se abrieron

las particularidades de un determinado grupo. Hay un enfoque transversal que utiliza el concepto “**crimen por prejuicio**” (CIDH, 2015). “Estos conceptos no son equivalentes, aunque en ocasiones sean tomados como expresiones intercambiables. Cada uno responde a enfoques, intereses y marcos teóricos distintos y, pensados a la luz de un proyecto de monitoreo, anticipan índices y resultados sensiblemente diferentes en cada caso” (Radi y Sardá-Chandiramani, 2016, p. 3). Este fenómeno en nuestro continente afecta especialmente a las mujeres trans* y pone en juego la figura del travesticidio/transfemicidio.

¹⁰ Según Junqueira (2018; 2017), los movimientos reaccionarios y ultraconservadores en contra de la denominada ideología de género y en defensa de la familia natural tienden a demonizar, según los diferentes escenarios en que se presentan, propuestas que consideren la adopción de la perspectiva de género en las instituciones, en la política y en la vida cotidiana. Se muestran en contra de los avances en materia de derechos de las mujeres y de las personas LGBTQ+, aunque muchas veces estos movimientos se presentan como movimientos no confesionales. La matriz del discurso antigénero es católica, y en general estos movimientos guardan relación directa con organizaciones religiosas (no solo católicas). Junqueira (2018; 2009) inclusive advierte que, en determinados contextos y por diferentes razones, actores y fuerzas políticas comúnmente asociadas a la izquierda pueden adoptar posiciones que, con relación a las cuestiones de género y sexualidad, se colocan en sintonía con una derecha conservadora y moral, por lo que son capturados por la retórica de los movimientos antigénero y anti woke o incluso muestran su adhesión a ella. En Uruguay, este movimiento, se ha opuesto a algunas propuestas sobre educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo, lo que puede ser leído como un retroceso. Por ejemplo, los movimientos “Con mis Hijos no te Metas” y “A mis Hijos los Educo Yo” han puesto palos en la rueda a la implementación de la educación sexual en algunos niveles educativos y en ciertos contextos específicos (Iglesias, Kreher, Abracinskas y Puyol, 2020).

en distintas redes sociales *online*. Finalmente, en Buenos Aires (Argentina), se convocó para el 1 de febrero de 2025 una marcha del orgullo antifascista y antirracista, con el apoyo del movimiento LGBTQ+, del movimiento feminista y de otras organizaciones sociales, políticas y sindicales. La movilización comenzó frente al Congreso y se trasladó hasta la Casa Rosada. Se estimó la participación de un millón de personas, entre quienes se encontraban referentes de la cultura. Se debe resaltar que la convocatoria tuvo eco en al menos cincuenta y cuatro puntos de Argentina y también se hicieron marchas en otros veinte países (Alemania, Brasil, Chile, España, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Italia, México, Países Bajos, Portugal, Suiza y Uruguay, entre otros) (Página 12, 2025).

Por su parte, en Uruguay, aunque exista un contexto político aparentemente más ameno con la diversidad sexo-genérica, caracterizado por ciertos consensos sociales en esta agenda (al menos por ahora y no sin fisuras), con un nuevo gobierno denominado progresista, encabezado por el Presidente Yamandú Orsi de la fuerza política Frente Amplio que asumió su cargo el 1 de marzo de 2025, igualmente llamó la atención la invisibilización que tuvieron las realidades LGBTQ+ en el debate presidencial y en las bases programáticas de los dos propuestas más votadas por la ciudadanía.

En el Programa del partido vencedor hay tres menciones explícitas a la diversidad sexual: a) un compromiso estatal de asegurar el derecho humano a la salud desde una perspectiva de género y diversidad sexual; b) la formación y capacitación continua de profesionales y personal de la salud en género, diversidad sexual, diversidad corporal y dimensión étnico-racial como una acción prioritaria; c) impulsar una formación con perspectiva de género y diversidad sexual en los profesionales de la salud mental. Mientras que, indirectamente, se señala la necesidad de: promover una salud sexual y reproductiva integral que contemple las necesidades de las disidencias; combatir integralmente la violencia racial y de género en todas sus formas; promoción de políticas de igualdad de género en ámbitos laborales; garantizar un ingreso básico de subsistencia a mujeres y disidencias en condición de pobreza y sin ingresos propios, hasta que esta condición cambie. Por su parte, las personas trans* son mencionadas tres veces ante los siguientes compromisos asumidos: a) garantizar el cumplimiento cabal de la Ley Integral para Personas Trans en todo el territorio nacional; b) asegurar la accesibilidad universal, la disponibilidad y la calidad de los servicios de salud a distintas poblaciones, entre las que se explicita a las personas trans*; c) garantizar la atención integral a las personas trans*, mediante el acceso a tratamientos hormonales y de reafirmación de género para quienes así lo decidan. Sin embargo, en ningún pasaje se hace referencia al campo de la

educación (FA, 2024). Además, en este primer año de mandato, llama la atención el desfinanciamiento de varias políticas específicas en la materia. De hecho, la consigna de la Marcha de la Diversidad 2025 a nivel país fue *“si hay derechos, que se noten, ¡Sepan cumplir!”*.

Por otro lado, las bases programáticas de la Coalición Republicana, no mencionan en ningún momento explícita ni implícitamente a la diversidad sexual, las disidencias ni a las personas trans* (Coalición Republicana, 2024). De todos modos es pertinente visibilizar que probablemente los gobiernos neoliberales no aplican únicamente políticas de ajuste del Estado, así como los llamados gobiernos progresistas a veces ejecutan políticas mercantilistas (Baichman y Stoppani, 2024).

Esto no resulta particularmente llamativo porque un sector cada vez más grande de la derecha liberal y de la denominada extrema derecha confluyen en un concepto que puede sintetizarse como interseccionalidad de derecha. Se trataría de un enfoque no crítico que no cuestiona la desigualdad, por el contrario, la defiende. Opera como una interseccionalidad normativamente invertida, que legitima y protege las diversas jerarquías sociales, las estructuras de dominación, la hegemonía y la precarización de la vida a través de un ataque simultáneo a las diferentes teorías y movimientos que las desafían (Ravecca, Schenck, Fonseca y Forteza, 2022). Para reforzar estas ideas también me apoyo en el último libro de Butler (2024) titulado *“Quién teme al género”*. En él, se denuncia cómo el género ha devenido en un fantasma utilizado por fuerzas autoritarias y conservadoras para movilizar el miedo y justificar la persecución a grupos o la pérdida de derechos. Visibiliza un desplazamiento de los miedos reales (la pobreza, el hambre, el desempleo, la falta de vivienda, el deterioro de los sistemas sanitarios y educativos, la inseguridad, la migración, entre otros) hacia una idea fantasmática, que sería localizar en el género los males de los tiempos actuales con intención de desviar la atención y construir un enemigo común en el marco de la denominada guerra cultural, apoyándose en distintos pánicos morales¹¹.

Para Ahmed (2014) el género se ha vuelto pegajoso. La pegajosidad puede propiciar que ciertas identidades se perciban como más auténticas o naturales, mientras que otras, por ejemplo, las trans*, son vistas como artificiales o desviadas. De hecho, según la autora, las

¹¹ La filósofa trans* mexicana Siobhan Guerrero Mc Manus (2021) define estos pánicos morales como “reacciones colectivas que involucran emociones asociadas con el miedo o la amenaza y en las cuales se reviste a un fenómeno de una peligrosidad infundada o exagerada” (p. 12). La académica explica cómo estos pánicos movilizan emociones negativas hacia las personas trans* que pueden potenciar dinámicas de exclusión, afectando también las políticas afirmativas dirigidas a este colectivo.

emociones también se vuelven pegajosas y se adhieren a determinados grupos o cuerpos generando muchas veces efectos mortíferos. Asimismo, no se puede dejar de lado la más reciente producción de Lamas (2025), en su libro, ella aborda la proliferación de movimientos conservadores que buscan recuperar una visión binaria, biologicista, esencialista y reduccionista del sexo, al exponer en un contexto de posverdad argumentos contrarios a los desarrollos científicos de mayor relevancia en la materia. Una de las preocupaciones que expone la académica es que también hay sectores de la izquierda y del feminismo que adhieren a esta posición, poniendo en riesgo condiciones de vida digna para las existencias trans*. Estas voces, por ejemplo, confluyen en el feminismo radical transexcluyente (TERF por su sigla en inglés), quienes no reconocen a las mujeres trans* como mujeres verdaderas y se oponen fuertemente a la inclusión de las personas trans* en espacios feministas (Hines, 2019).

Finalmente, para cerrar este primer apartado, es importante indicar que, la estructura de la tesis está organizada en cinco capítulos. El primero contextualiza la propuesta. El segundo comparte el marco teórico de referencia dividido en cuatro bloques. El tercero profundiza en los fundamentos metodológicos y el diseño de investigación. En esas hojas se especifica el método y las técnicas, los criterios muestrales, las estrategias de captación de las personas participantes, la conformación definitiva de la muestra, una síntesis de las actividades desarrolladas y finalmente también se mencionan las consideraciones éticas que se tuvieron en este estudio. El cuarto socializa los principales resultados y se plasma el análisis a partir de la definición de una serie de categorías analíticas funcionales. Dichas categorías que ofician como apartados dentro del capítulo son: a) autodescubrimiento y significado de la categoría trans*; b) salidas del armario; c) transiciones de género; d) referentes y relación con otras personas trans*; e) experiencias en el sistema educativo formal en el nivel de EM; que retoma los problemas prevalentes en el cotidiano escolar y las estrategias de resistencia; f) iniciativas realizadas y otras propuestas de mejora de las experiencias diarias de adolescentes trans* en los centros educativos de EM. En el quinto capítulo a modo de síntesis se ensayan las consideraciones finales más destacadas, se plantean algunas discusiones que no fueron resueltas en este escrito y se mencionan posibles líneas de investigación para futuros estudios a ejecutarse a nivel nacional en este campo de saberes.

1.2 Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es conocer las experiencias subjetivas de adolescentes trans* de entre 14 y 19 años residentes en Montevideo y Canelones en el pasaje por instituciones públicas y privadas de Enseñanza Media. **Los objetivos específicos** son: a) visibilizar las particularidades del proceso adolescente de estudiantes trans* de entre 14 y 19 años de los departamentos de Montevideo y Canelones; b) indagar acerca de los soportes socioafectivos con los que cuenta el estudiantado trans* para poder realizar y expresar sus transiciones dentro de las instituciones educativas de Enseñanza Media; c) explorar qué acciones suelen ser efectivas para proteger las trayectorias escolares, promover la continuidad educativa y mejorar la experiencia de tránsito por Enseñanza Media de las personas adolescentes trans*; d) relevar qué tipo de creencias, estereotipos, actitudes y comportamientos se manifiestan en el cotidiano escolar con relación a la diversidad de género en el nivel de Enseñanza Media; e) identificar qué posibilidades y herramientas le ofrecen las instituciones de Enseñanza Media en tanto agentes de socialización secundaria a este conjunto de estudiantes para la habilitación, reconocimiento, construcción y reafirmación de sus identidades y expresiones genéricas no normativas.

1.3 Preguntas de investigación

Pregunta general de investigación

- ¿Cómo son las experiencias subjetivas de adolescentes trans* de entre 14 y 19 años residentes en Montevideo y Canelones en su pasaje por instituciones educativas públicas y privadas de Enseñanza Media?

Preguntas secundarias de investigación

- ¿Qué particularidades tiene el proceso adolescente de estudiantes trans* de entre 14 y 19 años residentes en Montevideo y Canelones?
- ¿Cuál es la percepción de las personas adolescentes trans* de Montevideo y Canelones con relación al trato cotidiano que reciben en los edificios escolares de Enseñanza Media?
- ¿Qué posibilidades y herramientas le ofrecen las instituciones de Enseñanza Media en tanto agentes de socialización secundaria a este conjunto de estudiantes para la

habilitación, reconocimiento, construcción o reafirmación de sus identidades y expresiones genéricas no normativas?

- ¿En qué medida las personas con identidades trans* son visibles en el cotidiano escolar de Enseñanza Media en Montevideo y Canelones?
- ¿Qué tipo de creencias, estereotipos, actitudes y comportamientos relativos a la diversidad genérica prevalecen en las comunidades educativas de Enseñanza Media y cómo se evidencian/manifiestan en la convivencia escolar desde la perspectiva de los y las adolescentes trans* y de los Referentes de Sexualidad?
- ¿Qué acciones son efectivas según la narrativa de las personas Referentes de Sexualidad y del estudiantado trans* para proteger sus trayectorias escolares, promover la continuidad educativa y mejorar su experiencia de tránsito por el sistema educativo formal en este nivel educativo en un horizonte de educación inclusiva?
- ¿Con qué soportes socioafectivos cuenta el estudiantado trans* para transitar dentro de las instituciones educativas de Enseñanza Media?

2. Contextualización de la propuesta de investigación

A partir del año 2004, por primera vez en mucho tiempo, el Estado uruguayo comenzó a hablar sistemáticamente de justicia social, igualdad efectiva y derechos humanos, para intentar mejorar la experiencia de ciertos grupos históricamente oprimidos, por ejemplo, las personas LGBTQ+. A su vez, a nivel regional, prevalecían gobiernos denominados neopopulistas, los cuales habitualmente se caracterizaron por su compromiso social y por institucionalizar (no sin tensiones) en la estructura estatal cuestiones relativas a los derechos humanos. Para el movimiento de la diversidad sexo-genérica esto significó un marco de oportunidad política que posteriormente obtuvo sus frutos gracias a la apertura del sistema político institucionalizado (Gelpi et al. 2024; Sempol, 2013). Paulatinamente las demandas y necesidades del movimiento por la diversidad sexo-genérica se integraron como problemas públicos a la agenda política. Esto no fue una tarea sencilla y se hizo ejercicio de presiones políticas al mismo tiempo que se construían nuevas alianzas con actores clave, por ejemplo: personas legisladoras de todos los partidos, personas académicas, movimientos feministas, movimientos de mujeres y movimientos afrodescendientes, entre otros. En ese contexto político, las denominadas perspectivas transversales de género, diversidad sexual, étnico-racial y generaciones se instalaron a nivel discursivo en el medio, ganando una gran legitimación especialmente entre los actores vinculados a las políticas sociales (Rocha, 2013; Sempol, 2013).

Este escenario también facilitó que los asuntos vinculados a la diversidad sexo-genérica integraran con más fuerza la agenda de investigación dentro de la principal Universidad pública del país (la Universidad de la República). En la década comprendida entre 2010-2020 se apoyaron diversas propuestas de enseñanza, investigación y extensión que involucraron a varios servicios universitarios (Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Enfermería, Facultad de Humanidades, Facultad de Medicina, Facultad de Psicología, etc.). Esto permitió que la temática obtenga mayor visibilidad, reconocimiento y que los estudios LGBTQ+ sean legitimados por más actores en el ámbito académico, pese a que históricamente, al igual que los estudios de género, han ocupado un sitio periférico en las estructuras universitarias (Gelpi, 2021).

En este sentido, el MIDES, ha tenido un rol preponderante en la inclusión de la población LGBTQ+ en programas y políticas ya existentes, como en la creación de nuevas herramientas y la generación de datos a partir de las mismas (Rostagnol y Recalde, 2021). Se pueden identificar varios **antecedentes nacionales** sobre las realidades travestis/trans*. Una de las primeras producciones es la novela de Modzelewski (2006), titulada *“A su imagen y*

semejanza”, que se basa en un conjunto de entrevistas, fusionando lo que entendemos por realidad y ficción. Otros estudios se centraron en las experiencias de dichas personas en el mundo del trabajo formal, buscando visibilizar las barreras a las que se enfrentan cotidianamente (Correa, 2015). Hay un grupo de documentos que se focalizaron en las políticas públicas sanitarias y en las precarias formas de existencia (Schenck, 2022; Schenck, 2018; Sempol, 2013). Otras personas académicas se han preocupado por la violencia heterocisnormativa prevalente en las instituciones educativas, por el tratamiento de la diversidad sexo-genérica en los centros escolares y las trayectorias de las personas trans* en este espacio (Gelpi, 2023; Vieira, 2020; Rocha, 2015; Freitas, 2011). También hay otra serie de publicaciones llevadas adelante principalmente por la Secretaría de la Diversidad de la Intendencia de Montevideo (IM) que ha abordado distintos fenómenos asociados al mundo LGBT+. Más recientemente, resalta la crónica biográfica de Ciro Benjamin (2022) titulada *“Fragmentado. Crónica de un traba anunciado”* y tres investigaciones más, una, sobre el rol de acompañamiento de un movimiento social en particular (Fernández, 2024). Otra sobre las vivencias y las representaciones parentales en los procesos de tránsito genérico de sus hijos/as (Batalla, 2023) y una última que retoma las experiencias de mujeres travestis/trans* mayores de cuarenta años a nivel país (Gelpi et al. 2024).

A su vez, se debe mencionar el considerable número de Trabajos Finales de Grado de Licenciaturas comprendidas en el área social-artística de la Udelar (también los hay en el área salud) que en los últimos años se han ocupado de la diversidad de género. Sin embargo, si se hace un rastreo en Colibrí¹², es posible identificar que, aunque el interés académico por las vidas travestis/trans* es cada vez mayor, las producciones suelen repetirse en diferentes aspectos, a saber: más material sobre las trans*feminidades, concentración de escritos en las etapas del ciclo de vida adolescencia y juventud, con una preocupación colocada especialmente en dos ámbitos: el educativo y el sanitario, y reproduciendo la histórica centralización (la mayoría de trabajos pensados en personas que residen en la capital del país).

En nuestro país, en el año 2016, se realizó el Primer Censo Nacional de Personas Trans. El mismo fue coordinado por el MIDES con la finalidad de obtener datos que visibilicen las condiciones del colectivo y posteriormente, realizar políticas públicas que contemplen sus necesidades y mejoren su calidad de vida. Se obtuvo información cuantitativa de calidad y rigurosa –que no existía– en áreas clave de la vida de las personas travestis/trans*. Se cuenta

¹² El repositorio Colibrí es una colección digital de acceso abierto que guarda la producción intelectual de la Universidad de la República (Udelar).

con una buena estimación de la magnitud, un perfil socioeconómico básico de la población, así como de las condiciones y trayectorias de vida. Los datos del censo están en línea con los resultados de investigaciones cualitativas hechas previamente. Igualmente, se debe aclarar que, al momento del censo aún no había sido aprobada la Ley Integral para Personas Trans, hubo personas que no desearon participar del mismo, y las personas menores de edad tampoco lo pudieron hacer por un tema legal. Por estos motivos, activistas trans*, señalaron que quizá hay un subregistro de distintos fenómenos y que la negativa a participar de muchas personas se relacionaba con que este sería el primer registro, esto agravado especialmente en las mujeres mayores, quienes fueron sistemáticamente perseguidas y maltratadas por el propio Estado, lo que despertaba ciertos niveles de desconfianza en la población objetivo (MIDES, 2017). Algo que en otro contexto y para otro fenómeno resalta Rinesi (2014) al afirmar que en la transición democrática el Estado paulatinamente pasó de ser el enemigo a ser un posible aliado. Sin embargo, rápidamente, la sociedad y más aún la comunidad LGBTQ+ y travesti/trans* en particular, notaron que los procesos de democratización tienen límites y que la democracia era un punto de partida y que no le ofrecía las mismas garantías y oportunidades a todas las personas.

De todos modos, con estos obstáculos, se censó a 933 personas, un 88% de la muestra habitaba identidades trans*femeninas (los varones trans* están subrepresentados en la información recabada). De hecho, es interesante visibilizar que en la muestra de esta tesis la realidad se invierte, dato que no necesariamente representa una novedad, ya que es una tendencia actual marcada en distintos estudios ejecutados en diferentes latitudes geográficas (Missé y Parra, 2023). Volviendo a la escena nacional, la población trans* censada al 2011 representaba un 0,02 % de la población total de Uruguay, según el anterior Censo del Instituto Nacional de Estadística (INE). De hecho, el último censo del año 2023, primero en incorporar la variable identidad de género, marca que actualmente el 0,09% de la población general se autoidentifica como trans* (INE, 2024).

Las personas trans* están mayormente concentradas en las zonas costeras y fronterizas de nuestro país, más específicamente, en Montevideo, Canelones, Artigas, Salto, Cerro Largo, Paysandú y Maldonado. 4 de cada 10 personas residían en la capital, tendencia similar al de la población general. El 93,7% de las personas censadas reside en áreas urbanas, un 4,6% lo hace en zonas rurales y un 1,7% se encontraba en privación de su libertad al momento de la recabación de los datos. Es importante destacar que, las mujeres trans*, tienen presencia en

todos los departamentos del país y una mayor dispersión geográfica en comparación con sus pares varones. Montevideo y Canelones pueden ser interpretados como departamentos receptores, Durazno y Río Negro como expulsores. A su vez, el 32% declara vivir en un departamento diferente al que nació. Las experiencias de migración interna y externa se presentan en ambas identidades sin existir diferencias significativas (MIDES, 2017).

Asimismo, la mayoría de personas censadas se ubicaron en el tramo de edad 30 a 40 años y 18 a 29 años. Se trata de una población predominantemente joven. Igualmente, la población trans*masculina censada es más joven respecto de las mujeres trans*. Una hipótesis es que la visibilidad de los varones trans* es un fenómeno histórico más reciente que genera una marca generacional que aún no cubre todas las etapas del ciclo de vida. Es menester señalar, que, de todos modos, el peso de las personas trans* que cursan la vejez es muy bajo. Con relación a la ascendencia étnico-racial de las personas censadas, la población afrodescendiente aparece sobrerrepresentada. Es relevante señalar que un 12% de personas censadas presenta algún tipo de discapacidad. Por otro lado, en cuanto al cambio de nombre y sexo registral en los documentos identificatorios, el 19% lo realizó y el 18% lo estaba tramitando (MIDES, 2017).

La salida del hogar suele darse en edades tempranas (en promedio 18 años) y en condiciones de vulnerabilidad, esto se relaciona directamente con el fenómeno de la desvinculación educativa (76,4%, en promedio a los 15,5 años), la ruptura de todo tipo de vínculos y la iniciación en actividades asociadas al sexo transaccional en el caso de las mujeres trans*. Si las familias no las expulsan explícitamente, ante las innumerables situaciones de violencia, son ellas las que deciden abandonar el hogar. La mayoría suele dirigirse a la casa de otras conocidas trans* con precarias condiciones de existencia. Quienes son expulsadas o se ven obligadas a abandonar la casa de origen a edades más tempranas suelen tener una menor esperanza de vida escolar (baja tasa de culminación del Ciclo Básico de Enseñanza Media y hay mujeres que nunca asistieron a un centro educativo. Otras relatan episodios de discriminación y violencia desde la etapa escolar, aunque todo se potencia en el acceso a Enseñanza Media, donde las burlas son propiciadas por pares, docentes y autoridades) e informan una peor inserción laboral. En el caso de los varones, la exposición a la violencia y los episodios de expulsión del hogar son menos frecuentes pero porque ocultan en mayor medida su identidad genérica. Esto también produce que las trayectorias escolares y laborales sean más parecidas a las de la población cisgénero, y muy distintas de las de las mujeres trans* (MIDES, 2017).

Sobre las trayectorias escolares, el 11,9% no culminó Enseñanza Primaria, el 61,2% tiene Ciclo Básico incompleto, el 2,9% finalizó Enseñanza Media Superior y un 1,1% tiene Enseñanza Superior completa. Al analizar el desempeño educativo de acuerdo a la identidad de género, se desprende que las mujeres tienen peores rendimientos educativos, un 12,8% tienen primaria incompleta, y en el caso de los varones trans* descende a 5,3%. Por otro lado, mientras que el 2,5% de las mujeres trans* tiene universidad incompleta en el caso de los varones es un 9,6%. Además, se constata que a mayor edad menor nivel educativo. A su vez, la población afrodescendiente censada tiene menos logros educativos que el resto de población trans*. Aquellas personas que se fueron de su hogar antes de los 18 años registran los peores logros educativos. Entre quienes fueron expulsadas del hogar de origen antes de los 12 años, el 24% tiene como máximo nivel educativo primaria incompleta, el 31,1% primaria completa, y un 21,3% tiene Ciclo Básico incompleto, por lo que el 77% de las personas que salieron de su hogar antes de los 12 años no lograron superar Ciclo Básico. Las personas trans* que salieron de su hogar entre los 15 y 17 años, el 9,8% tiene primaria incompleta, el 24% primaria completa, y un 26,2% Bachillerato incompleto, es decir, 6 de cada 10 personas trans* que se fueron de su hogar entre los 15 y 17 años no lograron superar el Ciclo Básico de EM. Estos datos reafirman que la salida del hogar a edades tempranas suele estar directamente relacionada con desempeños educativos descendidos y con la desvinculación temprana del sistema educativo formal. Esto generalmente produce consecuencias negativas en la inserción y permanencia en el mercado de trabajo formal; son eventos que marcan el ciclo de vida de las personas trans* (MIDES, 2017).

Asimismo, el 87,4% de las personas censadas alguna vez asistió a un centro educativo; un 11,6% asistía al momento del censo, y el 0,5% nunca asistió (todas mujeres), de hecho el porcentaje de mujeres trans* que estaban asistiendo a centros educativos es más bajo en todos los tramos de edad respecto de los varones. En Montevideo estaban estudiando más personas (15,5%) respecto al interior del país (9%). El 75,2% de las personas censadas declaran haber interrumpido sus estudios formales, y el 77% se desvinculó antes de los 18 años. Si se observa por identidad de género, la desvinculación del sistema educativo se sitúa en un 76,4% en el caso de las mujeres y un 67% para los varones trans*. La edad promedio de desvinculación de los estudios formales es 15,7 años. Esto deja en evidencia la desafiliación temprana. El 47,5% de las personas censadas declaran haber sido discriminadas en la escuela, esto se da en un 45,2% de los varones trans* y un 47,8% para las mujeres trans*. De las personas que declaran haber sido discriminadas en la escuela, el 32,1% alcanzó como

máximo nivel educativo primaria, y un 35,8% educación Media Básica, por lo que estas situaciones son un posible obstáculo para la continuación de los estudios. El recreo y la salida son los momentos señalados como más angustiantes y estresantes. En esta dirección, los liceos aparecen como sitios más inseguros y temidos que las escuelas. Las trayectorias escolares de las mujeres trans* están signadas por mayor discriminación y violencias, y la de los varones están marcadas por el aislamiento y la soledad. Igualmente, las trayectorias escolares de los varones trans* luce más similar a la de la población cisgénero que a la de las mujeres trans* (MIDES, 2017).

En nuestro país, Ovejas Negras y Gay and Lesbian Independent School Teachers Network (GLSEN) (2017) coordinaron una Encuesta Nacional de Clima Escolar específica para estudiantes LGBT+ que permite aproximarse a las experiencias de este colectivo. Participaron 423 adolescentes provenientes de todos los departamentos del país que al momento de la Encuesta tenían entre 13 y 20 años. Los resultados más importantes son que: el 80,9% reportó sentirse inseguro en el centro educativo por alguna característica personal, de donde se desprende que el 38,3% se siente inseguro por su orientación sexual y el 33,1% se siente inseguro debido a su expresión de género. El 61,3% de encuestados evitan espacios en el centro educativo por sentirse incómodos, siendo los más frecuentes, la clase de educación física, los baños y los patios de recreo (dato coincidente con el censo trans*). El 30,4% del total había faltado entre uno y seis días en el último mes por sentirse inseguro o incómodo. El 54,1% escucha siempre o casi siempre comentarios de tipo homofóbico o transfóbico, mientras que el 30% lo hace a veces. El 42,6% de los adolescentes afirma que nunca o casi nunca interviene el personal escolar cuando escuchan comentarios homofóbicos o transfóbicos. El 45,9% afirma que nunca o casi nunca intervienen otros estudiantes cuando se escuchan este tipo de comentarios. El 42,0% reporta escuchar siempre o casi siempre comentarios acerca de personas que no actúan de manera suficientemente “masculina”, en cambio el porcentaje referente a la expresión femenina es de 32,7%. El 69,4% reporta que la mayoría o algunos estudiantes hacen comentarios acerca de la expresión de género. El 49,0% reporta haber sido acosado verbalmente por su orientación sexual y el 63,8% por su expresión de género.

Por otro lado, el Ministerio de Desarrollo Social y la Administración Nacional de Educación Pública impulsaron durante el 2018 la ejecución de una encuesta sobre convivencia y discriminación en Educación Media. Dicho instrumento fue autoadministrado por estudiantes en horario de clase y participaron 5995 adolescentes que estaban cursando entre primero y sexto

año de liceo tanto en instituciones públicas como privadas de localidades de más de 10.000 habitantes. En el informe de resultados preliminares, se expresa que, un 30,9% de los participantes no se define como heterosexual, un 29,1% sostiene que en su centro educativo se aborda la diversidad sexo-genérica, un 56,5% presencié comentarios negativos o insultos por parte de estudiantes, siendo el segundo motivo más informado el ser gay, lesbiana, bisexual o alguien que pensó que lo era con un 30,5%. El 41,7% de las agresiones constatadas suelen ser verbales/emocionales, asimismo, sólo un 42,9% suele intervenir activamente para frenar problemas interpersonales que surgen en el espacio escolar, a su vez, de quienes vivieron agresiones durante el último año, un 27,9% declaró que nadie hizo nada al respecto, mientras que, el 19,8% plantea que un estudiante fue quien respondió favorablemente, un profesor/adscripto recién aparece como la tercera opción con un 9,6% (MIDES y ANEP, 2019).

A su vez, tras una solicitud formal de datos realizada en el marco de esta tesis, la Comisión de Educación Sexual de la ANEP, nos compartió información que fue relevada por docentes Referentes de Educación Sexual de todo el país que completaron un formulario interno para registrar sus actuaciones entre el 2021 y 2023. En 2021, se obtuvo datos de 234 liceos, donde se hicieron 405 actuaciones vinculadas a la diversidad sexo-genérica. En este sentido, se gestionaron 100 cambios de nombre en la plataforma CREA por motivos de identidad de género. En 2022, 173 liceos completaron el formulario, se documentaron 486 intervenciones asociadas a diversidad sexo-genérica, se facilitaron 149 cambios de nombre de estudiantes trans* en la plataforma CREA y se sostuvieron 87 acompañamientos por cambio de nombre y sexo registral en el Registro Civil. Por su parte, en 2023, respondieron el formulario 188 liceos, se registraron 393 intervenciones vinculadas a diversidad sexo-genérica, se materializaron 105 cambios de nombre de estudiantes trans* en la plataforma CREA y se asesoró/accompañó a 105 adolescentes trans* que deseaban hacer el cambio legal de nombre en las dependencias del Registro Civil. En suma, en un período de tres años, se sistematizaron: 1284 actuaciones en materia de diversidad sexo-genérica, 354 cambios de nombre de estudiantes trans* en la plataforma CREA y 192 asesoramientos y acompañamientos a adolescentes trans* que deseaban hacer un cambio legal de su nombre y sexo registral en el Registro Civil (PES, 2024).

Estos números nos permiten pensar la alta prevalencia de este tipo de demandas, la relación entre docentes referentes y estudiantes trans* y la elevada frecuencia con la que docentes referentes deben cumplir su quehacer profesional en asuntos de diversidad sexual y de género. Sin embargo, no se pueden hacer generalizaciones ni análisis aventurados porque aunque los

datos son muy valiosos, el formulario no fue completado por la totalidad de Referentes en Educación Sexual y además, los datos disponibles, están escasamente detallados, por ejemplo, falta información sobre la identidad de género de las personas solicitantes, el promedio de edad al momento de la solicitud, el grado escolar que estaban cursando, el departamento de residencia, el tipo de actuación que se solicitó o se hizo en general (si era para trabajar la temática en clave de visibilización, sensibilización y/o promoción de salud y derechos o como una respuesta a algún episodio de discriminación/violencia que vulneraba los derechos consagrados del estudiantado LGBT+), entre otros.

En cuanto a las trayectorias laborales, en base a los datos del censo trans*, la mayoría de mujeres señala haberla iniciado a edades muy tempranas y en el sector informal (feria o venta ambulante, tareas de limpieza y/o cuidado de personas niñas o adultas mayores). Varios relatos configuran situaciones de explotación infantil. Al momento del censo, únicamente el 34,7% de mujeres eran asalariadas. Un 25,2% como trabajadores independientes, y el 32,5% ejercía el trabajo sexual. El 51% realiza esta actividad en calle, con los riesgos que esto implica. El trabajo sexual suele convertirse en una segunda entrada de dinero cuando el ingreso principal no alcanza y a mayor edad es menor el porcentaje de mujeres vinculadas al mundo del trabajo sexual. Siguiendo los datos, aparentemente Montevideo es un mercado laboral más abierto para las identidades trans*. Igualmente, la precarización, informalidad y feminización de las tareas es una generalidad. El 61% de las mujeres censadas cree que no consigue un empleo formal por la discriminación existente hacia identidades de género no normativas y esta creencia es un motivo por el cual las propias mujeres desisten de buscar trabajo, en cambio, los varones tienen mejores indicadores de inclusión laboral. Esto también puede operar como un desestímulo para la continuidad educativa (MIDES, 2017).

En cuanto a la salud, el 79,5% de las personas trans* califican la atención recibida en el centro de salud donde se atienden como buena o muy buena. Este dato puede esconder sesgos. Es sabido que en comunidades vulneradas los parámetros sobre la calidad de la atención suelen ser más bajos que en otros grupos sociales. Y ellas mismas, en otras investigaciones, han informado que el sistema de salud no considera sus particularidades en salud y no existe una familiarización con sus realidades (Gelpi y Silvera, 2022). A su vez, según los datos, las mujeres de mayor edad tienen más dificultades en el ejercicio de este derecho humano fundamental. Entre estas mujeres trans* la utilización de hormonas suele surgir por recomendación de otra amiga con la misma identidad de género. La práctica de la

automedicación es más frecuente en mujeres que en varones. El 24,4% de las personas censadas en algún momento se inyectó alguna sustancia para cambiar su apariencia física. De estas, el 70,6%, se inyectó silicona líquida, un 22% aceite de motor, el 2% aceites minerales y el resto otras sustancias. El porcentaje de haberse inyectado alguna sustancia va en aumento si se cruza por tramos de edad. Se destaca la prevalencia de esta práctica particularmente en la franja 51-64 años (38,2%). Asimismo, el 15,5% de las mujeres trans* se realizó alguna cirugía trans*afirmativa (MIDES, 2017).

De este bloque del censo, se desprende que las personas suelen atravesar trastornos mentales a partir de los procesos estructurales de violencia a las que se ven expuestas. El 40,2% de las mujeres trans* manifiestan tener antecedentes psiquiátricos. Los problemas de salud mental en el marco de trayectorias vitales caracterizadas por el daño son invisibilizados, sin embargo, la mayoría sostiene haber sufrido momentos de mucha angustia, estrés, depresión, ansiedad, ataques de pánico y otras formas de padecimiento psíquico. El 91,3% de las mujeres declara haber sufrido discriminación y sostienen que, la violencia se incrementa si son afrodescendientes o portadoras de VIH. Incluso, una de cada dos mujeres, expresó haber sufrido violencia física (la mayoría han sido agredidas por su propia pareja u otro familiar) y, un número no menor informa haber sufrido abusos policiales (en dictadura y en democracia). El 20,8% de las censadas dice sentir miedo todo el tiempo y el 27,7% algunas veces. Asimismo, instalan un discurso de que la violencia ha disminuido, pero se desconoce si tiene que ver con una mayor aceptación social de las identidades trans* o si más bien se vincula con que han desarrollado estrategias de afrontamiento asertivo a estos hechos o que naturalizan diversos episodios. También insisten en que parte de ser trans* es padecer este tipo de acciones, lo recuperan como un destino inevitable. Por otro lado, más de la mitad de las personas censadas, afirma que consume sustancias psicoactivas, las más mencionadas fueron: alcohol, cocaína y pasta base. El consumo se ve aumentado en las personas que ejercen alguna forma de trabajo sexual. Tanto varones como mujeres trans* tienen indicadores similares de consumo, la única brecha se evidencia en el consumo de cocaína, donde las mujeres lo hacen tres veces más que sus pares varones (MIDES, 2017).

Por otro lado, según el INE (2024) el 28% de la población uruguaya se ubica en la franja etaria de 15-34 años. En total, en Montevideo, viven 1.302.954 personas y en Canelones lo hacen 608.956. En estos dos departamentos se concentran 1.911.910 personas (55,5%), y en todo el país residen 3.444.263 personas. Por lo cual, los dos departamentos que forman parte de este

estudio son los que tienen mayor densidad demográfica. De acuerdo a la IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud¹³ se constata que el 99,7% de las y los jóvenes culminan Enseñanza Primaria. No se encuentran diferencias por sexo, 99,7% de las mujeres y 99,4% de los varones finalizan Educación Primaria. En lo que respecta a EM, tanto en la modalidad liceo como en UTU, se observa que los porcentajes de finalización de este nivel en jóvenes de 18 años y más, no son tan elevados como en Educación Primaria. El 43,6% ha culminado Educación Media. Se observa que las mujeres jóvenes finalizan en una proporción más alta que los varones jóvenes (49,2% y 37,9% respectivamente). En la capital del país, el porcentaje de finalización alcanza el 52,9%, mientras en el interior del país, tanto en las localidades urbanas de más y menos de 5000 habitantes desciende a 38,7% y 32,4% respectivamente. Resulta de especial interés señalar que las diferencias más importantes se visualizan en el nivel de ingresos de los hogares. Mientras en el quintil de mayores ingresos el 80,7% de las y los jóvenes finalizó educación secundaria; en el quintil de menores ingresos apenas lo ha hecho un 14,3%. A su vez, el 87,6% opina que para que la población adolescente se sienta más motivada a asistir al liceo o a la UTU, los centros educativos deben contar con una mayor infraestructura; el 85,0% cree que la familia debe integrarse al centro educativo de sus hijos e hijas. De igual forma, el 83,2% está de acuerdo en que la plantilla docente debe tener más preparación, interés y dedicación, y el 78,3% afirma que debería haber más deporte, música y teatro en los planes de estudio. El porcentaje de repetición es más bajo en primaria que en secundaria (23,4% y 35,6% respectivamente). Al analizar este indicador por sexo y quintiles de ingresos, se constata que en ambos niveles las mujeres presentan menores porcentajes de repetición que sus pares varones. Mientras que un 18,2% de las mujeres repitió al menos una vez la Educación Primaria, un 28,3% de los varones lo hizo. En el caso de EM, el 31,0% de las mujeres repitió al menos una vez, en tanto este porcentaje asciende a 40,0% para los varones. Al hacer el análisis por quintiles de ingreso de los hogares, se observa que los y las jóvenes provenientes de hogares de menores ingresos, presentan tasas de repetición más elevadas que los hogares de ingresos más altos, tanto en Primaria como en Media. En promedio, dejan de asistir al centro educativo a los 18 años, el 38,9% declara como principal motivo el haber comenzado a trabajar, seguido por no tener interés o interesarles aprender otra cosa con un 22,5%. Por otro lado, el 73,1% piensa retomar sus estudios en el futuro (ENAJ, 2018).

¹³ En noviembre de 2024 se inició la fase de campo de la V edición que se ha visto retrasada por distintas circunstancias. Se debe destacar que para esta edición no se incorporaron variables que son esenciales para este estudio.

Según los datos del Monitor Educativo Liceal de la ANEP en el 2023, la desvinculación educativa de Enseñanza Media Básica y Superior viene en descenso sostenido desde el 2018 (actualmente 3,6% y 10,7% respectivamente). Sin embargo, preocupan los niveles de ausentismo y la matrícula levemente feminizada, al tiempo que alivia el aumento de la promoción escolar (por encima del 85%) (ANEP, 2024). Sin embargo, resulta pertinente socializar los resultados de la Encuesta Mundial de Salud en Estudiantes, ya que, en Uruguay, $\frac{3}{4}$ de las personas adolescentes entre 13 y 17 años piensa que muy probablemente termine la EM. En la franja 13-15 años son las mujeres quienes lo piensan en mayor medida, mientras que los varones son quienes muestran más dudas sobre qué hacer y presentan un menor porcentaje de intención de acceso a la vida universitaria (EMSE y MSP, 2019).

En cuanto al ítem salud, el 85,2% ha realizado por lo menos una consulta médica en el último año. El 14,2% de jóvenes consultó por lo menos una vez al psicólogo en el último año y 5,5% consultó a un psiquiatra. El porcentaje es mayor para las mujeres que para los varones y disminuye a medida que avanza la edad. El 26,5% declaró haber realizado al menos una consulta en un centro de salud sobre temas sexuales. Al comparar por sexo, se observa una diferencia importante entre la proporción de mujeres y varones que realizan consultas sobre estos temas. Para el caso de las mujeres dicho porcentaje responde al 40,8% y para el caso de los varones a 14,8%. Asimismo, no se observan importantes diferencias respecto a la región, grupos de edad y quintiles de ingresos. El 14,2% contestó que alguna vez se habían sentido tan tristes o desesperados durante dos semanas seguidas o más tiempo, como para dejar de hacer sus actividades habituales, durante los últimos 12 meses. De acuerdo con los datos de la ENAJ, el 3,3% de las personas de entre 12 y 29 años consideró la posibilidad de quitarse la vida en los 12 meses anteriores a la aplicación de la encuesta. Entre las personas adolescentes y jóvenes que respondieron que sí a la pregunta sobre si se sintieron tan tristes o desesperados que dejaron de hacer sus actividades habituales, el 74,2% consideró seriamente suicidarse. Las ideas de autoeliminación mostraron tener mayor prevalencia entre adolescentes de 12 a 17 años y una disminución leve a medida que avanza la edad. Por su parte, se observa una mayor proporción de mujeres que consideraron esta posibilidad en comparación con los varones (4,5% y 2,2% respectivamente) (ENAJ, 2018).

Esto es llamativo porque en Uruguay, alrededor del 80% de las muertes por suicidio en adolescentes y jóvenes corresponden a varones, independientemente de la edad (MSP, 2020). Se calcula que aproximadamente el 20% de los niños y adolescentes del mundo están

afectados por trastornos o problemas de salud mental prevalentes. Según la OMS (2019) los trastornos asociados a la salud mental contribuyen a explicar aproximadamente $\frac{1}{3}$ de la carga de morbilidad y lesiones en personas entre 10 y 19 años. La aparición temprana de estos trastornos sumada a la detección tardía y a la falta de tratamiento, puede generar consecuencias a futuro y condicionan y/o restringen una vida de calidad durante la adultez. En Uruguay, de acuerdo a la Encuesta Mundial de salud en estudiantes, el 11,9% de adolescentes manifiestan haber estado tan preocupados por algo que les impidió dormir de noche. Además, aproximadamente el 20% de adolescentes entre 13 y 17 años consideró seriamente la posibilidad de quitarse la vida en los últimos doce meses. Asimismo, se relevó que un 5,9% de adolescentes entre 13 y 17 años admite no tener ninguna persona amiga en su entorno cercano. Todos estos datos superan ampliamente los resultados de las anteriores ediciones de la misma encuesta, aunque no tienen datos específicos sobre población trans* (EMSE y MSP, 2019).

Desde una perspectiva de curso de vida, según la OMS (2018), la mitad de los trastornos mentales comienzan a los 14 años, pero la mayoría de los casos no se detectan ni se tratan. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha adoptado el modelo ecológico social (Bronfenbrenner, 1978) para analizar el bienestar de niños, niñas y adolescentes. Dicho modelo propone que el desarrollo óptimo y el bienestar dependen de factores de contexto que incluyen a las familias, las condiciones comunitarias, socioculturales, políticas de acceso a servicios y de garantía de derechos. Desde este enfoque el bienestar depende de la interacción de los aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, emocionales, sociales y vinculares que influyen en el desarrollo de las capacidades de las personas para crecer, aprender, socializar y desarrollar todo su potencial (UNICEF, 2019).

En ese sentido, es relevante el soporte psicosocial, es decir el tipo de apoyo local o externo cuyo objetivo es proteger o promover el bienestar psicosocial o prevenir y tratar las afecciones de salud mental. El soporte psicosocial tiene la finalidad de articular a todos los actores posibles, subrayando la necesidad de proveer abordajes diversos y complementarios para el adecuado apoyo en salud mental. Según el estudio de la carga de los trastornos mentales en la Región de las Américas (2018) los problemas de salud denominados en ese informe como trastornos mentales, neurológicos específicos y debidos al consumo de sustancias y el suicidio, suponen la tercera parte de todos los años perdidos por discapacidad (APD) y una quinta parte de todos los años de vida ajustados en función de la discapacidad (AVAD). En términos de

carga y prevalencia, la depresión continúa ocupando la principal posición entre los problemas de salud mental prevalentes (MSP, 2019).

Estudios realizados en Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña muestran que las personas jóvenes que se autoidentifican como LGBT+ presentan mayores riesgos que sus pares heterosexuales de padecer un trastorno mental, sobre todo depresión y ansiedad (Pineda 2013). Cualquier persona -más allá de su orientación sexual y/o identidad de género- puede atravesar por una depresión a lo largo de su vida. No obstante, las estadísticas señalan que, en el caso de las personas LGBT+, la etapa de mayor riesgo para padecerla es la adolescencia. Warwick (2011) y Martínez et al. (2023) indican que las personas adolescentes LGBT+ tienen entre dos y tres veces más posibilidades de cometer suicidio que la población cisheterosexual. En este sentido, “la edad puede ser un factor de riesgo de ideación e intento de suicidio entre jóvenes heterosexuales y homosexuales. Sin embargo las razones pueden ser explicadas de modo distinto, principalmente debido a que estos últimos atraviesan etapas exclusivas...” (Pineda, 2013, p. 341).

En la población LGBT+ la franja etaria que presenta la tasa de suicidio más alta es la de los jóvenes entre 13-21 años de edad, y existen estudios que la prolongan hasta los 25 años de edad (D, Augelli, 2008). En el mundo, cada cinco minutos se produce un suicidio en la adolescencia por problemas inherentes a la salud sexual y reproductiva. Dentro de los principales desencadenantes están: abusos sexuales, embarazos no deseados, discriminación y violencia por la orientación sexual, identidad y/o expresión de género, Infecciones de Transmisión Sexual, entre otros (Pineda, 2013). En Chile, la Encuesta T aplicada a 315 personas trans* señala que, un 56% se intentó suicidar, de los cuales, un 46% realizó su primer intento de autoeliminación entre los 11 y los 15 años, mientras que un 26% entre los 16 y los 18 años (Linker et al. 2017).

Sobre el consumo de sustancias, es posible decir que, el 13,3% de las personas jóvenes declara consumir tabaco o cigarrillo diariamente. Este consumo diario es mayor en los varones que en las mujeres y en los quintiles de ingreso más bajos. Nueve de cada diez probaron alcohol alguna vez en su vida y casi ocho de cada diez tomó en el último año. El 1,9% de las personas jóvenes declaran que consumen alcohol diariamente. Un 36,5% declara haber probado marihuana alguna vez en su vida, uno de cada cinco consumió en el último año y 4,1% consume diariamente. Dicha proporción aumenta en los quintiles de ingreso más altos. El

16,3% de las personas jóvenes declaran que alguna vez tuvieron acceso a cocaína. La siguiente sustancia con mayor acceso son los alucinógenos con un 9,5%, luego le sigue el éxtasis con 8,1%, bazoco 4,1%, pasta base un 3,7% y metanfetaminas con 2,3%. La relación estadística entre depresión, abuso de sustancias e ideación suicida que se constata para la población general, se potencia aún más en población LGBT+ debido a los factores de riesgo que suponen la discriminación y la homonegatividad interiorizada. En cuanto al consumo problemático, las sustancias más frecuentemente documentadas son: alcohol, marihuana, cocaína, LSD, psicofármacos y popper (Meyer y Northridge, 2007). Se debe considerar que en varios casos se presenta policonsumo, lo que complejiza el abordaje del fenómeno en consulta y requiere de un trabajo en red.

A propósito de la vida sexual, es posible afirmar que, en promedio, las personas jóvenes tienen su primera relación sexual a los 16 años. El 98,7% de las personas jóvenes declara haber tenido relaciones sexuales con personas de un sexo distinto al suyo, el 4,6% con personas de su mismo sexo y el 2,6% con ambos sexos dominantes. Cuatro de cada diez personas jóvenes declaran que alguna vez las paró la policía, les pidió documentos o las cacheó. Más de la mitad de las personas jóvenes alguna vez se sintieron discriminadas, este porcentaje es mayor para las mujeres. La mayor discriminación se da por las características físicas y en centros educativos (40,2%). Un 2,8% se ha sentido discriminado por su orientación sexual y/o identidad de género. El 44,8% de las personas jóvenes declaran que alguna vez las insultaron, se rieron y burlaron de ellas en los centros educativos. Alrededor del 30% declararon que fueron ignoradas o excluidas a propósito, que las golpearon, mordieron, patearon o tiraron del pelo y/o que le quitaron, rompieron o escondieron cosas a propósito. Pareciera que los centros educativos se caracterizan por ciertos riesgos más allá de la identidad sexual o de género. El 16,4% fueron acosadas sexualmente alguna vez en su vida. Por otro lado, los principales medios de información de las personas jóvenes son las redes sociales (47,0%). Los espacios públicos son a los que mayormente asisten las personas jóvenes (86,0%). El 46,8% de las personas jóvenes realiza algún deporte o actividad física, los varones superan en casi 20 puntos porcentuales al grupo de mujeres en este tipo de actividad (56,4% de varones, frente a 36,7% de mujeres) (ENAJ, 2018). Según la Encuesta Mundial de Salud en Estudiantes, el porcentaje de adolescentes que habla sobre temas sexuales en su hogar es algo mayor a quienes admiten tener más confianza en sus progenitores para hablar de sexualidad, y el porcentaje es mayor en las mujeres (EMSE y MSP, 2019).

En este apartado de contextualización, es inevitable socializar algunos datos sobre **la pandemia** ocurrida en los últimos años porque afectó la vida institucional en el ámbito educativo y marcó las trayectorias vitales de la población adolescente objeto de este estudio. **El COVID-19**¹⁴ fue declarado pandemia en el primer semestre del 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en este sentido dicho virus impactó en diferentes dimensiones a escala global y generó consecuencias sanitarias, políticas, económicas y sociales. Se tiene conocimiento que la pandemia nos afectó de distintas maneras y no a todas las personas por igual. Esta realidad produjo que sus efectos directos e indirectos en la vida de las personas se configuraran como un nuevo y prioritario objeto de estudio de todas las disciplinas científicas que trabajaron interdisciplinariamente, a modo de cooperar con producción de conocimiento original que fuera útil para que los decisores tuvieran más elementos a la hora de diseñar, ejecutar y evaluar políticas públicas específicas que contrarrestaran los efectos negativos de la pandemia (Gelpi y Silvera, 2020). Los tiempos de desastres tienen el poder de abrir zonas de muerte y de catástrofe en las subjetividades más vulneradas; en instituciones frágiles-fragilizadas, estas situaciones se potencian al debilitarse la malla que sostiene a sus integrantes. La pandemia ofició de analizador social y reveló las inconsistencias y tensiones del mundo adulto y sus instituciones, implicó un reacomodamiento de todas las dimensiones que trazaban un marco de previsibilidad a la vida cotidiana de los sujetos y de las instituciones (Korinfeld y Levy, 2024).

La pandemia desafió a las familias a un confinamiento obligatorio o voluntario según las directrices de cada país. Esta circunstancia llevó a que las mismas se reorganizaran para subsistir y resguardar a sus miembros. En este sentido, el 13 de marzo de 2020, el gobierno uruguayo decretó la emergencia sanitaria al detectarse los primeros casos de infección por

¹⁴ A modo de comprender mejor a qué hacemos referencia cuando hablamos de COVID-19, es importante compartir que, los coronavirus (CoV) son una amplia familia de virus que pueden causar diversas afecciones, desde el resfriado común hasta enfermedades más graves, como ocurre con el coronavirus causante del síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS-CoV) y el que ocasiona el síndrome respiratorio agudo severo (SARS-CoV). En este caso, el COVID- 19, es un nuevo coronavirus, se trata de una cepa que no se había encontrado antes en el ser humano y que produce enfermedades respiratorias. Aunque la infección en la mayoría de los casos es considerada autolimitada, ciertas personas podrían desarrollar complicaciones graves, con riesgo de vida. Los primeros casos de neumonía se comunicaron a la OMS en Wuhan (China) a fines de diciembre de 2019, desde ese entonces hasta la actualidad, el virus no ha dejado de propagarse alrededor de todo el planeta, fue declarado como pandemia en 2020, tuvo sus momentos altamente mortíferos entre 2020 y 2021, y a su vez, en parte, cambió el mundo tal y como lo conocíamos (OMS y OPS, 2020).

SARS-CoV-2 (COVID-19)¹⁵. Esto implicó la adopción de una serie de medidas de salud pública destinadas a evitar las aglomeraciones mediante la suspensión de todos los espectáculos públicos, el cierre de los edificios escolares¹⁶ y el confinamiento domiciliario voluntario de la población, así como la implementación de medidas de protección personal y la búsqueda activa de casos, contactos y sus respectivos aislamientos. Se instaló el tiempo de las aulas virtuales en todos los niveles educativos y el auge de la telemedicina y telepsicología. Las medidas tuvieron un alto grado de acatamiento inicial y se fueron modificando según la evolución de la situación epidemiológica. Las propuestas para controlar la pandemia (confinamiento domiciliario) y especialmente el distanciamiento social, provocaron que las personas adolescentes no pudieran prácticamente circular por espacios de socialización secundaria (escuelas, clubes, centros juveniles, iglesias). Además, la relación presencial con los grupos de pares fue escasa o nula y la circulación por los espacios públicos fue controlada por el Estado, por lo tanto, las redes sociales *online*, se configuraron como el espacio por excelencia para relacionarse socialmente con otras personas que no fueran únicamente las convivientes. Sin embargo, desde una mirada adultocéntrica, las personas adolescentes fueron puestas bajo sospecha, fueron vistas como una amenaza a la salud pública, y se las responsabilizó por algunas olas de contagio.

En nuestro país se realizó una encuesta elaborada *ad hoc*, voluntaria, anónima, *online* y autoadministrada a adolescentes de 12 a 19 años, entre el 1 de junio y el 1 de julio de 2020. Fue coordinada por la Clínica Pediátrica de la Facultad de Medicina (UdelaR). La encuesta incluyó preguntas para conocer el estado de ánimo de las personas adolescentes durante el confinamiento y su percepción de la convivencia, entre otros puntos. La encuesta fue

¹⁵ Decreto N° 93/020. Declaración de estado de emergencia nacional sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el Virus COVID-19 (coronavirus). Montevideo, 23 de marzo de 2020. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>.

¹⁶ A partir del 14 de marzo se suspendieron las clases en Educación Inicial, Primaria y Media, tanto en el sector público como en el sector privado (Resolución Nro. 1, Acta 2 del 14 de marzo de 2020). En abril de 2020, el gobierno determinó el inicio de clases presenciales en 973 escuelas rurales con asistencia no obligatoria (excluyendo a los departamentos de Montevideo y Canelones). El 1 de junio del 2020 se decretó el retorno presencial voluntario en tres etapas para educación Primaria y Media, con excepción del departamento de Treinta y Tres; con horarios y cantidad de días de asistencia reducidos (asistencia de la mitad de cada grupo en cada turno durante tres horas dos días a la semana). En setiembre de 2020 se ampliaron los horarios y días de asistencia a los centros educativos tanto públicos como privados y se habilitaron salidas didácticas que no requirieron pernocte. Para el 13 de octubre se retornó a la asistencia obligatoria a clases en todos los niveles y sectores, salvo para el departamento de Rivera. En 2021 el inicio de clases se caracterizó por la presencialidad combinada con procesos de aprendizaje a distancia principalmente en formato virtual. Rápidamente hubo una nueva ola de contagios que recién permitió retomar las clases presenciales de forma escalonada a partir de mayo (SINAE y PNUD, 2021).

respondida por 465 adolescentes. La mayoría mujeres (70,1%), en la adolescencia media (48,2%), procedentes de Canelones (58,9%) y personas usuarias de prestadores privados de salud (83%). Se observó un predominio de actividades sedentarias, en especial el uso de tecnología (juegos de PC, celular o consolas de videojuegos y chatear con amigos) sobre todo en varones ($p < 0,05$). La lectura fue una actividad muy poco frecuente tanto en varones como en mujeres. El 90,4% respondió utilizar el celular más de dos horas al día. El 42,4% refirieron permanecer más de seis horas al día conectados a Internet y al celular el 58,3%. En relación a las actividades escolares y/o liceales 38,3% dedicaron menos de dos horas diarias, 34,1% entre tres y cuatro horas y 25,6% más de cuatro horas diarias. El 69% de adolescentes consideró que la convivencia durante el confinamiento fue agradable y el 21% tensa y hostil. No se observaron diferencias significativas según sexo. El 52% la consideró cansadora, siendo más frecuente en mujeres (57%) que en varones (37%) ($p < 0,01$). En relación al estado de ánimo durante el confinamiento, 58% manifestó alegría, 56% ansiedad, 50% tranquilidad, 46% tristeza, 40% preocupación, 23% depresión y 14% miedo. El 76% refirió dormir menos de nueve horas diarias. En relación a su percepción de la calidad del sueño, el 5% consideró que dormía muy mal, 20,5% estaba muy satisfecho con su forma de dormir y el 74,5% tenía una percepción intermedia (Giachetto et al. 2023).

Estos datos se pueden complementar con los resultados de la investigación “*Consulta infancias y adolescencias en cuarentena*” llevada a cabo por el Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia del proyecto Más Derechos del Comité de los Derechos del Niño del Uruguay, en alianza con UNICEF y el Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República. El instrumento levantó las percepciones de adolescentes de 10 a 17 años residentes en el país en el contexto de la emergencia sanitaria. La muestra estuvo conformada por 946 adolescentes. El 40% de Montevideo y el 54% mujeres. El 60% declararon no haber salido de su casa en la última semana de referencia de la aplicación de la encuesta. Del 40% que sí lo hicieron, el 30% fue a realizar compras, el 26% a la casa de familiares o amigos y el 20% a dar una vuelta a la manzana, pasear el perro o tirar la basura. El 45% no tuvo contacto presencial con personas amigas en el último mes. Curiosamente, quienes sí lo tuvieron, más de la mitad (53%) lo tuvo con una frecuencia diaria. Entre quienes lo tuvieron de forma virtual, no existen prácticamente diferencias porcentuales entre los mensajes de chat y las videollamadas de WhatsApp, Skype o Hangouts. El 97% creía que era necesario quedarse en casa para cuidarse del COVID, el 97% estaba de acuerdo en cerrar las escuelas para evitar contagios, el 88% sentía que era necesario evitar reuniones con familiares o amigos para no contagiarse de COVID-19, y el 78%

creía que también debían cerrar la mayoría de centros comerciales. El 45% declaró haber compartido actividades con las personas convivientes en una frecuencia más alta de la costumbre. El 61% jugó más que antes con la computadora, consola o celular y navegó más en las redes sociales. $\frac{1}{4}$ de adolescentes declaró haber peleado con otros adultos convivientes con mayor frecuencia que antes de la cuarentena. El 80% percibió que durante la cuarentena las personas adultas con las que conviven les habían tratado igual que antes. Cerca del 15% había tenido escaso o nulo contacto con su centro educativo. El 40% sintió que las tareas que le remitió el centro educativo eran demasiadas. El 42% consideró que necesitaría más ayuda para resolver dichas tareas. El 52% manifestó preocupación de atrasarse en los estudios formales. A su vez, el 70% se sintió más aburrido que de costumbre y el 55% más ansioso que de costumbre (CDNU, UNICEF y UdelaR, 2021).

A su vez, la orientación sexual y la identidad de género son consideradas determinantes sociales de la salud. Las personas LGBT+ generalmente son abordadas como un grupo de riesgo por las condiciones materiales y subjetivas de existencia que tienen, las cuales muchas veces son precarias, dejando a este colectivo de personas en situaciones de extrema vulnerabilidad social y expuestas a la discriminación, la estigmatización y la exclusión por los diferentes espacios de la vida cotidiana por los cuales circulan. Las intersecciones de estas realidades configuraron ambientes más inseguros ante el COVID-19. Las personas LGBT+ desde antes de la pandemia, tenían problemas asociados a su salud mental y emocional en mayor proporción que la población general, con manifestaciones como depresión, ansiedad, ideaciones suicidas, intentos de autoeliminación, suicidios consumados, entre otras. Estos problemas están interrelacionados con el estigma, la discriminación y las experiencias displacenteras vividas en sus entornos familiares y comunitarios (ONUSIDA, 2020). Cuando se produjeron acciones que vulneraron derechos, que ameritaban una denuncia y encontrar una posible solución, los tiempos de respuesta del Estado se vieron afectados, especialmente en el ámbito judicial. Esta nueva realidad global, configuró nuevos desafíos para los sistemas de salud y educativos, dejando al desnudo algunas limitaciones estructurales y funcionales preexistentes al nuevo brote pandémico de COVID-19 (UNESCO, 2020).

En España, Platero y López Saez (2020) realizaron un estudio sobre los impactos psicosociales de la pandemia en personas LGBT+. Los datos se recogieron entre marzo y mayo de 2020. 93 personas entre 13 y 17 años respondieron la encuesta. Aproximadamente el 35.5% de la muestra se identificó como mujeres cis, el 9.7% como hombres cis, el 34.4% como hombres

trans, el 8,6% como mujeres trans y el 11,8% como género no binario. El 60,2% de los participantes se declaró bisexual, el 21,5% homosexual, el 9,7% como heterosexual y el 8,7% dentro de otras orientaciones (pansexual, antrosexual, asexual, etc.). Los resultados marcan que durante dicho período de tiempo se redujeron las interacciones sociales positivas con respecto a la identidad o expresión de género, debido a las medidas de confinamiento, aislamiento y distancia social. Además, las personas adolescentes se sintieron más monitorizadas con relación a sus comportamientos y en algún grado un 62,4% sentía tener que ocultar su orientación y/o identidad en su hogar. La amplia mayoría percibió falta de apoyos para la escucha, la comprensión y el afecto. Asimismo, emergió una sensación subjetiva de soledad y de singularidad de sus vivencias. En este sentido, el 69,9% de la población adolescente participante afirma que resulta esencial el apoyo entre iguales LGTB+. Y, en un contexto de pandemia, el 73,1% ha observado un incremento de las agresiones a través de Internet. El 67,7% sentía que estaban contribuyendo a empeorar las cosas para su entorno cercano y para hacer frente a esas situaciones, un 14% planteaba el consumo de alcohol, tabaco e incluso antidepresivos como fórmulas para evadirse, evitar sentimientos negativos o dejar de estar avergonzados. También manifestaron padecer la falta de atención específica de sus centros escolares y cierta preocupación por la merma o el paro de actividad de la administración estatal, este último punto, prevaleció más en quienes estaban esperando hace tiempo para adecuar sus documentos legales o para acceder a tratamientos de hormonización. Puede entenderse como un tiempo que fue de pausa, que detuvo procesos de reconocimiento que son vitales para sostener la esperanza de una vida más vivible.

Otro antecedente es la investigación realizada por *Trevor Project* en el año 2020 en Estados Unidos, en la que participaron 1,571 personas LGBT+ que tenían entre 13 y 24 años de edad, que reporta que las adolescencias y juventudes trans* presentaron mayores índices de cansancio, soledad, nerviosismo y sentimientos de indefensión en relación con sus pares cisgénero. Estas poblaciones expresaron niveles sustancialmente más elevados de ansiedad y depresión, conjugado con una dificultad mayor para acceder a servicios de salud mental (The Trevor Project 2020). Estas afirmaciones coinciden con otro estudio de Reino Unido, donde se sostiene que quienes vivieron el confinamiento con familiares que mostraban rechazo frente a su expresión e identidad de género presentaron un incremento sustancial en las manifestaciones de ansiedad y depresión (Tüzün, Basar y Akgül 2022). De hecho, el confinamiento dificultó e impidió a una gran parte de adolescentes trans* hallar contención entre sus pares, docentes o tutores de sus escuelas (Ehrensaft, 2021). La académica Diane

Ehrensaft agrega que aquellas niñeces y adolescencias trans* que contaron con la aceptación y el apoyo de sus familiares, el confinamiento les ofreció la oportunidad de explorar su identidad y expresión de género, protegiéndoles de la ansiedad derivada de las reacciones negativas y la presión social (Ehrensaft, 2023). Con frecuencia, quienes vivieron el confinamiento con familiares que les respaldaban mostraron mejoras en su desempeño escolar, pues se cree que la seguridad que experimentaron en sus hogares les facilitó concentrarse en sus labores escolares (Ehrensaft, 2023).

En México, concluyeron que, la diversidad de plataformas, servidores, juegos en línea y redes sociales facilitaron que adolescentes y jóvenes trans* encontraran pares afines con quienes compartir sus vivencias y articular redes de apoyo. Un sinnúmero de adolescentes trans* gestionaron y solventaron sus necesidades a través de los recursos que tuvieron disponibles en línea, lo cual, incluyó acompañamiento emocional frente a las crisis afectivas que atravesaron. A través de estos grupos, las personas abren horizontes donde sus vivencias son escuchadas, reconocidas y legitimadas por sus pares, consolidando actos de justicia testimonial frente a los contextos adversos que deslegitiman sus vivencias (Guerrero, Mc Manus y Muñoz, 2018). En esta línea, para investigadores mexicanos que basan una publicación en una experiencia de co-facilitación en línea de un grupo entre pares de adolescentes con diversidad de género durante la última pandemia, los grupos entre pares para adolescentes trans* fomentan la creación y circulación de saberes entre personas jóvenes, promoviendo cierta justicia epistémica para este grupo etario (Cruz y Flores, 2024; Cruz, 2018).

Estos diálogos continuados fomentaban una ética infrapolítica de los cuidados, en tanto el apoyo se brindaba a partir de una multivocidad de personas en interdependencia, que se acompañaban para cultivar resiliencia y reparación. Quienes iniciaron su transición durante la pandemia, en el regreso a las actividades presenciales se tuvieron que enfrentar a diversos desafíos como socializar partiendo de códigos distintos, padecer la distribución binaria y cisnormativa de los espacios educativos y los prejuicios traducidos en miradas, discursos, o dificultades para obtener reconocimiento o legitimidad. A esto se sumaron las deficiencias de los aprendizajes logrados durante los años de pandemia, la dificultad para mantener los niveles de exigencia de los entornos educativos, y el reto de concentrarse en espacios con tantas personas y estímulos (Cruz y Flores, 2024).

Por otro lado, en Brasil, Sousa et al. (2022) coordinaron un estudio cualitativo para comprender las rupturas biográficas provocadas por la pandemia de COVID-19 en adolescentes y jóvenes con una identidad trans*masculina. Estos varones informaron que vieron interrumpida o demorada su terapia hormonal, cirugías trans*afirmativas y seguimientos especializados. A su vez, reportan haber padecido un deterioro de su autoimagen y una fragilización identitaria en base a una preocupación subjetiva de perder las “características masculinas” facilitadas por la testosterona. También padecieron la pérdida de seres queridos y el debilitamiento de sus redes de apoyo. Además informaron la aparición de problemas psicoemocionales (depresión, ansiedad e ideación y planeación suicida) y pérdida del sentido de la vida. Por lo tanto, es posible decir que, los procesos de transición de género se vieron afectados y se constataron impactos negativos en la salud, la calidad de vida, el bienestar psicológico y social, las prácticas de autocuidado y la calidad de la atención que se brinda en la red de servicios disponibles en Brasil.

Cambiando de foco, a nivel normativo, nuestro país apoya los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género (ONU, 2017; ONU, 2006). Además, Uruguay adhirió al Consenso de Montevideo (CEPAL, 2013) y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible Agenda 2030 (ONU, 2016). A su vez, entre el 2005 y el 2018 se aprobaron varias leyes¹⁷ de alcance nacional que protegen la diversidad sexo-genérica y al menos en un plano teórico le permite a las personas LGBT+ dejar de ser ciudadanos de segunda categoría.

El Principio 3 del instrumento más potente del **Derecho Internacional** en materia de diversidad sexo-genérica (“**Principios de Yogyakarta**”) se centra en el derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica, remarcando que las personas en toda su diversidad de orientaciones sexuales o identidades de género disfrutarán de capacidad jurídica en todos los aspectos de la vida. La orientación sexual o identidad de género que cada persona defina para sí, es esencial para su personalidad y constituye uno de los aspectos fundamentales de su autodeterminación,

¹⁷ Las leyes aprobadas en este período y que marcaron un hito fueron: Ley de Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación (N°17.817, 2004), Ley de Unión Concubinaria (N° 18.246, 2008), Ley de Modificaciones al Código de la Niñez y la Adolescencia (N°18.590, 2009), Ley de Derecho a la Identidad de Género y al Cambio de Nombre y Sexo en Documentos Identificatorios (N°18.620, 2009), Decreto 293 de la Ley de Derecho a la Salud Sexual y Salud Reproductiva (N°18.426, 2010), Ley de Matrimonio Igualitario (N°19.075, 2013), Ley de Reproducción Humana Asistida (N°19.167, 2013) y Ley Integral para Personas Trans (N°19.684, 2018).

su dignidad y su libertad. Ninguna persona será obligada a someterse a procedimientos médicos, incluyendo la cirugía de reasignación de sexo, la esterilización o la terapia hormonal, como requisito para el reconocimiento legal de su identidad de género (ONU, 2006). Plantea que toda persona tiene derecho a obtener documentos de identidad, incluidos los certificados de nacimiento, independientemente de su orientación sexual, identidad de género, expresión de género o características sexuales y que toda persona también tiene derecho a cambiar la información relativa al género en dichos documentos mientras se incluya información sobre esta variable en ellos.

Por otro lado, el Principio 16, recupera el derecho a la educación, al señalar que toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas. Sostiene que los Estados deben garantizar que la educación ofrecida responda a las necesidades de estudiantes de todas las orientaciones sexuales e identidades genéricas. También, se espera que la educación formal esté orientada a inculcar respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, y que los métodos, currículos y recursos educativos cooperen para potenciar la comprensión y el respeto hacia la diversidad sexo-genérica, tomando en cuenta el desarrollo de las personas. Asimismo, se resalta la importancia de que existan políticas que prevengan el hostigamiento y el acoso escolar en espacios educativos (ONU, 2006).

Este documento y Principio fue reforzado en lo que se conoce como “**Principios de Yogyakarta +10**” (ONU, 2017). En la última edición, se adicionó el derecho a la protección estatal, al hacer énfasis en que, toda persona, independientemente de su orientación sexual, identidad de género, expresión de género o características sexuales, tiene derecho a la protección del Estado contra la violencia, la discriminación y otros daños, ya sea por parte de funcionarios gubernamentales o de cualquier individuo o grupo. El documento invita a los Estados a adoptar medidas apropiadas y eficaces para erradicar todas las formas de violencia, discriminación y otros daños, incluida toda apología del odio que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia por motivos de orientación sexual, identidad de género, expresión de género o características sexuales, ya sea por parte de actores públicos o privados (ONU, 2017).

Nuestro país también ratificó el “**Consenso de Montevideo**”. Allí se reconoce a niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y actores del desarrollo. Se tiene en cuenta que la violencia contra las niñas, las mujeres, las personas LGBT+ y la violencia sexual en particular constituye un indicador crítico de marginación, desigualdad, exclusión y discriminación de género contra las mujeres, que tiene implicaciones en la autonomía, la autodeterminación, la salud individual y colectiva y el ejercicio de los derechos humanos. Además se considera que la discriminación y la violencia basada en la orientación sexual y la identidad de género sitúa a las personas LGBT+ en una posición de vulnerabilidad, impidiendo el acceso a la igualdad y al pleno ejercicio de la ciudadanía (CEPAL, 2013). En el mismo año, se aprobó el primer tratado de derechos humanos, que de manera expresa, protege la identidad y expresión de género como parte de la dignidad humana, en lo que se conoce como la “**Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia**” en el marco de la Organización de Estados Americanos (OEA).

En cuanto a los **Objetivos de Desarrollo Sostenible Agenda 2030**, El ODS 4 “*Educación de Calidad*” remarca que la educación ayuda a alcanzar la igualdad de género y fomenta la tolerancia entre las personas, contribuyendo al desarrollo de sociedades más pacíficas. Además una de las metas apunta a que los entornos de aprendizaje sean seguros, no violentos e inclusivos (ONU, 2016). A su vez, aunque el ODS 5 “*Igualdad de género*” tenga una mirada heterociscentrada, que se focaliza principalmente en los problemas que enfrentan las mujeres cis, igualmente ofrece claves oportunas para combatir otras desigualdades e injusticias de género que afectan a las personas trans*.

Por su parte, a nivel del **Derecho interno**, la Ley N°19.529 sobre “*Salud Mental*” del año 2017, en su Artículo 1° señala que su objeto es garantizar el derecho a la protección de la salud mental de las personas habitantes residentes en el país, con una perspectiva de respeto a los derechos humanos de todas las personas y particularmente de aquellas que son usuarias de los servicios de salud mental en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS). Sus disposiciones son de orden público e interés social. El Artículo 4° que aborda el principio de no discriminación explicita que en ningún caso podrá establecerse un diagnóstico en el campo de la salud mental sobre una base exclusiva en la orientación sexual e identidad de género. El Artículo 6° que aborda los derechos de las personas usuarias plantea entre otros puntos que toda persona: a) debe ser percibida y atendida desde su singularidad, con respeto a su diversidad de valores, orientación sexual, cultura, ideología y religión; b) recibir atención

sanitaria y social integral y humanizada, basada en fundamentos científicos ajustados a principios éticos; c) ser protegida de todo tipo de explotación, estigmatización, trato discriminatorio, abusivo o degradante. Mientras que, el Artículo 9°, al abordar la formación profesional, aclara que el Ministerio de Salud Pública promoverá instancias de capacitación y actualización permanente para las personas profesionales de los equipos interdisciplinarios de salud mental, así como para los equipos básicos de salud a partir de los mismos criterios. En el año 2019, se diseñó el nuevo Plan Nacional de Salud Mental (PNSM) para el período 2020-2027. El documento refiere el déficit en la formación de profesionales del área de la salud mental en temas vinculados al abordaje de la diversidad sexo-genérica. Un objetivo específico del PNSM busca mejorar la calidad de la atención en salud mental con un enfoque de derechos humanos (MSP, 2019).

En el año 2018, se aprobó en el país la “*Ley Integral para Personas Trans*” N°19.684. El Artículo 1° señala que toda persona tiene derecho al libre desarrollo de su personalidad conforme a su propia identidad de género, con independencia de su sexo biológico, genético, anatómico, morfológico, hormonal, de asignación u otro. Este derecho incluye ser identificado de forma que se reconozca plenamente la identidad de género propia y la consonancia entre esta identidad y el nombre y sexo señalado en los documentos identificatorios de la persona. En el Artículo 2° se declara de interés general el diseño, promoción e implementación de políticas públicas y de acciones afirmativas en los ámbitos público y privado, dirigidas a las personas trans* que residen en el territorio de la República reconociéndose que han sido históricamente víctimas de discriminación y estigmatización a causa de una identidad no normativa. En el Artículo 3° se dice que la presente Ley, tiene como objeto asegurar el derecho de las personas trans* residentes de la República a una vida libre de discriminación y estigmatización, para lo cual se establecen mecanismos, medidas y políticas integrales de prevención, atención, protección, promoción y reparación. El Artículo 4° define la identidad de género como la vivencia interna e individual del género según el sentimiento y autodeterminación de cada persona, en coincidencia o no con el sexo asignado en el nacimiento, pudiendo involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. Se define como persona trans* aquella persona que se autopercibe o expresa un género distinto al sexo que le fuera asignado al momento del nacimiento, o bien un género no encuadrado en la clasificación binaria masculino-femenino, independientemente de su edad y de acuerdo a su desarrollo evolutivo psicosexual.

El Artículo 6° plantea 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. 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 Niño¹⁸ y en los artículos 8° y 11 bis de la Ley N° 17.823, de 7 de setiembre de 2004 (Código de la Niñez y la Adolescencia). Si la persona tiene menos de doce años será de obligatoriedad que se presente al inicio de la tramitación un informe técnico elaborado por una persona profesional de la Psicología o Medicina. Este procedimiento se ha perfeccionado desde la entrada en vigencia de esta norma. Antes, el cambio de nombre estaba regulado por la Ley N° 18.620 del año 2009, que establecía condiciones más restrictivas. En aquel entonces, solo las personas mayores de 18 años podían solicitar el cambio de nombre. Además, era obligatorio presentar un informe técnico elaborado por un equipo multidisciplinario especializado en diversidad de género, certificando que dicha persona vivía su identidad genérica con una antigüedad no menor a dos años, sumado a la necesidad de presentar testigos que fueran cercanos a la persona solicitante. Sin embargo, con la norma vigente, este proceso se ha simplificado. Ya no está judicializado (actualmente es un trámite administrativo) y los plazos se han acortado (antes podía demorar hasta dos años). A su vez, este también ha sido modernizado y ahora la solicitud puede iniciarse en línea (Lukomnik, 2013).

No obstante, es importante destacar que, aunque el cambio de nombre y sexo registral puede mejorar significativamente la calidad de vida de las personas trans*, no es una solución definitiva a los múltiples desafíos que enfrentan. El proceso de cambio registral es solo un aspecto de un marco más amplio de luchas por la justicia y la igualdad. Aun después de haber completado este trámite, muchas personas continúan enfrentando discriminación, violencia y

¹⁸ 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 (Pavan, 2019). Todas las medidas respecto de la persona niña deben estar basadas en la consideración del interés superior de la misma. 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. Se instala la noción de autonomía progresiva. También es obligación del Estado tomar las medidas necesarias, orientadas a la abolición de las prácticas tradicionales perjudiciales para la salud de las personas niñas (UNICEF, 2006).

exclusión en distintos ámbitos, como el laboral, el educativo y el sanitario (Gelpi et al. 2024). En esta línea, para Spade (2015), la violencia administrativa se refiere a las formas de opresión y daño que se ejercen a través de las políticas y prácticas institucionales y burocráticas. Este tipo de violencia no se manifiesta necesariamente en actos físicos o directos, sino que opera a través de estructuras y procedimientos que perpetúan desigualdades y marginaciones que pueden obstaculizar el acceso a servicios esenciales. Estos desafíos persisten debido a estructuras sociales injustas y cismadas. Por tanto, aunque la posibilidad de cambiar el nombre y sexo registral es un avance importante y abre otros horizontes, la vida pueda seguir siendo dura, las experiencias reales rápidamente pueden eliminar las creencias más idealizadas sobre todo lo que este trámite podía facilitar o eliminar. Es crucial entender este paso como parte de un conjunto más amplio de políticas y acciones necesarias para garantizar una ciudadanía plena y equitativa para las personas trans* (Sempol, 2019). Es importante compartir que, en el campo de la educación formal, en el nivel de Enseñanza Media, si una persona estudiante habita una identidad trans*, existe la posibilidad de realizar el cambio de nombre en la plataforma CREA¹⁹ a través del llenado de un formulario web aunque aún no se haya hecho el cambio legal. Esta medida busca respetar el derecho a la identidad. No obstante, gran parte del estudiantado desconoce esta iniciativa y en varias ocasiones el sitio que aloja dicho formulario está fuera de servicio.

Por otro lado, el Artículo 15° de la ley sobre la inclusión educativa plantea que, sin perjuicio de lo dispuesto por los Artículos 202 y 204 de la Constitución de la República, los órganos y organismos responsables de las políticas educativas de todos los niveles, en el ámbito de sus competencias, asegurarán la inclusión de las personas trans* a lo largo de su vida educativa, conforme a los principios previstos en la Ley N° 18.437, de 12 de diciembre de 2008 (Ley General de Educación)²⁰. Por su parte, el Artículo 16° sostiene que todas las instituciones y

¹⁹ Es una plataforma de gestión de aprendizajes que facilita un modelo combinado entre el aprendizaje presencial y la virtualidad. CREA ofrece un espacio virtual donde docentes y estudiantes pueden interactuar, compartir recursos y gestionar contenidos educativos de manera organizada. Se la entiende como una herramienta de innovación educativa en el marco de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Plan Ceibal. Está disponible en todos los niveles, planes y trayectorias de la educación pública (CEIBAL, 2023).

²⁰ En el escrito se proclama a la educación como un derecho humano fundamental y se afirma que: “el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. El Artículo 2° sostiene: “reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social...De todas las personas sin discriminación alguna” Mientras que, en el Artículo 8°, se manifiesta: “el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social”. En la presente ley,

organismos involucrados en el sistema educativo deben: a) asegurar que las personas trans* no sean excluidas del sistema educativo nacional por razones de identidad de género²¹; b) prestar apoyo psicológico, pedagógico, social y económico, en su caso conforme a la reglamentación respectiva, a las personas trans*, con el fin de concretar efectivamente su desarrollo académico y social; c) incorporar a personas trans* en sus programas para culminar estudios a nivel de educación primaria, educación media básica y media superior así como terciaria, facilitándoles el acceso a los cupos disponibles y becas que se otorguen en los casos pertinentes. Asimismo, el Artículo 17° señala que, los órganos, organismos e instituciones que asignen becas y apoyos estudiantiles a nivel nacional y departamental, cualquiera fuere su fuente de financiamiento, deben prever cupos del 2% para personas trans*, siendo de aplicación en lo pertinente lo establecido en los Artículos 202 y 204 de la Constitución de la República.

A su vez, el 2 de diciembre de 2015, el Consejo Directivo Central de la ANEP resolvió crear un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE). Se apuntó a la generación de sistemas informáticos de seguimiento, alerta y protección de las trayectorias estudiantiles (con módulos de preinscripciones, asistencia, acompañamiento y familias-estudiantes) y a la conformación de equipos educativos en cada centro de enseñanza, con el objetivo de desarrollar el acompañamiento necesario a estudiantes que presenten dificultades de inclusión, permanencia y/o completitud de sus trayectorias. En este marco, se definió acompañar a

también se incluyen la educación sexual, la educación en derechos humanos y la educación para la salud como ejes transversales a todos los niveles, y se afirma que la educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma. Sin embargo, algunas definiciones, contenidos y perspectivas promovidas por esta ley se han visto en riesgo con la implementación de la Ley de Urgente Consideración (LUC) y su correspondiente Reforma Educativa (implementada en marzo de 2023). En el nivel de EM esto afectó especialmente la participación docente, la autonomía, la malla curricular, la numerosidad en aula por la disminución de grupos, a la vez que se promovió la creación de centros educativos gratuitos pero de gestión privada (privatización) (Martinis, 2022).

²¹ Existe una Resolución del CODICEN (68/2018) que establece la protección de las trayectorias escolares de la población afrodescendiente y de la población trans* a través de acciones afirmativas, que proponen avanzar en la agenda de derechos.

estudiantes en situación de riesgo²² en su dimensión pedagógica²³ y socio-cultural²⁴. Por otro lado, se identificaron cuatro posibles niveles a considerar para el diseño de las estrategias de acompañamiento en cada dimensión: 1) territorial-interinstitucional; 2) centro educativo; 3) grupal; 4) individual.

Inicialmente las líneas de trabajo del SPTE fueron: inclusión; identificación temprana del rezago escolar y prevención de la desvinculación; inter ciclos y educación y trabajo. Finalmente, el SPTE se implementó a partir del primer semestre de 2016 (ANEP, 2019; CODICEN, 2016). Sin embargo, con la implementación de la Reforma Educativa, se debilitaron figuras de acompañamiento en propuestas educativas y se recortaron horas de tutoría y becas estudiantiles (Martinis, 2022). En este contexto, en enero de 2024, nació la *Eskuelita Trans*^{*25},

²² Se trata de pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades subjetivas, no como rasgos de los sujetos (individualmente considerados, o como grupos) que los pondrían en riesgo, sino en términos de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. Esto implica caracterizar las poblaciones consideradas en riesgo en términos de la interacción de los sujetos y las condiciones propuestas por el sistema escolar para su escolarización. Por lo tanto, atender el riesgo educativo requiere diversidad de respuestas pedagógicas, complejas e integrales, en las que el proyecto institucional también se pone en juego (Terigi, 2009). En este caso, el riesgo no es ser trans* sino habitar una institución que reproduce un sistema sexo/género binario sustentado en determinadas normas de género que premian el orden cisnormativo de las cosas.

²³ Asociada con las experiencias del estudiantado adolescente en el encuentro con el contenido en el marco de la propuesta del centro, poniendo en juego al sujeto como aprendiz y también asociada con las experiencias del estudiantado en su relación con otros, pares y adultos, así como con aspectos que configuran la forma escolar (este término asociado a estructuras de tiempos, espacios, normas que se establecen para la organización del centro) (CODICEN, 2016).

²⁴ Asociada con aspectos de las condiciones de vida del estudiantado adolescente en términos de protección integral de derechos (CODICEN, 2016).

²⁵ También hay otras experiencias con sus particularidades, por ejemplo, en Buenos Aires (Argentina), desde el 2011, existe el primer bachillerato latinoamericano trans llamado “Mocha Celis”. Con su propuesta educativa no binaria excluyente asume una clara posición política de batallar por el empoderamiento y la materialización “real” de iguales oportunidades sociales, culturales, políticas, jurídicas y económicas para esta disidencia. Se trata de una escuela secundaria gratuita que tiene la misión de promover la inclusión de personas travestis/trans* en la educación formal. Nace del cruce del activismo travesti/trans* y la tradición educativa de los bachilleratos populares. Si bien este bachillerato, fue pensado y planificado inicialmente en exclusividad para el colectivo trans*, hoy en día abre sus puertas al resto de la comunidad, asisten tanto personas trans* como cisgénero, otras personas del colectivo LGBT+, personas afrodescendientes, migrantes, madres solteras, etcétera. En Latinoamérica, esta experiencia se replicó en otros países como Chile, con la escuela Amaranta Gómez. Esta fue creada en el 2018 y se inauguró con el objetivo de promover un espacio alternativo a la educación tradicional, donde las personas trans* eran frecuentemente víctimas de discriminación y acoso por parte de sus profesores y compañeros. Este espacio depende de la Fundación Selenna, una organización que busca proteger los derechos de niños, niñas y adolescentes trans*. Asimismo, otra experiencia posible de recuperar es el funcionamiento desde el año 2018 del Programa Adultos 2000 en la casa Trans en Buenos Aires (Argentina). Este apunta a la revinculación educativa para motivar una mayor terminalidad escolar. En dicha Casa también se busca la socialización entre pares y la protección de los derechos de

como un proyecto promovido por la sociedad civil, con sede física en la Ciudad Vieja (Montevideo) y el objetivo de combatir la baja permanencia de las personas trans* en el sistema educativo. Se define como un espacio por y para las personas trans*, travestis y no binarias que busca ayudar a “sobrevivir” en las instituciones educativas siendo trans*. En la actualidad no cuentan con ningún tipo de financiamiento, es un proyecto autogestionado. Allí están acompañando en un formato similar a las tutorías, a personas trans* mayores de 21 años que desean prepararse para rendir la prueba *AcreditaCB* de la ANEP. La aprobación del examen por parte de la población considerada extraedad equivale el haber cursado y aprobado los tres años del Ciclo Básico de EM, lo que habilita la continuidad educativa en el siguiente nivel, mejora las posibilidades laborales a futuro y el poder postularse a llamados que respeten la cuota trans*. A su vez, también ofrecen apoyo para preparar exámenes de bachillerato y coordinan actividades extracurriculares, como talleres con temáticas de interés para el público objetivo (La Diaria, 2024).

Por otro lado, volviendo a la mencionada ley, en el Artículo 19° sobre el Derecho a la Salud, se señala que, queda prohibida toda forma de discriminación hacia las personas trans* que anule o menoscabe el derecho al acceso a los servicios de salud conforme a la Ley N° 18.211, del 5 de diciembre de 2007 (SNIS) y a los brindados por los demás prestadores habilitados por ley. En el Artículo 20° se expresa que para el abordaje de las necesidades sanitarias de las personas trans*, la autoridad competente debe elaborar guías de recomendaciones o protocolos de actuación que prevean la constitución de equipos multidisciplinarios y especializados en diversidad sexo-genérica, remarcando el derecho a la información, orientación y asesoramiento en relación con las necesidades de apoyo específicamente ligadas a su condición de persona trans*, conforme a los principios y directrices de la presente ley, el respeto a la confidencialidad de los datos relativos a la identidad de género de las personas trans* en todos sus procedimientos, así como el derecho al consentimiento informado y a un proceso de decisión compartido. Finalmente, en el Artículo 21°, se manifiesta que toda persona trans* tiene derecho a una atención integral para adecuar su cuerpo a su identidad de género, que comprenda como mínimo todos los programas y prestaciones que se determinen de conformidad con lo dispuesto en el Artículo 45 de la Ley N° 18.211, del 5 de diciembre de 2007 (SNIS), incluidos los tratamientos médico-quirúrgicos. Los derechos y obligaciones de las

las personas travestis/trans*, por ejemplo, se realizan talleres y distintas actividades de promoción de salud: jornadas vacunatorias, testeo gratuito de Infecciones de Transmisión Sexual, entrega de métodos de barrera para sexo seguro, entre otras (Rodríguez, 2023; Martínez y Vida-Ortiz, 2018).

personas trans* respecto de los tratamientos, programas y prestaciones referidos, se regirán por lo dispuesto en los Artículos 8° y 11 bis de la Ley N° 17.823, del 7 de setiembre de 2004 (Código de la Niñez y Adolescencia)²⁶ y en las disposiciones contenidas en la Ley N° 18.335, del 15 de agosto de 2008 (Derechos y Obligaciones de Pacientes y Usuarios de los Servicios de Salud) y su reglamentación. Para que las personas menores de dieciocho años accedan a intervenciones quirúrgicas genitales irreversibles con el fin de adecuar su cuerpo a su identidad de género, la autorización o la anuencia de los representantes legales será de precepto.

Tras la aprobación de la Ley Integral para Personas Trans, se gestó un movimiento opositor que impulsó una recolección de firmas que habilitó la convocatoria de un pre-referéndum con el objetivo de derogar la norma. Finalmente esta instancia tuvo lugar el 4 de agosto de 2019. Según datos de la Corte Electoral, el pre-referéndum, tuvo un apoyo del 10,14% a nivel país. Se debe destacar que hubo diferencias porcentuales entre los departamentos. Canelones (7,3%), Florida (7,5%), Montevideo y Rocha (7,9%) fueron los que menos apoyaron la iniciativa para derogar la ley, mientras que, Rivera (25,3%) y Salto (18,5%) mostraron mayor adhesión a la propuesta. Aunque el pre-referéndum no obtuvo los votos suficientes, este proceso produjo un intenso debate social en torno a los derechos de las personas travestis/trans*, visibilizando las resistencias y los apoyos de la sociedad uruguaya. Además de revelar tensiones sociales, esta situación instaló un clima de incertidumbre e inseguridad entre las personas de la comunidad. Las personas opositoras exponían como argumento que la ley rompe el principio de igualdad, otorgando a las personas trans* derechos especiales, instalando la confusión conceptual entre derechos y privilegios. La ley no privilegia a las personas sino que trata mediante acciones afirmativas compensar las injusticias y desigualdades históricas. Otro punto de tensión fue el caso de las niñeces trans*, al poner en duda la capacidad de agencia de las personas menores de edad desde una mirada adultocéntrica y, además planteaban que los tratamientos eran demasiado costosos y que existían otras prioridades en materia de salud (Gelpi et al. 2024).

²⁶ Según el Artículo 7° toda persona niña y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratada en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social. Mientras que, el Artículo 24°, señala que: toda persona niña y adolescente tiene derecho, hasta la mayoría de edad, a recibir de sus padres y responsables la protección y cuidados necesarios para su adecuado desarrollo integral y es deber de éstos proporcionarlos.

Para la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (2019) apoyar el pre-referéndum implicaba desconocer gravemente las obligaciones asumidas por el país en materia de defensa, protección y promoción de derechos humanos ya reconocidos por el Estado uruguayo, al vulnerar los principios de progresividad y no regresividad. Se habla de una ley en términos de inclusión y reparación a un grupo social sistemáticamente vulnerado. En suma, mientras los críticos de la ley centraron sus argumentos en la preservación de un concepto tradicional de igualdad y un aparente uso eficiente de los recursos públicos, sus defensores, resaltaron la necesidad de promover más políticas afirmativas que garanticen la inclusión social y el reconocimiento de los derechos de una comunidad dañada. Igualmente, para este grupo social, durante aquél período, el miedo y el temor a perder los logros conseguidos fueron elementos recurrentes en sus narrativas. Para muchas personas la posibilidad de que la ley fuera derogada implicaba un retroceso a situaciones de precarización extrema y mayor violencia estructural (Gelpi et al. 2024). Este párrafo nos permite retomar una reflexión de Baichman y Stoppani (2024) hecha en Argentina cuando expresan que “toda política pública implica, afecta o interpela, además de a los sujetos destinatarios en forma particular, al conjunto de la sociedad (al generar incluidos y excluidos, al abonar por ciertas nociones de alteridad, al operar sobre los discursos en disputa o al crear imaginarios)” (p. 21).

Más allá de determinadas leyes específicas para el colectivo LGBT+, en la última década y media, también se han concretado otras acciones/políticas afirmativas: a) una extensión de los beneficios de la Tarjeta Uruguay Social (TUS) para la población trans*; b) medidas de inclusión laboral para personas trans* y más recientemente para personas no binarias en los Programas Uruguay Trabaja, Yo Estudio y Trabajo, Primera Experiencia Laboral y otros programas coordinados por el Instituto Nacional de la Juventud (INJU), por el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP) o por la Secretaría de la Diversidad de la Intendencia de Montevideo; d) decretar septiembre como el “Mes de la Diversidad” y coordinar diversas actividades académicas y de promoción cultural durante dicho mes y otros momentos del año; e) inaugurar el primer centro de salud libre de homo/lesbo/transfobia; f) elaborar una guía de salud y diversidad sexual para las personas profesionales de la salud, la cual está siendo actualizada para publicar su segunda edición este año; g) elaborar una guía clínica para la hormonización en personas trans*; h) realizar el primer censo trans* (no se incluyeron personas menores de edad) y de personas no binarias de la historia; i) sumar a las prestaciones básicas de salud los tratamientos hormonales para personas trans*; j) diseñar y ejecutar un Consejo y

un Plan Nacional de Diversidad Sexual²⁷; k) realizar distintas investigaciones en diversos ámbitos sobre diversidad sexo-genérica; l) pensar acciones de protección a las trayectorias escolares de estudiantes trans*; m) implementar Policlínicas Inclusivas de la Intendencia de Montevideo en distintas zonas geográficas de la ciudad capital (Gelpi y Durán, 2024).

Retomando el último punto, actualmente existen servicios de salud especializados en la temática con características relativamente similares en el subsector público y privado de nuestro sistema. En el Primer Nivel de Atención en Salud en el subsector privado existe INTEGRAMÁS. Esta iniciativa funciona en la Mutualista CASMU. En el caso del subsector público, entre otras iniciativas, se encuentra funcionando el Espacio de Acompañamiento Integral a Infancias y Adolescencias Trans* y No Binarias en dos Policlínicas Municipales, la Policlínica Barros Blancos en la que se trabaja con la diversidad sexo-genérica desde un enfoque afirmativo, el Hospital Saint Bois donde continúa funcionando el servicio especializado en diversidad sexual y de género (servicio modelo y pionero en sostener una política de salud trans*afirmativa). Por su parte, en el Segundo Nivel de Atención en Salud, en la órbita de lo público se destaca el espacio de atención a la diversidad sexo-genérica que funciona en el Hospital Pereira Rossell, en donde si bien se trabaja en equipo interdisciplinario, aparece la figura del cirujano, lo cual permite a los demás servicios hacer interconsultas seguras para las personas que optan por realizarse intervenciones quirúrgicas en el marco de sus procesos de transición en este subsector. Es importante remarcar que el posicionamiento de la academia y de la sociedad civil organizada es velar por la transversalización de la perspectiva de diversidad sexual en todo el sistema de salud y no continuar fomentando la guetificación de la atención.

²⁷ El Plan Nacional de Diversidad Sexual en Uruguay es el resultado de un proceso extenso impulsado por la sociedad civil a partir de organizaciones defensoras de los derechos LGBT+. Desde las primeras movilizaciones en las décadas de 1980 y 1990 se abrió un espacio que permitió transformar paulatinamente las demandas de la comunidad LGBT+ en políticas públicas. En las primeras décadas del siglo XXI, el reconocimiento jurídico de los derechos de esta comunidad facilitó la creación de distintas políticas inclusivas en la materia (MIDES, 2016). En el año 2015 se crea por Decreto presidencial el Consejo Nacional Coordinador de Políticas Públicas de Diversidad Sexual en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social por el que será presidido, teniendo como uno de sus cometidos la creación de su propio Plan Anual de Actuación. El Primer Plan Nacional de Diversidad Sexual (2018-2020) fue elaborado con la participación de instituciones estatales y organizaciones civiles. No solo busca desde su inicio garantizar los derechos de las personas LGTB+ en términos económicos, sociales y culturales, sino también fomentar una sociedad inclusiva y libre de prejuicios negativos. En general, el MIDES jugó un papel crucial al implementar medidas como la incorporación de la identidad de género en formularios para beneficios sociales, la creación de la Tarjeta Uruguay Social para personas trans*, que se destaca por ser la primera acción afirmativa dirigida a personas trans* y la definición de cupos especiales para el acceso de personas trans* a programas de capacitación, educación e inserción laboral. Diferentes Ministerios con vaivenes también promovieron la institucionalización de la perspectiva de diversidad sexual y de género impulsando un enfoque intersectorial (MIDES, 2017).

A continuación, a modo de contextualizar, se profundizará en aquellos servicios a los que se les solicitaron datos para robustecer la tesis y que accedieron al pedido. En este sentido, por ejemplo, el Espacio de Acompañamiento Integral a Infancias y Adolescencias Trans* y No Binarias, y a sus respectivas familias, nació en el marco de un convenio celebrado el día 18 de abril de 2023, entre la División Salud del Departamento de Desarrollo Social de la Intendencia de Montevideo (IM) y el Centro de Referencia Amigable (CRAm), dependiente del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR). Este servicio funciona en dos Policlínicas Inclusivas²⁸ de la zona oeste de la ciudad de Montevideo²⁹. El equipo de salud está conformado por una médica especialista en Medicina Familiar y Comunitaria y Medicina Sexual, por una Licenciada en Trabajo Social, y por una Licenciada en Psicología, ambas con formación en género y diversidad. Dicho servicio especializado se inauguró en mayo de 2023.

La propuesta de creación de este Programa surgió ante la visibilización de carencias en lo que implica a los acompañamientos a las infancias/niñeces y adolescencias en sus tránsitos sexo-genéricos de una forma integral, teniendo en cuenta a todas la áreas implicadas en la vida de las personas³⁰ y creando ámbitos amigables en los que las personas usuarias puedan apoyarse y sentirse acompañadas desde un enfoque afirmativo con la diversidad sexo-genérica. Martínez et al. (2018) plantean que una postura afirmativa en los ámbitos de atención es una aproximación a la comunidad que fomenta una visión despatologizante de las

²⁸ Dentro del lineamiento de promoción de la igualdad y no discriminación hacia las personas por su orientación sexual e identidad y expresiones de género, se buscó profundizar en la inclusión de la perspectiva de diversidad sexual en los servicios de salud de la Intendencia de Montevideo, apostando a desarrollar políticas sanitarias específicas para personas LGBT+. En este sentido, se inició certificando al menos a cinco Policlínicas de distintos municipios de Montevideo como “Centros de salud libres de LGTBI-fobia” (IM, 2016). También se establecieron protocolos de derivación entre la red de Policlínicas y las experiencias de la UDA-RAP-ASSE y el CRAm, elaboración y difusión de materiales informativos sobre servicios amigables a la diversidad sexual y capacitaciones y sensibilizaciones a los recursos humanos de las Policlínicas en la perspectiva de diversidad sexual, entre otras acciones concretadas (Schenck, 2018).

²⁹ Las Policlínicas Parque Bellán y La Teja son las dos Policlínicas inclusivas de la ciudad de Montevideo en las que actualmente funciona el espacio. Cada semana, los viernes de tarde, el espacio está abierto en Parque Bellán, y quincenalmente, pero por las mañanas, el mismo servicio se replica en La Teja. Actualmente, dada la alta demanda, se está pensando ampliar la cobertura a una tercera Policlínica ubicada en otra zona de la capital.

³⁰ Se trabaja sobre la importancia de acompañar a las personas niñas y adolescentes desde sus propias necesidades, incluyendo al ámbito familiar y comunitario. A su vez, se hace foco en las trayectorias educativas y/o laborales teniendo en cuenta que todas estas áreas son fundamentales en el desarrollo de las personas y la afectación en alguna de ellas puede repercutir en la salud integral de los sujetos.

identidades lésbica, gay, bisexual, trans* e intersexual, haciéndose cargo de visibilizar y abordar la negatividad provocada por la LGBTIfobia y la heterocisnormatividad a las que se ven expuestas las personas usuarias en distintas instituciones sociales. Se extiende una invitación a poder ejercer las profesiones vinculadas a la salud (mental), desde una mirada crítica hacia los mandatos y estereotipos contruidos a nivel sociocultural, entendiendo que no hay una única forma de vivir, sentir, expresar y padecer la sexualidad, sino que la forma en que esta se vivencia es única para cada persona y no hay nada de negativo en ello. Martínez et al. (2018) también plantean que no hay una única forma de intervenir de forma afirmativa, pero sí hay en todas estas formas un fundamento en común, y es la necesidad de despatologizar activamente la diversidad sexual y de género, y afirmarla como una dimensión positiva de la identidad de las personas. Igualmente, esto no significa que no se tengan momentos de crítica y reflexión, decir sí a todo no es afirmativo en el sentido que este enfoque de trabajo pretende serlo.

Resulta fundamental, y así se plantea desde esta teoría, que todas las acciones afirmativas, puedan ser puestas en práctica desde el primer contacto (verbal y no verbal) con las personas usuarias en todas las dimensiones de la comunicación. En el ámbito de la salud, es importante tener en cuenta el entorno próximo, el consultorio y la sala de espera (si hay folletería amigable para las personas de la comunidad, si hay algún distintivo o decoración que haga alusión a la aceptación de la diversidad sexo-genérica, entre otras) (Borges, 2009). El objetivo general de las personas que trabajamos en esta materia es que la perspectiva de diversidad sexual y de género sea transversalizada en todo el sistema de salud para evitar desigualdades e inequidades de distinta naturaleza. Además, es pertinente compartir que, en este Programa, se toma como referencia el modelo de atención del CRAM en lo que refiere al abordaje psicológico en los espacios de consulta. La figura de acompañamiento es probablemente el principal desafío en esta experiencia de atención. Es deseable recordar que cada tránsito genérico es único, y que durante el mismo cada persona manifiesta necesidades y deseos singulares. Acompañar estos tránsitos implica que el equipo técnico sea receptivo a las demandas de las personas usuarias (siempre y cuando no sean desajustadas a la realidad), a través de una escucha activa, en trabajo en red con otros actores que forman parte de la vida de estas personas (familiares, educadores, profesionales de espacios recreativos, etc.). Los abordajes escapan a una mirada exclusivamente biologicista y esencialista, centrada en la capacidad de gestión y resolución de la persona médica. Este servicio se inserta en el Primer Nivel de Atención en Salud, y por su propio funcionamiento cotidiano tensiona y a veces rompe con

algunas herencias de los modelos más tradicionales de atención. Existe un pasaje de asistir a acompañar.

Tal como plantean Parra y Missé (2022) acompañar a las niñeces y adolescencias es fundamental para que puedan transitar con menor malestar y mayor libertad sus procesos, y a la pregunta de cómo hacerlo, responden que “el reto es doble, acompañar plenamente en sus vidas, a la vez que pensamos cómo divulgar imaginarios sociales del género y la sexualidad que sean más sostenibles para la gente” (p. 92). Para Parra (2021) acompañar es ir a la par, ni por delante ni por detrás, respetando los tiempos subjetivos de cada persona. El tiempo, como un marcador imprescindible en el proceso de acompañar, pero un tiempo que cuestiona a un modelo de atención en salud caracterizado por ir a contrarreloj, en el que cada consulta dura en promedio doce minutos, y en el que escuchar de una forma activa y atenta a la persona no siempre se puede concretar. Este Programa se implementa en el sistema de salud pero con pautas de trabajo relativamente novedosas.

Se busca ofrecer el tiempo necesario para que en la propia consulta se habilite un espacio de escucha. Promoviendo en esta búsqueda lugares seguros que propicien intercambios y pensamientos, en los que el ritmo y las pausas muchas veces son manejadas por la persona usuaria, y en los que las personas técnicas, se acomodan a unos tiempos que no necesariamente son sus tiempos. Se constatan unas formas que instalan unas maneras de pensar (el caso), pensarse (la persona usuaria) y ser pensada (por las personas técnicas). En este tipo de encuadre, los tiempos de consulta suelen extenderse (se puede llegar a destinar entre 45-50 minutos a cada persona).

El modelo de acompañamiento en el servicio, es un modelo integral, pensado desde la singularidad y complejidad de cada caso. El abordaje interdisciplinario que propone este Programa se presenta como un desafío. Es relevante comprender que en el desarrollo de estrategias de afrontamiento a situaciones de sufrimiento y vulnerabilidad es necesario apoyar y acompañar dando respuestas sociales, para lo cual se necesita tener en consideración no solo a la persona sino a sus grupos de referencia. Se vuelve esencial abordar las infancias/niñeces y adolescencias trans* y no binarias dejando de lado el modelo basado en la enfermedad³¹ y en las intervenciones sobre los cuerpos como eje central de la atención en

³¹ Partiendo de una concepción de salud que no se reduce, tal como plantea la OMS (1948) a la ausencia de enfermedad, sino que es necesario contemplar en la misma las dimensiones sociales, históricas, culturales, entre otras.

salud, y poner el énfasis en lo que las personas usuarias y sus familiares expresan en cada consulta en el espacio. Esto implica trabajar con distintos registros de malestar subjetivo vinculados con: a) diversas corporalidades; b) posicionamientos frente a la toma de decisiones en la materia; c) desinformación e incompreensión; d) prácticas de reafirmación; e) búsqueda de reconocimiento; f) psicorigideces con relación a las normas genéricas y sexuales; g) desigualdades vivenciadas en distintas instituciones; h) exposición a múltiples violencias; i) otros. Tal como se expresó con anterioridad, en el servicio se pretende cuestionar y problematizar el modelo de intervención tradicional con esta población específica en los servicios de salud del subsector público, lo que implica interpelar un formato asistencialista y durante décadas patologizador, caracterizado por la atención individual y por protocolos que vulneraron derechos, para dar paso a un espacio orientado hacia las necesidades reales y en los tiempos deseables/posibles de cada persona usuaria (Gelpi y Durán, 2024).

Para la elaboración de esta tesis, en diciembre de 2024, se le solicitó a este espacio de atención una serie de datos sobre las personas usuarias adolescentes trans* entre 12 y 19 años (período habitual de escolarización en EM). Desde el 15 de mayo de 2023 a la actualidad, han acompañado a 39 adolescentes³². Este número segregado por género, muestra que, se han acercado al espacio 31 varones trans* (79,5%) y 8 mujeres trans* (20,5%). El promedio de edad de los varones es 17,06 y el de las mujeres 17,5. En ambas identidades genéricas las personas se concentran mayormente entre los 17 y 19 años. Solo diez personas del total tienen entre 13 y 16 años. El 32,25% de los varones y el 37,5% de las mujeres están hormonizándose. Otros datos pedidos no están sistematizados por el Programa, por ejemplo: último grado escolar aprobado, grado escolar actual de cursada, registro de episodios de discriminación y/o *bullying* en sus trayectorias escolares en EM. Sin embargo, en base a los registros de esta experiencia, el equipo de salud, transmite que la mayoría cursa el Ciclo Básico de EM, perciben un alto índice de repetición (por faltas o por exclusión escolar) y se han identificado varias situaciones de discriminación y violencia cometidas especialmente por pares que colaboran para un aumento del aislamiento, la desconfianza y el temor al relacionamiento con otras personas. Más allá de si se trata de mujeres o varones trans*, sus biografías suelen estar marcadas por la presencia de daño psíquico. En los relatos de las personas usuarias, se puede constatar un historial de discriminación y violencia transfóbica/transodiante, vivencias de violencia y exclusión familiar, dificultades vinculadas al apoyo, aceptación y acompañamiento de sus tránsitos por parte de sus figuras referentes. Tampoco cuentan con redes de apoyo y

³² Se toma en cuenta para el registro la edad que tenía la persona adolescente al acercarse al servicio.

sostén afectivo. En suma, vivencian todo tipo de vulneraciones en distintos ámbitos. Estas realidades cooperan para el desarrollo de cuadros depresivos, trastornos de ansiedad, alteraciones y/o trastornos del sueño, trastornos alimentarios, consumo problemático de sustancias, autolesiones, ideaciones y planeaciones suicidas e intentos de autoeliminación. Estos cuadros son frecuentes en las consultas en el servicio, y en ocasiones, se puede confirmar que vienen de larga data, por lo cual, las personas han estado sometidas desde la infancia o adolescencia temprana a diversos tratamientos e intervenciones en salud mental, siendo escasamente aplicado un enfoque afirmativo y de derechos para preservar o recuperar su salud integral, lo cual a veces ha terminado por generar mayor afectación a nivel emocional y psíquico. En cuanto a la experiencia de las personas usuarias con relación al sistema de salud, se observan con frecuencia situaciones en las que el derecho a la identidad en el contexto de las consultas médicas y/o psicológicas en el marco de los servicios de salud, se ha visto vulnerado. El hecho de que no figure el nombre social de las personas niñas o adolescentes trans* en las Historias Clínicas (por no haber sido modificado en el documento de identidad o en el sistema informático del prestador de salud) es tomado por muchos profesionales de la salud como una excusa para generar prácticas de malgenerización, lo cual produce gran malestar en las personas y con frecuencia un alejamiento progresivo del sistema.

Por su parte, en el CRAM, desde 2018, se aplica un formulario de evaluación de calidad de la atención a todas las personas usuarias que pasan por el servicio luego de solicitar cualquiera de las prestaciones disponibles. Los resultados no son necesariamente representativos porque desde el 2013 al 2017 no se relevó este tipo de información que también permite conocer el perfil sociodemográfico de las personas y además el instrumento tiene un alto nivel de rechazo porque actualmente solo se cuenta con 169 respuestas completadas. Sin embargo, a modo de aproximación, es posible decir que, el 19,2% de personas usuarias se percibe como varón trans* y el 13,8% como mujer trans*. En la población trans* la orientación sexual homosexual y bisexual es más marcada en el cuestionario que la heterosexual. A su vez, 7 de cada 10 cree que su principal ascendencia étnico-racial es blanca. Un 2,4% de las personas trans* usuarias del servicio se ubica en la franja etaria 10-13 años, un 10,7% en la franja 14-17 años y un 29% en la correspondiente a 18-24 años. En total, un 42,1% de las personas usuarias estaba cursando la adolescencia o juventud al momento de la aplicación del instrumento (un número que ha ido en aumento en los últimos años. En el origen del centro se acercó más población gay pero desde el 2018 a esta parte las intervenciones psicosociales son más solicitadas por la población trans*, particularmente varones jóvenes) (CRAM, 2024).

Asimismo, la inmensa mayoría de adolescentes y jóvenes residía en Montevideo (66,5%) y estaban escolarizados al momento de la atención. El 48,5% estaba afiliado al subsector privado de salud y el 47,3% al subsector público, el restante 3,6% tenía un seguro privado de salud. El prestador más prevalente es ASSE (46,1%), seguido por la Médica Uruguaya (15,8%), la Asociación Española (9,9%), CASMU (6,6%) y COSEM (6,6%). Se debe destacar que, pese a la corta edad de la población usuaria en la que se focaliza esta tesis, para el 69,6% el acercamiento al CRAM no fue el primero en materia de atención en salud mental en sus vidas, evidenciando una posible sobre intervención en sus biografías solo por el hecho de ser una disidencia de género. En este sentido, el 60,2% cree que recibir atención en el CRAM les permitió identificar, analizar y resolver conflictos personales e interpersonales. El 42,8% pudo conocer y modificar la forma de vincularse con su entorno. El 20% siente que pudo reafirmar su identidad de género. Un 41,5% cree que pudo identificar y analizar episodios de discriminación y otras formas de violencia en la familia, en centros de salud, en centros educativos y en espacios laborales. El 46,4% siente que pudo trabajar cuestiones vinculadas a la autoimagen y autoestima. El mismo porcentaje de personas siente que encontró un sitio donde sentirse comprendidos y un 29,5% opina que gracias al centro pudo acceder a recursos y/o prestaciones sociales que mejoraron su calidad de vida (CRAM, 2024).

Por último, en un documento de rendición de cuentas del período 2020-2024, el MIDES explicita que la variable identidad de género es relevada por las siguientes instituciones que conforman el Consejo Nacional de Diversidad Sexual: el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), Ministerio de Vivienda y Ordenamiento Territorial (MVOT), Ministerio del Interior (MI), Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Suprema Corte de Justicia (SCJ), Intendencia de Montevideo (IM) y Cámara de Comercio LGBT. Además, se recibieron 1729 solicitudes de cambio de nombre y se terminaron 1371. A su vez, 271 personas solicitaron el Régimen Reparatorio³³, 211 fueron aprobadas y 60 están en proceso. En el quinquenio del

³³ Esta ley no solo reconoce las violaciones de derechos humanos sufridas por las personas travestis/trans* durante la dictadura y los primeros años de democracia, sino que también establece condiciones para que las víctimas accedan a prestaciones económicas vitalicias. Esta dinámica ha puesto de relieve la necesidad de visibilizar las experiencias de violencia que enfrentan estas personas, así como la importancia de su reconocimiento como víctimas en el contexto de la memoria histórica (Sempol, 2019). Desde una perspectiva psicológica, es fundamental profundizar en lo que significa reparar, diferenciando entre lo que es reparable y lo que no, lo que una política puede y lo que no. Reparar no implica suprimir memorias dolorosas. El proceso de reparación no se limita únicamente a la compensación económica, sino que también involucra el reconocimiento y la validación de las experiencias traumáticas vividas por las personas afectadas. La reparación psicológica, entonces, implica un proceso complejo que debe considerar tanto los daños individuales como los colectivos,

último gobierno, ingresaron a la administración pública por la cuota laboral trans* únicamente 46 personas (24 mujeres trans* y 18 varones trans*). 424 personas trans* fueron capacitadas en distintos cursos ofrecidos por INEFOP (230 mujeres trans* y 194 varones trans*), mientras que, 40 mujeres trans* fueron parte del Programa Desarrollo y Fortalecimiento de competencias transversales para personas trans* del MIDES-MTSS e INEFOP. En cuanto a inclusión educativa, 120 varones trans* y 31 mujeres trans* recibieron becas Butiá³⁴ y un varón trans* obtuvo la beca Carlos Quijano³⁵. Asimismo, 24 mujeres trans* y 8 varones trans* participaron del Programa Enlace Educativo³⁶. En todos estos años se han otorgado 2397 Tarjetas Uruguay Social Trans (1363 a mujeres, 995 a varones y 39 sin datos). También, 269 personas trans* han sido parte del Programa Accesos³⁷ en todo el territorio nacional (174 mujeres trans* y 95 varones trans*) y se sensibilizó en diversidad sexual desde un enfoque de derechos humanos y no discriminación a 3615 personas que cumplen funciones en órganos del Estado (MIDES, 2024).

De esta manera, se cierra este capítulo que buscó poner a dialogar la evidencia empírica disponible (especialmente a nivel nacional) con los marcos normativos vigentes en la materia.

reconociendo la necesidad de reconstruir la identidad y el sentido de pertenencia de quienes han sido víctimas de violencia y exclusión. Las dificultades para acceder a una reparatoria no solo están relacionadas con los obstáculos burocráticos, sino también con la resistencia social y política para reconocer plenamente a estas personas como víctimas. Este reconocimiento es parte de un proceso de reparación integral que contempla tanto los aspectos materiales como los emocionales y psicológicos de las víctimas (Herman, 2015).

³⁴ La Beca Butiá es un apoyo económico que tiene como objetivo contribuir al acceso, mantenimiento y reinserción de estudiantes que cursan Educación Media en el sistema educativo público. A partir de 2024, se otorga un monto total anual de \$10.000 pesos uruguayos, el cual se distribuye en tres pagos.

³⁵ Es una Beca destinada a ciudadanos uruguayos interesados en obtener un título de Posgrado a través de la realización de estudios en instituciones nacionales o extranjeras. El monto de la beca tiene como tope \$120.000 pesos uruguayos.

³⁶ El servicio Enlace Educativo trabaja en los procesos de inclusión educativa desde un enfoque territorial, identificando situaciones de exclusión educativa que requieren abordajes desde las políticas sociales en clave de articulación y enlace, y de mejora de las condiciones sociales que facilitan y protegen trayectorias educativas. Es decir, no únicamente desde un abordaje individualizado de las situaciones de exclusión, sino desde su vertiente institucional, comunitaria y colectiva.

³⁷ Consiste en el desarrollo de prácticas socioeducativas laborales ofrecidas en convenio con Instituciones Públicas e Intendencias Departamentales y capacitaciones que contribuyen al fortalecimiento de habilidades para el empleo. En un período de siete meses y por el cual perciben una prestación social equivalente a un Salario Mínimo Nacional (SMN). Al culminar la práctica socioeducativa laboral las personas participantes son incluidas en una bolsa de empleo durante un año, con la posibilidad de vincularse laboralmente a una empresa aspirante al sello “Madrina”, en función de su desempeño en la Institución Pública y de acuerdo a la demanda de perfiles laborales solicitados.

3. Marco teórico de referencia

Se debe aclarar que esta forma relativamente novedosa de construir un marco teórico se explica en base al proceso de escritura de los tres Encuentros de Escribientes formales previstos en el plan de estudios de este programa doctoral. Por lo cual, especialmente en este apartado, se recuperan contenidos de todas estas instancias previas que han sido fundamentales para la elaboración de la tesis.

Este capítulo está estructurado en cuatro apartados. En el primero, se abordan las cuestiones vinculadas al campo de la diversidad de género, haciendo énfasis en la historia de algunas palabras, sus usos, los efectos de realidad que producen, y cómo dichas palabras se relacionan directamente con los nombramientos y los reconocimientos que se realizan en la vida cotidiana. El segundo, retoma ciertas discusiones teóricas acerca de los avatares entre la identidad, el género, el cuerpo y las transiciones genéricas. El tercero, se centra en la adolescencia desde una mirada histórica, pero también se hace foco en las particularidades de la sexualidad durante esta etapa del ciclo de vida y se desarrollan algunas ideas y perspectivas a propósito de las adolescencias trans* y sus confrontaciones generacionales. Por su parte, en el cuarto y último apartado, se presenta una forma de entender la relación entre las instituciones y las políticas, que permite reflexionar sobre qué se entiende por educar, qué implica concebir a la educación como acto político, qué sucede con el cuerpo en la escuela y qué se juega entre las filiaciones y las violencias en dichas geografías.

3.1 Diversidad de género

3.1.1 Las palabras y sus efectos de realidad

“Las palabras no son sin consecuencias. Una manera de nombrar nunca deja de producir un efecto político y un efecto subjetivo” (Frigerio, 2013, p. 55). Las palabras dicen lo que dicen y además dicen otra cosa³⁸. Las palabras son teorías, creaciones fechadas que dan cuenta de lo pensable en un tiempo y espacio por una comunidad, arrastran, expresan y construyen, en sus conceptos, con sus nociones, sentidos (Frigerio, 2013). Ningún concepto es neutro, hay que tener presente que convocar en el discurso político a una noción, implica asumir que la misma conlleva efectos sociales y subjetivos. Es esta capacidad de las nociones de producir estilos de

³⁸ Reflexión compartida por Graciela Frigerio en uno de los Seminarios del Doctorado en STyPE de la FHUC (UNL) durante el 2024.

lazos³⁹ sociales (o des-enlaces) lo que plantea el imperativo de visitar sistemáticamente las palabras, resignificarlas y reposicionarlas, según lo que dan a ver o lo que enmascaran (Frigerio, 2016). Para Frigerio es importante recuperar palabras del cementerio de palabras. Ella cree que hay palabras muy amarradas y otras sin agarre, descolgadas. Asimismo, si hay un lugar donde puede florecer la violencia invisible⁴⁰, es en el mundo de la palabra. Para Bouchoux (2022) la palabra es un mundo en sí mismo.

Igualmente para Miller (2022) modificar el lenguaje, volverlo más inclusivo, no erradica la maldad del mundo. Sin embargo, las palabras son importantes, están cargadas de historia y significados. La palabra se interpreta y se utiliza en distintos paradigmas. Las palabras son herramientas para comunicarnos, para pensarnos, para dar sentido a nuestra vida, pero nosotros no somos las palabras (Missé, 2013). Justamente en la cuestión trans*, “hay personas a las que la palabra, esa palabra, le ha dado sentido a su vida, y al revés: personas que con su vida han dado sentido a la palabra” (Missé, 2013, p. 10). Y hoy, probablemente en algún sitio, hay personas que aún desconocen dicha palabra, que la ignoran, y que quizá podría representar un alivio, un anclaje, o una angustia ante el cierre que puede suponer la palabra en la propia experiencia. Esto nos conduce a preguntarnos cómo se habilitan palabras precarias, incompletas. También hay transiciones evanescentes, por tal razón resulta deseable que la palabra no se fije sin permitir la posibilidad de cambio.

En la historia de la humanidad, hablar y callar fueron figuras paradójicas de nuestra liberación, de nuestra salvación, de nuestras condenas, de nuestras pérdidas (estas figuras son útiles para pensar acontecimientos como las salidas del armario). La voluntad de hablar se oye desde el primer grito, desde el primer llamado. La palabra le da una forma al llamado. Las palabras no son primeramente nuestras, son palabras de otros, u otras palabras, habladas por aquellos que nos preceden (que las fabricaron, que las volvieron disponibles para el resto) (Dufourmantelle, 2015). Rosenblum (2002) plantea que una persona se puede morir porque algunas cosas

³⁹ “Lazo concierne a lo que acontece entre sujetos, entre las instancias psíquicas de cada sujeto, poniéndose en juego entre sujetos y objetos -materiales y simbólicos- que están fuera de él y en particular la relación con la Ley a la que para ser sujeto lo humano se enlaza. Lazos proviene del latín ligare, lo que liga lo ligante (con sus virtudes e inconvenientes) con el ligador (en distintas posiciones). El ligador es siempre ligador ligado y lo ligado. Es en esa asociación donde el lazo como función y la función del lazo vienen a entramar, yuxtaponerse y casi confundirse con la dinámica del don. Lo que permite hipotetizar que el don es siempre don de lazo. Ligar y desligar, de eso se trata el oficio de vivir, y de eso mismo se ocupan las instituciones” (Frigerio, 2024, p. 225).

⁴⁰ Generalmente la violencia invisible genera un conflicto interno al no percibir su origen y, de hecho, no enfrentarse a los conflictos suele ser una fuente de violencias invisibles (Bouchoux, 2022).

nunca hayan sido dichas. Pero también puede morir porque hayan sido dichas, porque hayan sido mal dichas o mal escuchadas, o mal recibidas. Para Skliar (2017) los nombres que atribuimos a otros nunca se dirigen a los otros: “los damos, pero no se los damos. No los ofrecemos: los instalamos. Son nombres que los nombran pero que no los llaman. No los convocan a venir, sino a quedarse” (p. 202). Pensemos en cómo puede impactar todo esto en los conflictos intrapsíquicos e interpersonales que se generan en la elección de un nombre en el marco de una transición de género y en la herida narcisista de unos padres o adultos referentes que son testigos del acto de renuncia al nombre asignado al nacer, “al instalado”, asociado a un género con el que la criatura humana finalmente no se identificó.

En el vocabulario de la diversidad de género particularmente hay cuatro categorías clásicas: travesti, transgénero, transexual y trans. Otras son emergentes y exceden ampliamente el objetivo de este estudio. Las que han devenido en clásicas a veces se usan como sinónimos pero hacen referencia a distintos procesos históricos y experiencias. A su vez, los debates terminológicos sobre las fronteras y los límites de estas palabras son constantes. Entre las propias personas que viven alguna de estas identidades en ocasiones hay conflictos sobre quién tiene derecho a definirse de una forma u otra y por qué. Es importante recordar que la identidad es un derecho humano, pero no necesariamente la autodeterminación de género (¿es posible autodenominarse como acto voluntarista?). Sin embargo, estas discusiones están afectadas por lo histórico, por lo geográfico, por lo político, por lo generacional y por lo subjetivo. Dependiendo la época también ha sido qué categoría identificatoria estaba disponible para ser utilizada. Además, de cierta manera, las categorías fabrican las identidades. En este campo, generalmente, primero se volvieron categorías médicas y luego categorías sociales con capacidad de producir efectos en la vida cotidiana de las personas y de marcar sus biografías (Guasch, 2007).

Si el lenguaje está estrechamente vinculado al poder social, las palabras que las ciencias *psi* utilizan en el marco de las relaciones de poder sí importan. “Lo que la Psicología y la Psiquiatría nombran dentro de su campo de experticia, estructura y transmite cuáles son las formas adecuadas o saludables de ser personas” (Roselló-Peñaloza, 2024, p. 26). Sin embargo, en base a distintas evidencias, es posible sostener que, en toda la historia de la humanidad y en todas las culturas han existido personas no conformes con su género o que han pensado la cosa más allá del binario, que han desafiado las normas de género y que se aproximan a lo que hoy denominamos realidades trans*. Algunos de estos casos son: las *hirjas* de India, las

muxes zapotecas, las *two-spirits* de los pueblos nativos americanos, las *kathoeys* tailandesas, las *fa'afafines* de Polinesia o las *takatapis maoris* (Missé, 2013; Coll-Planas, 2010). Missé (2012) hace una reflexión acerca del sesgo occidental que tiene esta historia sobre los términos ligados a la transexualidad, ya que en muchos otros lugares del mundo, ya sea en China, México, Brasil o la India, hay experiencias con identidades no normativas que se podrían asemejar a la transexualidad occidental pero que se conciben, y por tanto, se nombran de muchas otras formas. Estas miradas a menudo son positivas y respetuosas y evitan señalar las rupturas como algo negativo, patológico o problemático.

Además, la cuestión trans* y la experiencia trans* están en movimiento, en constante transformación. Se evidencian variantes en los itinerarios tradicionales de las transiciones genéricas (Missé y Parra, 2022). Esto en un proyecto más amplio de diferenciar realidades que terminan construyendo distintos tipos de personas (Coll-Planas, 2010). A su vez, de la misma forma que el lenguaje sostiene, puede violentar también cuando se impone. Tenemos un lenguaje dualista que limita y conforma el pensamiento; y que resulta insuficiente para representar la variedad de formas de vivir el género, con sus correspondientes palabras disponibles para describir las vivencias de los sujetos (Dauder, 2018). Más allá de esto, para Frigerio (2024) al comienzo todas las palabras nos vienen de otros, nos las ofrecen o las tomamos con o sin permiso. Es relevante pensar qué palabras toman con y sin permiso las personas adolescentes con diversidad de género para narrarse al mundo. A continuación se profundiza en cada una de esas palabras clásicas de este campo, devenidas en identidades:

a) **Travesti**: es el primer concepto que la Medicina utilizó a principios del siglo XX para intentar explicar que hay sujetos que no se identifican con su género, lo que incluía a varones leídos como “afeminados” y mujeres leídas como “masculinas”. El encargado de realizar este aporte fue Magnus Hirschfeld⁴¹, un defensor clave de los derechos del colectivo⁴². Este médico y sexólogo judío alemán desarrolló la teoría de los estadíos intermedios y, en 1910, publicó un ensayo llamado “*Die Transvestiten*”. Steinach en el entorno de Magnus descubrió en 1910 los efectos morfológicos de las hormonas sexuales (testosterona y estrógenos). Luego de varios

⁴¹ Si desean pueden visualizar el documental “El Dorado. Todo lo que odian los nazis”. Se encuentra disponible en la plataforma Netflix y aborda este momento histórico.

⁴² También es oportuno mencionar la noción de un tercer sexo, aludida por Hirschfeld, que está presente en el trabajo de Karl Heinrich Ulrichs (1825-1895), quien eligió el término “uranio” o “uranista” para hacer alusión a un tercer sexo (este término alude a un mito de Platón). Para Ulrichs, el uranista era una persona en cuya alma femenina habitaba un cuerpo masculino y viceversa para las mujeres.

experimentos con no humanos, el propio Hirschfeld decide realizar “cambios de sexo” en humanos. De esta forma, en los años veinte, en Berlín, se realizan las primeras operaciones de esta naturaleza. El concepto “cirugía de reasignación de sexo” nos hace tener que mencionar a Christine Jorgensen⁴³ (1926-1989) y, como nos recuerdan Ortega, Romero e Ibáñez (2014), entre los años 1920 y 1960 las cirugías de cambio sexo eran esporádicas, hechas a demanda de las personas usuarias, en ausencia de protocolos y criterios diagnósticos (Stone, 1992).

Todos los avances médicos y sociales fueron interrumpidos por el Nazismo, pero este compromiso ético/político de estos profesionales amerita ser valorado porque pusieron en juego su reputación en un contexto donde estas expresiones eran consideradas perversas/patológicas y donde la inmensa mayoría de profesionales de la salud no tenían ningún interés en estas temáticas. Paradójicamente el modelo médico tuvo un efecto positivo en esas décadas y latitudes en la vida de este conjunto de personas. Como toda relación compleja esta tampoco escapa a su ambigüedad constitutiva y, varias décadas más adelante, las personas trans* se dieron cuenta que los intereses médicos muchas veces tenían que ver con mantener el orden de género binario tradicional más que con las necesidades reales de las personas usuarias. Es decir, es posible pensar en una doble figura, la de persona médica garantista y al mismo tiempo guardiana de las normas de género. Hay un pasaje histórico, de la liberación y de las formas de acompañamiento médico de las primeras décadas del siglo XX a ciertas formas de normalización que con distintos matices persisten en la actualidad (Gill-Peterson, 2022).

Más allá de esto, en general, el concepto travesti hace referencia a personas que esporádicamente se visten y actúan con los códigos de otro género diferente al asignado al nacer, pero que no suelen cuestionar su identidad de género porque su realidad generizada no les produce malestar (Missé, 2013). Es interesante pensar en los localismos y en los usos que hacemos de las palabras en cada contexto y cómo pueden ser dadoras de identidad. Especialmente en el Río de la Plata (Argentina y Uruguay) y en Brasil, la palabra travesti, está asociada a una identidad de género. Hay una reivindicación del concepto, las propias personas (habitualmente pertenecientes a otra generación) renuncian a la posibilidad de que travesti ya no las defina en materia de género, defienden la categoría de una posible extinción. La identidad travesti fue la primera en aparecer en escena en momentos políticos regionales oscuros (dictaduras militares). Especialmente las mujeres travestis, en esta zona geográfica, en

⁴³ Primer caso mediático de una mujer trans* sometida a una cirugía de reasignación de sexo en Estados Unidos en el año 1952.

el marco del terrorismo de Estado, pusieron el cuerpo, visibilizaron una forma de existir en el mundo, lucharon, resistieron y sufrieron (detenciones arbitrarias, privación injustificada de la libertad, torturas, violencias sexuales y otras formas de desamparo y violencia estatal) (Wayar, 2019). Actualmente, en las generaciones más jóvenes, se han reposicionado nuevamente palabras como “trava” y “travo”, asociadas a un saber/ser disidencia de género en el sur global.

b) **Transexual:** este concepto se populariza en la década de los cincuenta del siglo pasado, de la mano del médico y sexólogo alemán Harry Benjamin⁴⁴, que ya exiliado en Estados Unidos, tejió puentes entre el paradigma americano y europeo, además de ser uno de los primeros que realizó el procedimiento de reasignación sexual/genital (Parra, 2025). Benjamin también definió los criterios diagnósticos en su obra principal: *“The Transsexual Phenomenon”* del año 1966. Durante los cincuenta, sesenta y setenta comenzaron a funcionar las primeras unidades médicas⁴⁵ de “cambio de sexo” en el marco de programas universitarios norteamericanos que combinaron por primera vez saberes médicos y psicológicos para abordar los avatares de la identidad de género. Harry Benjamin creó una escala de siete puntos para clasificar distintas formas de travestismo y transexualidad, similar a la escala Kinsey sobre la orientación sexual (Gill-Peterson, 2022).

Sin embargo, al simultáneo, emergen figuras como Robert Stoller, Richard Green y John Money, quienes favorecen la patologización de dicha identidad y ahondan en los criterios diagnósticos y sus respectivos tratamientos. Surge la noción del verdadero y falso homosexual y, más tarde, Person y Ovesey, nos hablarán de transexual primario y secundario. Estas visiones han impregnado e impregnan el pensamiento del campo de la Psiquiatría hasta la actualidad. Robert Stoller desarrolló una teoría muy influyente sobre el origen de la transexualidad. Creía que la transexualidad de hombre a mujer (HaM) era una patología del desarrollo psicosexual y que tenía origen en la infancia. Señalaba como causa el contacto excesivo con la madre y demasiado escaso con el padre. Pero para él, la transexualidad de mujer a hombre (MaH) era una cuestión bien distinta. En este caso, provenían de abuelos y abuelas donde no se valoraba lo femenino, cuyas hijas (y madres de la siguiente generación)

⁴⁴ Para Parra (2025) y Gill-Peterson (2022) la historia de la cuestión trans* no se agota en el surgimiento de la transexualidad como categoría. La transexualidad nos remite a un momento histórico donde se intensificó una búsqueda de la “verdad sexual” del sujeto. Pasando de describir corporalidades, deseos y prácticas a producir determinados tipos de personas e identidades.

⁴⁵ “Los principales programas se establecen en la Universidad de California de Los Ángeles, en el año 1962, y en la Universidad John Hopkins de Baltimore, en el año 1966” (Missé, 2013, p. 34).

desearon ser hombres, que no prestaron la suficiente atención a sus hijas y que fueron tratadas como chicos, buscando la atención del padre. Stoller creó una importante institución, llamada “Centro de la Identidad de Género” en la universidad norteamericana UCLA en los años sesenta y después trabajó con la Asociación Internacional para la Disforia de Género Harry Benjamín (Gill-Peterson, 2022).

Cuando se hace mención a alguien transexual (al menos teóricamente) se trata de una persona dispuesta a someterse a una cirugía de reasignación/reafirmación genital/sexual para vivir con mayor plenitud su género sentido. Implica una transición en el sexo biológico. Se refiere a sujetos que manifiestan necesitar dicha intervención, sienten un profundo asco/rechazo por su genitalidad de nacimiento, verse en el espejo, ducharse en desnudez, les conflictúa, les sume en angustia. En 1979, gracias al trabajo de Harry Benjamin, otros profesionales y personas trans*, se publica el primer protocolo oficial para el tratamiento de la reasignación de género: los *Standards of Care Gender Identity Disorders* (SOC) (Gill-Peterson, 2022).

El término disforia de género (tan popular por estos días) fue introducido por Norman Fisk en 1973. Todo lo que suscitó su emergencia hizo que más adelante surgiera la *World Professional Association of Transgender Health* (WPATH), quienes luchan por la despatologización. Ya que, en 1980, la transexualidad pasó a ser concebida como un trastorno mental en el *Diagnostic Statistics Manual of Mental Disorders* (DSM). La transexualidad se convirtió en el suceso histórico y médico de la homosexualidad (Gill-Peterson, 2022). Este es el manual de referencia a nivel internacional de enfermedades mentales, publicado por la *American Psychiatric Association* (APA). Y, en 1990, la transexualidad también ingresó al *International Classification of Diseases* (ICD) de la Organización Mundial de la Salud (OMS). A lo largo de los años las etiquetas diagnósticas han ido variando. Por ejemplo, en el DSM IV del año 1994, la categoría imperante era trastornos de la identidad de género (Missé, 2013). En el año 2013, la publicación del DSM-V, presenta el concepto *Disforia de Género*, indicando que para que una trasgresión de género pueda considerarse una entidad diagnóstica, esta se debe cursar de forma obligatoria con disforia y, la divide en niños y en adolescentes y adultos (Parra, 2025; Missé, 2013).

Finalmente, en el año 2018, se publica el CIE-11, que deja de considerar las diversas identidades de género como un trastorno en sí mismo, pasando a denominar este suceso como *Incongruencia de Género*. Trasladándose a una condición relativa a la salud sexual (Missé,

2019). Para ello, ha sido fundamental el movimiento por la despatologización que, en el año 2009, se articuló a través de una campaña denominada “*Stop Trans Pathologization*” (Galofre y Missé, 2015). Este cambio de paradigma hace un movimiento del desorden a la diversidad, del tratamiento a la afirmación, de la patología al orgullo, de la cura a la comunidad (Pyne, 2014). Hay indicios de que se comienza a dar una transformación discursiva en el campo biomédico “que cuestiona el carácter binario y socialmente construido del modelo vigente de sexos/géneros” (Suess, 2016, p. 48). Igualmente, siempre es pertinente pensar el origen de la patologización de la transexualidad y qué impacto tiene la patologización en la construcción de la subjetividad de las propias personas trans*. Varias personas militantes reivindican que la categoría diagnóstica perdure en el manual porque en algunos Estados de corte más liberal, es una forma concreta de acceder a tecnologías médicas en el marco de los seguros privados de salud de las personas usuarias (Missé, 2014). Sin embargo, la circulación de este tipo de diagnósticos también puede entenderse como una práctica de control social y como una forma de ejercicio del poder médico hegemónico (Parra, 2025; Castro 2016). De hecho, para Nieto (1998) “la transexualidad es una realidad socialmente construida que solo existe en y a través de la práctica médica” (p. 92). Es una categoría que apareció cuando se dieron las posibilidades médico-tecnológicas de modificación de las características sexuales secundarias (Parra, 2025).

En la actualidad, en la clínica con personas trans* que cursan la adolescencia, pese a los recientes movimientos y novedosos abordajes, es muy frecuente que en su motivo manifiesto de consulta planteen que sufren de disforia de género. Uno podría preguntarse: ¿Qué significa esto? ¿A qué está asociado? ¿Qué entienden por disforia, con qué información cuentan? ¿Cómo y cuándo descubrieron dicha categoría? ¿Por qué ganó tanta trascendencia en sus narrativas? ¿Qué se puede hacer cuando un otro manifiesta algo con tal contundencia en forma de verdad incuestionable?

c) **Transgénero**: este concepto surge en los movimientos trans norteamericanos a finales de los años setenta, comienzo de los ochenta del siglo pasado. La palabra fue popularizada por la activista trans norteamericana Virginia Prince. Nace en oposición a la categoría médica transexual (categoría diagnóstica y patologizante). Se puede entender como un giro conceptual y epistemológico que alcanza a la propia academia (Stryker y Aizura, 2013). Introduce como novedad una crítica al sistema binario de género. En particular esta categoría hace referencia a una persona que vive/siente un género distinto al asignado al nacer, pero que no desea

necesariamente modificar su cuerpo. Si hay que distinguir, de forma reduccionista/simplista, podría entenderse como una transición de género, que recupera los aspectos políticos y culturales que definen las subjetividades y cuerpos trans*. Es una categoría que plantea que las identidades genéricas están sujetas a una influencia determinante por parte de la estructura social, la ideología y el lenguaje. En algunas latitudes esta categoría puede ser vista como revolucionaria porque permite pasar de la heterodesignación a la autodesignación (Missé, 2013). Sin embargo, en la actualidad, a veces, en el contexto clínico anglo, esta categoría aún se utiliza como sinónimo de transexual (Parra, 2025). Además, otra crítica frecuente que se le hace es que dicho concepto promovería una especie de patologización invertida hacia aquellos cuerpos trans* que se sienten cómodos con la norma, que buscan adaptarse al sistema sexo/género dominante y que no se ajustan al mandato radical de desbaratar el género (Alegre y Fiedler, 2021; Namaste, 2005).

d) **Trans:** puede ser entendido como un término paraguas, es útil para referirse a las trayectorias vitales de personas que viven/sienten un género distinto al asignado al nacer, independientemente de si se han sometido o no a modificaciones corporales (Missé, 2013). Actualmente, es frecuente, encontrar literatura específica que se inclina por la categoría **trans***. Trans*, trans, transgénero, transexual y travesti no son términos equivalentes ni intercambiables. En este último caso, el asterisco funciona como una marca escritural de una diversidad irreducible. Las vivencias trans* son heterogéneas e interseccionales. Son tantos los paraguas como las nociones contenidas y desbordadas por ellos. Se trata de una multiplicidad que ya no se agota únicamente en varones y mujeres trans* desde una visión binaria (Radi, 2019). Halberstam (2018) cree que el asterisco funciona como una pregunta y mantiene abiertas las numerosas historias de los cuerpos y las muchas formas en las que estas historias se han ido desarrollando. En Uruguay su uso es emergente, mayormente se visualiza en ámbitos académicos y en ciertas vertientes del activismo se lo lee como una imposición cultural (Schenck et al. 2025).

Como señala Tompkins (2014), el uso del asterisco tiene limitaciones, ya que se refiere al lenguaje escrito pero no al oral; por otra parte, el debate sobre su uso ha tenido lugar especialmente en contextos anglosajones y europeos, sin la representación de personas trans* de otras realidades. “Al mismo tiempo, puede ser interesante tener en cuenta que un asterisco puede ser un elemento en una lista, un pie de página y abre una serie de posibilidades complejas que manifiestan, una vez más, la necesidad continua de nombrarse más allá de las

convenciones médicas y los marcos más conservadores” (Platero, 2014, p. 23). En este documento se elige la categoría trans* al entenderla como la más inclusiva dentro de las disponibles.

Cualquiera de estas categorías abordadas en este apartado producen subjetividades que pueden desbordar dichas categorías. “Tienen un doble efecto de restricción y producción de posibilidades” (Coll-Planas, 2010, p. 89). Y las categorizaciones que realizan las instituciones (especialmente las sanitarias) influyen en el imaginario social, en la subjetividad de las personas y en los términos que se legisla sobre estas realidades (Parra, 2025). Probablemente, en este tiempo histórico, aún hay sedimentos de todas estas formas de nombrar a los sujetos disidentes con las normas de género que conviven simultáneamente, generando tensiones y muchas veces efectos no deseados.

3.1.2 Nombramientos y reconocimientos

Nombrar es el primer acto político, el que reconoce y alude a una filiación, entendida como un gesto de reconocimiento particularmente interpretado. Donde el otro es más que el otro y se significa como alteridad. El nombrar completa su trabajo con otras inscripciones: a) la que jurídicamente pasa a identificar al otro (lo que lo documenta como miembro de la *polis*); b) la inscripción del sujeto en el tejido social (el trabajo de las instituciones; c) la inscripción en el sujeto de las inscripciones anteriores (el trabajo de subjetivación)⁴⁶; d) el modo en el que todo esto se vuelve un modo de ser y estar en la sociedad (volverse sujeto) (Frigerio, 2010).

Los progenitores o personas adultas referentes que toman una responsabilidad frente a la persona niña, de alguna manera ejercen una apropiación ontológica que marca qué es y quién es. Esta marcación se realiza desde las representaciones de lo masculino y lo femenino pensadas y sostenidas desde lo social que mantienen la hipótesis de la concordancia entre el sexo biológico y la identidad que supuestamente le debe corresponder al cachorro humano en el orden cisnormativo (Pavan, 2019). Para Frigerio (2004a) “el apellido se hereda, el nombre es adjudicado. Sólo la firma tiene algo de lo propio. La firma es la traza del intento de devenir singular y hacer de lo recibido otra cosa, algo que como marca será reconocida en el borde, no podrá ser borrrable...” (p. 22). El sujeto podrá pensar, decir, escribir, firmar. Todo esto se vincula directamente con la aparición del Yo, que en la firma, afirma continuidad e inauguración. La

⁴⁶ Para Rancière (1998) un proceso de subjetivación es la formación de un “uno” que no es un “sí mismo”, sino la relación de un “sí mismo” con un “otro”.

ilusión de continuidad es necesaria para el Yo, tanto como la inauguración. Las dos, ilusiones y necesidades, nos vuelven propietarios de nombres asignados y apellidos recibidos (Frigerio, 2004a).

El acto de asignar o reasignar un nombre a una persona tiene diversas formas de manifestación, sentidos y posibilidades en diferentes sociedades y a lo largo del tiempo. Los actos de nominación o renombramiento envuelven disposiciones y procesos de orden sociocultural, jurídico-institucional, histórico-político y/o económico-territorial. A pesar de que se trate de gestos generalmente naturalizados, nombrar o renombrar, involucra arbitrariedades sociales relativas a decisiones y definiciones sobre cómo, cuándo y quién nombra y sobre quién pueden perpetrar ese gesto de investidura, de nacimiento o de renacimiento social, según qué repertorios, a partir de cuáles criterios, con qué finalidades y con qué niveles de rigidez, flexibilidad y reversibilidad (Máximo Prado y Vasconcelos Freitas, 2022).

Según Máximo Prado y Vasconcelos Freitas (2022) “nombrar y renombrar individuos y grupos se relaciona, todavía, a valores, normas, prácticas, expectativas, instituciones, ritos, tradiciones, jerarquías, juegos de poder, estructuras de privilegio, así como con necesidades, deseos de identificación, distinción y reconocimiento social” (p. 180). Igualmente, siguiendo el pensamiento de los autores, se trata de un reconocimiento limitado y precario, pues la persona que consigue ser llamada por su nombre social en un determinado espacio institucional se ve expuesta a librar interminables luchas cotidianas o se ve obligada a tener que presentar nuevas declaraciones, formularios, justificaciones, fotos, comprobaciones, entre otras acciones que permitan continuar garantizando dicho derecho. El reclamo por el nombre social, además de ser una forma de resistencia, ante todo representa un autonombamiento por medio del cual la persona busca afirmarse, ser reconocida y hacerse reconocer como persona humana, merecedora de respeto, sujeta de derechos y portadora de una dignidad inviolable (Máximo Prado y Vasconcelos Freitas, 2022).

En el movimiento trans* existe un ritual de nominación cada vez más común, que amerita atención, que se denomina transbautismo. Es el proceso de autobautizarse o de ser bautizado por un otro con un nombre social que deviene en sustituto sacralizado del *deadname*⁴⁷, y que muchas veces acaba siendo el nuevo nombre anotado en el registro civil. La sacralización del

⁴⁷ Expresión que puede traducirse al castellano como nombre muerto.

nombre social y la demonización del *deadname* puede ser interpretada como una prótesis de protección. Puede proteger al sujeto de las violencias basadas en la identidad y/o expresión de género de las personas. De todas maneras, es importante introducir en el debate que la propia idea de *deadname*, como aquél que no debe ser recordado ni mencionado, como aquél que debe ser descartado y combatido, carga consigo trazos de una dicotomía entre la vida y la muerte. Si prefieren podemos hablar de vivacidad y mortandad. La vivacidad como un estado de encantamiento con la vida en contraposición del desencantamiento característico de la mortandad (Pfeil, Victoriano y Pustilnick, 2021).

El desencantamiento dice sobre las formas de desvitalizar, desperdiciar, interrumpir, desviar, subordinar, silenciar, dismantelar y olvidar las dimensiones de lo vivo, de la vivacidad. Este posicionamiento subjetivo frente al *deadname* encarna una contradicción. Si el muerto nos acompaña vivos y el nombre muerto no puede ser recordado, el puente de la transancestralidad -entendida principalmente como forma de acoger a la persona trans* que toda persona es antes de la transición externa- precisa ser consolidado con mayor solidez. No se trata por lo tanto del nombre muerto, porque el muerto está más vivo que nunca, el nombre anterior a la transición está desencantado. Y, todos estos avatares, colocan en la mesa otro conflicto intergeneracional en nombre de la transmisión (Pfeil, Victoriano y Pustilnick, 2021).

Esto nos permite reflexionar sobre la importancia de que el nombre social de una persona trans* sea reconocido, que sea llamada de acuerdo con su género sentido, en base a sus pronombres de uso y arroja luz para imaginar por qué un sujeto puede resistirse a este pedido, a esta demanda. También nos recuerda el sentido y la fuerza que puede tener para una persona trans* tramitar y recibir su nuevo documento de identidad, poder producir su firma, como un acto inaugural, como una especie de “nuevo nacimiento”⁴⁸, como práctica subjetivante, como otra forma de relacionamiento entre dicho sujeto y las distintas instituciones sociales. Es interesante buscar develar por qué una tarjeta plástica puede promover tanto bienestar o malestar en nuestra cultura dependiendo la situación singular de cada sujeto. El documento de identidad puede ser interpretado como un elemento reparador por ser tal vez el gran primer “espejo” que le devuelve a una persona una imagen de sí que está en sintonía con su sentir (Pavan, 2019).

⁴⁸ Para Legendre (1996) la criatura humana no nace una única vez, sino sería una concepción carnífera de la filiación. Está la entrada al lenguaje como segundo nacimiento. Se debe tener presente que somos criaturas paridas y también somos inscriptos en la dimensión genealógica.

De momento lo que podemos decir es, que hay un apellido heredado que seguirá siendo el mismo y un nombre asignado que se modifica. Movimientos que pueden alterar las inscripciones y filiaciones previas o que pueden mantenerse estables o relativamente estables en el tiempo. Lo que procuran advertirnos Pfeil, Victoriano y Pustilnick (2021) es que el intento de borramiento del *deadname* conlleva varios riesgos, entre ellos creer que efectivamente un sujeto puede desligarse/desentenderse de su historia, que puede autoconstruirse/autoengendrarse sólo, cuando la ilusión de continuidad es necesaria para el Yo. Para Legendre (1996) la filiación significa la contención de cualquier autofundación. Se puede tener la convicción de que el nombre asignado al nacer está muerto tras un transbautismo o incluso antes de este, una persona puede pensar que nunca la llamaron por un nombre acorde a su género, puede afirmar: *“a quien llamaban no era a mí” “no me identifiqué nunca con tal nombramiento y llamado”*, pero no se puede negar que hubo vida antes de un nombre social, que hubo una configuración del Yo, una ocupación del lugar de persona hija, una vida social en distintas instituciones y claro está la participación activa de varios seres humanos del entorno próximo para que la existencia fuera posible (con más o menos daño producido).

Según Ricoeur (2004) reconocer en tanto acto expresa una pretensión, la de ejercer cierto poder intelectual sobre un campo de significaciones. El acto de reconocer expresa siempre una demanda: ser reconocido. Esta expectativa suele cumplirse sólo si el reconocimiento es mutuo. Cualquier sujeto se constituye como ser social viable únicamente a través de la experiencia del reconocimiento (Coll-Planas, 2010). Como plantea el psicoanalista uruguayo Viñar (2009), siempre es necesario ser alguien para alguien. Pensar en el otro (que no es lo mismo que hablar por el otro), pensar con otros (que implica el gesto de confianza y la convicción de que todos pueden pensar) y mencionar al otro, es registrar su presencia, reconocer en su alteridad, su semejanza. Reconocer, registrar, ser anfitrión de la presencia del otro como semejante es un modo de inscribir al otro en el tronco común del principio de igualdad. A sabiendas de que la igualdad como principio no está exenta de contradictores y discutidores. Los contradictores hacen al pensar, exponen la compleja y controvertida condición humana (Frigerio, 2024).

Es esencial comprender en nombre de qué (bien distinto a en nombre de quién) dar lugar, ofrecer sitio (no cualquier lugar, no cualquier sitio) sino el lugar y el sitio de semejante, a todo otro, a cualquier otro. Dar lugar entendido aquí como renunciar a ocupar el lugar de los otros, alegrarse de compartir, festejar la distribución, colaborar con lo propio en el reparto y con la propia acción a que el reparto no se demore (Frigerio, 2016). No obstante, siempre hay tiempo

para el llamado “orden” que se autoriza a decir, exclamar, condenar: ¡afuera! No hay lugar aquí (para usted). Ante los pedidos de reconocimiento, las personas, cual jueces, afirman: no ha lugar. Así se emiten órdenes de exilio no solo enviando fuera de los territorios sino confinando dentro mismo de los territorios, a un exilio interior (Frigerio, 2016). Por ejemplo tenemos el caso de personas trans* que no se sienten habilitadas ni seguras para realizar una transición de género externa, que sufren aquello llamado exilio.

El plano donde se tramita el reconocer/ser reconocido no solo es político, sino que también concierne al ejercicio responsable del trabajo de educar. El reconocimiento abre la puerta al conocer. Educar, es, en este sentido, trabajo de la cultura. Se puede pensar que, las instituciones resultan, así, tanto de una condena a dar forma como de la imperiosa necesidad de elaborar lo inexorable de la brevedad de la vida, por lo cual, las formas institucionales inscriben a los sujetos singulares en una permanencia que excede el presente viviente, ofreciéndoles la ilusión de un tiempo que no tendrán la posibilidad de habitar en el presente (Frigerio, 2010). Cuando hablamos de personas trans* debemos tener en consideración que el nombramiento y el reconocimiento en tanto actos políticos y gestos⁴⁹ son indispensables para comprender las vivencias cotidianas de este conjunto de personas y determinados hitos biográficos en particular. Brignoni (2012) recalca que es primordial prestar atención a los detalles, a este tipo de 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.

3.2 Identidad, género y cuerpo

3.2.1 Posiciones posibles frente a la identidad

La identidad es una cuestión de entrecruzamientos disciplinares, pero es la Filosofía la que se ha ocupado de la cuestión identitaria desde sus orígenes. Según Descombes (2015) la noción actual de identidad nació en Estados Unidos. En los años cincuenta del siglo XX. Allí, la palabra, con su nueva acepción, comienza a estar presente en la literatura de las ciencias sociales. Lo curioso es que la palabra se impuso sin antes haber sido definida con precisión. Igualmente, identidad es una palabra primitiva. Se encuentra en una práctica lingüística de los nombres propios que damos a lo que reconocemos como individuos, y en esta línea, somos

⁴⁹ Para Frigerio (2017) “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” (p. 89).

personas a partir del momento en que a cada uno de nosotros le parece normal definirse a sí mismo en términos desocializados. Es así que, pensar como individuo, desde esta visión, se opone a pensar como sujeto social. Se puede llegar a plantear como independiente de los lazos sociales. Lo que nos permite pensar que el sujeto tradicional está “imbricado” en el tejido social; mientras el sujeto moderno estaría aparentemente “desimbricado”.

La noción actual del concepto identidad se trata de una importación. Inicialmente proviene de los aportes del psicoanalista alemán Erik Erikson, quien desarrolló el concepto “*crisis de identidad*”. No obstante, el padre de la mirada psicosocial de la identidad no definió con exactitud qué entendía por ello. Es posible sostener que nuestra noción de identidad, en el sentido de lo que es identitario, proviene del encuentro de dos escuelas de pensamiento; por un lado, la escuela de Freud y de los psicoanalistas vieneses, y por otro lado, la escuela de la Antropología Cultural estadounidense. De esta manera, identidad, en el sentido que se pretende abordar el concepto, se empieza a emplear en sustitución de términos como carácter, personalidad o *self* (Descombes, 2015).

En este sentido, por ejemplo, para de Lauretis (2015) la pregunta ¿Quién soy? tiene muchas respuestas. Depende de quién y dónde pregunte. Según Descombes (2015) responder la demanda no hace más que reproducir un pedido de información. Además se debe considerar que todas las facetas de la identidad de una persona no son meramente personales sino también eminentemente sociales. Tienen la capacidad de modificar o sobredeterminar la propia percepción del Yo y la comprensión del lugar que uno ocupa en el mundo.

Para Descombes (2015) coloquialmente, conocer la identidad de alguien es saber/conocer cómo se llama un otro. La identidad se puede conservar, pero también es una cualidad que se puede perder o que se puede querer defender contra aquello que amenaza con destruirla. Esto es novedoso porque históricamente la palabra identidad quería decir que no hay más que una sola y misma cosa. Sin embargo, la Filosofía desde hace tiempo, nos advirtió que la cuestión de la identidad puede ser un asunto complejo y del orden de lo plural. Tampoco es viable la renuncia completa a la identidad porque ésta nos otorga inteligibilidad cultural y personal. Además la constitución de la identidad -en contraste con lo diferente- se concreta a través de los juegos de poder, dinámicas de inclusión-exclusión y prácticas jerarquizadas y hasta violentas que marcan las asimetrías entre diferentes categorías identitarias que se encuentran disponibles en la vida social (López y Platero, 2019).

A su vez, de un modo u otro, podemos llegar a pertenecer a varios grupos, y cada una de esas colectividades pueden procurar a alguien una identidad que puede resultarle importante al sujeto. Cada uno de nosotros tiene varias identidades, tiene que elegir, cada vez, entre los diferentes grupos que pueden reclamarle lealtad, que prevalecerá en una u otra ocasión. Todo lo cual se torna especialmente atractivo para pensar en el caso de las personas adolescentes trans*.

Descombes (2015) insiste en base a un argumento proveniente de la Física que el concepto identidad es difícilmente aplicable en este mundo, en esta realidad material-concreta. Él nos dice que todo fluye permanentemente. Nunca tenemos la oportunidad de estar en relación con una cosa que siga siendo la misma cosa más de un instante. La Filosofía de la diferencia plantea que la identidad es únicamente aplicable al mundo de las idealidades, por lo cual, se trataría de una ilusión. Empero, Wittgenstein (1921), en el *Tractatus*, no cuestiona el concepto de identidad que usamos diariamente, cuestiona la explicación de las personas que se dedican a hacer filosofía y que la reducen a una relación simbolizada por el signo lógico de identidad: =.

A primeras Descombes (2015) prefiere afirmar que, el principio de individuación es entonces la materia. Esta permite diferenciar a dos individuos contemporáneos. Así sería la identidad de la materia de un individuo lo que hace a su identidad. Esto introduce una paradoja, dicho individuo se destruye si se produce cualquier tipo de cambio en su composición y, sigue siendo imposible considerar a un individuo material como un individuo histórico, como sujeto y tema de una historia que sea su historia, la historia de sus transformaciones a lo largo del tiempo. Se visualiza una oposición entre seguir siendo el mismo (conservar la identidad) y cambiar, es decir, convertirse en otro. Por lo cual, la respuesta que el autor da en ese mismo texto referenciado, es que, no habría que aceptar necesariamente que “transformar la composición” sea equivalente de “transformarse en algo distinto”. Algo particularmente trascendental cuando pensamos en las transiciones de género y en los cambios corporales de las personas trans*.

Asimismo, no sería saludable descuidar el componente de la identidad subjetiva. Desde las contribuciones de Erikson (1968), se podría decir que, una crisis de identidad se juega en dos registros: el del individuo frente a las demás personas y el del individuo frente a sí mismo (y allí entra la identidad subjetiva en la escena). Con relación al componente subjetivo, según Descombes (2015) “el sujeto es el único que está en condiciones de ver lo que sucede dentro de él. Lo único que los otros pueden formular sobre su estado interior son hipótesis” (p. 102).

Esto es especialmente sensible en el caso de adolescentes trans*, donde se evidencia la tensión identitaria entre el individuo frente a sí (autopercepción de género) y el individuo frente a las demás personas (posibilidades de no reconocimiento, de malgenerización, de vulneración del derecho a la identidad de género, entre otras). También a veces sucede que en una transición genérica que implica un tratamiento con hormonas cruzadas, luego de un tiempo, el individuo frente a sí entra en crisis (el espejo no le devuelve la imagen deseada, fantaseada, proyectada) y las demás personas si consiguen visualizar importantes cambios que aunque son informados no terminan de ser validados por el propio sujeto protagonista del tránsito.

Siguiendo el pensamiento clásico de Voltaire (1738) y Locke (1998) parecería conveniente adoptar una concepción dualista de la persona. Una cosa es ser y seguir siendo el mismo individuo humano, que vive una vida humana, pero otra cosa es ser y seguir siendo el mismo Yo, el mismo sujeto de una vida consciente. A su vez, surge la disyuntiva de si identificamos a alguien por su cuerpo humano o por sus pensamientos.

Locke (1998) nos ayuda y plantea: soy un hombre, pero no necesariamente el mismo hombre. E inversamente a cada instante de mi vida humana soy un Yo, un sujeto consciente de sus operaciones mentales, pero no necesariamente el mismo Yo. El poder ser identificado de muchas maneras abre un conflicto entre mi identidad para los otros y mi identidad para mí mismo. A nivel de la identidad colectiva, para pasar de “Yo” a “Nosotros” tengo que agregar a mi persona otras personas identificadas como alguien distinto del Yo que habla. El nosotros puede tener un sentido inclusivo (yo y tú) o exclusivo (yo y ellos frente a usted). Antes de poder ser inclusivo, el nosotros⁵⁰ de la voluntad general tiene que ser primero exclusivo (Descombes, 2015).

La moralidad moderna reconoce el derecho a la subjetividad, para Descombes (2015) es ver en la voluntad de ser uno mismo una actitud moral. Sólo el sujeto puede responder la pregunta ¿ser o no ser? (uno mismo, dirá Erikson en base al personaje *Hamlet*). Se retoma una tensión entre la autenticidad de ser uno mismo y la inautenticidad de un ser alienado. Se trata de reconocer qué puedo hacer de mí mismo y responder la pregunta práctica: ¿Qué hacer?. No es

⁵⁰ Según Sennett (2001) el sentimiento del nosotros, que expresa el deseo de semejanza, es una manera de evitar la necesidad de que las personas se observen más profundamente. Se elimina el esfuerzo de entender, de negociar, de conceder que exige convivir con la diferencia. Sentir la existencia de lazos comunes sin experiencia común se produce porque los sujetos temen participar, temen a los peligros y desafíos de la participación, temen el dolor que esto produce.

posible comprender la pregunta ¿ser o no ser? Como una pregunta práctica, a lo sumo es una pregunta suspendida. Descombes (2015) pone de ejemplo al personaje *Hamlet*, que “tiene que decidir todavía si va a decidir algo, y decidirá decidir si logra decidir qué es lo que tiene que decidir” (p. 135). Esta cita nos permite pensar el caso de adolescentes trans*, que no solo se enfrentan a la cuestión ontológica del ser o no ser (trans*) sino que se les agrega la tensión de tener que decidir qué hacer con eso.

Por otro lado, para la socióloga Serret (2018) la identidad puede entenderse como un sitio nunca fijo, fluctuante, resultado del cruce entre la autopercepción y la percepción social. La identidad emerge como resultado de un proceso que implica la inscripción en el orden cultural y social a través de la diferencia. Se puede resumir en que ser implica no ser aquello (Parra, 2025). La identidad define quiénes somos en función de quiénes no somos, por tanto, la identidad es profundamente social (Rostagnol y Recalde, 2021). Se construye a través de las relaciones con otras personas. Y “para existir para uno mismo, es preciso existir para el otro” (Benjamin, 1996, p. 73). Es a través del reconocimiento que se puede acceder a una identidad “suficientemente estabilizada”, pero es complejo sostener la tensión entre la autoafirmación y el reconocimiento de los otros (Parra, 2025). Por estos motivos, para Korinfeld, Levy y Rascovan (2016) “el registro de un Yo, asiento de la identidad, sólo será posible desde la otredad. Hay Yo porque hay otros. El proceso de identificación es justamente la operatoria psicológica por la cual el Yo establece relaciones con los otros, hace lazo” (p. 36).

3.2.2 Identidad y género, identidad de género

Según de Laetis (2015) género, sexualidad y cuerpo, si bien están interconectados y son inseparables en la vivencia de cada sujeto, es deseable que se diferencien conceptualmente para entender mejor o tener la ilusión de que efectivamente se entiende el rol crucial del género en tanto sustentador de la identidad personal. Un sustentador que trae aparente coherencia a las contradicciones y paradojas de la experiencia humana. No hay una identidad humana en abstracto. Toda identidad humana es generizada. Es la dinámica del género la que otorga inteligibilidad y reconocimiento a la persona. La normativa de género no es meramente descriptiva, es prescriptiva, exige la ilusión de una coherencia y estabilidad de la identidad genérica. Recordemos la doble dimensión de lo normativo en el pensamiento foucaultiano: nos constriñe a la vez que nos produce y nos forma (López y Platero, 2019).

La realidad del género consiste precisamente en los efectos de su representación: el género se realiza, llega a ser real, cuando esa representación se convierte en auto-representación, cuando un sujeto la asume individualmente como una posible forma de la propia identidad

social y subjetiva. De esta manera, se podría sostener que el género es, tanto una atribución como una apropiación: otras personas me atribuyen un género y yo lo asumo como propio (o no). Igualmente, hay una acción de la persona niña, hay un proceso de identificación con un género. Mientras que, por su parte, la sexualidad es implantada en la persona recién nacida como una excitación psicofísica particularmente insistente en las denominadas zonas erógenas⁵¹, que en un principio no se pueden controlar o metabolizar; y por lo tanto, permanece inconsciente. Sin embargo, la identificación de género es un proceso al menos parcialmente consciente en el cual la persona niña puede participar más activamente (de Lauretis, 2015).

Igualmente, habrán amplias posibilidades para deconstruir el género, de esfumar la línea entre identidad de género y anatomía, de borrar la distinción entre lo que se solía denominar los sexos. De hecho sexo y género se pueden significar el uno al otro. El género es múltiple, diferentes identificaciones de género pueden coexistir en una misma persona. En esta dirección, el término trans* es probablemente el que mejor expresa la idea de que la identidad personal es un proceso continuo, una condición fluida, quizás una serie de equivocaciones (de Lauretis, 2015).

De todos modos, para Descombes (2015) “entre la identidad en el sentido de lo idéntico y la identidad en el sentido de lo identitario, existe un intermediario: el empleo jurídico y administrativo, que asigna a los individuos una identidad que los vuelve identificables” (p. 17). Por estas razones, según de Lauretis (2015) “la identidad no es simplemente lo que mi pasaporte indica que es, pero tampoco es simplemente lo que yo quiero que sea” (p. 224). De acuerdo a esta autora, lo que problematiza la identidad es lo sexual, los aspectos perversos, infantiles, vergonzosos, repugnantes, asquerosos, destructivos y autodestructivos de la sexualidad que la identidad personal raras veces admite y que el discurso político sobre el género debe eludir por completo. Quizá lo más escandaloso de esta perspectiva sea que la sexualidad infantil no termina con la pubertad sino que persiste en la vida adulta de varias formas (de Lauretis, 2015).

En esta línea, la identidad de género es un concepto profundamente cotidiano. Los humanos pocas veces nos detenemos a pensar en él salvo que nos esté causando algún problema. No hay una conciencia amplia de que el género tiene que ver con una identificación porque todavía

⁵¹ Toda región del revestimiento cutáneo-mucoso susceptible de ser asiento de una excitación de tipo sexual. De un modo más específico, ciertas regiones que son funcionalmente el asiento de tal excitación: zona oral, anal, uretro-genital, pezón (Laplanche y Pontalis, 1996).

está muy extendido que el género es algo con lo que se nace (Missé, 2018). A las personas trans* se les pregunta constantemente que expliquen cómo y por qué no son cisgénero, se insiste en que tienen que elaborar una respuesta, cuando en verdad se trata de una pregunta imposible de ser contestada, lo cual es esperable/deseable porque hay algo de lo enigmático que radica allí. Siguiendo a Frigerio (2010) “lo enigmático se compone de un manojo de interrogantes sin respuestas definitivas que motorizan preguntas alternativas y, con ellas, la ocasión de construir saberes sobre sí y sobre el mundo” (p. 17). Por estos motivos, es posible pensar que las tentativas de elaboración de una posible respuesta se apoya en los datos que nos ofrece la inteligibilidad (nací así, tengo un alma femenina/masculina, siempre estuve en un cuerpo equivocado, entre otras opciones disponibles).

Pertenecer a un género, identificarse con un género, es una vivencia subjetiva y singular, pero al simultáneo, también es una experiencia colectiva que se construye socialmente (Missé, 2018; 2013). A las personas trans* en algunas situaciones se les exige una pureza de género que no condice con los cambios socioculturales vigentes en materia sexo-genérica. De hecho, sentir malestar de género no es exclusividad de las personas trans*, es una experiencia extendida que no siempre obtiene un espacio para poder expresarse. Por este motivo, las identidades de género deberían poder albergar el abanico más amplio posible de expresiones de género (Missé y Parra, 2023).

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 incluye nuevas formas de experimentar el género, entendidas ya como un espectro (Sheherezade, 2017). La variedad de marcadores sociales que operan en la lectura de las personas con diversidad de género en el transcurso de una transición son variados: hormonales, quirúrgicos, estéticos, comportamentales, legales, entre otros (Pfeil, Victoriano y Pustilnick, 2021). Ciertas señales de género que se manifiestan en la infancia o adolescencia no pueden ser consideradas a primeras como “caprichos”, no pueden ser reducidas únicamente a una explicación basada en la socialización de género recibida o a la ejecución de un determinado rol de género. Sin embargo, toda incongruencia de género, no tiene por qué traducirse automáticamente en una identidad trans* (Pavan, 2019).

La identidad de género suele ser entendida como el sentimiento psicológico de pertenecer e identificarse con un género. Generalmente, se interpreta como el hecho de sentirse varón, mujer o no binario, y adherir a ciertas normas culturales relacionadas con el comportamiento

“femenino”, “masculino” o “andrógino” en el marco de un orden de género dominante (Platero, 2014). Se trata de un proceso en permanente construcción y negociación. Desde una mirada psicoanalítica, se dice que dicha identidad, suele quedar configurada entre los 2 y 3 años de vida. Por lo cual, el hecho de identificarse como varón o mujer, preexiste al proceso de diferenciación sexual. A su vez, la identidad de género surge al mismo tiempo que las personas niñas están aprendiendo a hablar y que empiezan a entender y nombrar el mundo que les rodea, por lo que es frecuente que algunas de ellas traten de expresar lo que les pasa desde muy pronto. Ahora bien, conviene no perder de vista que, como explica Ghosh (2009), “la identidad de una persona es más un proceso que un hecho aislado que aparece a cierta edad, como si fuera un hito del desarrollo” (p. 3). Por estos motivos, Platero (2014) sugiere que “se debe aceptar que la identidad de una persona no sólo se refiere a sus genitales o lo que dice un documento, que es algo más complejo que asignar un sexo en el nacimiento fijándonos en esos genitales, sino que tiene que ver con cómo esa persona está y se presenta ante el mundo” (p. 49).

En el caso de las personas trans*, la identidad de género no concuerda con el sexo biológico ni con el género asignado al nacer. Trans, viene de tránsito, de transitar, marca un punto de partida y un punto de llegada, aunque el punto de llegada será distinto para cada sujeto en cada contexto particular (Gelpi, López y Silvera, 2025). La identidad de género en estos casos no abre la pregunta por el objeto de deseo sino por el deseo como organizador psíquico y es independiente de la orientación sexual de las personas. Existen personas trans* heterosexuales, bisexuales, homosexuales (gays y lesbianas), asexuales, etcétera (Pavan, 2019).

Diversas personas académicas desde los años 90 han comenzado a referirse también a las identidades de género cis, como antónimo de trans*. Este término puede, entonces, usarse para nombrar a personas que se identifican como mujeres cis (aquellas que habiendo nacido “hembras” se autoidentifican como mujeres) y varones cis (aquellos que habiendo nacido “machos” se autoidentifican como varones). El hecho de que se nombre la existencia de personas cis y trans* puede verse como una intención de que la identidad trans* no se perciba como diferente a la “norma”, como algo “patológico”, sino como una identidad más dentro de las posibles (López, Forrisi y Gelpi, 2015). No obstante, como explica Stryker (2017), ni uno ni otro término están libres de contradicciones. Incluso la rigidez en su uso puede alimentar el esquema binario cis/trans (el primero alineado a la normatividad y el segundo a la transgresión,

aún cuando tanto la normatividad como transgresión son transversales a ambas categorías) (Parra, 2025). Esto nos permite reafirmar que la experiencia de género cis como la trans* está atravesada por la tensión entre la normativización y la transgresión. Para Stryker (2017) todas las personas “se encuentran sujetas a prácticas sociales de género no consensuadas que privilegian a algunas personas y discriminan de forma desfavorable a otras” (p. 42).

Hoy en día, el concepto de identidad de género, es centro de debate y discusión, ante la emergencia de nuevas identidades que ya son visibles en la región, por ejemplo, las personas no binarias, las personas con género fluido, las personas *queer* y las personas con variantes de género, entre otras. Además, la identidad de género es siempre una identidad corporal (Esteban, 2013).

En las identidades trans* muchas veces opera un desafío de doble barrera: poder romper con el condicionante social imperativo sobre el género asignado al nacer, y luego de la salida del *closet* enfrentarse al deber ser en relación al género sentido, con las expectativas y mandatos sociales que se imponen. Por eso, desobediencia, disidencia, transgresión, subversión, antinormatividad, contrahegemonía, son conceptos que dan cuenta de una serie de expectativas de cambio social depositadas sobre las personas trans*, que funcionan, nuevamente, como exigencia y clave de inteligibilidad (Radi, 2019).

Asimismo, es posible que parte de nuestra sociedad siga pensando que la sexualidad, la identidad y la (des)identificación con los roles de género son temas tabúes, especialmente cuando se refiere a la infancia y adolescencia. Estos hechos hacen más evidente que convivimos con mitos e ideas erróneas en materia de género que dificultan la aceptación de las personas trans*, más aún si están cursando las primeras etapas del ciclo de vida. Bajo el mito de la “inocencia de la infancia” y su protección, las personas menores⁵² son desposeídas de su

⁵² “Cabe hacer una distinción entre la noción de menor que alude a un dato fáctico: más pequeño, necesito de otros, de responsabilidad limitada en el acontecer de la vida, y el concepto de menor que sirvió para la segmentación de las vidas y el clivaje en la infancia que separó a niños y a menores, afiliados y desafilados, a inscriptos en la trama social como herederos y a los sin parte” (Frigerio, 2013, p. 34). En esta línea, pareciera que existe una frontera entre aquellas personas a las que se las denomina niñas y a las que se les denomina menores es decir, a quienes se les ha aplicado algún tipo de práctica de minorización. Un tipo particular de práctica definidas por la negación de inscripción de los sujetos en el tejido social, a las que constituyen en las infancias un resto y a las que ofrecen a las vidas no el trabajo estructurante de institucionalización, sino la institucionalización de las vidas dañadas, en el marco de un Estado que debería de oficiar como garante de una filiación simbólica para todas las personas (Frigerio, 2013).

derecho a poder disentir con las expectativas que las personas adultas proyectamos sobre ellas (Platero, 2014).

Por su parte, otra noción que comienza a instalarse en este campo de estudios es la de experiencia de género. Parra (2019) nos invita a pensar que no todos los tránsitos genéricos inician en la cisgeneridad y acaban en la transgeneridad, por lo contrario, nos dice que la mayoría de tránsitos se producen dentro de la propia cisgeneridad, en el momento en el que cuestionamos, revisamos, problematizamos y construimos la socialización de género -sus mensajes, mandatos, roles, efectos- a la que hemos estado expuestos desde edades tempranas y reinventamos nuestro modo de identificarnos en tanto varones o mujeres y las sofisticadas formas de expresar masculinidad, feminidad o no binariedad, así como de relacionarnos con nosotros mismos en tanto sujetos generizados y de relacionarnos con los otros. Siempre partiendo de la base de que el género es una categoría relacional y que nuestra experiencia de género es dinámica, va variando a lo largo del ciclo de vida.

3.2.3 Explorando las relaciones de la identidad y el género con el cuerpo

La relación identidad-cuerpo e identidad de género-cuerpo es relativamente reciente, se desarrolla en occidente a partir del siglo XX. Como seres humanos, no somos más que un cuerpo en sus diferentes dimensiones: materialidad, apariencia, estética, gestualidad, movimiento, sensorialidad, emoción, percepción, intuición, deseos o cognición. En el cuerpo hay más que identidad y condiciones materiales de existencia, está la agencia, es decir, la praxis individual y colectiva (Esteban, 2011).

Los cuerpos remiten a la materialidad y a la fisicidad de lo más vulnerable de nuestra existencia. El cuerpo es inseparable de nuestras condiciones de vida. Habitamos cuerpos que son generizados, sexuados, racializados, marcados por la clase social, con algunas capacidades, se mueven por el territorio, encarnan una edad, muestran marcas de dichas condiciones de vida, enferman y mueren bajo determinadas circunstancias sociales. Los cuerpos, con sus presencias, mapean las relaciones entre el poder y la identidad (López y Platero, 2019). El desafío es cómo construir un cuerpo sobre la base de un organismo. Un nombre da lugar a esa piel que hace cuerpo, que hace un cuerpo amoroso, un cuerpo doliente y combatiente. También es cierto que existe un saber sin saber acerca del cuerpo, de nuestro propio cuerpo siempre generizado.

El deseo, por definición inconsciente, primeramente es el lenguaje del cuerpo. El cuerpo es con dolor de deseo, algo que también aplica para muchas personas trans*. El lenguaje del cuerpo se puede interpretar como un medio decir, un mal decir, hay cuerpos maldecidos. Lo que nos conecta con el riesgo es la vida. Tener un cuerpo, ser un cuerpo, tomar cuerpo...Tener un cuerpo supondría la posibilidad de no tenerlo, que el cuerpo fuera un lugar donde no estuviéramos enteramente. Ser un cuerpo nos identifica a esa materia animada que llamamos cuerpo y que nos es difícil de nombrar porque el cuerpo también son las emociones que lo atraviesan, las ideas que lo afectan, el dolor incuantificable que lo quiebra. Es posible interrogarse de qué manera mi identidad se captura enteramente en esa envoltura que se dice carnal. Ser carnal es a la vez ser, tener y tomar cuerpo. A su vez, la desnudez siempre es escandalosa pues permite ver lo que no se puede ver, ofrece precisamente lo que no se puede ofrecer, supone un compartir, delimita un territorio, lo que ofrece la desnudez no es asible (Dufourmantelle, 2015). Es todo un acto de reconocimiento mirarse frente al espejo, observar nuestro cuerpo, y puede conllevar un profundo malestar cuando el espejo no devuelve la imagen deseada, proyectada, anhelada, esperada (con o sin paciencia). Para Freud (1923) el Yo es ante todo un Yo corporal. Además, el cuerpo no es unitario, es fragmentado, y solo fragmentado es que se vuelve unitario⁵³ (Roselló-Peñaloza, 2024).

Un cuerpo extranjero es un cuerpo en un cuerpo. La expresión dice algo del cuerpo viviente, individual, del cuerpo de un individuo vivo. Como dice Merleau-Ponty (2000) el cuerpo es nuestra manera general de tener un mundo. Muerte y nacimiento producen el acontecimiento, acontecimientos posibles y captados como tales al provocar sensación de extranjería. Esos acontecimientos son también advenimientos. El cuerpo del extranjero es lo que nos es dado a descifrar y lo que no entendemos, aquello a lo que nos remitimos tratando de entender y lo que conserva su enigma (Cornu, 2003). El cuerpo extranjero es también el de una persona adolescente, extraño para ella y para las demás personas, que no se reconoce en las metamorfosis de su cuerpo. Podría pensarse desde nuestros distintos roles qué cosas deben ser descifradas aún, qué seguimos sin entender de los cuerpos y de las experiencias trans*.

⁵³ Roselló-Peñaloza (2024) remite a la idea de que la experiencia corporal no se presenta de entrada como un todo coherente. Más bien, el cuerpo se vive inicialmente como una multiplicidad de sensaciones, afectos, percepciones e inscripciones que no están del todo integradas entre sí. La unidad del cuerpo no es un dato natural ni previo, sino un efecto de articulación. Es decir, el cuerpo se vuelve “uno” en la medida en que esas dimensiones fragmentarias logran ser organizadas simbólicamente y relacionadamente. Desde su pensamiento, la fragmentación no aparece como un déficit, sino como la condición de posibilidad de esa unidad.

El estudio del cuerpo como un objeto central en las ciencias sociales, lo que suele denominarse la teoría social del cuerpo, es un enfoque teórico-metodológico relativamente nuevo, practicado por personas que trabajan al mismo tiempo en temáticas diversas (Esteban, 2013). Para Esteban (2013) “lo social se inscribe en el cuerpo, para hablar de lo corporal como auténtico campo de la cultura, como proceso material de interacción social” (p. 25). Para esta autora, el cuerpo también puede ser entendido como una situación histórica. En cualquier cultura el cuerpo está ligado a lo social, toda práctica social, es de una manera u otra, una experiencia corporal.

Nuestra educación suele modelar nuestro cuerpo para adecuarlo a las exigencias normativas de la sociedad que habitamos. El cuerpo tiene una función importante como mediador cultural. Actualmente, se asiste a un culto al cuerpo, el cuerpo es algo a reivindicar, a mostrar, a cuidar, un objetivo en sí mismo, que es central en muchas de nuestras actividades cotidianas (Ariés y Duby, 1989). Coll-Planas (2016) nos dice que dicho culto al cuerpo es una forma de suplir nuestras carencias, al sentir que quizá nuestro cuerpo es lo único que todavía podemos controlar. Actualmente, es moldeable y modificable como hasta hace poco era inimaginable. El consumo y el control se ejercen especialmente en cuatro grandes áreas: alimentación, ejercicio físico-deporte, cuidado estético y sexualidad. De hecho, hoy en día, la imagen corporal y el cuerpo individual y social parecen ser fundamentales en la construcción de la propia identidad (Le Breton, 1990).

Baudrillard (1988) señala que es frecuente que las personas demuestren su existencia a partir de una actividad o transformación corporal. Los seres humanos, también utilizan su imagen y su cuerpo como un medio para acceder al mundo público y laboral, puede ser un pasaporte para la movilidad social (Esteban, 2013). Un cuerpo, además, nos habla de las fronteras ambiguas y dinámicas entre lo que se denomina masculinidad y feminidad, de las transgresiones y desapariciones de dichas fronteras, de la arbitrariedad y limitación de esos conceptos. Para de Lauretis (2014) el cuerpo es un lugar de cruce entre lo subjetivo y lo social. Lo toma como el punto de intersección de lo social con lo subjetivo, para ella, es el sitio donde la subjetividad se forma en sujeción a la sociabilidad. La autora cree que si nos convertimos en sujetos sociales es porque tenemos un cuerpo, porque somos cuerpos.

En la novela de Pennac (2012) titulada “*Diario de un cuerpo*” se afirma que los humanos deben aprender todo sobre su cuerpo, absolutamente todo: se aprende a caminar, a sonarse, a lavarse... No sabríamos hacer nada de todo eso si no nos lo enseñaran. Al principio, y tal vez

mucho después, los humanos, no sabemos nada. Nada de nada. Las únicas cosas que frecuentemente no necesitamos aprender son a respirar, ver, oír, comer, orinar, defecar, dormir y despertar. Y aún así, oímos, pero hay que aprender a escuchar. Vemos, pero hay que aprender a mirar. Comemos, pero hay que aprender a cortar. Cagamos, pero hay que aprender a sentarse en el inodoro. Meamos, pero hay que aprender a apuntar (especialmente en el caso de los varones cis). Aprender es, antes que nada, aprender a dominar el cuerpo. Cada vez que nos sucede algo nuevo, podemos recordar o mejor dicho, podemos aprender que tenemos un cuerpo. Tenemos o somos un cuerpo que tiene elementos en común con el resto de los mortales: es un cuerpo que sueña, ronca, gime, suda, patalea, sorbe, tose, moquea, se tira ventosidades, tiene poluciones, se arruga, etcétera.

Un aspecto que señalar es que a medida que crecemos, especialmente desde la pubertad hasta la adultez, las personas que mejor nos conocen ya no saben nada o casi nada de nuestra intimidad, el cuerpo o al menos algunas partes de él, se vuelven un secreto⁵⁴. Para Pennac (2012) algunos cambios de nuestro cuerpo nos hacen pensar en esas calles que recorremos desde hace años, “donde cierto día cierra un comercio, el rótulo ha desaparecido, el local está vacío, se traspasa, y nos preguntamos qué había allí antes, es decir, la semana pasada” (p. 210). Estas cuestiones además están atravesadas por el proceso de socialización de género, por las prescripciones de las normas de género, por los estereotipos dominantes de género y por los roles diferenciales de género socialmente asignados. Para muchos adolescentes trans* hay una resocialización que implica aprendizajes y cambios comportamentales, nuevos permisos y prohibiciones, novedosas formas de habitar el espacio público y privado, de circular por el espacio (incluyendo el mundo de las instituciones, y de las educativas en particular).

A su vez, la corporeidad nos remite necesariamente al trabajo de Merleau-Ponty (2000) en la corriente de la fenomenología, cuando plantea que percibir la realidad es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo. No estamos delante del cuerpo, sino en él: somos nuestro cuerpo. Así, Merleau-Ponty (2000) entiende la corporeidad como producto de la experiencia propia que se va conformando a través de la apertura y presencia del cuerpo al mundo y a los otros, una experiencia corporal que involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas. La corporeidad se construye desde la vivencia directa de lo que hacemos,

⁵⁴ El protagonista, en su apunte del día 12 de marzo de 1977, registra en el diario de su cuerpo: “en la ducha, esta mañana, se me ocurre la siguiente cronología. Hasta los ocho o nueve años Violette me aseaba, de los diez a los trece yo fingía lavarme, de los quince a los dieciocho empleaba horas en eso” (Pennac, 2012, p. 206).

pensamos y sentimos. Se refiere a la experiencia subjetiva del cuerpo y a nuestra propia experiencia del mundo. Recordando que nuestra percepción corporal afecta nuestra forma de relacionarnos con las demás personas.

3.2.4 Cuerpo y transiciones de género

Existen avatares que se relacionan mayormente con el proceso de tránsito genérico y otros que tienen que ver directamente con el propio proceso adolescente, con el tránsito de edad, partiendo de la base que son dos procesos que ocurren al simultáneo, con todo lo que esto significa. Si se dice que la adolescencia es una categoría reciente en la historia de la humanidad, más reciente es la adolescencia trans*, que probablemente siempre estuvo allí, pero ahora tiene un nombre y es objeto de estudio. En este contexto es viable pensar en la idea de una especie de “doble adolescencia”. En muchas historias de vida, hay adolescentes trans* que al duelo del “cuerpo perdido”, rasgo común a todas las personas adolescentes en el pasaje de la infancia a la adolescencia, le suman un rechazo adicional por la no identificación ante la emergencia de los caracteres sexuales secundarios, los cuales suelen producir mayor angustia.

Este padecimiento resulta de lo real del cuerpo sobre el psiquismo (Pavan, 2019). El emplazamiento de lo biológico sobre la identidad representacional no pone en duda lo que la persona siente, sino que, puede abrir un espacio para un padecimiento potenciado. Inaugura el territorio de lo horroroso ante el temor de no poder conseguir una adecuación entre su identidad y lo que su cuerpo biológico le ofrece: el cambio de la voz, la aparición del vello corporal y púbico, el crecimiento óseo, etc. Esto va preparando el terreno para la producción de al menos un discurso sobre las expectativas y las realidades posibles, entre el cuerpo que se tiene, el deseado y los cambios corporales que efectivamente se pueden llegar a dar (Pavan, 2019).

Asimismo, cuando las personas encuentran el aval de sus padres para someterse a ciertas tecnologías médicas, como tratamientos con bloqueadores puberales y hormonaciones cruzadas, hay un doble movimiento: el duelo por el “cuerpo perdido” asociado al género asignado al nacer (por más que suene extraño e improbable) y, también, la rareza ante el recibimiento, la bienvenida, a una corporalidad como marca novedosa que empieza a ser visible y que configura un hito en el marco de los tránsitos. En este tipo de ocasiones, primero, hay un intento de adaptarse a un cuerpo no sentido, no elegido, para posteriormente tener que hacer lo mismo cuando ya empieza a existir una mayor sintonía entre la identidad de género y la expresión de género de la persona tras las tecnologías médicas aplicadas desde una mirada

normativa de los tránsitos. Por eso, para Stryker (2017) “el cuerpo transexual es un cuerpo no natural. Es producto de la ciencia médica. Es una construcción tecnológica. Es carne rasgada y cocida de nuevo de una manera diferente en la cual nació” (p. 238).

En un sentido similar, para Missé (2018) a las personas trans* se les ha robado la posibilidad de vivir el cuerpo de otra forma, se les ha impuesto una única interpretación sobre algunas partes y se las ha convencido de que el malestar psíquico se combate y disminuye a partir de la modificación corporal. Así se alimenta la idea de que se trata de un problema individual, que pertenece a cada sujeto trans*. Tengamos en cuenta que todo síntoma es portador de información. Este autor invita a este conjunto de personas a la conquista del cuerpo “equivocado” desde el amor. Missé en el texto reflexiona que probablemente otra historia hubiese sido posible si las personas trans* vivieran en sociedades con otros valores/creencias en torno al género y el cuerpo.

Para Missé (2018) la necesidad de modificaciones corporales surge en base a las presiones sociales existentes sobre las cuestiones de género asociadas a lo identitario y el lugar que se le otorga al cuerpo en la actualidad. Los seres humanos, en tanto seres sociales, estamos expuestos a las presiones sociales, en parte, estamos contruidos por ellas porque nuestra subjetividad solo es posible en un determinado entramado de códigos y relaciones sociales. Se debe ser consciente de que las normas/presiones sociales no son naturales, tienen una historia. Asimismo, a pesar que los sujetos tienen capacidad de agencia, las presiones sociales internalizadas operan en nuestros procesos de toma de decisiones. Igualmente, es importante resaltar que, para Missé (2018) “no se trata de juzgar la experiencia y las decisiones de las personas trans* y sus familias en concreto, sino de discutir los paradigmas teóricos que se proponen” (p. 102).

El odio hacia el propio cuerpo o hacia uno mismo es algo que no está localizado en la piel ni en los otros órganos. La materialización del cambio corporal no produce una nueva vida. El cuerpo puede ser el lugar donde se expresa alguna forma de malestar, pero no es la fuente del malestar trans* (Missé, 2018). Como expresa de Lauretis (2015) “la corporeidad del cuerpo -del cuerpo como se siente- es subjetivamente distinta, aún si inextricable, de la construcción discursiva del cuerpo que es culturalmente impuesta, de una manera u otra, en cada sujeto social” (p. 223). De hecho, la propia imagen corporal es la inscripción psíquica de lo que primero fue una implantación en el cuerpo. Además, el primer cambio es psíquico, es psicológico, no siempre el cambio es físico ni tiene que serlo. No necesariamente el cambio tiene que ser con hormonas y otros procedimientos médicos. Se puede conquistar el espacio

sin estas tecnologías, se puede ser uno mismo sin ellas, de todos los cambios tal vez el más significativo en tanto hito biográfico sea decir yo soy X, yo me llamo X (Pfeil, Victoriano y Pustilnick, 2021). Este punto nos habilita a reflexionar a propósito de las tensiones entre cuándo, en qué momento, podemos decir que alguien ha iniciado una transición de género y qué hitos fundantes resalta la propia persona protagonista del tránsito, puntos que pueden no ser coincidentes y que están atravesados por lo sociocultural, por ciertas valoraciones/jerarquizaciones de determinados movimientos sobre otros.

La popularización de las cirugías a personas trans* y otras tecnologías médicas que están disponibles en el marco de las transiciones de género desde mediados del siglo XX, abren un imaginario distinto, expanden las puertas, surgen nuevas posibilidades, inauguran otros tipos de subjetividades. Esto significa que, en gran medida, los discursos médicos han ganado la batalla cultural sobre cuál es el origen del malestar de las personas trans*. Los discursos biologicistas han adoptado nuevas formas. Es posible un paradigma despatologizador sustentado en discursos y prácticas medicalizadoras y esencialistas. A la vez que despatologizar no debería ser lo mismo que descuidar o desasistir a dicha población (Máximo Prado y Vasconcelos Freitas, 2022). Las políticas públicas en salud tienen la capacidad de actuar en un doble sentido. Por un lado, desde la opción por el cuidado y el tratamiento en base a una extensión efectiva de la protección de la salud como derecho humano universal, pero por el otro lado, pueden reforzar las desigualdades o generar nuevas a través de sus acciones (o inacciones) cotidianas. Es imposible no mencionar que toda política sanitaria pone en marcha un proceso de normalización (López y Platero, 2019).

Para Missé (2013) las tecnologías médicas disponibles para las personas trans* no buscan combatir la transfobia/transodio, pretenden tratar, abordar, a la transexualidad. De acuerdo a Missé (2018) el problema de ciertas políticas no es la posibilidad de existencia de determinadas tecnologías, si no al servicio de quién y de qué. Él coloca en el centro de la escena al mercado, al sistema político/económico dominante, a las relaciones de poder, a las nuevas formas de neocolonialismo y a las desigualdades sociales y genéricas que se reproducen, que se perpetúan.

Hay una cita textual que sintetiza esta discusión y pone en evidencia el dramatismo de ciertas prácticas profesionales en el campo de la salud: “una vez fui convencido de que yo era un inmigrante ilegal en mi propio cuerpo. Fue extraño” (Pfeil, Victoriano y Pustilnick, 2021, p. 135).

Para Malatino (2021) “el problema del cuerpo se vive como interminable porque las situaciones en las que se convierte en un problema a menudo parecen ser interminables” (p. 53). Asimismo las políticas tienen el efecto de marcar los cuerpos, clasificándolos, definiendo quien tiene derecho a cambiar de nombre y sexo, acceder al sistema sanitario, permanecer en el sistema educativo o participar en el mundo laboral (López y Platero, 2019).

A Missé (2018) también le inquietan las proyecciones que se realizan en los bloqueadores hormonales, devenidos en un “entre”, en un “mientras tanto” no se puede aplicar un tratamiento con hormonas cruzadas. Decisiones que en varias ocasiones parecen más un pasaje al acto⁵⁵ que un acto de pasaje con todos los riesgos que potencialmente esto conlleva, más aún cuando hay una anticipación a la demanda, a la necesidad, cuando se produce un adelantamiento (un fuera de tiempo) a circunstancias reales que no han sucedido y que no se pueden predecir (afortunadamente). Además se cuestiona por qué será que el catálogo de tratamientos es más amplio para mujeres trans* que para varones trans*. Una de sus conclusiones es que quizá las mujeres trans* son un negocio más redituable que las mujeres cis.

Siguiendo la línea de pensamiento de Missé (2018) la necesidad de modificación corporal se construye simbólica y socialmente, depende de las vidas posibles que una persona pueda tener con ese cuerpo, del contexto en el que la persona tiene que vivir cotidianamente con ese cuerpo, y de la sexualidad (en su dimensión autoerótica y genital/vincular) posible que le espera en ese cuerpo. Para Missé (2018) “la transformación real está en lograr incorporar los cuerpos estigmatizados a las comunidades del deseo” (p. 153). Sin embargo, quizá la clave sea erotizar dichos cuerpos desde posiciones subjetivas más saludables, no fetichistas, que existan en el imaginario sociosexual de una manera más positiva porque, tal vez, el problema no sea la exclusión de las comunidades del deseo sino desde dónde se encuentran presente, desde dónde las habitan.

Por otro lado, recordemos que el cuerpo es mutable y mutante, sufre incontables modificaciones en cada cultura. El cuerpo no es apenas un cuerpo, es también su entorno, lo que está alrededor de él y cómo se significa. Siguiendo las ideas de Gutiérrez (2011) “el cuerpo

⁵⁵ Miller (2022) desde una mirada psicoanalítica nos advierte en base a su experiencia clínica que hay casos donde promover un pasaje inmediato y sin cuestionamientos previos en nombre de un supuesto derecho a gozar, puede llevar al sujeto a una frustración con respecto a lo que esperaba obtener (habitualmente algo del orden de lo idealizado) y, en el peor de los casos, a crisis subjetivas potencialmente irreversibles.

es un proceso, resultado provisorio de las convergencias entre técnicas y sociedad, sentimientos y objetos, pertenece más a la historia que a la naturaleza” (p. 22). Según Le Breton (2004) los cuerpos se han transformado en archivos de sí, los cuerpos son una historia de la existencia. Además estamos hablando de cuerpos en tránsito, cuerpos que siempre, más allá de la identidad genérica, pueden ser entendidos como trans*itorios (Pfeil, Victoriano y Pustilnick, 2021).

Según Mauss (1979), existen un conjunto de técnicas corporales que pueden clasificarse. El autor distingue las técnicas de la infancia, de la adolescencia, de la edad adulta. También cita en particular las técnicas del sueño, del descanso, de las acciones (caminar, correr, bailar, saltar, nadar, subir, bajar, movimientos de fuerza); técnicas de cuidado del cuerpo (el aseo, la higiene); técnicas de consumo (comer, beber); técnicas de reproducción. Una técnica corporal alcanza su máximo exponente cuando se convierte en un conjunto de reflejos y se impone totalmente a la persona sin esfuerzo de adaptación o de preparación por su parte. En todas partes nos encontramos ante el montaje fisio-psico-sociológico de una serie de actos, actos que son más o menos habituales y más o menos viejos en la vida de los seres humanos y en la historia de la sociedad. Sin embargo, en el caso de las personas adolescentes trans*, nos podemos encontrar con técnicas corporales en pleno esfuerzo de adaptación y preparación, ya que es muy difícil no pensarlas desde una perspectiva de género en un contexto de ganancias y pérdidas, de aceptaciones y renuncias, de presencias y ausencias.

Boltanski (1975), con otro aporte clásico, se dedicó a reflexionar en torno a los usos sociales del cuerpo. Nos plantea que la gestualidad refiere a los encuentros entre los actores sociales (rituales de saludo o de despedida, signos con la mano, movimientos de cabeza, darse la mano, abrazar, besar en la mejilla, en la boca, expresiones faciales, etc.). Según él, la gestualidad humana es un hecho social y cultural, no una naturaleza congénita o biológica que se imponga fatalmente sobre las personas. El rostro y el sexo son los lugares más representativos, los más afines al Yo, y el traumatismo personal es aún más severo si uno de ellos es afectado. El cuerpo se concibe como un alter ego del humano. Y mantiene así, su condición de signo de la persona, pero sin ser ya la misma persona, puesto que las operaciones a las que ahora legítimamente se puede someter provocarían reacciones de terror si se llevaran a cabo en un humano real, en lugar de en un cuerpo que se concibe como algo independiente de la persona. Son los signos dispersos de la apariencia, que fácilmente pueden convertirse en indicadores encaminados a llamar la atención sobre la mirada del otro, o para ser clasificado sin saberlo en una categoría moral o social. Esta práctica de la apariencia, en la

medida en que se ofrece a la apreciación de sus testigos, se transforma en apuesta social, en medio deliberado para difundir una información sobre uno mismo, todo orden político se acompaña de un orden corpóreo. El análisis desemboca en la recusación de un sistema político que se identifica con el capitalismo y que impone su dominio moral y material sobre los usos sociales del cuerpo (Boltanski, 1975).

3.2.5 Dinámicas de *passing* en el marco de las transiciones de género

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”. Originalmente, en Estados Unidos, el término *passing* se refería a las prácticas desplegadas por personas cuyo aspecto no se correspondía con su clasificación racial como afrodescendientes/negras y que vivían como blancas, cuestionando así los rígidos sistemas clasificatorios y la segregación racial (Romero Bachiller, 2006).

El *passing* o pasabilidad es la práctica por la cual una persona ocupa una categoría social diferente a la que le ha sido asignada. La pasabilidad está atravesada de relaciones desiguales de poder y en el proceso de “pasar por” se posiciona a los sujetos en función de las normas dominantes de cada categoría. Como nos recuerdan Platero y Guzmán (2012) adoptar esta estrategia siempre porta beneficios y costes. De acuerdo al pensamiento de García (2017) “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 feminidad hegemónicas...Muchas formas de pasabilidad implican un movimiento de una posición de subordinación a una de privilegio, por eso muchas autoras que han abordado la pasabilidad han apuntado cómo este movimiento del margen al centro, descoloca y amenaza el sistema jerárquico de las categorías identitarias” (p. 325).

Estos planteos permiten abordar la cuestión normativa de una identidad. La actuación de pasabilidad que una persona le propone al mundo social dependerá de quién es ella y para quién, entra en escena un para los otros y para uno (Descombes, 2015). Por alguno de estos motivos es que Ginsberg (1996) insiste en la idea de que la pasabilidad trata sobre identidades: su creación o imposición, su adopción o rechazo, sus recompensas o sanciones asociadas. El *passing* también trata sobre los límites establecidos entre las categorías identitarias y las ansiedades individuales y culturales inducidas por el cruce de esos límites. El *passing*

finalmente es sobre especularidad: lo visible y lo invisible, lo visto y lo no visto. La pasabilidad también pone en evidencia la relación entre esta supuesta identidad y las marcas corporales. En las estrategias de *passing*: ¿Qué hace que en una situación dada la pasabilidad sea posible? ¿Qué elementos se vuelven significativos y en qué contexto? Estas interrogantes lucen oportunas porque "la pasabilidad es contextual, por lo cual nunca se llega a adquirir el estatus de la categoría ocupada. Depende de los códigos de lectura de los contextos donde acontece, por esto no es posible para todas las personas ocultar ciertas marcas del cuerpo y proyectar otras" (García, 2017, p. 326).

Tal y como nos recuerda Romero Bachiller (2006) "los ejercicios de *passing* requieren de la movilización de múltiples dispositivos que permiten ciertos reconocimientos y evitan otros" (p. 213). En este sentido, Ahmed (2000) distingue entre unas y otras formas de pasabilidad y apunta a las relaciones de poder desiguales que las subyacen y cómo éstas pueden determinar su éxito o fracaso. Esta intermitencia en las formas de pasabilidad nos permite cuestionar lo visible como garantía epistemológica. Ahmed (2000) ha aludido a la tiranía de la mirada y la tecnología de la verdad/visión con relación a la pasabilidad, apuntando a la falsa promesa entre "la verdad" de un cuerpo y su reconocimiento visual. La mayoría de las prácticas y discursos de la pasabilidad tienen que ver con el movimiento a posiciones hegemónicas. La pasabilidad conlleva el riesgo a "ser descubierto" y devuelto a la posición inicial de subordinación de forma violenta.

No obstante, García (2017) cree que las prácticas de pasabilidad, aunque suponen una transgresión de la distribución de inclusiones/exclusiones de cuerpos en ciertos espacios, no siempre conllevan una transgresión de la norma que establece los ejes de diferenciación, sino que también puede constituir otra estratificación y asimetría. Un elemento a pensar sobre el *passing* es "hasta qué punto puede no encarnarse y ser evidente a simple vista el posicionamiento de un sujeto dentro, o fuera, de las normas dominantes sobre la sexualidad. En esta tarea, surge irremediabilmente visibilizar las demandas sociales sobre la "normalidad" que se exigen para performar anormalidad y continuar con la reproducción del binomio normal/anormal y su naturalización artificial de la fórmula: normalidad=respectabilidad=belleza=verdad" (Guzmán y Platero, 2012, p. 138).

El *passing* es una práctica común en muchos ámbitos (educativos, sanitarios, laborales, intimidad sexual, entre otras), especialmente para aquellas personas que están en lugares fronterizos con respecto a la etnia, género, sexualidad, diversidad funcional, clase social,

etcétera. Puede tomarse como indicador del grado de exclusión que experimentan estas personas, que tratan de asimilarse adoptando estas estrategias. Teniendo en cuenta lo anterior, también podría existir la posibilidad de que algunas personas trans* utilicen el *passing* como 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. Por algunas de estas razones, Guzmán y Platero (2012) sienten que "el *passing* de la diversidad funcional y las sexualidades no normativas tiene efectos y costes parecidos" (p. 140).

Algunos ejemplos de la transición de violencias que acompañan las prácticas de la pasabilidad cis: personas transmasculinas bisexuales u homosexuales o que performan feminidad, pueden sufrir bifobia/biodio u homofobia/homodio, a partir del reconocimiento de sus cuerpos en tanto masculinos; personas transmasculinas gordas experimentan gordofobia en base a una lectura social diferenciada en el marco de ciertas demandas sociales para alcanzar una determinada imagen corporal; personas transmasculinas en una situación de discapacidad experimentan capacitismo como un recorte diferente, en estos casos la identidad trans* suele ser puesta en tela de juicio, las capacidades mentales son cuestionadas y los cuerpos son tildados como incapaces. El racismo que las personas transmasculinas afrodescendientes sufren, al adquirir una lectura social de varones cis negros, produce una hipersexualización y estigmas raciales de delincuencia y violencia. La última realidad mencionada es interesante para el análisis porque implica el pasaje de una identidad femenina oprimida a una representación de opresor, con un cuerpo negro construido de forma marginalizada (Pfeil, Victoriano y Pustilnick, 2021).

El *passing* y el enmascaramiento⁵⁶ comparten una misma necesidad de relativizar, quitar importancia, y, cuando sea posible, hacer desaparecer un atributo considerado estigmatizante, ya sea una sexualidad no normativa o una identidad de género distinta a la asignada, una diversidad funcional, o el concierto de estas situaciones (Guzmán y Platero, 2012). *Passing* es una palabra del argot trans* que hace referencia al hecho de pasar desapercibido como persona trans*. Busca argumentar cómo la invisibilidad trans* se está convirtiendo en la principal moneda de cambio para obtener reconocimiento social con todo lo que esto significa.

⁵⁶ En este contexto, puede entenderse como el conjunto de prácticas -conscientes o no- mediante las cuales una persona trans* o de género diverso modula, ajusta o disimula expresiones de género, rasgos corporales o modos de interacción con el fin de ser leída socialmente como cisgénero. En este sentido, el enmascaramiento no implica necesariamente una negación de la identidad, sino una estrategia situada que responde a contextos donde el reconocimiento está condicionado por normas cisnormativas (Namaste, 2000).

Para Missé (2018) una de las cosas que más le han interesado en esta ola de visibilidad trans* es sin duda "en qué lugar queda el cuerpo de las personas trans* y cómo se posicionan estos discursos en relación con el discurso del cuerpo equivocado" (p. 132).

El autor desarrolla cuatro ejes a partir de los cuales el imaginario del "cuerpo equivocado" se mantiene: a) el paradigma médico, que otorga un diagnóstico para el cual la solución es la modificación del cuerpo; b) la narrativa de las personas trans*, que a partir de ese paradigma ven impactadas sus subjetividades y su autopercepción, quedando condenados a sentir rechazo hacia sus propios cuerpos; c) la respuesta del mercado, en donde otras personas viven de ese odio y rechazo, es decir, de la realización de tratamientos para modificar el cuerpo; y por último, d) el imaginario popular, integrado en los tres puntos anteriores (Missé, 2018).

Es relevante problematizar la construcción del *passing* como meta de las transiciones de género al introducir una normatividad corporal trans* que potencialmente puede devenir en problemática porque *passing* y bienestar no tienen porqué ir de la mano. Es más, para Pfeil, Victoriano y Pustilnick (2021) el deseo de ser leído como cis puede esconder elementos transfóbicos/transodiantes a nivel internalizado. Además, dentro de otros ejes que merecen cierta atención están: a) el clasismo que puede ocultar; b) la meritocracia que puede establecer; c) la imposibilidad sobre la que se construye y las derivas exhibicionistas que está generando en la actualidad (Missé, 2018).

De acuerdo a Boltanski (1975) hay variaciones de los consumos médicos en los distintos grupos sociales y estos evolucionan con el tiempo. Si la distancia de dichos consumos es mayor según la clase social de pertenencia y la mayoría de personas trans* está debajo de la línea de la pobreza, es pertinente pensar la relación de estas con el sistema de salud. También el autor insistió en la necesidad de diferenciar necesidades sanitarias de necesidades físicas sostuvo que habitualmente se busca transformar el cuerpo de acuerdo a los cánones de belleza de las clases dominantes.

Desde la perspectiva de Missé (2018) las cirugías trans*afirmativas se reivindican, se celebran y se aplauden en múltiples contextos y espacios. Se suele valorar un cuerpo trans* "hecho a medida". De acuerdo a su pensamiento, la sociedad, ha aprendido que ser amigo de personas trans*, en gran medida, quiere decir apoyarlas en su lucha contra su cuerpo/por su identidad, un binomio que no es sin avatares ni conflictos. Habitualmente, cualquier otra posición subjetiva

está sospechada de transfobia/transodio. Esto nos conduce a un escenario social donde las transiciones genéricas suelen ser valoradas en función del *cispassing* por lo que tomar como transfobia/transodio cualquier interrogación sobre el deseo o sobre la satisfacción por los resultados de una transición es un error. El deseo implica un trabajo psíquico para poder conocerlo un poco más, aún sabiendo que es parcial (Miller, 2022).

En la adolescencia/juventud, por ejemplo, los tratamientos con bloqueadores o cirugías a edades tempranas abonan esta idea del cuerpo que debe ser borrado, del que no deben quedar rastros. La idea del cuerpo equivocado se ha impregnado tanto en el imaginario social que la gente que quiere ser respetuosa de los derechos humanos de las personas trans* entiende que para apoyar y acompañar la experiencia trans* tiene que mostrarse favorable a las intervenciones quirúrgicas (y cuanto antes mejor). Es así que frecuentemente podemos ser testigos de frases del estilo: “¡Qué bien quedaste!”, “¡No se te nota nada!”. Una posible interpretación a estas expresiones es que las personas cisgénero (y no únicamente) entienden que es necesario desprenderse de ciertas partes del cuerpo leídas como molestas e incompatibles con lo trans*, algo que acaba reforzando determinados niveles de transnormatividad (Missé, 2018).

Sin embargo, el malestar de las personas trans* no se restaura únicamente a través de las modificaciones corporales, aunque muchos deseos (no todos están para ser cumplidos⁵⁷) de cambios corporales se expresan en un contexto socio-histórico específico con sus correspondientes normas culturales en torno al género, el cuerpo y la identidad. Missé (2018) nos invita a pensar una propuesta de acompañamiento despatologizante que no caiga en un abordaje exclusivamente medicalizante y esencialista en términos biológicos porque para él “la experiencia trans* no desaparece cambiando el cuerpo, no es necesariamente un error que hay que corregir, ni una marca que hay que borrar” (p. 113). Esta apreciación es reforzada por López y Platero (2019) cuando señalan que “si los géneros no son naturales, los cuerpos tampoco lo son, ya que los cuerpos se dan generizados, nunca al margen del género; el género, asimismo, no existe con independencia del cuerpo” (p. 29). Ellos afirman que “el

⁵⁷ Desde una perspectiva psicoanalítica, no todos los deseos están destinados a ser cumplidos, en la medida en que el deseo mismo no se organiza en torno a su satisfacción plena, sino a una lógica de falta y desplazamiento. La vida en sociedad implica necesariamente la renuncia a la satisfacción directa de las pulsiones. La cultura se sostiene, en parte, sobre la represión y la postergación de ciertos deseos, haciendo imposible su realización irrestricta. El deseo no puede pensarse como algo que deba ser satisfecho sin mediaciones, ya que su realización plena no solo es inviable, sino que incluso podría resultar un riesgo para el lazo social y para el propio sujeto (Freud, 1930).

cuerpo es la metáfora de nuestra propia localización. Es el territorio del ser y, en ese sentido, los cuerpos también, como la propia naturaleza, son diversos y finitos“ (López y Platero, 2019, p. 247). Por todo esto reflexionar sobre las formas de construcción y reificación de los marcadores corporales nos permite cuestionarnos “la verdad” de nuestro actual ordenamiento corporal.

El *passing* para muchos académicos del campo de los estudios trans* es lo contrario al empoderamiento. Es analizado con preocupación porque entienden que se vincula con tener que eliminar todos los rastros que indiquen que se ha vivido una transición de género, que los cuerpos de las personas trans* tienen otra historia que los de las personas cis, como si parecer trans* sea algo posible de asociar al orden de lo terrorífico (Missé, 2018). Según estos autores, uno de los principales retos para superar la lógica del *passing* es que se presenta como un modelo de éxito, difícil de desplazar.

Si un sujeto tiene la posibilidad de navegar en Internet e ingresa a Instagram, Youtube o TikTok podrá encontrar fácilmente miles de personas trans* en todo el mundo que producen contenido *online* acerca de sus transiciones y lo que ellas mismas significan como "evoluciones" o "progresos". Se ha instalado una especie de espectacularidad, una dinámica de *reality show* sobre las realidades trans* caracterizadas por el fenómeno de la *extimidad*⁵⁸.

Es muy frecuente encontrar vídeos de *youtubers* que terminan siendo *influencers* que intentan contarnos cómo ha sido su primer mes con hormonas cruzadas, su segundo mes, y así durante todo el proceso (Missé, 2018). A pesar de que racionalmente sabemos que han pasado muchos años entre la primera y la última imagen, la velocidad de la evolución está creando un relato visual sobre la transformación corporal trans*. La narrativa que propone asimila el hecho trans* al cambio corporal fácil, inmediato y "exitoso" con el resultado de observar a una persona con un *cispassing* excepcional donde probablemente a simple vista “no dirías que se trata de una persona trans*”. Por lo tanto, se corre el riesgo de estar ante una deriva individualista e incluso potencialmente leída como neoliberal con relación a los procesos de transición de género, en la que el cuerpo sería un objeto de consumo (Missé, 2018).

⁵⁸ Lo público y lo privado se ha resignificado en el último tiempo. Sibilia (2009) expresa que hay un cambio en la formación subjetiva a partir de las nuevas tecnologías, la subjetividad se ha exteriorizado. “El nuevo modelo es, antes que nada, un tipo subjetivo que desea ser amado y deseado, que busca desesperadamente la aprobación ajena y, para lograrlo, intenta tejer contactos y relaciones íntimas con los demás” (Sibilia, 2009, p. 312). Las redes sociales *online* pasan a ser uno de los ámbitos fundamentales para la realización de los sujetos porque necesitan del reconocimiento de los otros (Sibilia, 2015). En suma, según Sibilia (2008) la *extimidad* “consiste en exponer la propia intimidad en las vitrinas globales de la red” (p. 16).

Según Missé (2018) los vídeos son algo así como un trofeo que se exhibe en las redes y se premia con miles de comentarios y, sobre todo, genera referentes (no sabemos si únicamente positivos). No son pocas las personas adolescentes autoidentificadas como trans* que inician transiciones y se inspiran en dichos vídeos, que tienen expectativas de lograr el mismo "éxito". Por lo cual, una de las críticas más prevalente a este modelo, es que quizá "más que culto al cuerpo se ha desarrollado un culto a la capacidad individual de transformarlo" (p. 140).

El concepto *self-made trans* que se vincula al *passing* es una invención del activista trans* Pol Galofré. Él trata de describir un discurso individualista de la persona trans* hecha a sí misma, que lucha contra la naturaleza considerada injusta que logra doblegar mediante una transición de género centrada exclusivamente en las tecnologías médicas. Para Missé (2018) "estos discursos asumen que si uno se esfuerza puede conseguirlo. Que si te empeñas hay una vida feliz a la vuelta de la esquina, con un cuerpo estupendo esperándote" (p. 141). Sin embargo, hay evidencia de que, pasar desapercibida como persona trans* depende de la anatomía heredada, de la edad en la que se inicia la transición, de la experiencia de salud y la capacidad para sostener tratamientos y no pocas veces del dinero con el que se cuenta. El capital social, económico y cultural juega un papel crucial en la capacidad de lograr transitar con *passing* (si es este un deseo de la propia persona protagonista del tránsito) (Missé, 2018).

Para Missé (2018) el *passing* devora los cuerpos. Cree que la idea del cuerpo equivocado es infinita y abre la puerta a modificaciones corporales que van mucho más allá de lo relativo a las características sexuales del cuerpo. Las personas trans* no solo quieren transitar de género: si pueden, también quieren ser guapas y estar "buenas". Lo trans* termina capturado por el sistema capitalista, pasa a construir un mercado ilimitado. Según López y Platero (2019) el capitalismo parece surfear con soltura el mar de la diversidad; el liberalismo tiene la capacidad de reinscribirse en los discursos acerca de la sexualidad y la identidad. El razonamiento de Missé (2018) al respecto es que "si a una persona le dices que tiene el cuerpo equivocado y le enseñas un catálogo de cirugías disponibles para restaurarlo, lo más frecuente es que la gente trate de convertirse en una versión mejorada de sí misma. Muchas personas trans* cuando modifican su cuerpo no solo tratan de construirse un cuerpo de "hombre o de mujer", sino de hombre guapo y atractivo y de mujer guapa y atractiva" (p. 144).

Por otro lado, en la actualidad, los entornos digitales cumplen una función concreta como posibles soportes en los procesos identificatorios de las personas (Parra, 2021). En el caso de

los sujetos trans* (especialmente durante la adolescencia), este punto, se vincula con el valor simbólico que se le otorgan a las redes sociales *online* y a las personas trans* a las que siguen. A través de ellas las personas pueden encontrar otro sitio para identificarse con quienes desean, con quién pretenden ser y cómo se quieren ver. Este escenario introduce ventajas y desventajas, ya que en ocasiones, también hay expectativas y fantasías de ser, de devenir, de replicar el mismo camino que determinada persona, lo cual puede generar frustración y angustia. En estos espacios virtuales también hay una disputa de sentidos y dominios en torno a lo trans*, en cuanto a: a) los modelos de referencia existentes (ideales y reales); b) los mensajes (más o menos estereotipados y normativos) que se transmiten sobre las realidades trans*; c) las imágenes que se socializan sobre los cuerpos y las corporalidades trans* (más o menos atravesadas por las dinámicas del *passing*).

El psicoanalista francés Miller (2022) en uno de sus últimos libros “*El deseo trans*” afirma que “cada cual debe tener derecho a preguntarse por la propiedad de su deseo, a no estar seguro de querer emprender cierto camino que, sin embargo, desea, a angustiarse por las consecuencias de sus actos... Esto es el derecho de poder pensar antes de hacer, y poder pensar con otro, formado para acompañar” (p. 160). Para una persona, una transición puede funcionar como respuesta o como pregunta. Igualmente, a menudo, “se confunde lo que alguien pide en tanto “Yo” con lo que realmente desea, sin plantearse la pregunta de qué quiere decir ese pedido” (Miller, 2022, p. 217). Es importante recordar que suele existir una distancia entre lo que alguien pide y lo que desea. También lo hay entre lo que desea y aquello de lo que goza. Esta forma de pensar puede habilitar la posibilidad de que las personas trans* vivan el cuerpo desde otras posiciones subjetivas, rompiendo con una manera impuesta de interpretación única sobre algunas de sus partes, ya que, el derecho a la modificación corporal sin proceso reflexivo como “LA” solución a los malestares psicológicos de las personas trans* puede resultar potencialmente riesgoso (Missé, 2018).

Platero en varias conferencias disponibles en línea ha insistido en la idea de que personas adolescentes y jóvenes trans* sueñan con hormonas porque se les ha hablado de ellas como el único camino posible hacia una conformidad que puede conducir a la llamada felicidad. Por estas razones, es menester visibilizar las responsabilidades de nuestras estructuras sociales en lo que refiere a la producción de malestares de distinta naturaleza (Missé y Parra, 2023). De hecho, la autoestima, también es una construcción colectiva que depende de todo un entorno social para sostenerse o modificarse. Bauman (2005) nos alerta que para poder sentir amor por uno mismo, primero hay que haber sido amado por alguien: necesitamos ser amados.

Sin embargo, para rescatar otras voces, para hacer contrapuntos, para evitar quedar capturados por la linealidad, recogemos los aportes de Bettcher (2006), quien revaloriza el *passing* y el sigilo (*going stealth*) como estrategias de resistencia/supervivencia válidas porque la visibilización del atributo trans* en ciertas circunstancias, puede poner seriamente en riesgo la integridad y la vida de quienes se visibilizan. Anne Wilchins (2017) a partir de su experiencia personal, señala que ciertas características de su cuerpo, culturalmente asociadas a lo masculino, son especialmente observadas por muchos individuos con quienes se cruza e interactúa cotidianamente. A partir de ello, afirma que los cuerpos de las personas trans* están particularmente expuestos al juicio social y constituyen objetos de inspección y de comentarios por parte de la gente que las rodea. Con el propósito de evitar el escrutinio permanente y de favorecer que otros individuos lean su género del modo que ellas lo autoperciben, y como parte de la necesidad de ser reconocidas como miembros de la sociedad para poder sobrevivir, muchas personas trans* terminan por aprender los estándares de género vigentes y modifican su presentación y su conducta. La contracara de esto es lo que algunos académicos como Kaio Lemos (2021) llama como procesos externalizadores, que forman parte del proceso trans*, pero que son anteriores a los procesos tecnológicos y protocolizados. Sería externalizar aquello que sé y es parte de la subjetividad del ser, un proceso de dentro para afuera, que pretende presentar una lectura social de lo que uno siempre fue, independientemente de las tecnologías y protocolos médicos.

De hecho, en un poema, Pfeil, Victoriano y Pustilnick (2021) denuncian: “están matando a los nuestros, no sé para donde correr, ni en qué lugar me puedo esconder, ¿será que realmente me debo esconder? Yo sé que no debo callar, pero en este momento yo no sé ni qué hablar” (p. 27, traducción propia). Probablemente, este estado de duda, de confusión, de temor, es común a muchas personas trans* durante el ciclo de vida. Los mismos autores son contundentes al decir que la mayoría de la población trans* no tiene una vivencia porque está preocupada en tener simplemente una sobrevivencia.

En esta línea de pensamiento y trabajo académico, el *passing* es visto como un factor protector, como una herramienta válida contra toda forma de violencia basada en género por motivos de identidad y expresión de género, al reconocer que las vulneraciones a los derechos humanos fundamentales de las personas trans* son moneda corriente y que todavía figuras de extrema crueldad como el travesticidio/transfemicidio son altamente frecuentes a escala global y en nuestra propia región (CIDH, 2020). La visibilidad de los varones trans* es menor que la de las mujeres trans*, no obstante, visibilidad no tiene que significar mejores posibilidades o

condiciones de vida, en este caso, esta mayor visibilidad suele producir mayores crímenes hacia ellas (Pfeil, Victoriano y Pustilnick, 2021). Igualmente, esto no quita que, el uso de la apariencia para identificar el género de las personas fortalece y reifica el concepto hegemónico del género como apariencia –además de como algo binario y vinculado a determinadas características (físicas, psicológicas, sociales, entre otras)– y como una realidad objetiva e independiente de las personas y de las situaciones específicas en las que estas interactúan, aunque es pertinente considerar que los cuerpos cis también se fabrican, se inventan.

Missé (2018) nos recuerda que nunca es tarde para ir a la conquista de nuestro cuerpo. Se puede reparar también a destiempo. No importa si la persona trans* se ha sometido a una hormonoterapia o si ha pasado por un quirófano para realizarse alguna cirugía trans*afirmativa, él nos dirá que siempre se está a tiempo de pensar nuestro propio cuerpo de una manera distinta. Probablemente se trate de volver al origen de las razones (y de las sinrazones) que nos empujaron a tomar ciertas decisiones (y no otras). Reconociendo y recordando que las cicatrices, los tatuajes, las huellas y las marcas dicen presente, están allí, significan algo, están siendo tramitadas, siguen en proceso de elaboración.

Pfeil, Victoriano y Pustilnick (2021) nos mencionan que ser trans* también nació del amor. Del encuentro. Entre un Yo y un espejo, un cuerpo en el mundo, una voz, otro individuo, un colectivo. Una comunidad. Nació del placer de sentirse perteneciente. De finalmente oír la propia voz y poder reconocerse. Estas enunciaciones habilitan una esperanza, una oportunidad. De hecho, “el caminar, mismo no siendo una construcción física de un espacio, implica una transformación del lugar y de sus significados. El caminar produce lugares” (Pfeil, Victoriano y Pustilnick, 2021, p. 86). Pensemos entonces específicamente cómo se camina la escuela, en la escuela, qué efectos produce el caminar y cómo se producen lugares. La existencia y la vivencia es política, los cuerpos son políticos, en el caso particular de las personas trans* cuando asisten a un lugar pareciera que el cuerpo llega primero, él dice cosas que la voz no dice o no es escuchada. Sin dejar de lado como señala Goffman (1997) que existe un *institutional genderism* (organización institucional de las expectativas de género) cuando la creencia de que hay una diferencia o un trato distinto se incorpora a un modo de organización de la sociedad.

En suma, con o sin *passing*, nuestros tiempos se encuentran bajo el signo del riesgo. El principio de preocupación es la norma. En tanto acto, el riesgo es un acontecimiento, da lugar

al azar. El riesgo es un *kairós*, en el sentido griego del instante decisivo. Determina el porvenir y el pasado. Estar en el presente es una línea de riesgo. El riesgo cero tiene una potencialidad mortífera, deslinda al sujeto de su acto. Estamos perdidos cuando no hay objeto de deseo y nos perdemos cuando si lo hay. La capacidad de guardar un secreto (mi sexo/género asignado al nacer, por ejemplo) es una aptitud para resistir al poder, y es válido defender esta dimensión política y espiritual. Asimismo, la tristeza nunca es totalmente de uno (hay más compañía, hay otros responsables o cómplices). Kierkegaard (1847) se preguntaba cómo decirle a una persona niña no obtendrás reparación, no exactamente la que buscas y quizá ninguna. En esta línea, deshechizar la casa embrujada que somos no es hacer que nada haya ocurrido allí, que no haya habido montones de cadáveres en las cercanías, que ningún secreto haya sido sellado entre cuatro paredes, pero en la porción que nos toca debemos ayudar a la persona niña que habita dentro de nosotros aceptarlo, debemos ayudarlo a que de gracias por lo que existe. No podemos erradicar el azar de nuestras vidas, pero podemos ver qué hacemos con lo que nos toca por azar (Dufourmantelle, 2015).

3.3 Una posible historia de la adolescencia y otros debates actuales

A lo largo de la historia, las sociedades y culturas conceptualizaron el ciclo de vida de diferentes formas y lo clasifican en distintas etapas. La ciencia produjo conocimientos sobre las características y manifestaciones bio-psico-sociales de los períodos evolutivos atribuyéndoles distintos significados (Ramos, 2015). La palabra adolescencia apareció por primera vez en la lengua francesa en el siglo XIV asociada al “proceso o condición de crecimiento”. En los siglos XVII y XVIII se usó para definir el período entre la niñez y la madurez (Parra, 2025; Owen, 2011).

La primera asociación moderna de la figura del joven hace referencia a la figura del estudiante y se ubica temporalmente en la Revolución Industrial. Es importante resaltar que adolescencia y juventud no significan lo mismo, configuran diferentes unidades de análisis, a pesar de que a veces se usan indistintamente. La primera suele ser una categoría más usada desde la Psicología, mientras que la otra, es más empleada por la Sociología. De todos modos, es interesante hacer un rastreo genealógico de la noción de juventud e identificar cómo se la ha construido históricamente. En el entendido de que toda categoría tiene su historia y en la Antigua Grecia ya predominaba una mirada predominantemente negativa sobre las llamadas personas jóvenes (Viñar, 2009).

La influencia del psicólogo norteamericano Stanley Hall en 1904 fue fundamental para que la adolescencia se estableciera como un nuevo campo de estudios dentro de la psicología evolutiva de la época. Esta obra fundacional se basa en una teoría psicobiológica materialista y estrictamente evolucionista. Parte de bases fisiológicas, embriológicas y endocrinológicas. Para Hall (1904) lo psíquico y lo somático se desarrollaban como parte del mismo proceso material. Definió a la adolescencia como la edad de la modificación y la plasticidad. Igualmente, la perspectiva de Hall sobre la adolescencia era particularmente negativa. En su tratado se hace referencia a la figura adolescente como un sujeto transgresor y rebelde. Para describirla el autor frecuentemente usa palabras como tormentosa y dramática. Trabaja sobre las tensiones inherentes a ella y la aborda como un pasaje de transición hacia la adultez, lo que en un inicio la ubica en un entre, como algo inacabado, entre la infancia y la adultez (Hall, 1904).

Etimológicamente, el vocablo adolescencia proviene del latín, *adolescens*, de la raíz *adolescere*, es decir “crecer”. Igualmente, existe una construcción social del concepto, vinculada a “adolecer”, como una etapa cargada de sufrimiento y padecimiento asociada a una crisis existencial (Amorín, 2010). Para Dolto (1995) se trata de la “edad de la langosta”, la representa como un tiempo donde ya se perdió el caparazón que se tenía y aún no ha nacido una nueva. La entiende como un tiempo de extrema vulnerabilidad subjetiva, en un sentido propio de lo humano. Como señala Kantor (2008) “aún cuando ciertas injusticias desgastan tempranamente algunas vidas, hay un tiempo en el que algo muere y algo renace como vida sin usar” (p. 15). Mientras que, Rousseau (1998) designa la adolescencia de una manera bastante moderna: se trata de un “momento crítico” que es un segundo nacimiento. El primer nacimiento para Rousseau es el que se produce para existir, mientras que el segundo nacimiento, el de la pubertad, es el que se produce para vivir.

La adolescencia como producto de la sociedad occidental llegó para cubrir las nuevas necesidades sociales, la mayoría de ellas vinculadas con las relaciones de género y de clase social. Primero se adolecentizó a los niños de la clase burguesa y a su vez, el destino de esos niños devenidos en adolescentes sería distinto dependiendo del sexo (Fernández, 1998). Klein (2004) habla del espacio adolescente y la adolescencia como una creación de la modernidad, resultado de un desarrollo de procesos sociales, económicos y políticos específicos.

El concepto adolescencia no está presente como actualmente lo conocemos en todas las sociedades y culturas. De hecho para Rodríguez y Silva (2017) “no existe adolescencia fuera del contexto de su época, y cada vez es preciso repensar las condiciones en las cuáles una época produce las condiciones de adolescencia” (p. 58). Las clasificaciones por edad son una

forma de imponer límites, de producir un orden en el que cada quien debe mantenerse y ocupar su lugar (Bourdieu, 2002). En este sentido, la escuela fue una institución clave para distribuir a los sujetos por edades, agruparlos y promoverlos anualmente de manera establecida y estandarizada, así termina inventando/produciendo a la infancia, adolescencia y juventud. Por estos motivos, es posible pensar que, "la categoría adolescencia está históricamente asociada a lo escolar; el propio surgimiento de esta reconoce una estrecha vinculación con la creación de la escuela secundaria" (Kantor, 2015, p. 20).

Las personas adultas, en base a discursos científico-pedagógicos constituyeron identidades sólidas e incuestionables, a las que se les empezó a atribuir rasgos, cualidades y características psicológicas propias en función de una norma social. Por estos motivos es viable decir que no hay infancia, adolescencia o juventud, simplemente hay sujetos portadores de ciertos signos (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2016). Fernández (2024) plantea que la edad se torna una categoría estática y universal, sin comprender plenamente que su significado depende tanto de los escenarios sociales como de los grupos sociales. En otras palabras, "los números que asignamos a los cuerpos son invenciones humanas, y los significados que le atribuimos a edades específicas son también construcciones culturales" (p. 61).

Por su parte, Erikson (1985) desarrolla el concepto crisis de identidad. Señala que es un concepto difícil de definir en el que intervienen factores psicológicos, sociales y biológicos. Para él una crisis implica un proceso transitorio, es algo que tiene que pasar. En la adolescencia la crisis se presenta en tres planos: por las transformaciones en el cuerpo, **lo biológico**. Esas transformaciones obligan a modificaciones identitarias, **lo psicológico**. Las modificaciones identitarias se construyen con elementos de **lo social**: aparece una nueva mirada sobre él. Además, según Deltombe (2006) el sujeto está dividido en una lucha por descubrir la vía de su deseo y las formas de expresión que le convienen para inscribirse en el lazo social. Para Erikson (1985) la adolescencia es una etapa para un tiempo de ensayo, prueba, experimentación y búsqueda de una identidad.

Sin embargo, también es posible entender la crisis como movimiento, cambio, lo que permitiría resignificar el concepto, ya que la adolescencia continúa siendo cargada de connotaciones exclusivamente negativas por un número no menor de personas académicas y técnicas en distintos ámbitos. Los medios masivos de comunicación, por ejemplo, cuando hacen referencia a ella se suelen centrar en sus problemas de conducta o comportamientos; a sus conexiones y desconexiones; la explican desde el lado del exceso y ciertas categorías diagnósticas, que patologizan el ser adolescente. Lo adolescente aparece como lo plausible de ser pensado

como aquello que inquieta, que incomoda, a los propios sujetos que cursan la adolescencia y al resto del mundo adulto (Brignoni, 2013). Continuando esta línea de pensamiento, si la crisis se asocia al movimiento y el movimiento es lo único permanente, no existiría otra cosa que la crisis, si es así, es oportuno pensar sobre qué se estaría soportando la identidad.

Por su lado, Lesko (2012) plantea que, normalmente, las personas adolescentes aparecen en nuestro discurso cultural como sinónimo de hormonas enloquecidas, como delincuentes, deficientes o payasos, es decir, seres a los que no hay que tomar demasiado en serio. Se habla de este grupo social con familiaridad, a veces con afecto y regularmente con cierta hostilidad o desagrado, donde lo que cobra más centralidad en los intercambios es el “problema de los adolescentes”. Lesko (1996) define la adolescencia como una transición hacia la edad adulta. La interpreta como un tiempo de estabilización de los individuos que teóricamente devendrían en personas unificadas, autorreflexivas y productivas, con identidades coherentes y control emocional. Lo curioso es que ninguna persona adulta es así, nadie cumple con todo eso, por estas razones, lo antes expuesto no describe la realidad de la adultez, sino un ideal que la regula (Parra, 2025).

Retomando la perspectiva histórica, hasta finales de los años 50 del siglo pasado, se sostuvo que la adolescencia era la cenicienta de la Psicología por las escasas producciones elaboradas por el campo *psi*⁵⁹. Barrán (1990) ubica la invención social del adolescente en Uruguay a fines del ochocientos e inicios del novecientos. La creación de esta nueva figura social se rodeó de mitos y se encomendó a actores como la policía, médicos, maestros, sacerdotes, legisladores y familias velar por el cuidado, control y disciplinamiento de éstos por su supuesta tendencia hacia la impulsividad, la falta de represión sexual, la vagancia y la vandalización de los espacios públicos. La creencia de una adolescencia fuera de control y necesitada de controles externos “ha facilitado que sus fronteras sean patrulladas por una idea del desarrollo ligado a la edad; y a pensar en la adultez en términos normativos de productividad, racionalidad, independencia y cisheterosexualidad” (Parra, 2025, p. 124).

Con los cambios que se fueron produciendo a lo largo del tiempo, fue recién a mediados del siglo XX que las personas adolescentes (en tanto grupo etario con características propias) se consolidaron en la escena social. Esto hace de la adolescencia una etapa y una categoría de

⁵⁹ El campo *psi* designa el conjunto de disciplinas, discursos, prácticas e instituciones -Psicología, Psiquiatría, Psicoanálisis- que producen saberes sobre la subjetividad y participan en su regulación social (Fernández, 1993).

reciente aparición en la historia de la humanidad, lo que se torna un desafío incluso epistémico en tanto campo de estudios, eje de políticas y categoría social (Ramos, 2015).

En la actualidad no existe unanimidad para definir la edad de comienzo y finalización de la adolescencia, depende del enfoque teórico de cada persona autora. Para Owen (2011) la noción de adolescencia no es estable, no está fijada temporalmente ni tampoco está definida objetivamente: la idea de adolescencia se mueve. Igualmente, en este documento, como forma de delimitarla, se comparte la visión de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual afirma que la adolescencia comienza a los 10 años y finaliza a los 19 años. Igualmente, dentro de esa franja, se han conceptualizado una serie de sub-clasificaciones referidas a la adolescencia temprana (10 a 13 años), media (14 a 16 años) y tardía (17 a 19 años), así como también, se desarrolló el concepto de pubertad (Ramos, 2015).

Por esta razón, la conceptualización de la adolescencia “es un campo en permanente construcción y objeto de debate, entre disciplinas e incluso dentro de los campos disciplinares que la convierten en objeto de estudio” (Ramos, 2015, p. 17). Se puede decir que el púber es aquel que ya tiene el cuerpo preparado para funcionar como si fuera un adulto y es ahí donde se produce una división porque subjetivamente aún no lo es (Izcovich, 2005). Esta etapa implica una elaboración porque lo que se impone para el sujeto en ese momento es un tiempo de duelo. Las personas adolescentes deben despedirse del cuerpo infantil, de lo que este cuerpo les devolvía en sensaciones y de la imagen que tenían internalizada. Este es un trabajo que dichas personas suelen realizar con dificultades. Se visibiliza un trabajo de “reapropiación del cuerpo” que no se da al mismo tiempo en cada sujeto (Izcovich, 2005).

A partir de los años 70, gracias al fenómeno de la globalización (especialmente en su dimensión económica y cultural), la adolescencia sufrió importantes cambios. El capitalismo y el culto al consumismo colocaron a la adolescencia en la industria cultural como un *target group*, diseñando un catálogo infinito de objetos culturales exclusivamente para adolescentes, objetos que son investidos libidinalmente por estos, inaugurando así, según Kancyper (2013), una lógica de las diferencias. El dice que “la lógica del mercado es una lógica de las diferencias, un destino social que permite legitimar y discriminar individuos y grupos” (p. 49). Se promueve la figura de adolescentes que no encuentran límites a sus aspiraciones y deseos, que pondera la imagen de la potencia juvenil, un imaginario que se ha instalado como centro del consumo generalizado. Lo juvenil porta el ideal de energía vital y desenfreno, un ideal caracterizado por la posibilidad de satisfacer toda aspiración propia (Korinfeld y Levy, 2024). Para dichos autores, las personas adolescentes son particularmente sensibles a los mandatos e imperativos del

tiempo que les toca vivir, a los sentidos, las significaciones y los valores éticos y morales; a ciertos estilos que produce y oferta la cultura; a las formas de apropiación y a sus efectos prácticos que, junto a otras dimensiones, las constituyen como sujetos.

Todos estos hitos habilitaron nuevos sentidos para la adolescencia, la diversificaron a la vez que se buscaba la homogeneidad, se generaron tensiones entre los grupos de adolescentes, se crearon tribus sociales y se instaló una jerarquización de las diferencias, profundizando paulatinamente aún más las ya preexistentes desigualdades sociales y genéricas. De a poco, la adolescencia dejó de ser exclusivamente una etapa para trascender y convertirse en una imagen, en un producto cultural (Grosser, 2006).

En este grado de avance, es pertinente introducir el concepto generación, el cual remite a la edad, pero procesada por la cultura y la historia. Como lo indican Margulis y Urresti (1998) se es generalmente solidario con los códigos culturales incorporados durante la socialización, “hay afinidades con otros miembros de la misma generación con los que se comparten espacios sociales y, por ende, desde esa perseverancia generacional, se entra en contradicción y en desencuentro con las cohortes generacionales siguientes” (p. 8). Desde hace algunas décadas, pero particularmente en los últimos años y en contextos socioeconómicos específicos, el movimiento feminista y LGBTQ+ le han brindado al menos a un grupo de adolescentes nuevos elementos para sus procesos de construcción identitaria (Gelpi, 2021).

Asimismo, los valores de la cultura del vértigo civilizatorio de las últimas décadas hicieron que existan nuevos modos de producción de subjetividad, entendida esta última como “pliegues de un conjunto de relaciones sociales, económicas y políticas que pautan formas específicas de socialización y de existencia” (De Brasi, 2005, p.16). Ante la crisis de varias instituciones de la modernidad, una hipótesis es que las identidades se han ido fragilizando y, entre otros aspectos, se pasó del culto a Dios al culto al cuerpo (Barrán, 1990). Los cuerpos entendidos ya no solo como máquinas de producción sino como un lugar de estatus, que potencialmente otorga reconocimiento social, aunque con diferente destino y parámetros dependiendo la clase social de pertenencia del sujeto, entre otros factores intervinientes (Bourdieu, 1998).

Actualmente, muchas personas adolescentes encuentran en los objetos culturales (investidos subjetivamente) y en su propia corporalidad un reforzamiento a su propia identidad. Pero para encontrar la aprobación de los pares, en cada contexto, se deberá de tener ciertos objetos, determinado cuerpo que cumpla con los estrictos requisitos estéticos actuales y realizar algunas prácticas, sino se correrá el riesgo de la discriminación, estigmatización y/o exclusión

(Baudrillard, 1974). Según Weeks (1995) en la contemporaneidad "el cuerpo es visto como la corte de enjuiciamiento final de lo que somos o en lo que nos podríamos volver" (p. 90).

Por su parte, la conformación de la identidad, la búsqueda de pares y de grupos de pertenencia son aspectos centrales en el ser adolescente (Regalado et al., 2012). Se recuerda que niños, niñas y adolescentes están marcados por los adultos y por otros pares contemporáneos. Entre otros actores sociales, estos intervienen en la constitución del aparato psíquico en el que la fraternidad (familiar o simbólica) despliega entre pares afectos que constituyen formas de hallar referentes pares (Frigerio, 2013).

En este contexto, las redes sociales *online* son un medio propicio para comunicarse y conectarse con el grupo de pares y mantener la conexión en todo momento. Esta forma de conectar no se limita únicamente al grupo de amigos o personas conocidas, sino que va mucho más allá, ampliando sus interacciones con otras personas usuarias para compartir afinidades, intereses, crear nuevas relaciones, etcétera (Regalado et al. 2012). Según Balaguer (2008) las redes sociales *online* se constituyen, en simultáneo con los grupos de pares, como una contención, como un apoyo, siendo un lugar de descarga para las personas adolescentes. Las mismas operan como "*holding* electrónico" por su función maternante de sostén distribuido entre todos los contactos, usuarios o amigos. También cabe destacar que, la extimidad es un fenómeno que forma parte del contexto en el que se desarrollan y socializan en la actualidad. Es por esto, entre otros motivos, que las personas adolescentes adhieren a dicha práctica en las redes (la preservación del Yo afuera) e inclusive se fomenta la exposición de distintos contenidos en la realidad virtual a nivel social (Sibilia, 2009). Igualmente según Castells (2003) hay una división entre quienes son sujetos productores y consumidores de contenido en el marco de cierta estructura social.

La adolescencia también se puede pensar como un tiempo vital creativo, de reconfiguración de la identidad infantil, de intensas transformaciones físicas y psíquicas, y además es una etapa de vulnerabilidad que transcurre en ciertas condiciones socioculturales e institucionales. De acuerdo a Korinfeld y Levy (2024) en la adolescencia "hay relaciones o lazos que acompañan y contienen, o por el contrario, carencias en el apuntalamiento, un precario reconocimiento e inscripción social. Estos factores incrementan los riesgos y fragilidad en esta etapa" (p. 102). Por su parte, para Le Breton (2014) "el pasaje adolescente implica la presencia sensible de los allegados para construirse de manera feliz, apoyarse en ellos o, en ocasiones, oponerse, pero con la convicción de existir siempre a sus ojos" (p. 97).

Además, para Le Breton (2014) hay una búsqueda de límites de sentido y de la sensación de existir, de sentirse vivo y real en la confrontación con los otros más próximos que son los padres (o quienes cumplen la función parental) o lo que aparece a esa edad como el espantajo adulto. Se evidencia una experiencia de despojamiento de la infancia y, simultáneamente, de reconstrucción de sí, de investidura de nuevos objetos. La adolescencia desborda la pubertad hacia atrás y se prolonga mucho más allá. Y la persona adolescente es particularmente sensible a esos reacondicionamientos del sentido, a menudo atormentada por lo que imagina de la percepción de los otros a su respecto, o por su sentimiento de no ser comprendida o de no encontrar su lugar (en el mundo y en la escuela).

Por otro lado, cuando se hace mención a las personas adolescentes uruguayas en la contemporaneidad⁶⁰ es posible identificar algunas características comunes a este grupo etario: nacieron en democracia, crecieron con la globalización, la crisis de la modernidad, la revolución científica tecnológica, la era de la informática y las nuevas tecnologías, el auge de las redes sociales *online*, las crisis económicas y de las funciones protectoras del Estado-nación y sus instituciones, los fuertes cambios en las familias y la subjetividad, ejercen activamente su sexualidad a edades más tempranas que antiguas generaciones, muchos rechazan las etiquetas sexuales, fueron testigos de la revolución del movimiento feminista y de la diversidad sexo-genérica, han crecido en gobiernos denominados progresistas y han vivido la pandemia de COVID-19 (Gelpi, 2023).

Un aspecto negativo es que las personas adolescentes en nuestro país (como en otras latitudes) aún continúan teniendo en la sociedad un lugar de menor poder y representatividad que las personas adultas. Ramos (2015) cree que “al interior del colectivo adolescente existe gran inequidad respecto a las posibilidades de ejercer los derechos humanos, incluidos los derechos sexuales y reproductivos” (p. 19). Dicha inequidad generacional se asocia a la desigualdad de acceso a oportunidades, derechos, recursos, bienes y servicios entre los grupos de edad en un mismo contexto socio-histórico (Ramos, 2015).

Esto también dialoga con los conceptos de adultismo y adultocentrismo. El primero, “refiere a cualquier comportamiento, acción o lenguaje que limita o pone en duda las capacidades de los adolescentes, por el solo hecho de tener menos años de vida” (Rodríguez, 2013, p. 19). El adultismo se produce porque las personas adultas carecen de herramientas suficientes para orientar y enfrentar las transformaciones y cambios socioculturales que están viviendo los más

⁶⁰ Según Agamben (2008) es contemporáneo aquél que percibe más que la luz, la oscuridad de su propia época.

jóvenes en su época, imposibilitando así la escucha y consideración real de sus necesidades. El segundo, el adultocentrismo, puede entenderse como una dominación estructural que organiza las relaciones sociales, políticas y educativas desde una superioridad simbólica del mundo adulto sobre las personas niñas y adolescentes, de hecho, vivimos en sociedades adultocéntricas (Duarte, 2012). Para Le Breton (2014) justamente uno de los obstáculos para una atención eficaz y comprensiva durante esta etapa del ciclo de vida, radica en el adultocentrismo: no ver a la persona adolescente a su altura y no comprender la dimensión de lo real en que se mueve. Además, en nuestro contexto las personas adolescentes son simultáneamente idealizadas y demonizadas por el mundo adulto (Korinfeld y Levy, 2024).

3.3.1 Adolescencia, sexualidad y confrontaciones

Una definición clásica de adolescencia, como la de Amorín (2012), la concibe como una categoría evolutiva con valor propio, alejándose de la mirada adultocéntrica que la reduce a una etapa cuyo fin es convertirse en un adulto responsable. Además, reconoce que está atravesada por factores psicosociales específicos, como la clase social y el contexto cultural y social en el que se inscribe cada persona adolescente. Sin embargo, esta definición ya no resulta suficiente, aun cuando permite desplazar el énfasis de lo biológico y fisiológico hacia dimensiones más sociales.

De hecho, para Parra (2025) “la adolescencia es un territorio de significaciones y prácticas sociales donde se disputan los límites de la infancia y la juventud (lo no adulto), en relación con la biología, el género y la identidad” (p. 122). Durante la adolescencia se espera la confirmación de la identidad de género, de la orientación sexual y del sexo, con la aparición de cambios corporales diferenciales y binarios (pecho, vello, altura, voz, menarquía, eyaculación, entre otros) (Parra, 2025).

Dada la compleja realidad social, Viñar (2009) afirma que hoy en día lo más pertinente es hablar de adolescencias en plural a causa de los diversos modos de vivir, sentir y, a veces, de padecer de los sujetos adolescentes. Esto dependerá del contexto social, histórico, cultural, económico e, inclusive, político. Las características de cada adolescente “son producto de un cúmulo de interacciones entre lo individual y lo social en donde las categorías sexo, género, edad, nivel socioeconómico, lugar de procedencia y residencia, etnia y orientación sexual entre otros, se articulan de manera compleja” (Ramos, 2015, p. 17). De hecho, Kantor (2015) cree que, “el plural (adolescencias, juventudes) viene a denunciar, entonces, entre otras cosas, que no hay expresión singular capaz de albergar semejante desigualdad” (p. 26). Las adolescencias

son muchas y distintas, y los itinerarios vitales están fuertemente condicionados por los datos duros del origen, que definen un lugar social para cada quien, una manera de ser nombrado por las teorías, por las políticas públicas y por la gente (Kantor, 2015).

Los sujetos nacen como seres sexuados, se tiene sexualidad desde el nacimiento hasta la muerte. A través del ciclo de vida, las personas exploran cómo vivenciarla, piensan en torno al ejercicio de su sexualidad, analizan qué sienten respecto a ella, se presentan dudas y variaciones dependiendo de las diferentes necesidades. A nivel interpersonal, puede ser entendida como el conjunto de maneras diversas en que las personas se relacionan como sujetos sexuados con otros seres también sexuados, en intercambios, acciones y prácticas cargadas de sentido (Marzano, 2015).

En su repercusión concreta en la vida cotidiana, se manifiesta a través del deseo, del placer, del erotismo, de la atracción, de la necesidad de gustar, de sentirse atractivo e identificarse con algo y, también, en ocasiones, en el deseo de reproducirse. El concepto incluye la relación de las personas con su cuerpo y corporalidad (López, Forrisi y Gelpi, 2015). Conceptos como la orientación sexual, la identidad de género, la expresión de género y las prácticas sexuales integran la noción de sexualidad (OMS, 2018).

Como en otras etapas del ciclo de vida, en la adolescencia, la sexualidad cuenta con características, manifestaciones, necesidades, demandas propias y particulares. La infancia y la adolescencia son etapas del desarrollo humano en las que se juega, experimenta y negocia constantemente con el género y la sexualidad (Connell, 2002). En este periodo, la transformación del cuerpo y el organismo, el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, el autoerotismo, el inicio de las prácticas masturbatorias, el comienzo de la capacidad reproductiva, la reafirmación de la identidad de género, la construcción de una identidad sexual y la iniciación sexual cobran importancia (López Gómez, 2015). A su vez, a las personas adolescentes no heterosexuales ni cisgénero, se les suman otras complejidades relativas a su sexualidad, por ejemplo, la necesidad de hacer la salida del *closet*⁶¹ (Ruiz, 2009).

⁶¹ “Es el proceso en que cobra visibilidad la orientación sexual o la identidad de género, va de la esfera más íntima y subjetiva hasta el ámbito familiar y el público. Cada persona lo transita de manera diferente, y estará también condicionado por factores del entorno que podrá ser más o menos amigable o riesgoso” (Ramos, Forrisi y Gelpi, 2015, p. 37). 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 (Sempol, 2013).

La sexualidad es una de las dimensiones fundamentales de las relaciones humanas y produce identidad, más allá que toda identidad se construye sobre una representación. Por eso, para Fernández (2015) “pensar la sexualidad en clave identitaria ha configurado un particular ordenamiento por el cual las prácticas sexuales otorgan identidad” (p. 3). Por lo antes expuesto, es importante observar cómo cada persona organiza y vive, de forma consciente e inconsciente su sexualidad y cómo se construye como sujeto sexuado y generizado mediante la articulación compleja de sus características sociales, económicas, culturales y raciales, entre otras (López Gómez, 2015).

Determinadas disciplinas científicas, por ejemplo, la Medicina, la Psicología y la Psiquiatría, siguen teniendo una función social específica en cuanto a la tarea de evaluar, diagnosticar y, a veces, tratar ciertos comportamientos, cuerpos e identidades, incluso en ocasiones vulnerando los derechos humanos de las personas. En occidente, en nuestra región, en las últimas décadas, se produjeron avances legales y socioculturales que permitieron la despatologización de ciertas identidades sexuales y de género, el reconocimiento de los derechos de las identidades trans* y un aumento en la aceptación social de la homosexualidad masculina y femenina (Barrientos, 2016). Sin embargo, la legalidad no siempre se traduce en legitimidad y este nuevo contexto no significa *per se* una mejora en las condiciones materiales y subjetivas de existencia de las personas integrantes del colectivo LGBT+ (Sempol, 2013).

Aunque existen adolescencias, hay procesos y duelos que se comparten en todos los contextos, que le permiten al propio sujeto reconocerse en tanto adolescente y que el entorno cercano le reconozca como tal, por lo que, pese a los cambios sociales significativos que ha habido en los últimos tiempos, es posible decir que aún existe la adolescencia, que mantiene características de siempre y que otras han mutado. Los procesos y duelos que aparentemente se mantienen son: el duelo del “cuerpo perdido”, el duelo de los padres (desidealización de las figuras paternas), los ritos de iniciación, el rol que ocupan los grupos de pares, la necesidad de aprobación de sus pares (especialmente los del mismo sexo/género) y un nuevo ejercicio de la sexualidad (Kancyper, 1997; Viñar, 2009; Ramos, 2015). De todos modos, los ritos de iniciación también han variado con los años y han cobrado otros sentidos y significados. Probablemente lo que más se ha alterado, es la confrontación generacional a causa de la crisis de la institución familia por el aparente ineficiente ejercicio parental, que a veces tiene la capacidad de afectar la conformación de la identidad personal de las personas adolescentes. Según los últimos informes de UNICEF (2018), en Uruguay, muchas veces se confunde la colocación de límites

con el ejercicio de la violencia como forma válida para la resolución de los conflictos en las prácticas de crianza.

La confrontación generacional, como se insinuó anteriormente, es un proceso esencial para la adquisición de la identidad. Su condición primera es la presencia de otro como una alteridad, ni blanda ni arbitraria, lo que posibilita la tensión de la diferencia entre los opuestos, admitiendo ambas partes que ser oponente no es equivalente a ser enemigo. Sin este arco de tensiones “se paraliza la dialéctica de las identificaciones-desidentificaciones y reidentificaciones que se despliega durante toda la vida pero de un modo privilegiado durante el período de la adolescencia” (Kancyper, 2004, p. 93). En esta dirección, Kantor (2015) sugiere pensar a los adultos como aquello contra lo cual las personas adolescentes se constituyen como sujetos, utilizando la expresión contra en la doble acepción que puede tener: de sostén (apoyarse contra) y de confrontación (ir contra).

La imagen que surge de esta expresión visibiliza la dificultad que enfrenta este grupo social cuando no tienen contra qué (o contra quién) apoyarse, y el desafío que implica para sus referentes adultos constituirse a la vez en punto de apoyo y de confrontación. Esta etapa se caracteriza por el definitivo desprendimiento mental de los padres a través de la superación del complejo de Edipo y de la terminación del desarrollo sexual, por lo que se puede relacionar directamente con los procesos de subjetivación que llevan adelante las personas adolescentes. Es estimulante que la adolescencia esté activa y haga oír su voz, pero los esfuerzos adolescentes que hoy se hacen sentir en todo el mundo deben ser enfrentados, deben cobrar realidad gracias a un acto de confrontación. Esta debe ser personal. Las personas adultas son necesarias para que los adolescentes tengan vida y vivacidad, que las personas adolescentes modifiquen la sociedad y enseñen a los adultos a ver el mundo de una manera nueva (en la medida de lo posible con los lentes violeta puestos); pero que allí donde esté presente el desafío de un joven en crecimiento, haya un adulto dispuesto a enfrentarlo (Winnicott, 1972).

Para Korinfeld y Levy (2024) los límites no son únicamente reglas y prohibiciones, es esencial la presencia de adultos, con ofertas de palabras, de conversaciones, de encuadres y propuestas, pensado desde lo macro y microinstitucional. En la actualidad, las cuestiones relativas al género y a la sexualidad ocupan un rol preponderante en el proceso de la confrontación generacional entre adolescentes y adultos. Existen matices entre las generaciones en cuanto a las creencias de género, las normas de género, los mensajes de género, los estereotipos de género, los modelos disponibles de masculinidad y feminidad, y los permisos y prohibiciones en materia de sexualidad que los sujetos tienen (Gelpi, 2020).

Además, la noción de género es estructurante del psiquismo e incluso preexiste al proceso de diferenciación sexual característico de la angustia de castración en la fase fálica del desarrollo psicosexual (Laplanche, 2006).

A su vez, otra noción estructurante del psiquismo es la de normalidad. Las personas adolescentes invierten mucha energía psíquica en la producción de normalidad, no se problematiza que se trata de procesos sociales que normalizan a los sujetos, se le otorga estatus de natural a “lo normal”. Desde la perspectiva foucaultiana la norma también tiene un funcionamiento político al describir el poder de normalización como otra modalidad moderna de ejercicio de poder (Foucault, 2002). Para este autor, “la norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población que se pretende regularizar” (p. 228). De todas las normas, las relativas al género son una de las más importantes, al menos así están significadas para algunas personas adolescentes (Gelpi, 2021). Dicha noción representa una especie de ley interna, tiene una función reguladora del mundo de las emociones y de los comportamientos, por lo que, también se puede pensar que se caracteriza por tener elementos superyoicos asociados a la puesta en funcionamiento de diferentes modalidades de represión (Foucault, 1998).

La existencia de un “nosotros normales” no depende solo de la existencia de una “alteridad no normal”. Es indispensable naturalizar la condición de marginalizado vivida por el “otro” para afirmar, confirmar y profundizar la grieta entre los “normales” y los “diferentes”. Se puede explicar como un proceso social que delimita un “nosotros” en una polaridad, y un “otros” en la otra. Este último polo, es pensado desde la alteridad, como extranjería e inferioridad (Louro, 2000). Generalmente, esas etiquetas atribuidas a las personas “diferentes” reducen la biografía de estas a una mera categoría marginal. Por algunas de estas razones, Segato (2003) expresa que “la normalidad del sistema es una normalidad violenta, que depende de la desmoralización cotidiana de los minorizados” (p. 121). Deconstruir la noción de normalidad y los efectos que esta produce es una tarea mucho más compleja de lo que se cree porque la misma tiene una función social muy concreta y porque se inscribe en el inconsciente, no se tiene un dominio absolutamente racional sobre ella y así pareciera condicionar nuestra propia existencia y los modos de producción de subjetividad (Gelpi, 2023). Es pertinente hacer visible que aparentemente las fronteras de la normalidad no son iguales en varones y mujeres. El género incide en el delineamiento de esa frontera simbólica que impacta en la materialidad. Como apunta Lamas (2002) el género marca la percepción que los humanos tenemos de lo social, lo político, lo religioso y lo cotidiano.

3.3.2 Adolescentes trans* y transiciones de género

Las adolescencias son productos contextuales “realidades que se construyen a partir de materialidades e interacciones de un contexto que se define como el marco de sus posibilidades y oportunidades” (Funes, 2008, p. 131). Desde una perspectiva de derechos y diversidad, el concepto diversidad de género es un intento de abarcar todas las formas de identidad y expresión de género. Se trata de un sistema de clasificación social que abarca nuevas formas de experimentar el género, entendidas ya como un espectro (Meadow, 2018; GATE, 2013).

En esta dirección, las vivencias trans* son heterogéneas e interseccionales (Radi, 2019). No todas las personas tienen las mismas experiencias, no adquieren una conciencia de su identidad a la misma edad, no toman las mismas decisiones sobre sus vidas, no todas las fisuras o rupturas con las normas dominantes de género en la infancia o adolescencia implican una vida adulta trans*; ni tampoco conciben su cuerpo de la misma forma (Platero, 2014).

Asimismo, “no todas las personas trans* muestran una conciencia de identidad discordante en la infancia y la adolescencia. Puede ser que vivan buena parte de su vida en el sexo asignado en el nacimiento, a veces debido a que la persona no haya podido transitar por razones familiares, sociales, culturales y económicas” (Platero, 2014, p. 45). En la fase adolescente es muy importante entender que los sujetos necesitan un espacio donde puedan ser y estar sin tener que estar pendiente todo el tiempo de estar cumpliendo con las expectativas que tenemos sobre ellos. No hay “un género verdadero”, de partida o de llegada, quizás algunas nociones estables sobre la identidad no son válidas para todas las personas. Por eso, Platero (2014) plantea que “si bien hay muchas personas que tienen una conciencia temprana de su identidad, también hay otras personas que construyen su identidad trans* en diferentes momentos de su vida adulta” (p. 60).

Hay adolescentes que exploran las posibilidades de ambigüedad y usan este espacio para investigar sobre sus sentimientos, probando a modo de ensayo y error. Para otras personas adolescentes trans*, es importante poder hacer oídos sordos, que no se les note o tener la apariencia deseada en cuanto al género. Esto no es siempre posible y supone enfrentarse al reto de mantener un sentido de quien se es, de la identidad frente a la invisibilidad y la discriminación. Igualmente, es importante resaltar que, decir que las personas trans* habitualmente están fuera de las normas de género no significa que estén al margen de las

mismas porque éstas estructuran su subjetividad. Todos los matices suponen no sólo formas de relacionarse con el género sino también de transformarlo (Platero, 2014).

En esta dirección, si se hace un corte por etapa del ciclo de vida, en particular, las adolescencias trans* pueden ser interpretadas como un fenómeno sociocultural en el que la experiencia de los sujetos se da en un contexto de cambio y continuidad del paradigma biomédico occidental de comprensión de las experiencias trans* (Parra, 2021). La transición se despliega con frecuencia para referirse a las formas en que las personas se mueven a través de los límites socialmente definidos, lejos de una categoría de género no elegida (Carter, 2014). Las transiciones tendrán trayectorias diversas. Se producen en un contexto sociohistórico de comprensión de lo trans*. De hecho se está ante un cambio de paradigma en la interpretación de la diversidad de género (Coll-Planas y Missé, 2011). Este cambio de paradigma hace un movimiento del desorden a la diversidad, del tratamiento a la afirmación, de la patología al orgullo, de la cura a la comunidad (Pyne, 2014). Sin embargo, estos cambios aún coexisten con el paradigma biomédico, pero hay indicios de que se comienza a dar una transformación discursiva “que cuestiona el carácter binario y socialmente construido del modelo vigente de sexos/géneros” (Suess, 2011, p. 48).

Como argumenta Parra (2021), se puede pensar que las personas trans* adolescentes se mueven en un territorio marcado socialmente por las transiciones de edad y género. Las transiciones implican una multiplicidad de trayectorias, caminos intermedios, estancias, saltos y regresos. No suelen ser estructuras lineales, con un principio y un fin, sino procesos con múltiples posibilidades: en su sedimentación está el cambio que caracteriza el tránsito. Este enfoque de las transiciones sale de las lógicas binarias implícitas en el origen y destino (pasar de una edad social a otra y de un género a otro) y de la perspectiva desarrollista que las considera etapas turbulentas que devendrá en la estabilización del individuo para asumir sus responsabilidades en tanto ciudadano adulto.

Como se viene planteando, el término transición, se suele usar para señalar el proceso por el cual una persona renuncia al sexo/género asignado en el nacimiento, eligiendo cómo presentarse en la vida cotidiana en términos de expresión de género en base a su identidad. Se refiere a un tiempo de duración indefinido. A veces supone un viaje de un género/sexo a otro. Otras veces supone no llegar a ningún destino dentro de los dos géneros más reconocidos socialmente. Para algunas personas, la transición es un proceso con varias etapas, no siempre inteligibles para el resto. Cuanto más cerca está la persona de la adolescencia, habitualmente es más difícil ocultar lo que está viviendo y es complejo desatender el malestar intenso que

pueden estar experimentando. Se vuelve más urgente estar disponibles, ofrecer apoyo, ya que para muchas personas adolescentes, lo que están manifestando puede ser una inquietud/incomodidad presente desde hace mucho tiempo (Ehrensaft, 2011).

En Uruguay, en general, las personas trans* se encuentran en una situación de desigualdad frente al resto de la población y, en su mayoría, en una situación particularmente vulnerable. Sistemáticamente son víctimas de hechos violentos, maltratos en distintos ámbitos, se ven expuestas a una mirada discriminadora que excluye y margina, lo que repercute en su nivel socioeconómico, afectando directamente su calidad de vida y sus estándares básicos de salud (Rocha, 2014). Las personas trans* en general, y las adolescentes en particular, suelen tener que gestionar el impacto de alguna forma de transfobia/transodio y/o transignorancia. Esta actúa como mecanismo regulador de la norma, la transfobia tiene tres dimensiones: hacia toda la población, de la sociedad hacia las personas trans* y de la persona trans* a sí misma (transfobia interiorizada) (Missé, 2014).

Las personas con diversidad de género aún se mueven por territorios periféricos, que se encuentran al margen de la normatividad de género construida socioculturalmente en un contexto determinado. Por eso, para Martuccelli (2007) “la cuestión es, entonces, saber, muy prácticamente, cómo llegar, no ya a expresarse o a soportar el mundo, sino a soportarse (a ser llevado) en el mundo” (p. 63). Y poder pensar de forma colectiva qué rol tiene la escuela en todo esto, desde dónde y cómo es deseable acompañar este tipo de transiciones a la interna de los edificios escolares.

Así es que, el papel de la familia y la comunidad ocupan un lugar de centralidad como soportes en la trayectoria de transición de adolescentes trans*. Especialmente a partir de los siguientes temas: a) contarlo o “salir del armario”, que se presenta como un acto productor de realidad material y simbólica; b) el proceso familiar a partir de los ejes de aceptación y rechazo con las consecuencias que tienen para las personas adolescentes; y, por último, c) el papel de la comunidad como soporte resiliente en las situaciones de rechazo de personas adolescentes trans* en el propio seno familiar (Parra, 2021).

Como explica Parra (2021), la historia de las transiciones de las personas adolescentes es una historia de afectos (y desaffectos) que cobran una especial significación a partir de los soportes: “estos soportes crean un “tejido elástico” compuesto por diferentes tipos de relaciones. El mundo de sostenes de las personas adolescentes trans* va a estar especialmente marcado por el papel de la familia y la comunidad y la significación que tienen las vinculaciones que se

establecen para el sentido y cuidado de sí” (p. 7). En las adolescencias LGTB+ se suelen atravesar procesos como: a) buscar un nombre para lo que sienten; b) tener iniciativa para encontrar iguales; c) aceptar la diferencia; d) poder tomar decisiones alrededor de revelar (o no) la identidad (Generelo, Pichardo y Galofré, 2008). Estas fases no son consecutivas, ni afectan a todos los individuos del mismo modo, pudiendo prolongarse este proceso durante la edad adulta y a lo largo de toda la vida. Y se suele requerir que se concrete la asimilación y acomodación de lo que va sucediendo en el transcurso del tiempo.

Por estos motivos, “contarlo a los progenitores tiene consecuencias materiales, es una necesidad para poder acceder a tratamientos médicos trans* específicos, activar el protocolo educativo o iniciar el cambio de nombre en el registro civil” (Parra, 2021, p. 11). La adolescencia, como tramo ensamblado con la infancia, todavía requiere de mediaciones que validen la experiencia de género del sujeto. Parra (2021) explica que es común que contarlo a los progenitores sea un evento que actúa como marcador del comienzo de la transición en el sentido de activación de los dispositivos de tránsito (escuela y sistema sanitario), pero la transición comienza antes, muchas veces en el grupo de iguales.

La salida del armario desde el Psicoanálisis puede entenderse como un acto, el cual trasciende a una acción. Se trata del pasaje de un sujeto de una posición a otra que implica una novedad en su existencia (Brignoni, 2013). Una característica de este tramo biográfico es el proceso de mediación. Esta es una diferencia radical con las experiencias adultas: las personas adolescentes requieren la participación de otras en sus procesos de desarrollo, tal como ocurre en la infancia (Cruz, 2018). Pero si para los adolescentes cisgénero ya suele ser difícil encontrar un lugar donde inscribir lo que les pasa y localizar a un referente a quien dirigir un llamamiento y solicitar su apoyo, para una persona adolescente trans* promedio esta tarea puede ser aún más ardua (Brignoni, 2013).

Igualmente, el apoyo social a menudo se encuentra fuera de la familia, se puede obtener en las asociaciones, así como en los espacios *online*, que actualmente tienen un papel fundamental, al paliar las necesidades de vínculos y de reconocimiento a sus inquietudes (Platero, 2014). El fenómeno de los *youtubers*, *streamers*, *instagramers* y *tiktokers* (en tanto *influencers*), facilita la vinculación subjetiva con personajes concretos, a los que siguen. Estos personajes “son como ellos” y comparten en Internet y en las redes sociales *online* sus experiencias de tránsito. A través de estos canales se generan también espacios de soporte y de identificación. En sus narrativas incorporan algunas de estas figuras y recuerdan eventos significativos de sus procesos (Parra, 2021). Esto cobra mayor sentido en un contexto en el cual se produce lo que

Rheingold (2004) denomina como “tribu del pulgar”⁶². En otras ocasiones son las propias familias quienes se contactan con las asociaciones para solicitar información y poder acompañar estos procesos de forma asertiva/afirmativa (Parra, 2021).

No obstante, la normalización de los tratamientos de reafirmación de género, afectan de forma múltiple y no siempre previsible a la formación de cuerpos e identidades y, por lo tanto, sus efectos se ponen en evidencia en distintos terrenos políticos. Así, “la existencia de los *“Standards of Care”* como único documento internacional a través del cual centros y profesionales médicos establecen pautas clínicas y guías de conducta en el tratamiento de las identidades trans*, sitúa el rol de la medicina en nuevos horizontes clínicos” (Missé y Coll-Planas, 2012, p. 42). Para estos autores, “cuando se decide un futuro entre varios posibles dentro de este ideal, uno se convierte en paciente activo, pero más allá de la dicotomía actividad/pasividad es importante puntualizar el tipo de agenciamientos que se producen, distinguiendo actividades en las que el paciente se convierte en sujeto agente o en sujeto de agencia” (p. 44).

Una de las paradojas principales de la relación entre las identidades trans* y el uso de los tratamientos reside en que, mientras que para muchas personas el uso de la medicina es una elección para cambiar o reafirmar el género, existen muchos condicionantes (sobre todo a nivel social y legal) que restringen los derechos civiles asociados a la identidad de género, al uso de tratamientos, tales como los requisitos de las leyes que dan reconocimiento civil a las personas trans* o los derechos de ciudadanía asociados al género, más aún cuando se trata de menores de edad.

Además, los avatares relativos a la identidad de género no son únicamente físicos; el género está condicionado por determinantes sociales, simbólicos, lingüísticos, económicos y políticos, y esta complejidad se pone de manifiesto en la tarea arbitral de la Medicina, así como también, de otras disciplinas habitualmente involucradas en los acompañamientos a los tránsitos de género (Missé y Coll-Planas, 2012). Igualmente, el uso de tratamientos médicos ha pasado de ser una necesidad vital a ser uno de los caminos posibles, a menudo recorridos por partes y de forma estratégica (Missé y Coll-Planas, 2012).

⁶² Rheingold (2004) hace referencia a las generaciones más jóvenes que crecieron utilizando dispositivos móviles -especialmente teléfonos celulares- y que desarrollan una forma particular de interacción basada en el uso intensivo de los pulgares para escribir mensajes de texto y comunicarse. Analiza cómo las tecnologías móviles transforman las formas de sociabilidad. La “tribu del pulgar” no es solo una referencia al gesto físico de teclear, sino a un cambio cultural más amplio: modos de comunicación más rápidos, breves, constantes y en red, que habilitan nuevas formas de coordinación social, pertenencia grupal e incluso acción colectiva.

Que las personas trans* cada vez sean más visibles en la trama social, no significa que aún la producción de conocimiento sobre adolescencia no se caracterice por la presencia de ciertos sesgos cisnormativos. Para varias disciplinas del área sociales y salud es fundamental contar con saberes sensibles y competentes para el abordaje de las realidades trans* desde una perspectiva afirmativa. Hoy en día aún es frecuente oír a profesionales del campo de la salud y de la educación que plantean su desconocimiento de causa, que quedan tensos/anulados, que son interpelados en sus prácticas, que enuncian *“no me prepararon para esto”*, lo cual puede vulnerar el derecho a la educación y a la salud de este conjunto de adolescentes (Martínez et al. 2023).

En esta línea, “el trabajo cotidiano con adolescentes que han sido dañados requiere de educadores disponibles a navegar en aguas turbulentas, asumiendo la incertidumbre como escenario en donde le toca actuar. Se trata de un profesional que debe estar atento y dispuesto para aprender del vínculo intersubjetivo, que será partícipe de acontecimientos dolorosos sosteniendo relaciones sólidas, sin abdicar por exceso de compasión o de indiferencia” (Rodríguez y Silva, 2017, p. 44). Cuando se trabaja con adolescentes en la tarea subjetiva con lo común, suele ocurrir lo que se sintetiza de la siguiente manera en este párrafo: “lo común: el ser parte y formar parte, no significa, desde la perspectiva que aquí sostenemos, ignorar o renegar de lo singular, ya que la político no puede entenderse sino como el modo de subjetivar que lleva a cabo cada sujeto para identificarse con un nombre propio, aquel que expresa su extranjería renovada en el corazón mismo de su configuración identitaria” (Frigerio y Dicker, 2008, p. 260).

Describir las condiciones de existencia de las adolescencias trans* tiene la capacidad de seguir sorprendiéndonos por la impresionante frecuencia y superposición de pequeñas y grandes catástrofes que suceden sobre las vidas dañadas a las que suelen referirse Frigerio y Dicker (2008). La presencia sistemática de lo que se define como lo insoportable. Esto nos conduce al compromiso de no banalizar, naturalizar o normalizar lo insoportable (Rodríguez, 2016). Además, la realidad social cada vez es más compleja y ya son más visibles en la trama social y en el paisaje escolar cotidiano, las identidades no binarias. Según Missé y Coll-Planas (2012) “llegamos a un no-binarismo de género, cuyas formas y consecuencias son múltiples. Tiene que ver con orientaciones blandas, o difusas, y con la plena adopción de identidades difusas, situándose en las periferias de las mayoritarias y fluctuando de unas a otras” (p. 72).

Este conjunto de personas adolescentes pueden no requerir hormonaciones y menos algo tan definido como una cirugía. No se pretende superar el nivel de la estética y, sin embargo, la estética es fundamental para el bienestar de quienes se encuentran en este terreno difuso. Las personas que son variantes de género en la educación, ponen en jaque el binarismo dominante. Se caracterizan por iniciar sus tránsitos en plena escolarización y lucen como identidades en construcción, pero no acabadas. Son estudiantes que no responden al “sí o no” de los conjuntos cerrados de posibilidades de identidades sexo-genéricas, sino más bien al “más o menos” de los conjuntos difusos, borrosos o abiertos (Pérez, 2017).

Estas posibilidades de existencia momentáneas o definitivas trascienden a la identidades trans* binarias, pueden abarcar modos de expresar género de personas autoidentificadas como heterosexuales, bisexuales y homosexuales, que no se ajustan o no quieren ajustarse a la estereotipada visión binarista del sistema sexo-género que nos domina. Estudios que han hecho un seguimiento a niños, niñas y adolescentes que muestran actitudes variantes de género concluyen que, en la minoría de casos evoluciona hacia la heterosexualidad, en una gran mayoría hacia la homosexualidad, y en otra pequeña minoría hacia lo trans* (Pérez, 2017).

Como adolescentes, la comunidad de pares adquiere relevancia en un proceso de acomodación. Es habitual la experimentación con el nombre y/o pronombre con sus iguales, habitar espacios de manera progresiva e ir realizando “cálculos de riesgo” en búsqueda de la tan ansiada aceptación social para sentirse incluidos en un grupo (Platero, 2014). También es cierto que en ocasiones no hay tales “cálculos de riesgo” y se da lo que psicológicamente se denomina como pasaje al acto, donde no se evalúan posibles consecuencias negativas de determinados movimientos que tienen la capacidad de marcar una biografía. En materia de diversidad sexual y de género, a nivel de la realidad virtual, la televisión por satélite, el teléfono móvil, Internet y las redes sociales *online* han permitido transformaciones en la vida de las personas trans*.

Sin embargo, estas transformaciones no se producen a la misma velocidad en todos los sitios. A pesar de ciertos logros en materia de derechos en todos los continentes y de que las identidades trans* son universales, aún en muchos países no existe un reconocimiento de existencia ni una protección a los derechos humanos fundamentales de esta población. Igualmente, para las personas trans*, las redes sociales *online* han sabido ocupar un sitio de centralidad. Han oficiado como espacios de identificación, soporte, contención,

homosocialización, socialización sexual, construcción de comunidad, ejercicio de ciudadanía, entre otros. Más aún en aquellos Estados donde aún ser LGBT+ es considerado un delito (Platero, 2014).

Especialmente durante la adolescencia los mensajes provenientes del mundo digital cumplen una importante función en dicho proceso socializador, a la hora de descifrar la estructura ideológica del entorno como soporte para la construcción de la identidad (Rubio, 2009). Ese punto, se vincula con el valor simbólico que le otorgan las personas adolescentes a las redes. A través de ellas se identifican con quienes desean, con quién pretenden ser y cómo se quieren ver (Morales, 2009). Este escenario introduce ventajas y desventajas, ya que en ocasiones, también hay expectativas y fantasías de ser, de devenir, de replicar el mismo camino que cierta persona, lo cual puede ser frustrante, angustiante. En la era de la posverdad, muchas personas se encuentran con información de escasa rigurosidad científica, que puede poner en riesgo la propia salud integral.

Dentro de los medios hegemónicos de comunicación, como puede ser la TV y las nuevas plataformas de contenidos (Netflix, Amazon Prime, Disney+, entre otras) hay una disputa de sentidos y dominios en torno a lo LGBT+, en cuanto a: a) la participación de actores LGBT+ que sirvan de modelos positivos de referencia; b) el abordaje de las realidades LGBT+ desde un posición no caricaturesca; c) la naturalización de la presencia de la diversidad sexual y de género en la producción de productos culturales globalizados. Pero en ciertos contextos geográficos, es frecuente que determinado contenido LGBT+ *friendly* sea perseguido, censurado, por lo cual, se constatan desigualdades territoriales, que generan que ciertos sitios *webs*, páginas o perfiles en redes sociales *online* dejen de estar momentáneamente o definitivamente fuera de servicio, inaccesibles para el público objetivo (Martel, 2014).

Todo esto también introduce matices entre la vida pública y la privada; entre la realidad material-concreta y la realidad virtual; entre la visibilidad y el ocultamiento; entre la libertad y la represión. Sin embargo, las personas en contextos adversos también se las ingenian para esquivar las posibles represalias y seguir promoviendo derechos y salud en límites marcados por lo sociocultural y político. Siempre acaba habiendo capacidad de agenciamiento. Igualmente, al mismo tiempo, de manera frecuente, también se constatan episodios de ciberataques y ciberacoso hacia personas LGBT+. En muchos Estados, la homo-lesbo-bi-transfobia se ha criminalizado, pero en los entornos digitales se encuentra un sitio por excelencia para manifestar discursos de odio desde el anonimato e impunidad. De hecho, es habitual que en espacios seguros de la comunidad se filtren personas

heterosexuales y cisgénero en contra de la diversidad que pueden desestabilizar la armonía de estos sitios virtuales que conforman una comunidad de sostén para muchas personas adolescentes trans* (Martel, 2014).

Todo lo socializado es deseable que sea pensado en clave interseccional. Probablemente existen matices entre las experiencias de varones y mujeres trans*, entre personas trans* binarias y no binarias, entre los distintos niveles socioeconómicos (lo que puede generar el fenómeno de la transnormatividad atravesada por un componente de clase, asociada a una determinada estructura social), entre personas uruguayas y personas migrantes, entre personas que viven en una zona urbana y quienes habitan en una zona rural, entre personas de raza blanca y otras razas construidas socialmente como inferiores/no hegemónicas, entre personas con alguna discapacidad y personas sin discapacidad, entre otras categorías sociales con capacidad de producir privilegios y opresiones simultáneamente durante la adolescencia.

3.4 Instituciones y políticas: políticas en las instituciones educativas

3.4.1 Educar

Educación es estar o volverse disponible a la posibilidad misma de una experiencia, que eventualmente se gesta en el encuentro con el otro extranjero, con lo extranjero de nosotros mismos, con el pensamiento del otro (doble extranjería, la del otro y la de su pensamiento, que conlleva el requisito de una doble hospitalidad, hacia el otro y hacia el pensar del otro) (Frigerio y Diker, 2010). Educar es sostener una oferta sublimatoria. Educar es, legítimamente, intentar hacer compartir lo que se sabe y lo que se cree (Meirieu, 2001).

Educación y educarse, volverse sujeto, es dejarse alterar. No hay educación sin alteraciones. Reconocernos como sujetos alterables, alterados por el otro, por lo otro y, a la vez, hay que admitir que es en esa alteración donde reside quizá la única *chance* de saber (algo) (Frigerio y Diker, 2010). El verbo educar da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero. Es una acción política de designación que se asegura de brindar a todas las personas la habilitación al ingreso, la interpretación y la ampliación del *arkhe* común. Un reparto de hecho al modo de un don que no instala deuda. Educar es entonces el modo de efectivizar una política de la justicia, en el sentido con el que Derrida (1996) trabaja la noción, un trabajo de reconocimiento, que permite, al decir de Goethe (ya en 1817), que importa

conservar lo antiguo con fidelidad y recibir a lo nuevo con generosidad. Sería algo así como guardar respeto a lo antiguo y acoger la novedad con entusiasmo y hospitalidad. Educar puede conjugarse en dos registros intrincados: el de la construcción de condiciones para el lazo social y el que podría identificarse como encontrar un destino a una pulsión⁶³ identitaria, y ofrecer una ocasión (al modo de un objeto transicional⁶⁴) para la pulsión epistemofílica (Frigerio, 2004b). Es válido recordar que para el propio Freud (1937) educar era un oficio imposible.

La educación está entre las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, la cual nunca se queda como está, sino que se renueva constantemente a través de los nacimientos, con la llegada de nuevos seres humanos. Los recién llegados, además, no suelen estar del todo maduros, sino en proceso de llegar a serlo. Así, los sujetos de la educación, presentan para la persona educadora un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de formación (Arendt, 2018). Normalmente, es en la escuela donde la persona hace su primera entrada al mundo. La escuela no es de ningún modo el mundo, ni debe fingir serlo; es más bien la institución que intercala entre el mundo y el dominio privado del hogar, con el fin de hacer posible la transición de la familia al mundo. No es la familia quien exige la asistencia, sino el Estado (al menos por ahora), es decir, el mundo público.

Para la persona escolarizada la escuela en un sentido representa al mundo, aunque de hecho no sea todavía el mundo. Esencialmente, siempre estaremos educando para un mundo que está desquiciado, o poco le falta, pues es una situación humana básica el que un mundo creado por manos mortales haya de servir de hogar a estos solamente durante un tiempo limitado. Por estar hecho con manos mortales, el mundo se desgasta; y por cambiar continuamente sus habitantes, corre el riesgo de volverse tan mortal como ellos. Para preservar al mundo frente a sus creadores y habitantes tiene que ser constantemente reajustado. Nuestras esperanzas dependen de lo que de novedoso aporte cada generación; más precisamente porque en eso basamos nuestras esperanzas (Arendt, 2018). La esperanza es

⁶³ Proceso dinámico consistente en un empuje (carga energética) que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su fin es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin (Laplanche y Pontalis, 1996).

⁶⁴ Término introducido primariamente por Winnicott para designar un objeto material que posee un valor electivo para la persona lactante y la persona niña pequeña, especialmente en el momento de dormirse (por ejemplo, un ángulo del cubrecama, una toalla que chupetea). El recurrir a objetos de este tipo constituye, según el autor, un fenómeno que permite a la persona niña efectuar la transición entre la primera relación oral con la madre y la “verdadera relación de objetos” (Laplanche y Pontalis, 1996).

totalmente distinta al optimismo, supone aceptar la dificultad del momento que atravesamos, dado que si no hay dificultades no hay necesidad de esperanza. Pero la esperanza es la apuesta de que, a pesar de las dificultades, podemos encontrar otra aurora (Bellamy, 2021).

Educar es promover lo humano⁶⁵ y construir la humanidad y toda acción de la persona educadora es una toma de partido sobre la educabilidad de un sujeto, es en fin una toma educativa. Meirieu (2001) expresa que “cuanto más responsable me siento del otro y de su éxito, más busco e invento medios para lograr su éxito” (p. 41). El autor antes citado nos alienta a trabajar por el éxito del otro por la simple razón de que está allí y de que su presencia es un llamamiento al advenimiento de la humanidad. Igualmente el sujeto tiene la posibilidad de decir no, sin la cual no podríamos hablar de libertad cuando se diera la adhesión. El poder de rechazar es lo que da sentido y valor a la aceptación (Meirieu, 2001). Esto no quita que quien esté ubicado en una posición educadora debería tender a ser una figura de contrariedad y desnaturalización de los artificios de separación, exclusión y humillación (Skliar, 2017). Toda persona tiene derecho a que el saber le sea confiado, ofrecido, habilitado. Esto implica deconstruir los aparatos etiquetadores a los que nos han habituado las economías de la desigualdad, las políticas desubjetivantes, las voluntades reproductivistas y confiar en la premisa de que toda persona puede aprender y debe tener lugar (Frigerio, 2010).

Para que algo devenga otra cosa, no serán indiferentes las presencias a las que el sujeto tenga acceso. Como explica Frigerio (2010), “las presencias significan necesidad de todo sujeto de un otro, no cualquier otro, no presente de cualquier manera. Otro capaz de sostener una oferta, aun allí donde podría parecer que no hay demanda, para crearla. Otro capaz de hacer de algo otra cosa, de un amor de transferencia, la transferencia de un amor a otra cosa” (p. 26). Y cuando llegue la inevitable separación, 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). De hecho, somos conscientes que con la no pertenencia estamos sentenciados a muerte, pero que un exceso de pertenencia nos puede condenar a no ser uno mismo. Estar filiados es estar preparados para

⁶⁵ La definición de lo humano es un intento de fijar una determinada estructura de puntos nodales, de ciertos requisitos que definen lo que se entiende como propiamente humano. Este intento es inestable: sus fronteras son objeto de lucha, sus contenidos se ven modificados a lo largo del tiempo, lo no humano amenaza incesantemente con desbordarlo. A pesar de esto, no podemos hablar de una continua redefinición de lo humano porque hay relaciones de poder que lo sostienen y que tratan, con relativo éxito, de fijarlo o, al menos, de mantenerlo considerablemente estable (Coll-Planas, 2010).

separarse⁶⁶. Además, la misión es “educar, formar un otro -no un clon-, no una fotocopia, no una imagen idéntica en el espejo, sino otro reconocido a la vez como semejante y como sujeto diferenciado (al decir de Legendre)- no puede sino pensarse como acto político. O tal vez, acto de subjetivación política⁶⁷” (Frigerio, 2010, p. 30). De hecho es sabido que lo idéntico a “los demás” no existen, no están, a no ser bajo la construcción, la fabricación y la presión de la normalidad (Skliar, 2017).

Asimismo, cualquier definición de la educación incluye la idea de influencia. No hay educación sin unos seres humanos que influyen a otros. Para que haya una educación tiene que haber, entonces, más de uno y, además, una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro: una intencionalidad (Antelo, 2010). En el vínculo educativo hay una doble dimensión. Por un lado, vínculo es la conexión con el otro, es atar, ligar, enlazar, juntar y reunir. Pero también es forzar el comportamiento del otro y, esta es, en general, una dimensión del concepto ausente en las reflexiones pedagógicas: “un vínculo es siempre, si se quiere, una forma de meterse con el otro, una imposición, una intromisión y una invitación a las libertades y miserias de lo relacional” (Antelo, 2010, p. 176). De hecho, las personas educadoras para un conjunto de sujetos que se dedican a la academia son entendidas como unas creadoras de circunstancias, es un modo de inter-venir, desafiando destinos, haciendo algo con el azar (Frigerio, 2017).

Ser responsable ante otras generaciones no quiere decir manipularlas, moderarlas o diseñarlas, sino considerar que esos otros tienen derecho a condiciones de vida que posibiliten llevar adelante su proyecto, y que no alcanza con la espera de que esas condiciones advengan. Se trata más bien de asumir, hacerse cargo de que tenemos que brindar a las generaciones más noveles las potencialidades para que puedan seguir con la transformación de lo real, de tal manera que el mundo se haga algo más habitable, más justo. Este hacerse cargo es lo que parece en ocasiones rechazarse, a veces por apatía, a veces por indiferencia y tantas otras por decepción. Se debe insistir en la necesidad de asumir la responsabilidad

⁶⁶ Aporte de Graciela Frigerio en un Seminario del Doctorado en STyPE de la FHUC (UNL) durante el 2024.

⁶⁷ La subjetivación política es la puesta en acto de la igualdad...Por gente que está junta mientras está “entre”. “Es un entrecruzamiento identitario que descansa sobre entrecruzamientos de nombres, nombres que enlazan el nombre de un grupo (o de una clase) al nombre de los que no cuentan, que ligan un ser a un no-ser o a un ser-por venir” (Rancière, 1998, p. 88).

personal pese al sistema y para modificar al propio sistema, más aún, al recordar que educar es principalmente permitir a otros que conquisten su autonomía (Candioti, 2012).

De acuerdo a Diker (2010) “que la escuela debe acompañar los cambios sociales, que la escuela debe producir, motorizar, esos cambios, que la escuela no cambia nunca o que todo cambia descontroladamente -y para peor- son solo alguno de los sentidos que adquiere la problemática del cambio en la reflexión pedagógica y en la práctica educativa” (p. 127). La dimensión más política del acto de educar es la voluntad de regulación del cambio (del cambio individual, del cambio individual a escala masiva y del cambio social). En esta línea, Diker (2010) se ha dedicado a pensar el cambio como deterioro, como promesa y como imposible. Es en torno de lo posible que se juega la eficacia de la promesa del cambio pedagógico. En las escuelas cada vez pasan más cosas que no se han podido anticipar como posibles y no suceden aquellas que se pretenden volver realidad. Los gestos escolares parecen los mismos, pero el escenario y los actores son otros (Diker, 2010). A pesar de todo, la institución no necesita imperiosamente de edificios concretos que le propongan una arquitectura material ni de muros que la protejan de las intemperies. Esta institución se sostiene en otras arquitecturas: las simbólicas, las encarnadas, las deambulantes (Frigerio y Diker, 2010).

Es oportuno 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). A su vez, 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).

Una vez compartidas estas líneas y en base al objeto de estudio no está de más pensar: a) qué herencia tiene el sistema educativo para distribuir al estudiantado trans*; b) cómo recibe el sistema educativo esta novedad, la novedad trans* en el paisaje escolar cotidiano; c) a qué presencias están expuestas cotidianamente las personas trans* dentro de las escuelas; d) qué pueden ofrecerle estas presencias a estos estudiantes; e) cómo nos metemos con el otro en un

contexto educativo, un otro que en este caso habita lo trans*; f) si están dadas las condiciones para la emancipación de este conjunto de personas; g) cómo se da el pasaje de la familia al mundo para el estudiantado trans*; h) qué aportes tiene para hacer o hace esta nueva generación de adolescentes trans* al mundo.

3.4.2 La educación como acto político

Educar no es cualquier trabajo. No da igual si una persona estudiante se contesta a sí misma que el otro está ahí solo porque le pagan. Sin desconocer que se trata de un oficio que requiere de un contrato laboral, podemos imaginar, suponer, que cada persona educadora está ahí también en parte porque los niños, niñas y adolescentes le importan, está ahí porque algo, un plus, otra cosa, cuenta en su cuenta para ella, allí ya no hay ganancia, sino don (Frigerio, 2010). Reflexionar sobre la educación como acto político nos permite pensar el acto en sí. El acto es del orden de la transformación del otro y de uno mismo. Un acto es una apuesta, sin garantías. Este pone en juego las opciones que toma el sujeto y lo que es capaz de hacer con la angustia frente a la incertidumbre en un dispositivo que excluye la comparación (Miller, 2004).

Educar es un acto político contra otras maneras de educar productoras o reproductoras de desigualdades. Según Cornu (2010) “este acto tiene como principio activo la igualdad, principio político por definición. Educar es acto político que hace trabajo, que hace entrar algo extranjero en trabajo” (p. 250). Se trata de una labor enigmática de elaboración, de sublimación⁶⁸. Una acción instituyente que produce el impulso y el deseo de elaboración, que es la iniciativa de procesos, pero no de cualquier proceso: procesos de simbolización, de humanización, de emancipación (Cornu, 2010). La noción de trabajo pensada como proceso, camino, es decir, no tanto aquello consumado por alguien sino lo que en alguien se lleva a cabo (Frigerio, 2004a).

La educación como acto político consiste en distribuir una herencia, como algo a inventar más que a recibir. Se designa al colectivo como heredero, para que no haya desheredados y allí lo común entra en escena, y esta distribución debe ser llevada a cabo bajo el signo del don para que no conlleve deuda, aunque la puesta a disposición de lo que hay, desde la perspectiva de

⁶⁸ Proceso postulado por Freud para explicar ciertas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad, pero que hallarían su energía en la fuerza de la pulsión sexual. Freud describió como actividades de resorte principalmente la actividad artística y la investigación intelectual. Se dice que la pulsión se sublima, en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin, no sexual, y apunta hacia objetos socialmente valorados (Laplanche y Pontalis, 1996).

lo común es indivisible. Es compartible en la medida que se acepta la no división en partes, sino que todas las personas tendrán parte, formarán parte, de lo indiviso, de lo indivisible, siendo la polifonía regla (Frigerio, 2012).

Dussel (2010) plantea que después de los aportes de Foucault es difícil sostener impávidamente que uno solo busca hacer el bien cuando educa o que la escuela fue una máquina maravillosa de asimilación y progreso cultural. Incluso la escuela puede ser pensada como un terreno paradójico. Parece obturada para dar cabida a ciertas situaciones, pero, por el otro lado, su potencia nace del acto de pensar horizontes más allá de sus límites institucionales. La educabilidad tiene como objetivo dar forma a un otro según un proyecto establecido por otros y en su lugar, según una representación de la utilidad social que se impone en la ideología dominante y en nombre de los valores por los que el sujeto-objeto de esta educación no ha optado por sí mismo. Por lo cual, la educación acaba siendo homogeneizadora en su dimensión instrumental, pero su tarea es diferenciadora en su función de emancipación y, la articulación, evidentemente, no es ni una empresa fácil ni una empresa sin riesgo (Meirieu, 2001).

La organización escolar está en permanente discusión, pero más allá de los formatos, para muchos niños, niñas y adolescentes los espacios escolares significan el lugar de lo posible, un sitio que aún tiene la potencia para quebrar un destino casi innombrable (Nicastro, 2010). Cuando la escuela se presenta como un lugar de posibilidad, la política que se despliega en este escenario se vincula con lo que Ranciere (1996) plantea como pensar la igualdad como punto de partida, plantearse preguntas sobre las prácticas y los encuadres de trabajo, las modalidades de participación, las tramas que anudan las relaciones. Por estos motivos, según Nicastro (2010), a pesar de todo, en el cotidiano escolar sigue aconteciendo creación. Pensemos entonces qué implica lo posible para el estudiantado trans*, qué sería quebrar un destino en estos casos, de qué manera acontece la creación.

Asimismo, en el campo de lo escolar, 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 el 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 (pobres, migrantes, diversos, etcétera), en un perverso juego donde se reconocerían propios y ajenos, de un lado y del otro,

los que pueden y no pueden aprender (Frigerio et al., 2003). En esta dirección, si la educación es parte del proceso de constitución de lo que somos, puede pensarse como un continuo juego de interacción con extranjeros, extraños, ajenos. Un tipo de interacción que a veces será diálogo, otras imposición y, a veces, dominación.

3.4.3 La escuela, los cuerpos en la escuela y el cuerpo educado

Para Baudelot y Leclercq (2008) “un sistema de educación es una realidad social e histórica estrechamente ligada a las condiciones nacionales, económicas, sociales, políticas y culturales en las cuales se ha desarrollado, y no cesa de transformarse” (p. 7). Desde los inicios, la escuela debía, finalmente, contribuir al desarrollo económico formando personas trabajadoras calificadas. Moral y ciudadanía, élite e igualdad, riqueza individual y colectiva, eran los tres grandes objetivos establecidos para la nueva institución por sus fundadores. Basada en una ética republicana promotora de la libertad colectiva y el progreso, permitiéndonos vivir en comunidad (Gentili, 2012). Pero, por supuesto, un efecto esperado es más una esperanza que un efecto medido. Incluso puede ser una ilusión, ya que nada garantiza que se realizará (Baudelot y Leclercq, 2008).

La escuela es un lugar simbólico donde se plasman los proyectos de diferentes grupos sociales y de los individuos. Además, se concretan los procesos de producción y reproducción social, y se organizan las prácticas de emancipación (movilidad social) y de regularización (control social). Entre otras alternativas, la escuela puede ser analizada como una institución conflictiva donde los grupos sociales minorizados, las clases sociales y las organizaciones cívicas se enfrentan a los intereses establecidos por las políticas educativas y las prácticas escolares. En materia de igualdad, por ejemplo, el balance puede ser leído como contradictorio. En los últimos cincuenta años, en la parte occidentalizada del mundo, se evidencia una neta elevación del nivel general por la disponibilidad de los accesos y un aumento de la esperanza de vida escolar, pero manteniendo las desigualdades sociales. Tristemente es posible sostener que hoy hace falta más para tener menos (Baudelot y Leclercq, 2008). Las escuelas siguen precisando de todos modos de ritmos serenos que conforman gradualidades que atraviesan meses, años y décadas para cerrar trayectorias ilusoriamente previstas de antemano (Narodowski, 2021).

Las escuelas son efecto de un proceso de mundialización de la educación. La escuela, la tecnología escolar, se reprodujo a escala global con sus salas de clase, sus gobiernos estatales y sistémicos, sus contenidos unificados territorialmente y sus asimetrías persona

adulta/persona niña, entre otros dispositivos particulares. Probablemente estemos (varias personas dirán en pasado: hayamos estado) frente a la tecnología más poderosa de la historia para distribuir conocimiento humano. La segunda mitad del siglo XX podría ser perfectamente denominado como el siglo de la escuela, el que hizo crecer las esperanzas de que el ideal pansófico proclamado por Comenius, el saber humano es para todos los seres humanos, pudiese alguna vez concretarse.

La sociedad se ha aferrado a la escuela como objeto natural e inherente por sí mismo. Algo así como un objeto eternamente activo que está sin otra dimensión que su propia multiplicación en el pasado y en el futuro. Ya en el siglo XVII, en el capítulo XI de la versión latina de la *Didáctica Magna*, Comenius (1984) advertía que carecemos de escuelas que respondan perfectamente a su fin. Hay una identificación de una falla constitutiva y de ella se puede extraer una inferencia de lo que una verdadera escuela debe ser; aunque este deber ser sea siempre concebido como una búsqueda utópica. El objeto deseado se aparece con, al menos, dos caras aparentemente opuestas: la de un ángel purificador al que nunca se debería renunciar y la del monstruo temible (Narodowski, 2021).

En el campo del sistema escolar, expresiones como: educación común, educación universal, educación inclusiva, educación básica, entre otras denominaciones, son habituales en los debates educativos y llevan consigo una posición acerca de lo común. Algo en común en estas expresiones es que buscan definir, establecer qué es lo común, lo universal, lo básico y dirigirlo a todas las personas sin excepciones. La definición misma de lo que es común para todas las personas conlleva operaciones de diferenciación y exclusión de sujetos y contenidos culturales del mundo de lo común. La escuela ha sido históricamente juez y parte en el problema de lo común. En la búsqueda de la universalidad y a través de sus tácticas uniformizantes, ha cooperado a instalar una cultura devenida en común y, al mismo tiempo, a definir los parámetros que permiten juzgar lo que queda afuera de lo común (Diker, 2012). La educación para todas las personas es considerada un medio de emancipación y promoción de igualdad, no únicamente jurídica, sino también social y política, de esta manera, la educación formal así configurada pasa a ser considerada el medio privilegiado para asegurar la defensa de los sujetos frente a la opresión del Estado (Diker, 2012).

La experiencia escolar se ha convertido, en occidente, a lo largo del siglo XX, en una experiencia social común. Se pueden identificar algunos efectos sociales de la escuela

moderna: la producción de una población escolarizable, es decir, que tiene en común que puede y debe ser convertida en población escolar. La población escolarizable está lejos de constituir un conjunto homogéneo. La escolarización introduce en dicho universo líneas de diferenciación, de calificación y clasificación de los sujetos, que se sobreimprimen a los efectos comunes que la escuela, sin dudas, también produce (Diker, 2012).

Es relevante señalar que “el modo en que el formato escolar ha permeado las prácticas de crianza, e incluso de socialización en instituciones no escolares, nos forma, de hecho, como sujetos escolarizables, aun antes del ingreso a la escuela” (Diker, 2012, p. 160). La forma escolar ha desbordado largamente las fronteras de la escuela a través de varias instituciones y grupos sociales. Más allá de esta apreciación, la escuela sigue siendo una tecnología poderosa, es capaz de organizar grandes cantidades de saberes y articularlos con importantes conglomerados humanos, especialmente en las primeras etapas del ciclo de vida, de una manera sofisticada en cuanto a tiempos, espacios, jerarquías, grados y órdenes. Continúa siendo capaz de capturar en un espacio de encierro con tiempos claramente delimitados. Esta tecnología para algunos sujetos es nombrada como de guarda o cuidado y para otros de secuestro o privación. Sin detenernos en la forma de nombramiento, es posible sostener que, permite el control biopolítico sobre la infancia/adolescencia y la regulación o al menos la pretensión de regulación, de los flujos poblacionales y de ingreso a los mercados de producción y consumo, además de un entrenamiento en prácticas habitualmente endogámicas de cohesión social (Narodowski, 2021).

Sin embargo, hace tiempo, que dicha tecnología escolar, resignó su carácter monopolístico en los procesos de distribución de saber, hoy lo digital ha colonizado nuevos espacios, ha expandido el *continuum* físico y, así, las personas educadoras han ido perdiendo legitimidad respecto de sus atributos de origen y se centran en construir diariamente en su quehacer la tan anhelada legitimidad (Narodowski, 2021). Mientras lo escolar supone proyecto, acumulación y largo plazo, la cultura digital permite la realización inmediata: no sé lo que quiero, pero lo quiero ya. Este contexto contemporáneo, nos permite trazar la hipótesis de la peligrosidad de que acontezca la desaparición de las relaciones sociales asimétricas que parieron el oficio docente.

El saber acumulado por las personas adultas corre el riesgo permanente de la obsolescencia y los recién llegados por momentos están demostrando en la trama social e institucional una mayor capacidad de plasticidad para operar cotidianamente (Narodowski, 2021). Esta foto no

tiene por qué ser alarmante, desesperante, angustiante al punto de dejarnos anulados. El propio Comenius sugirió que la tecnología escolar era un medio, entre otros, para intentar alcanzar la pansofía. Lo escolar como un método, un camino posible, pero ni único ni eterno. Salir en defensa de la escuela es válido y hasta necesario, pero según Narodowski (2021) sería salir en nuestra propia defensa, sería salir en defensa de un objeto no necesariamente de un deseo, y la pansofía aparece como la principal damnificada. El autor está convencido que la escuela está desbordada, y nuevos infinitos buscan que pase a una mejor vida para que, pansofianamente, se puedan incluir.

El discurso social sobre la escuela señala que esta ya no es lo que solía ser. Existe una percepción de que ya no es la misma. La vemos funcionar bajo los mismos patrones, pero las cosas lucen diferente. La tentación es decir que están alteradas, pero simplemente (y no es poco), se puede sostener que hay un conjunto de cambios y desajustes que afectan la relación del dispositivo escolar con sus funciones, con el conocimiento pedagógico y con ciertas creencias fundamentales que legitiman su origen. Las cosas están algo diferentes, pero en muchos aspectos, se mantienen iguales. Posiblemente, estamos simplemente ante una desviación, un sesgo de situación. La escuela seguirá siendo protagonista de la educación durante un tiempo, por ahora indeterminado, aunque no es alocado instalar la duda sobre si los formatos escolares de todo el espacio educativo de una sociedad pueden continuar satisfaciendo las exigencias y necesidades de educación en sus niveles actuales. No podemos afirmar ciegamente que la escuela goza de buena salud, pero sí parece viable pensar que va por más expansión (Feldman, 2010). A su vez, asistimos a una paradoja, el éxito de la forma escolar es lo que finalmente puede terminar con la institución escuela.

La escuela ya no es necesariamente el centro de gravedad de la transmisión. Es difícil transmitir en un mundo donde dominan la velocidad, la urgencia, la flexibilidad, el reciclaje, el oportunismo, el beneficio, el cálculo, entre otros. En una sociedad en la que lo inmediato se erige en la única duración posible, en la que lo imprevisible está siempre delante de uno, la transmisión corre el riesgo de desmenuzarse en la información, pero esta última no prepara para vivir, solo apunta al ajuste a los ambientes difusos del momento (Le Breton, 2014).

Volviendo a la población objetivo de la tesis, creo que amerita cuestionarnos si actualmente la escuela le ofrece a las personas trans* la posibilidad de movilidad social, y si para estas la escuela hoy es mayormente un espacio de guarda o de secuestro. Es importante poder

identificar con algo más de precisión qué escuela necesitan las personas trans*. Para Kantor (2010) queda claro que varios grupos sociales no pueden con la escuela tal como se les presenta y que la escuela todavía no puede con ellos. Lo que aprenden puede no servir para conquistar profesores, aprobar materias o promover de año, pero les alcanza para saberse extranjeros en la tierra que pisan a diario. Pareciera aparentemente que quieren con eso que muchas veces el mundo adulto pretende cambiar, es decir, exigen inclusión no programas inclusivos.

En este sentido, el cuerpo es la superficie sobre la que se inscribe la norma en la escuela, se conforma un patrón de normalidad, se instaura una relación de sujeción y obediencia; y también, es aquello que continuamente transgrede, que se escapa de la norma, que excede. El cuerpo puede ser entendido como un término polisémico donde se cruzan la biología, las expresiones psicológicas, los celos y fantasmas culturales, la historia. Este no deja de ser fabricado a lo largo del tiempo. La fabricación del cuerpo saludable, bello, eficaz, atlético y joven es paralela a la construcción de su oponente, el cuerpo enfermo, desviado, sucio, indecoroso, ocioso, feo, al que permanentemente se trata de redefinir y conjurar. Si se revisa la experiencia escolar, es posible decir que, el cuerpo es un tema central y persistente. Sin embargo, frecuentemente nos olvidamos o quisiéramos omitir lo que la escuela hizo/hace con, de, y para el cuerpo (Dussel, 2010).

La misma autora nos dice que hacer resonar a Foucault para pensar el poder y la escuela desde y con los cuerpos implicaría analizar cómo se pensó y se piensa (se teoriza, se prescribe) la presencia de los cuerpos en las aulas, cómo se los nombró/nombra, cuáles fueron los límites del disenso, qué tecnologías se usaron y se usan para corregirlos y normalizarlos. Para cumplir este objetivo es clave mirar la influencia de los discursos médicos e higienistas en la conformación de las directrices en materia de salud escolar y en los libros de texto de higiene; los discursos ortopédicos; los reglamentos disciplinarios; la educación física; la regulación de la vestimenta; la adopción de bancos y pupitres; los procesos de clasificación de los cuerpos; la influencia de los discursos militares y la presencia de cuerpos militarizados en la escuela. Spinoza (1677) nos comparte que no sabemos lo que puede un cuerpo, no sabemos acerca de su capacidad de afectar y ser afectado. Por todo lo antes expuesto, no es arriesgado pensar que Foucault nos sigue dando herramientas en la actualidad para otras arqueologías y genealogías de la escuela que expliquen cómo se produjeron y producen sujetos, poderes, verdades (Dussel, 2010).

Es relevante entender de qué modo las situaciones de violencia, exclusión y vulnerabilidad producen marcas corporales indelebles que, a su vez, pueden utilizarse como resistencias a la dominación. Dichas marcas tienen una dimensión simbólica del cuerpo obviada por las instancias pedagógicas. Educar y educar el cuerpo corresponden a un mismo proceso (Pié y Planella, 2015). La carne se ha convertido en naturalización de problemáticas sociales y, por la misma razón, puede convertirse en instrumento político de resistencia. El cuerpo ha sido objeto de imposición, docilización, anulación, negación, vejación, ignorancia, politización, pedagogización. Es necesaria una pedagogía que comprenda esta posición del cuerpo en la subjetivación y que tenga en consideración la experiencia corporal de los sujetos. Sin la experiencia del cuerpo negado, no hay posibilidad de cuerpo aceptado, de cuerpo vivido. Solo siendo cuerpos seremos algo más (Pié y Planella, 2015).

Es esencial que el sujeto no quede reducido al cuerpo, para que no se anule su personalidad, su historia y su identidad. El cuerpo puede ser interpretado como un espacio/territorio de resistencia subjetiva. El cuerpo puede ser un espacio de lucha, de conflicto y de contradicciones (Pié y Planella, 2015). Para Skliar (2017) también puede ser “un cuerpo de frío, de sueño, de memoria y de olvido, de desorden, apasionado y aprisionado entre deseos de sentir y percibir, y desfallecimientos y reanimación entre su potencia e impotencia” (p. 146). Tanto como emisor o receptor, el cuerpo está constantemente produciendo significado, insertando al ser humano en un espacio social y cultural determinado. El cuerpo se encuentra en el corazón de toda experiencia (incluyendo la escolar) (Le Breton, 2018).

Y para Frigerio (2010) “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” (p. 37).

La escuela es un espacio que puede devenir en un territorio hostil 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 (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 ese niño/adolescente/joven...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 por asumido nada. Igualmente, 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, 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).

Tal vez en ocasiones además se desprecia el silencio... Saber escuchar, saber esperar que la palabra llegue o dejar que el silencio perdure, comprender la importancia de que se respeten ciertos secretos, admitir el derecho al secreto. Los silencios 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).

Tras estos planteamientos, es viable cuestionar: ¿Qué mensajes sobre los cuerpos reciben las personas trans* en el cotidiano escolar? ¿Qué prácticas de vigilancia, disciplinamiento y castigo se aplican sobre los cuerpos disidentes con las normas de género en las escuelas? ¿De qué manera resisten las personas trans* a estos intentos? ¿Cómo habitan la escuela los cuerpos de las personas trans*? ¿Qué efectos produce la presencia de estos cuerpos/corporalidades en el resto de la comunidad educativa? ¿A qué permisos y prohibiciones se enfrentan cotidianamente estos cuerpos? ¿Cómo se ejercen los oficios del lazo con el estudiantado trans*? ¿Cómo se pone en juego en el cotidiano escolar la ambivalencia amorosa con estas personas? ¿Qué creencias sostiene el cuerpo docente sobre lo que realmente necesitan los y las estudiantes trans*?

3.4.4 Los avatares de las instituciones: entre filiaciones y violencias

La expresión propia del Derecho Romano, *Vitam Instituire*, se entiende como “instituir la vida”. En la especie que habla para que pueda decirse vida, ésta debe estar instituida. *Vitam Instituire* refiere a la tarea de poner en funcionamiento y sostener de manera continua una producción simbólica -una “fábrica de imágenes”- que permita a cada integrante del cuerpo social reconocerse a sí mismo como singular y, al mismo tiempo, percibir a los otros como semejantes. Supone articular semejanza y diferencia sin convertir esta última en desigualdad, promoviendo una disposición de apertura y hospitalidad hacia toda forma de alteridad. Desde esta perspectiva, la identidad se configura en relación con lo diverso, y lo común se construye en clave plural y polifónica. Así, *Vitam Instituire* implica también crear un marco simbólico que garantice condiciones de acogida, reconocimiento e inscripción, asegurando un trato digno para todas las personas, sin excepción (Frigerio, 2024).

A su vez, no hay mundo humano sin instituciones, a la vez que las instituciones son un mundo (Rodríguez, 2016). El individuo sólo existe si es sostenido por instituciones. Solo probablemente sea nada (Frigerio, 2016). Pero se habla de una institución entendida como una relación con el límite, una posibilidad de admitir un límite (Levin y Frigerio, 2015). Por alguno de estos motivos, Levin y Frigerio (2015) sostienen que, “entre institución y filiación podemos decir que se juega lo propiamente humano y también, en esa capacidad terrible que tienen las instituciones y nosotros, tanto para la construcción de los rasgos de semejanza como para el borramiento de la semejanza del semejante” (p. 221).

Las instituciones, para Enriquez (1989) resultan del interjuego entre intentos de la pacificación como de una violencia: “se trata por una parte de lugares pacificados, expresivos de un mundo que funciona bajo la égida de normas interiorizadas, y donde reina, sino con un consenso perfecto, al menos el suficiente acuerdo como para encarar y conducir la empresa colectiva” (p. 84). De acuerdo al pensamiento de Legendre (1996) fabricar el vínculo institucional es obra de la genealogía, es ella la que sostiene el hilo de la vida, anudando lo biológico, lo social, lo inconsciente. La genealogía abre a la filiación y especialmente a la filiación simbólica, la que inscribe a cada sujeto al conjunto que trasciende lo familiar, dándole eventualmente un lugar en la polis (Frigerio, 2017). De todos modos, 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 instituimos (Legendre, 1996).

Sin embargo, que en el mundo de las instituciones existan condiciones para asumir una empresa colectiva no significa necesariamente que el mundo de las instituciones no sea conflictivo e incluso violento. La violencia es intrínseca a las instituciones (Rodríguez, 2016). El mundo de las instituciones se funda, según Enriquez (1989), por una violencia, que en efecto no es una violencia legal, sino que remite a la violencia originaria a la que se refiere Freud (1913) en *Tótem y Tabú*. Por este motivo, Enriquez (1990) sostiene que “la mayor parte del tiempo, la violencia tomará cuerpo bajo la máscara de las instituciones que sirven para la regulación social” (p. 352), para continuar explicando que “pese a los esfuerzos que las instituciones ponen en práctica para encubrir las condiciones de su nacimiento, son y siguen siendo herederas de uno o varios crímenes... Si bien renunciaron formalmente a la violencia de todos contra todos, instauraron la violencia legal” (p. 86).

Las instituciones le proponen a los sujetos que, para hacer un mundo posible (no siempre justo, vivible o digno), la fuente de esa violencia originaria deberá encontrar una vía de tramitación y transformación, constituyendo un mundo institucional con leyes estructurantes (Enriquez, 1989). Desde Roma, el derecho suele ser pensado como algo necesario para vivir en sociedad, donde hay sociedad hay derecho, el derecho es un mediador, es imposible imaginar una sociedad sin él y sin Estado (al menos por ahora) (López y Platero, 2019).

Las instituciones, en su dimensión de mundo, tienen un componente más racional y funcional, y otro componente, que no responde a ninguna de las dos anteriores. Por estas razones Castoriadis (2010) terminó desarrollando teóricamente lo que vino a llamar orden simbólico y orden imaginario de las instituciones. Lo simbólico tiene una función decisiva en el mundo de las instituciones y cumple un papel central en la constitución y en la configuración de ese mundo. Cada institución construye su red simbólica, a la vez que es producida, cada una de ellas, por el orden simbólico que proviene del nivel socio-histórico, de la sociedad y de su tiempo. Por este motivo, un sujeto puede ser investido por el orden simbólico de una institución y de una manera muy distinta por el orden simbólico de otra institución. Por otro lado, el componente imaginario de la institución, es de invención. Es el imaginario el que asigna unos significados a unos significantes, ata uno con el otro. Y en este sentido el orden simbólico y el imaginario están estrechamente ligados (Rodríguez, 2016).

Legendre (2001) plantea que el Estado, es garante de filiación simbólica, ofrece una comprensión de las instituciones como textos (y de los textos como formas de institucionalizar)

y una resignificación del propio principio genealógico⁶⁹. Para Frigerio (2024) “el Estado tiene la responsabilidad de hacer lo necesario para que no recaiga sobre los nuevos ninguna deuda. Obligación de asegurarse que los derechos no llevan deuda (caso contrario, no serían derechos). Ejercicio sin descanso de una solidaridad intergeneracional” (p. 67). De hecho, la propia justicia genealógica alude a lo transgeneracional ejercido intergeneracionalmente. La noción de justicia genealógica es lo propio de instituir la vida, y esto, requiere de institución e instituciones. Desde la perspectiva de Legendre para existir los sujetos necesitan más de un nacimiento (Frigerio, 2024). A su vez, 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). Teniendo en cuenta que, el futuro no nos aporta nada, somos nosotros quienes debemos aportarle y para poder darle algo debemos primero recibir, y lo que podemos recibir viene de quienes nos preceden, de aquello que permanece (Bellamy, 2021).

Según Frigerio (2018) “tiempo y espacio son dos formas indisociables de lo institucional, dos maneras de decir la institución que se vuelven indistintas” (p. 35). Parte del tiempo del *kronos* de nuestras vidas transcurre en las instituciones. La vida psíquica sabe de ellas y las habita, se deja habitar (a veces ocupar, intrusar, invadir) (Frigerio, 2017). Castoriadis con sus aportes ha establecido los términos en los cuales es posible comprender la relación entre la psique y la sociedad, entre la psique y las instituciones, la cual no se reduce solo a una ligazón pulsional. El mundo de las instituciones se alimenta no solo de lo pulsional de los individuos, sino de esa capacidad que el individuo humano tiene de imaginar, expresada en sus producciones conscientes e inconscientes, y en la producción de sus fantasmas. Aquí, entendiendo por fantasma, aquello que no tiene existencia real-material, pero existe sí en tanto realidad psíquica, y en ese sentido es que produce efecto de realidad para el sujeto (Rodríguez, 2016).

Es el trabajo de las pulsiones sobre la institución y el trabajo de la institución sobre las pulsiones lo que constituye el mundo institucional. Para Rodríguez (2016) “en ese trabajo constante entre pulsiones e instituciones, es que se encuentra la fuente de rivalidad, el

⁶⁹ También puede ser mencionada por Legendre (2001) como función genealógica, función parental. Función de anfitriona-hospitalidad-reconocimiento-inscripción y transmisión.

conflicto, también de los acuerdos, y hasta de los consensos. Eros⁷⁰ y Tánatos⁷¹ se trenzan, se cruzan, se interpelan y luchan en el mundo de las instituciones” (p. 143). Una institución es funcional a los intereses y necesidades de una sociedad, no puede existir sino se inscribe en la sociedad, en este juego de demanda y satisfacción en la que siempre se inscribe la institución. Únicamente si tiene una funcionalidad (real o inventada) en su tiempo puede existir. Es menester recordar que, las instituciones existen como capas sedimentadas de órdenes simbólicos anteriores, y de eso también se constituye el mundo institucional.

Foucault (2008) señala que en ciertos lugares pueden ocurrir cosas particulares. Las cosas que serían visibles para cualquiera, se pueden volver invisibles o mudas para quienes sostienen los saberes instituidos del lugar. Esto podría llegar a explicar por qué ciertas condiciones de posibilidad permiten encontrar determinadas formas de desprotección, descuido, maltrato y no reconocimiento a la interna de una institución. En el mundo de las instituciones se pueden encontrar posiciones de mundo y de inframundo. Lo que distingue a una posición de un lugar es que una posición siempre puede perderse y siempre puede recobrase (Rodríguez, 2016).

En las posiciones de mundo impera una ley estructurante, los sujetos y los colectivos dan trámite a un mundo pulsional que, por efecto del trabajo de institución, se transforma en un bien común. Los sujetos en esta posición contribuyen con su propia imaginación a que haya mundo en las instituciones. Por el contrario, las posiciones de inframundo, pueden entenderse como las que conciben al mundo de las instituciones como un lugar de encierro y de castigo. Las que en lugar de interrumpir ponen en marcha una venganza. Sería una posición muy próxima a la idea de habitar una institución donde no hay lugar para ninguna esperanza. Rancière (2002) nos ofrece elementos para analizar los modos en los que se instala la división de las vidas. Existe una frustración estructurante para la vida, necesaria, llevadera, tolerable y, otra frustración, que es la insoportable, que puede paralizar a las personas (Frigerio, 2017).

Mantener la división de las vidas es un rasgo de identidad de tan larga data como la condición humana. Pueden rastrearse sus trazas en todos los tiempos de la historia, se registra bajo distintos nombres pero constituyen un estrato, un zócalo de la vida en común, zócalo que

⁷⁰ Término mediante el cual los griegos designaban el amor y el dios Amor. Freud lo utiliza en su última teoría de las pulsiones para designar el conjunto de las pulsiones de vida, oponiéndolos a las pulsiones de muerte (Laplanche y Pontalis, 1996). Eros puede ser hallado en cualquier parte, pero en ninguna se suele quedar por mucho tiempo (Bauman, 2005).

⁷¹ Palabra griega (la Muerte) utilizada en ocasiones para designar las pulsiones de muerte, por simetría con el término de Eros; su empleo subraya el carácter radical del dualismo pulsional, confiriéndole una significación casi mítica (Laplanche y Pontalis, 1996).

requiere la renovación del operativo que haga posible que se naturalice la desigualdad como diferencia. De acuerdo al pensamiento de Frigerio (2016) “estar desafiliado a un tronco común no significa carecer de filiaciones simbólicas. Desafiliados del tronco común, pero no sin filiaciones. Sometidos a esfuerzos políticos des-subjetivantes pero no sin subjetividad⁷²... El otro adopta por un instante la figura de un extranjero radical amenazante que puede volverse insoportable para los afiliados al tronco común, los que construyen sus subjetividades en el plano de una normótica de época que impone sus modas, homogeneiza la opinión y se despreocupa de su participación activa en las políticas que tienden a justificar en tiempos de pánico de las democracias, la exclusión sistemática a poblaciones a las que se les dedica el gesto compensatorio de los mendrugos, se les ofrece a alto costo una escueta caridad, pero se les niega ciudadanía plena” (p. 32).

En el caso de las instituciones, del mundo y del inframundo de las instituciones, quizá sea conveniente reconocer que se trata de distintas legalidades, ya que, en las posiciones de inframundo cae la relación con la ley estructurante, se produce cierta desligazón de dicha ley y se pone en marcha otra legalidad. Las posiciones inframundo no hacen un trabajo pulsional en la institución y en las que la institución hace un trabajo sobre las pulsiones, sino que se constituye como una descarga⁷³ pulsional directa sin tramitación en el mundo de la institución. No hay una permutación entre las pulsiones y fines comunes, compartidos, valorados y valorables para la vida colectiva, de modo que aparecen como descarga. Las posiciones de inframundo siempre encuentran sujetos capaces de encarnarla. Es esencial tener en consideración que ambas posiciones se dan en cierta alternancia entre los sujetos y en los mismos sujetos. Una pregunta que puede orientar la producción es: qué hace que esto ocurra ante todos los demás actores institucionales. Una tentativa de respuesta es que la banalización del mal es una de las condiciones de posibilidad para el inframundo institucional (Rodríguez, 2016).

En esta línea, Percia (2011) dice que no es lo mismo la *conciencia desgarrada* que la *conciencia escandalizada*. “Mientras la conciencia desgarrada invoca la pregunta que aloja lo insoportable, la conciencia escandalizada descarga exclamaciones negadoras: ¡Qué

⁷² Para Frigerio (2024) “la subjetividad se encuentra comprometida por el funcionamiento del mundo externo y este lleva las marcas de las producciones subjetivas” (p. 90).

⁷³ Término “económico” utilizado por Freud dentro de los modelos físicos que da del aparato psíquico: evacuación hacia el exterior de la energía aportada al aparato psíquico por las excitaciones, ya sean estas de origen interno o externo. Esta descarga puede ser total o parcial (Laplanche y Pontalis, 1996).

barbaridad! ¡Ay pero qué horror!” (p. 190). Incluso una conciencia escandalizada puede funcionar como oportunidad de goce y de espectáculo. Es habitual en los paisajes cotidianos visualizar distintas formas de prácticas desubjetivantes. “Entendiendo a estas como aquellas que, donde hay alguien, operan como si ese alguien fuera nada o nadie, expropiándolo de su condición de sujeto” (Frigerio, 2013, p. 33). Para que esto acontezca se requiere el olvido de la condición del otro como semejante.

Las políticas desubjetivantes consideran al otro no como nosotros, que al negarle el estatuto de semejante, pasa a ser considerado nadie. Allí la protección y el castigo se solapan. Las infancias y adolescencias han solicitado, producido, generado en los adultos sentimientos y posiciones no exentas de contradicción y ambigüedad. Ciertas instituciones se han hecho cargo de tensar con matices dependiendo el momento histórico, la ambigüedad del afecto hacia los recién llegados y tomar a su cargo las prácticas que traducen uno u otro polo de esa tensión (amor u odio). Amor y odio están presentes en las personas adultas y en las políticas. Por este motivo, conviven en los mismos territorios institucionales micropolíticas y prácticas desubjetivantes y subjetivantes (Frigerio, 2013). Borrar, atenuar, desconocer la semejanza del semejante es lo propio de lo des-humano, como lo señala el pensamiento, las personas condenadas por las políticas actuales al exilio de los lazos de la polis, parecen condensar las representaciones despectivas de una extranjería que, mas allá de los apelativos, las identifica como no formando parte, no teniendo parte, no siendo parte de lo común (Frigerio, 2016).

Para López y Platero (2019) “los debates y los discursos de las políticas públicas y de las instituciones del Estado distribuyen desigualmente no solo las condiciones de vida, sino la posibilidad efectiva de ejercer derechos” (p. 12). La política y las políticas hacen lazo, pero también desenlazan. Según Frigerio (2024) el filósofo francés Rancière entiende que la política no trata de una desigualdad a reducir, sino de una igualdad a verificar. Las condiciones de vulnerabilidad pueden quedar exacerbadas o minimizadas por dichas actuaciones político-institucionales. La acción política distribuye diferencialmente entre la población distintas condiciones vitales, como es el acceso al sistema de salud o al sistema educativo, la credibilidad, el reconocimiento de derechos, la posibilidad de acceder a espacios libres de violencias, etcétera. Esta acción política puede ser tan concreta como un procedimiento administrativo, que puede tener la capacidad de violentarnos o de humillarnos, puede ser vivificante o mortífero (Spade, 2011). Básicamente estamos hablando de la biopolítica desarrollada por Foucault (1979), se está haciendo referencia a cómo los Estados disponen y

manejan las condiciones que disponen la vida (cada vez más limitados, siendo redefinidos, con mayor pérdida de soberanía). En crisis y todo, los Estados siguen brindando diferencialmente las posibilidades de vida, o, por el contrario, las que conducen al daño o la muerte (Mbembé, 2006).

Por estos motivos, es relevante observar las micropolíticas de las personas que pertenecen a grupos sociales que se encuentran en los márgenes de las tomas de las grandes decisiones políticas. Estudiar los procesos de diseño de las políticas públicas también supone hacer foco en los silencios de la agenda política, es decir, las personas y situaciones que poco o nunca se nombran. Las políticas públicas son resultado de negociaciones, de juegos desiguales de poder y de pugnas políticas entre los distintos actores sociales en un contexto concreto (López y Platero, 2019). Ball (2002) propone visibilizar las trayectorias de las políticas en base a las arenas en las que se definen o ponen en acto, considerando los contextos de diseño de la política: el contexto de influencia, el contexto de la producción de los textos de las políticas, el contexto de la práctica, el contexto de los efectos y el contexto de las estrategias políticas.

Las políticas no configuran necesariamente textos claros, cerrados, completos. Por alguna de estas razones, es que las políticas, también producen traición, desprecio, mercantilización, abuso, desigualdad, injusticia. Efectos de la política y la palabra política. Efectos que hacen del lazo una correa. Hay algo del fracaso de las promesas y lo fallido de las políticas, también para garantizar el derecho a la educación. No obstante, el esfuerzo por efectivizar el derecho a la obligatoriedad escolar fue traccionando el avance de la conciencia de inclusión y las dinámicas institucionales y del aula (no sin tensiones) que han ido transformándose (Frigerio, 2024). De hecho, una política pública implica estructurar el tiempo y sus temporalidades. Pensar el tiempo conduce a pensar la tensión entre el presente de cada gestión con lo que se hereda y lo que se pretende instaurar.

Asimismo, es importante mencionar que a lo largo de la historia, se ha insistido con la idea de “actuar por su bien”, lo que podría implicar proteger a los adultos de cualquier reclamo de niños, niñas y adolescentes. Esta expresión justifica prácticas hasta la actualidad que, en nombre del bien del otro, lo ignoran como otro (Frigerio, 2013). Cuando las deudas (de vida y debidas) no son atendidas, las vidas vividas acumulan marcas de orfandad simbólica, registran una insoportable desigualdad y pueden padecer un severo desamparo ante humillaciones,

destratos y privaciones, que terminan deviniendo en vidas dañadas, mutiladas, detrimentadas (Frigerio, 2024).

A su vez, las personas hacedoras de cotidianeidad hacen de las palabras palabras habilitantes o condenatorias. En las instituciones no solo se interpretan las leyes escritas y aprobadas por otros, también día a día se crean modalidades normativas que hacen leyes no escritas, pero vigentes. Según Frigerio (2013) “en las instituciones “hacer leyes” y “sentar jurisprudencia” está en buena medida a cargo de *profanos*, es decir, de sus actores concretos, en el desempeño de sus oficios y profesiones” (p. 58). La transmisión intergeneracional ocupa un papel fundamental en la constitución subjetiva y la producción del tejido social y la comunidad política, pero siempre hay una *chance* de elaborar las novelas familiares y las novelas institucionales. Las primeras, hacen referencia a la acepción de Freud (1909), quien afirmaba que cada sujeto se inscribe en una ficción narrativa, la “novela familiar”, pero, a la vez, narra su propia novela. Las segundas, se pueden pensar como una extensión de las anteriores. Las instituciones ofertan 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). En esta línea, pareciera que existen sujetos predestinados, destinados, sobredestinados y sin destino⁷⁴.

Por todas estas razones expuestas, suena oportuno cerrar este apartado y este marco teórico con las siguientes preguntas: ¿Cómo está significado por el estudiantado trans* el tiempo que transcurre en la escuela? ¿Cuáles son las filiaciones simbólicas que realiza el estudiantado trans* en los edificios escolares? ¿Hay acontecimientos en un contexto escolar que afectan al estudiantado trans* y generan una invitación a futuro? ¿En el mundo institucional educativo qué efectos produce en las trayectorias escolares y en las biografías del estudiantado trans* la relación entre Eros y Tanatos? ¿Cómo son los órdenes simbólicos a los que se ve expuesto el estudiantado trans*? ¿Qué órdenes simbólicos anteriores constituyen al actual y cómo afecta esto a las realidades trans*? ¿Hay posiciones de inframundo circunstancialmente ocupadas por estudiantes trans*? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué formas de padecimiento psíquico se evidencian? ¿Hay olvidos de los actores educativos que dificultan/impiden reconocer a los y las estudiantes trans* como un otro semejante? ¿Qué tan frecuente se manifiestan conciencias escandalizadas en el cotidiano escolar frente a estas realidades? ¿Qué formas de amor y odio

⁷⁴ Otro aporte que realizó Graciela Frigerio en un Seminario del Doctorado en STyPE de la FHUC (UNL) durante el 2024.

están presentes en las personas adultas y en las políticas al pensar las realidades de adolescentes trans*? ¿En qué medida en estos casos el problema es la propia intervención adulta? ¿Qué palabras habilitantes y qué palabras condenatorias es posible identificar en el trato directo entre los hacedores de cotidianidad y el estudiantado trans*? ¿En situaciones de desamparo, el propio Estado a través de una de sus instituciones, la escuela, trabaja para materializar la deuda debida y garantizar a adolescentes trans* una vida digna, con derecho a ser parte, formar parte, tener parte?

4. Fundamento metodológico y diseño de investigación

Para el abordaje de estas realidades se propuso un estudio cualitativo, de corte exploratorio, con un alcance descriptivo. Según Hernández-Sampieri (2014) la **investigación cualitativa** se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de las personas participantes. De acuerdo a Ruiz (2012) “los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de *insider*, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático” (p. 17). Taylor y Bogdan (1987) afirman que la investigación cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y/o la conducta observable. Como plantea Becker (1967) lo trascendental radica en que sujetos que muchas veces por sus condiciones existenciales son silenciados alcen su voz. Desde la metodología cualitativa todos los relatos tienen el mismo valor y a la vez esta metodología permite conocer a los sujetos en lo personal y a experimentar lo que ellos sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad (Taylor y Bogdan, 1987).

Hablar de métodos cualitativos, en definitiva, es hablar de un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos a los que se enfrenta la misma investigación (Gobo, 2005). Sisto (2008) plantea la idea de trazar puentes entre las personas investigadoras e investigadas. Para Vasilachis (2006) la investigación cualitativa atiende una serie de características propias: a) está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido; b) está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen; c) es sostenida por métodos de análisis y explicación que buscan abarcar la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Hernández-Sampieri (2014) afirma que **los estudios exploratorios** son útiles para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, “indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados. Esta clase de estudios son comunes en la investigación, sobre todo en situaciones en las que existe poca información” (p. 91).

Por su parte, el **alcance descriptivo**, “busca especificar y describir características y tendencias importantes de un fenómeno o una situación planteada, analizando cómo es, cómo se manifiesta y cuáles son sus componentes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 92).

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la **entrevista semiestructurada**. Tonon de Toscano (2009) sostiene que la entrevista semiestructurada facilita acceder a los conocimientos singulares de las personas. La palabra opera como medio para ingresar a una vivencia biográfica desde una mirada personalizada e intransferible. Durante las entrevistas, las personas participantes deben ser concebidas como expertas basadas en la experiencia, ya que, son solo ellas y nadie más que ellas quienes podrán describir directamente la experiencia que se intenta comprender (Duque y Aristizábal Díaz-Granados, 2019). En una situación de entrevista se expresa un modo de constituir identidad, aquí y ahora, al utilizar narraciones del pasado y del presente entrelazadas complejamente (Epstein y Johnson, 2000).

Para Hernández-Sampieri (2014) este tipo de técnica se basa en una guía de asuntos o preguntas y la persona entrevistadora tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Ibarra-Sáiz et al. (2023) plantean que el guión, que la pauta de entrevista, es una herramienta fundamental en la entrevista semiestructurada, ya que permite ordenar a nivel general las temáticas principales a tratar en el proceso de recogida de información, pero el orden de las temáticas irá variando dependiendo de las decisiones que vaya tomando la persona entrevistadora y será ella misma quien luego determine si las respuestas son relevantes para la investigación o si debe seguir profundizando en algún punto. Además, no existe una entrevista igual a otra, son todas distintas, singulares (Bolívar, 2012), las preguntas o temas son solo una orientación, no parámetros inalterables (Duque y Aristizábal Díaz-Granados, 2019).

Esta pauta (disponible en la sección de Anexos) estuvo estructurada en veinte preguntas que abordaban distintos ejes de indagación: a) datos generales de la persona entrevistada; b) proceso de autodescubrimiento y significado de la categoría trans*; c) salida del armario y proceso de transición; c) referentes y relación con otras personas trans*; d) experiencias en el sistema educativo formal en el nivel de Enseñanza Media; e) detección de problemas prevalentes en el cotidiano escolar con relación a la diversidad de género y estrategias de resistencia; f) iniciativas realizadas y otras sugerencias de propuestas que mejoren la experiencia de estudiantes trans* en los centros educativos. Es esencial resaltar que estratégicamente, y siguiendo las recomendaciones de los manuales de investigación, se optó por abrir la instancia de entrevista con las preguntas que a priori parecían tener menor exigencia y relevancia emocional.

Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de las personas participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Dichos datos se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos para poder responder las preguntas de investigación y generar conocimiento novedoso. En este caso, las entrevistas se realizaron de forma individual. Las personas participantes pudieron optar por la modalidad presencial o virtual. Se consideró que incluir la posibilidad del formato virtual permitía democratizar el acceso a la instancia de entrevista porque algunas personas adolescentes se podían enfrentar a barreras de autonomía para su movilidad por la ciudad y/o a dificultades socioeconómicas que podían impedir el uso del transporte público para trasladarse hasta el centro de la capital.

El método de registro fue la grabación de audio. Posteriormente fueron transcritas. Se definió una **muestra intencional teórica (no probabilística)** en base a los siguientes criterios de inclusión:

- Tener entre 14 y 19 años
- Identificarse como varón o mujer trans*
- Residir en Montevideo o Canelones
- Haber cursado o estar cursando Enseñanza Media Básica (EMB) o Enseñanza Media Superior (EMS) en liceos públicos o privados de los departamentos mencionados en el criterio anterior

Estos criterios se consideraron los más oportunos por varios aspectos, entre los más importantes: a) posibilitar la participación de adolescentes migrantes al proponer como requisito la residencia en estas dos ciudades del país sin marcar nacionalidad; b) limitar la participación a personas trans* que se ubican en el orden binario de género, lo que se justifica porque a nivel país escasean los estudios dirigidos a esta población, y se cree valioso poder conocer su cotidianidad escolar antes de agregar mayor complejidad al análisis con las vivencias de personas trans* no binarias); c) conocer los posibles matices experienciales entre las mujeres y los varones trans*, entre quienes son residentes en la capital nacional o en un departamento del interior del país y entre quienes se han escolarizado en instituciones públicas o privadas; d) aproximarse a las realidades de estas personas que están cursando una etapa del ciclo de vida (la adolescencia) que no es necesariamente priorizada en los proyectos de investigación de esta agenda o que por sus condiciones materiales y subjetivas de existencia se hace difícil acceder a sus relatos.

La **fase de captación** se inició haciendo uso de una base de datos que fue construida en otros proyectos de investigación con población LGBT+ ejecutados anteriormente por el Programa Género, Sexualidad y Salud Reproductiva del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR). También se utilizó la base de datos de personas usuarias del Centro de Referencia Amigable (CRAm⁷⁵). En este caso, se procedió a contactar a todas las personas que cumplían con los criterios para participar de la iniciativa y que ya habían finalizado su proceso de consulta. Posteriormente, se diseñó un *flyer* que fue compartido en las redes sociales *online* Facebook e Instagram, utilizando como plataforma el perfil del CRAm, de la propia Facultad de Psicología y de movimientos sociales específicos (Ovejas Negras, Trans Boys Uruguay, entre otros). Al mismo tiempo, el Departamento de Diversidad del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) ofició como aliado y también realizó una captación a través de sus propias vías con la misma pieza de difusión. Asimismo, las Coordinadoras del Programa de Educación Sexual (PES)⁷⁶ de la Administración Nacional de

⁷⁵ Es oportuno aclarar que, como dicho servicio forma parte del Centro de Investigación Clínica en Psicología (CIC-P), cuando las personas usuarias acceden a una prestación que han solicitado, firman un asentimiento/consentimiento informado donde si desean, pueden ceder sus datos con fines investigativos (pueden negarse y acceder a la atención de todos modos).

⁷⁶ En 2009, la ANEP creó el Programa de Educación Sexual con el objetivo de que fuese una herramienta para cumplir con los compromisos asumidos en el escenario político-institucional. En el nivel de EM, se pensó en la figura de un o una profesora Referente de Sexualidad por centro. Dicha figura trabaja en forma transversal con docentes de las diferentes asignaturas en cada centro liceal, además de hacerlo con madres, padres o representantes de adolescentes, y en talleres específicos con estudiantes. Las personas Referentes de Sexualidad se encuentran ordenadas en listas departamentales y cumplen

Educación Pública (ANEP) le enviaron a cada Referente de Sexualidad de los centros educativos localizados en Montevideo y Canelones el mismo afiche a través de un grupo de WhatsApp en el que comparten información de interés. A su vez, para contemplar otros métodos más tradicionales, el *flyer* con los detalles de la convocatoria, se colocó en la sala de espera del servicio especializado en diversidad sexo-genérica llamado Integramas que es ofrecido por un prestador de salud del subsector privado (CASMU), y en la sala de la Policlínica Inclusiva Parque Bellán de la Intendencia de Montevideo donde se implementa un Programa de acompañamiento y atención integral a personas niñas y adolescentes trans* y no binarias.

Se habilitaron tres formas de contacto para las personas interesadas en participar: 1) mensaje privado de Instagram dirigido al perfil oficial del CRAM (@cram.uy) como una decisión estratégica al saber que la población adolescente suele dedicarle mucho tiempo diario al uso de las redes sociales *online* y que existía una probabilidad no menor de que en algún momento se toparan con el *flyer* de difusión; 2) una cuenta de email creada exclusivamente para la operativa de este proyecto (trayectoriastransuy@gmail.com); 3) el email institucional del doctorando responsable de la investigación (ggelpi@psico.edu.uy).

Tras coordinar las primeras entrevistas se comenzó a aplicar la técnica de bola de nieve. Según Morone (2013) esta técnica se caracteriza por poder obtener datos de personas que se sumen al estudio a través de los contactos de las personas que ya han sido entrevistadas. Una posible limitación de esta técnica es que se pueden perder algunas diferencias sustanciales porque las personas que sugieren la participación de otras tienden a vincularse y/o establecer amistad con individuos similares (Epstein y Johnson, 2000). Es posible sostener que la estrategia de captación fue exitosa, y contra todo pronóstico, esta fase del proyecto se pudo cumplir en los tiempos planificados inicialmente (junio-octubre de 2023).

diez horas semanales de labor por cada liceo (Abero, 2015). No obstante, la escuela, desde su surgimiento hasta la institucionalización de dicho programa siempre educó sexualmente al estudiantado con diferentes métodos y objetivos, dependiendo de la época. Incluso, en un comienzo, la educación sexual puede entenderse como una pedagogía de producción de normalidad (Britzman, 1996). En Uruguay, entre los veinte y cuarenta del siglo pasado se discutió de manera sistemática sobre qué contenidos integran la educación sexual, qué forma se le da a esta y cuál es el mejor modo para enseñarla. Una referente del tema durante aquella época fue la feminista Paulina Luisi (Darré, 2005). Según Darré (2005), probablemente su institucionalización se dilató por resistencias desde la Iglesia católica, por los diversos sentidos y significados que los sujetos le otorgan a la educación sexual, porque a lo largo de la historia se ha legitimado más a los médicos que a los profesores para hablar sobre sexualidad y porque dicha educación rompe el principio básico del discurso pedagógico sobre la transmisión de saberes contruidos como verdades, ya que, en materia de sexualidad, todo es muy subjetivo.

Previamente se había definido un mínimo de diez (10) y un máximo de veinte (20) entrevistas. Finalmente, tras un alto interés de la población objetivo y luego de las coordinaciones correspondientes, se realizaron treinta (30) entrevistas. Se cree que la ampliación de la muestra en este caso no perjudica necesariamente el grado de profundidad del análisis. En promedio, en ambas modalidades (presencial o virtual), las entrevistas duraron aproximadamente sesenta (60) minutos.

Para el análisis se utilizaron veintisiete (27) entrevistas porque tres (3) personas luego de haber leído y firmado los documentos del proyecto donde se explicitaban los criterios de inclusión muestral, sorpresivamente, una vez iniciada la grabación afirmaron sentirse no binarias, pero por respeto a la predisposición que mostraron para compartir sus experiencias, se decidió continuar con la entrevista. En este sentido, aunque no sean tenidas en cuenta para el análisis, abrieron una serie de interrogantes y realizaron aportes sustantivos que permiten reflexionar sobre estas realidades dentro del abanico de la diversidad de género, al mismo tiempo que evidencian la necesidad de relatar sus luchas y malestares cotidianos en instituciones como las educativas, en un espacio investigativo leído como amigable. Por lo cual, sus contribuciones de una forma u otra, igualmente se integran en el capítulo de resultados y análisis. A su vez, nos hace pensar que es pertinente proyectar en un corto plazo posibles estudios que se centren en estas identidades genéricas y políticas para no reproducir exclusiones en los diseños de investigación o conclusiones sesgadas en los productos que se elaboran en el marco de esta agenda.

Por lo tanto, retornando a las características de la muestra, es posible decir que, dieciocho (18) entrevistados se autoidentificaron como varones trans* y nueve (9) como mujeres trans*. Cada adolescente eligió la modalidad de entrevista en base a sus necesidades y comodidad. Catorce (14) fueron realizadas virtualmente, a través de videollamada de WhatsApp o de la plataforma Zoom, mientras que las restantes trece (13), se concretaron de manera presencial, en el Anexo de la Facultad de Psicología (UdelaR), en la zona centro de la ciudad de Montevideo. Que el número de varones trans* duplique al de mujeres no es llamativo, de hecho refuerza algunos datos disponibles a nivel nacional y la casuística de distintos servicios especializados en esta población. Esto probablemente no se debe necesariamente a una menor prevalencia de identidades trans*femeninas sino a un mayor ocultamiento, ya que las mujeres trans* suelen estar expuestas a mayor discriminación y violencia, y por lo tanto, sus transiciones suelen retrasarse, y en alguna medida sus expresiones de género suelen reprimirse. Para Missé y Parra (2023) que analizan datos de distintas unidades especializadas en España, esto se debe

a que desde una mirada binaria, la normatividad de género sigue siendo más rígida para explorar la feminidad en los chicos que para explorar la masculinidad en las chicas.

Por otro lado, que tantas personas adolescentes integrantes de la muestra hayan preferido hacer la entrevista en modalidad virtual puede tener múltiples interpretaciones. Una puede ser adjudicada a la distancia geográfica, otra a los efectos post-pandémicos, pero también, se puede apuntar a los niveles de estrés y ansiedad que se disparan al hacer uso del transporte público, acceder a espacios institucionales nunca antes explorados/habitados e interactuar con personas desconocidas. Además, se debe resaltar que, herramientas como Zoom, permiten democratizar la participación de personas interesadas. El avance de las tecnologías de la información, la comunicación y las relaciones (TICR) le ha facilitado cuestiones de accesibilidad a múltiples poblaciones, más aún en Uruguay, un país con un nivel de cobertura de Internet prácticamente universal (Grupo Radar, 2023). Por tal motivo, las redes sociales *online* y otras plataformas resultan una herramienta funcional para determinados campos de investigación. Permiten lograr un mayor alcance en los estudios, optimizan la relación tiempo-costeo y desde una mirada interseccional diversifican los perfiles a los cuales se puede acceder (Gelpi y Barros, 2020).

Del total de participantes, diecisiete (17) residían en la capital (Montevideo) y diez (10) lo hacían en el interior (Canelones). Dos personas de la muestra son migrantes (los países de origen son Argentina y Perú). Es relevante indicar que, cuatro (4) personas entrevistadas al momento de la entrevista tenían 14 años, cuatro (4) tenían 15 años, seis (6) 16 años, una (1) 17 años, cuatro (4) 18 años y ocho (8) 19 años. La media de edad de las personas entrevistadas es 15,1 años. Asimismo, veintidós (22) personas entrevistadas conviven con familiares directos (madre, padre, hermanos, abuelos y/o primos) y cinco (5) viven solas, con amigos o en hogares de amparo. Por otro lado, veinte (20) cursaron o están cursando EM en el sector público y siete (7) en el sector privado, en instituciones laicas o religiosas. Es relevante señalar que, de las doce (12) personas que están en edad de ingresar al siguiente nivel educativo, seis (6) personas entrevistadas actualmente están realizando Estudios Terciarios o Superiores. Este último dato alimenta la hipótesis de que a pesar de las marchas y contramarchas constatadas pareciera que la esperanza de vida escolar de las personas trans* más jóvenes ha ido en aumento en comparación con sus pares de otras generaciones.

Todas las personas participantes tuvieron una actitud colaborativa en la instancia de entrevista. Estas fueron grabadas con previa firma de un asentimiento o consentimiento informado

dependiendo la edad. Los y las adolescentes entre 14 y 17 años firmaron un asentimiento basado en la noción de autonomía progresiva y entre 18 y 19 años firmaron un consentimiento porque ya eran mayores de edad.

La codificación del material se hizo mediante método inductivo (no hubo apoyatura en ningún tipo de *Software*). **El análisis es inductivo de tipo interpretativo**. Se valora que el razonamiento inductivo permite generar ideas originales y nuevos puntos de vista. El análisis interpretativo busca comprender los fenómenos sociales en una realidad plural producto de la interacción y actividad humana, reconociendo que no es tarea sencilla distinguir causas de efectos, y que todo esto surge producto de procesos holísticos y complejos (Monteagudo, 2001). Como primer paso del análisis se realizó una lectura y relectura de las transcripciones apuntando a nuevos *insights*, acompañadas de comentarios iniciales que recuperan asociaciones y otras notas que pueden entenderse como interpretaciones preliminares. Como segundo paso se identificaron los temas emergentes y se agruparon en base a principios o similitudes conceptuales o temáticas, es decir, se empleó un criterio semántico para el agrupamiento (Smith y Shinebourne, 2012; Shinebourne, 2011). La saturación teórica se presentó cuando los datos obtenidos se volvieron repetitivos o redundantes y los nuevos análisis confirmaban lo que ya se había fundamentado (Hernández-Sampieri, 2014).

Las categorías de análisis surgieron de la revisión de literatura científica y de la información obtenida en el trabajo de campo. Las mismas son: 1) autodescubrimiento y significado de la categoría trans*; 2) salidas del armario; 3) transiciones de género; 4) referentes y relación con otras personas trans*; 5) experiencias en el sistema educativo formal en el nivel de EM; que retoma los problemas prevalentes en el cotidiano escolar y las estrategias de resistencia; 6) iniciativas realizadas y otras propuestas de mejora de las experiencias diarias de adolescentes trans* en los centros educativos de EM. Una vez definidas, se realizó una nueva lectura y relectura de las transcripciones para seleccionar las viñetas que serían consideradas e integradas en los distintos apartados del capítulo de resultados y análisis. Esta etapa tuvo varios filtros. Se debe señalar que muchos fragmentos de viñetas que forman parte del cuerpo de la tesis están resaltados en letra negrita porque busco subrayar lo que para mí, como investigador, desde mi mirada subjetiva es particularmente pertinente para el análisis. Esto no impide que cada persona lectora haga sus propios subrayados, los cuales pueden ser más o menos coincidentes con los míos.

A su vez, para cuidar la credibilidad del estudio, como complemento, se utilizó otra técnica y fuente de recolección de datos, algo conocido en materia investigativa como método de triangulación (Denzin y Lincoln, 2018). En esta oportunidad, se definió coordinar un **grupo focal con expertos**. Kitzinger (1995) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre la persona investigadora y las participantes, con el propósito de obtener información. Para Hamui-Sutton y Varela (2013) el grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de las personas participantes, en un tiempo relativamente corto. La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que ellas piensan, cómo piensan y por qué piensan de esa manera. Trabajar en grupo facilita la discusión y activa a las personas involucradas a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran un tabú.

Para este tipo de instancias también se diseña previamente una pauta de indagación grupal que apunta a cumplir con los objetivos investigativos. En este caso el documento constaba de 16 preguntas que iban desde la formación y la implementación de contenidos sobre diversidad sexo-genérica en el aula hasta experiencias de trabajo directo con estudiantado trans*, y la detección de emergentes, demandas y desafíos con esta población en el cotidiano de EM. El rol y la experiencia del moderador es central para ordenar el intercambio y promover la circulación de la palabra, buscando que el desarrollo del mismo se dé dentro de los parámetros esperados/deseados. A su vez, debe dar confianza a las personas tomando en cuenta lo que dicen y absteniéndose de dar su propia opinión para no inducir a sesgos (Hamui-Sutton y Varela, 2013). Posteriormente, se transcribe, se codifica y se analiza, en esta ocasión, comparando/contrastando las experiencias del estudiantado trans* con las opiniones, creencias y experiencias de las personas *experts* que participaron en el grupo.

La convocatoria se realizó a través de las Coordinadoras del Programa de Educación Sexual (PES) de la ANEP. El grupo focal con expertos se hizo en formato virtual a través de la plataforma Zoom en agosto de 2023. Se trató de una única instancia que duró noventa (90) minutos. Finalmente, participaron ocho (8) Referentes de Sexualidad. La mayoría profesores y profesoras en Biología (5), las otras tres (3) personas se dedicaban a la enseñanza de Literatura, Filosofía e Historia. Casi la totalidad cuenta con una especialización en Sexología, Educación Sexual Integral o Educación Menstrual. Una gran parte ha realizado dicha formación en instituciones privadas nacionales (SEXUR y SESSEX) y la minoría lo ha hecho en Universidades Públicas aranceladas (FLACSO, Argentina). Asimismo, la totalidad, hace cursos

de actualización que propone el propio PES o el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), especialmente en violencias. Algunas personas Referentes de Sexualidad ocupan el cargo desde el origen del Programa y otras han accedido a la función más recientemente. La amplia mayoría tiene experiencia laboral exclusivamente en el ámbito público. Se debe resaltar que este conjunto de personas participaron con temor porque en la apertura del grupo focal denunciaron persecución y desmantelamiento del PES en el marco de la última reforma educativa. Se aclara que sus aportes serán incorporados en el capítulo de resultados y análisis dentro de las categorías ya definidas y compartidas anteriormente con ustedes, articulándolos con las voces de las personas adolescentes, pero sin utilizar viñetas con sus textualidades porque fue un pedido explícito de las personas participantes a la hora de firmar el consentimiento informado, para evitar ser identificadas y/o potencialmente sancionadas.

Síntesis de las actividades realizadas

- Revisión bibliográfica a nivel internacional, regional y nacional
- Ejecución de un plan de lectura actualizado
- Obtención de los avales correspondientes
- Elaboración de los instrumentos para el trabajo de campo: pauta de entrevista, pauta del grupo focal, hoja de información del proyecto, modelo de asentimiento y modelo de consentimiento informado
- Diseño de la pieza de difusión de la propuesta investigativa
- Testeo y ajuste definitivo de la pauta de entrevista
- Identificación y captación de la población objetivo
- Coordinación y realización de las entrevistas semiestructuradas
- Transcripción de las entrevistas
- Coordinación y realización del grupo focal con expertos
- Transcripción del grupo focal con expertos
- Sistematización de toda la información recabada
- Codificación del material
- Análisis e interpretación de los datos
- Elaboración, revisión y edición de la presente tesis

Tabla 1. Conformación de la muestra

Número de entrevista	Género	Edad	Departamento	Sector educativo
1	Varón trans*	16	Canelones	Público
2	Mujer trans*	19	Canelones	Público
3	Varón trans*	14	Canelones	Público
4	Varón trans*	18	Montevideo	Público
5	Varón trans*	19	Montevideo	Público
6	Mujer trans*	17	Canelones	Público
7	Varón trans*	14	Montevideo	Público
8	Varón trans*	14	Montevideo	Público
9	Varón trans*	16	Montevideo	Privado
10	Varón trans*	19	Montevideo	Público
11	Varón trans*	15	Montevideo	Público
12	Varón trans*	18	Canelones	Público
13	Varón trans*	16	Montevideo	Público
14	Varón trans*	19	Montevideo	Público
15	Mujer trans*	16	Montevideo	Público
16	Varón trans*	18	Canelones	Privado
17	Mujer trans*	16	Canelones	Privado
18	Mujer trans*	15	Canelones	Público
19	Varón trans*	19	Montevideo	Público
20	Mujer trans*	18	Montevideo	Público
21	Varón trans*	15	Montevideo	Privado
22	Varón trans*	16	Montevideo	Público
23	Mujer trans*	19	Montevideo	Público
24	Varón trans*	19	Montevideo	Público

25	Mujer trans*	14	Canelones	Privado
26	Mujer trans*	15	Canelones	Privado
27	Varón trans*	19	Canelones	Privado

4.1 Consideraciones éticas

Para proteger y brindar las mayores garantías a las personas adolescentes y adultas participantes de la investigación, este estudio se rigió por el Decreto N°379/008 del Ministerio de Salud Pública (MSP) y el CM/515 y 414/9 del Poder Ejecutivo respecto a la investigación con seres humanos. Asimismo, se respetó el Código de Ética del Psicólogo, que en su Artículo N°62, sostiene que, las personas Licenciadas en Psicología al planificar, implementar y comunicar sus investigaciones, deben preservar los principios éticos de respeto y dignidad con el fin de resguardar el bienestar y los derechos en general de las personas participantes de investigaciones. También se cumplió con lo dispuesto en la Ley N°18.331 *“Protección de Datos Personales y Acción de Habeas Data”* del 2008. En consecuencia y en cumplimiento a lo establecido en las mencionadas normativas, en setiembre de 2009, en la Facultad de Psicología (UdelaR) se creó el Comité de Ética en Investigación, el cual, se encarga de la revisión de los aspectos éticos contemplados en los proyectos a desarrollarse en el marco de dicha casa de estudios. Esta propuesta fue sometida a evaluación y el 7 de diciembre de 2022 se obtuvo la aprobación para que sea ejecutada.

Las particularidades de la metodología cualitativa (en la medida que pretende conocer y comprender las significaciones que tienen los acontecimientos y las experiencias vividas para esas personas) requieren el extremar estos cuidados éticos. En la presente propuesta, predominó el principio básico de no hacer daño de ningún tipo a ninguna persona participante, institución y comunidad en general. También se acataron otros principios como son: integralidad, beneficencia y no maleficencia, justicia, riesgo/beneficio y respeto por las personas, como se sugiere en normativas internacionales.

Al tener en cuenta las características particulares de la presente investigación, se priorizaron las siguientes consideraciones éticas: para la realización de las entrevistas se solicitó la previa firma en papel o digital de un consentimiento o asentimiento informado (según la edad de cada adolescente) y cada participante del grupo focal con expertos firmó un consentimiento

informado. En dicho documento se explicita que la modalidad de registro de la instancia era la grabación de audio. Siguiendo lo establecido en la Ley N°18.331 sobre protección de datos, se garantizó la total confidencialidad en torno a la información que sería volcada en las distintas instancias del trabajo de campo, ya que se realizó una encriptación de los datos obtenidos, siendo guardados en computadoras con sus respectivas contraseñas de acceso. También se informó que se mantendría en anonimato a las personas participantes, cambiando los datos personales (sin alterar los datos de la muestra) en pro de salvaguardar la identidad, además de informarles que podían abandonar el estudio cuando así lo desearan sin dar explicaciones, que no tenían que responder todas las preguntas y que de ser necesario podían pausar la entrevista y retomarla minutos después. En todos los casos, el investigador responsable también hizo firma de los documentos. A su vez, las personas participantes recibieron o se llevaron una copia de la hoja de información con el resumen ejecutivo del proyecto. La información sobre los datos generales del proyecto: tema, objetivos, metodología, entre otros, fue socializada en un lenguaje accesible y comprensible para todas las personas.

Teniendo en cuenta la sensibilidad que posee la temática y que se trabajó con una población históricamente vulnerada y considerada un grupo de riesgo, se procuraron acciones que buscaran amortiguar los posibles riesgos que podrían emerger en el trabajo de campo, adoptando así, una posición responsable frente a eventuales malestares psicológicos que se pudiesen producir en la instancia de entrevista. Por estas razones, con relación al ítem riesgos, si por motivos relacionados a la investigación, alguna persona necesitaba una intervención psicológica, ya se había decidido que sería derivada a su prestador de salud o a servicios especializados de la Facultad de Psicología (UdelaR), más específicamente, al CRAM, donde recibirían la atención y contención necesaria. En la hoja de ruta diseñada para abordar este ítem también se contempló a ciertos movimientos sociales de la diversidad sexo-genérica y al Departamento Integral del Estudiante (DIE) del Consejo de Educación Secundaria (CES).

5. Presentación de resultados y análisis

Larrosa (2006) plantea que, generalmente, una experiencia es entendida como eso que “me pasa”. Sin embargo, busca problematizar esta acepción y ampliar sus sentidos. Cree que es más conveniente decir eso que “nos pasa” porque las experiencias implican estar con otras personas, se piensa colectivamente desde ellas, generan diálogos y reflexiones polifónicas. Baichman y Stoppani (2024) recuperan concepciones de la experiencia en las que el sujeto activamente produce situaciones para que una experiencia suceda. Según Staroselsky (2015) “la experiencia no se tiene pasivamente, sino que se hace activamente; no es del orden de lo contemplativo, sino que es acción” (p. 3). La experiencia resulta inseparable del lenguaje, este es el medio que la hace posible. Brah (2011) y Scott (2001) consideran que el sujeto se produce en la experiencia, está constituido por medio de la experiencia. Para Larrosa (2006) la experiencia es un paso, un pasaje, un recorrido, una aventura, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro y, al pasar, deja un rastro, una huella, una marca, una herida. Nos sugiere que la experiencia no es únicamente lo vivido sino también algo emparentado con lo pensado.

Missé y Parra (2023) piensan que la experiencia trans* se sitúa en la tensión entre lo individual y lo social. La experiencia trans* está en constante transformación, sus significados y significantes están en movimiento. Retomando lo expresado en el marco teórico, en el último tiempo, la categoría trans, con y sin asterisco, ha desplazado a sus antecesoras: transexual/transgénero, y actualmente, la emergencia de las categorías binarias/no binarias complejizan nuevamente lo trans*. Asimismo, lo que culturalmente es asociado a las motivaciones, necesidades e itinerarios de vida de las personas trans* también está modificándose y más aún en la adolescencia. Los itinerarios son abiertos, porosos, contradictorios e inacabados (Esteban, 2013). La experiencia trans* puede definirse como una experiencia de género particular (Parra, 2025) en la que las personas se mueven de su identidad genérica asignada al nacer y transitan en búsqueda de mayor bienestar. De acuerdo a Korinfeld y Levy (2024) las personas adolescentes generalmente exploran ciertas fracturas del lazo social y encuentran cómo evidenciar lo que como sociedad no podemos inscribir, destrabar, ni darle un cauce, una tramitación.

Saben sondear las cicatrices, los quiebres del lazo social y sus consecuencias para lo común. Además, “mientras hay vida, hay vida psíquica, y consecuentemente, posibilidad de producción subjetiva” (Grassi y Córdova, 2012, p. 20). A través de la subjetividad, los seres humanos se

constituyen como tales, ingresando al mundo simbólico, cultural, regido por las lógicas del lenguaje. No hay posibilidad de subjetivación sin el plus indeterminado generado por la instauración de una subjetividad determinada. La operación crítica llamada subjetivación se produce sobre la subjetividad instituida desde el plus que ha provocado como efecto no anticipado. El proceso de subjetivación es la acción de dar sentido, de significar y poner una marca de origen (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2016).

Pensar la constitución subjetiva en términos de entramado aporta unos beneficios al diferenciarse de la noción de identidad moderna bajo un modelo rígido: esencializada, fija, estable, unitaria, auténtica, independiente y ahistórica. Desde esta perspectiva, el sujeto es visto como una configuración única e irreplicable, una organización corpórea con un aparato psíquico, anclado en una civilización particular. Un sujeto entendido como una singularidad conformada por marcas, inscripciones e identificaciones (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2016). En esta dirección, la subjetividad de las personas adolescentes se construye en un entre, como efectos de los intercambios intra e intergeneracionales que se erigen como factores que tienen la potencialidad de producir identidad y diferencia. Aquí no se trata de la mera diferencia, sino de diferencias desigualadas. Se sostienen así muchos siglos de dispositivo de discriminación, exclusión, estigmatización o exterminio. Las diferencias desigualadas suponen pensar que la construcción de una diferencia se da dentro de dispositivos de poder: de género, de clase, de etnia, geopolíticos, entre otros. No se suele constituir primero una diferencia y luego una sociedad injusta que la desiguala. Es importante crear/imaginar categorías que visibilicen y enuncien la producción-reproducción de dispositivos biopolíticos que configuran, en un mismo movimiento, esa diferencia y desigualdad (Fernández, 2009).

En el marco de este análisis, también se puede incorporar el concepto de itinerario subjetivo, entendido como los modos de cada sujeto de experimentar su travesía escolar como “efectos de la historia de su constitución subjetiva, sus condiciones existenciales y las alternativas y sucesos de su presente en la escuela y más allá de su vida en la escuela” (Korinfeld, 2016, p. 120). En el intento de recuperación de todas estas experiencias a través de la realización de entrevistas de instancia única con adolescentes trans*, es oportuno retomar las palabras de Pontalis (2005) cuando nos dice que la memoria somos nosotros en silencio, nuestra propia esencia, la sustancia sensible del tiempo en nosotros, espesada por su defecto: el olvido. De hecho, una memoria que pretende no tener pérdida es una memoria muerta, una memoria viva exige el olvido. Según Gribinski (2006) “uno no quiere saber que el olvido es una condición de

la supervivencia” (p. 175). Somos productores de memorias y olvidos al mismo tiempo, somos hacedores de historias. Cada época inventa su memoria, sus recuerdos y sus olvidos. Por tales motivos, se reconoce que en este trabajo de campo se pudo acceder a ciertas experiencias, memorias y recuerdos (no fueron pocos y son muy valiosos) pero con las posibles limitaciones propias de la condición humana (olvidos, represiones, negaciones, desmentidas, elección de no querer compartir algo, etcétera).

En este capítulo que es central en la estructura de una tesis, las personas lectoras se encontrarán con distintos apartados que recuperan los principales resultados condensados en las categorías de análisis más oportunas para esta ocasión. Se decidió que no haya subapartados, pero en cada apartado encontrarán resultados destacados en letra negrita, los cuales intentan cumplir la función de actuar como ordenadores para quienes lean este material. Esta estrategia permite orientar la lectura sin imponer una jerarquización que puede volverse rígida ni clausurar los posibles recorridos interpretativos. Los destacados operan como marcadores de intensidad analítica, lo que potencialmente facilita la identificación de hallazgos relevantes, pero buscando mantener al mismo tiempo la continuidad argumental. Se opta por un modo de estructuración más flexible y procesual, que responde a una concepción no fragmentadora de un análisis. El análisis se presenta, así, como un tejido discursivo que requiere ser recorrido en su desarrollo, más que consultado de forma discontinua.

Hecha esta aclaración, primeramente, se profundizará en lo referido a las cuestiones de autodescubrimiento y significado de la categoría trans* para este grupo de adolescentes; luego se abordarán los procesos de salida del armario y sus respectivas transiciones de género y más allá del género (de hecho estos dos apartados son los más extenso debido a la cantidad de material que arrojó el campo); después se explorarán sus figuras de referencia y qué tipo de relación tienen las personas entrevistadas con otras personas trans*; posteriormente se hará foco en las experiencias de este conjunto de adolescentes en el sistema educativo formal en el nivel de EM (aquí se comienzan a recuperar con mayor fuerza las voces de las personas Referentes de Sexualidad); todo esto nos permitirá aproximarnos a identificar cuáles son los problemas prevalentes en el cotidiano escolar y qué estrategias de resistencia usan cotidianamente; por último, se hará el esfuerzo de sistematizar las iniciativas realizadas en esta materia y qué otras propuestas de mejora de las experiencias diarias sugieren estos adolescentes trans* y los Referentes de Sexualidad en los centros educativos de EM.

5.1 Autodescubrimiento y significado de la categoría trans*

En las narrativas de las personas adolescentes se identifican distintas formas y tiempos de experimentar y significar la no conformidad con el género asignado al nacer. En las siguientes viñetas se pueden percibir matices con relación al acto de dar sentido a la experiencia trans*, hecho que también se relaciona con las narrativas disponibles al respecto, ya que se pueden encontrar desde discursos que deslizan la idea de la "imposición de género" hasta los que se ubican en una postura más esencialista de género, como una especie de verdad que se revela. A su vez, también hubo personas entrevistadas que más allá de las cuestiones de género registraron un sentimiento de diferencia general durante la niñez, que se percibe en la creencia de que algo no encajaba en sus vidas.

*“Toda la vida, desde que tengo uso de razón recuerdo no identificarme con **el género que me impusieron**”* (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“No me identifico con mi sexo biológico desde los 6 o 7 años, pero **no tuve el valor de decírselo a nadie hasta los 13 años**”* (Entrevista N°3, varón trans*, 14 años, Canelones, liceo público).

*“Yo **empecé todo esto cuando era chico**, cuando tenía 6 años más o menos. Yo decía en mi cabeza...Quiero ser un chico, pero eso lo puede decir cualquiera, ¿no?”* (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

*“Desde chico siempre tuve una **sensación de que algo no estaba bien conmigo**, por así decirlo. Me sentía como vacío porque sentía como que **no cuadraba lo que yo veía con lo que yo sentía**”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“Desde pequeño **me sentía muy confundido** pero aún no lo aceptaba del todo, pero toda la vida me decían que parecía un hombre y al no aceptarlo era como que me molestaba”* (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

*“A los 6 ya **me sentía rara**, me sentía como que **no encajaba**, como que no quería ser yo en realidad. Yo quería tener pelo largo, quería usar la misma túnica que las niñas, quería usar colita, y todo eso”* (Entrevista N°18, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo público).

“Desde que tengo conciencia por decirlo así, me regalaban una Barbie y no sabía qué hacer con ella, no me gustaba; yo prefería no sé; un autito estereotípicamente, no me gustaba el

rosa, no me gustaban los vestidos, por eso no festejé el cumpleaños de quince, para no sentirme mal” (Entrevista N°9, varón trans, 16 años, Montevideo, liceo privado).*

*“Cuando ya estás en el jardín normalmente **por lo que tengo entendido**, ya formás tu identidad de género, en los primeros años de vida, entonces la manifestación de la identidad trans es a partir de cosas muy chiquitas. Ya cuando sos un infante o cuando estás entrando en el jardín, y yo tuve cosas así. Yo, por ejemplo, no me juntaba con las niñas, me sentaba en la mesa de los varones, y por ejemplo, mi madre recibió varias veces llamadas de maestras diciendo “se tiene que ir a sentar a la mesa de las niñas, porque se junta siempre con los varones” y mi madre dijo “bueno ¿y a mí qué me importa?” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).*

En estas viñetas hay varios elementos compartidos entre las personas entrevistadas: el sentimiento de rareza, la confusión de no entender lo que estaba pasando, percibir que no se encajaba en el molde binario de género prediseñado por nuestra cultura, la brecha entre lo que se siente internamente y la imagen que devuelve un espejo, asociar el silencio a la falta de valor e incluso expresar una imagen negativa sobre el hecho de tener una experiencia de género no normativa, lo que refleja cierta cisnormatividad estructural/estructurante. Asimismo, el proceso de autodescubrimiento que informan está asociado a cuestiones que tienen que ver con: el sistema sexo/género, los estereotipos, mandatos, roles y normas de género, los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad, entre otros. Es decir, aparentemente, la sensación primaria de no conformidad con el género se reconoce a partir de experiencias vitales que tensionan/interpelan la construcción social dominante del llamado sistema de relaciones de género, lo cual suele sufrir variaciones entre las culturas y tiempos históricos. El foco de malestar está mayormente puesto en aquello denominado expresión de género. En este caso, en esas edades, se evidencia en las escenas/objetos lúdicos y en la vestimenta que se entiende propia de determinado género (Pavan, 2019).

Ciertas señales de género que se manifiestan en la infancia o adolescencia no pueden ser consideradas a primeras como “caprichos”, no pueden ser reducidas únicamente a una explicación basada en la socialización de género recibida o a la ejecución de un determinado rol de género. Sin embargo, toda incongruencia de género, necesariamente no tiene porqué traducirse en una identidad trans* pero tampoco se debe descartar dicha posibilidad con liviandad (Pavan, 2019). En algunas situaciones, a las personas trans* se les exige una pureza de género que no corresponde, especialmente si se consideran los cambios socioculturales

vigentes en materia sexo-genérica. Sentir malestar de género no es exclusividad de las personas trans*, es una experiencia extendida que no siempre obtiene un espacio para poder expresarse. A priori que un niño diga que es una niña o viceversa no tiene porque significar una transición genérica. Implica que la categoría niño le incomoda, no le gusta, le hace la vida más difícil (López y Platero, 2019).

En las narrativas de las niñas trans* y de sus familiares directos, es muy frecuente que comenten el interés por actividades y vestimentas asociadas a otro género distinto del asignado al nacer a temprana edad. Hasta el conocimiento de la diferencia sexual los conflictos con la identidad genérica suelen presentarse con relación a la expresión de género: la ropa, el cabello, los juguetes, los dibujos animados que consumen, entre otros. Es decir, todo lo que la cultura habitualmente nos marca que es propio de un género y no de otro. Posteriormente, no es raro toparse con narrativas atravesadas por una sensación de incomodidad genital, hay una creencia extendida en esta población de que los genitales propios son “feos”, que van a “desaparecer” o que “sería mejor no tenerlos, tener otros”. Luego, en la fase de escolarización inicial, puede haber momentos de crisis ante: el uso de uniformes, las actividades físicas segregadas por sexo/género y el baño al que se acude (Pavan, 2019).

Como explican Missé y Parra (2022) en la adolescencia se recurre a la infancia en una especie de búsqueda rememorativa que explique y dé coherencia a la identidad narrada en el presente. De cierta manera nos preguntamos por la infancia cuando nos preguntamos quiénes somos. Incluso las transiciones “tardías” suelen leerse como menos legítimas que aquellas que comienzan en la niñez (Máximo Prado y Vasconcelos Freitas, 2022). Incluso es posible hipotetizar que la transición de género está deviniendo uno de los lugares donde se canalizan los malestares que, más allá del género y la sexualidad, tienen que ver con las crisis sociales, económicas, climáticas y sanitarias, el cuestionamiento de las principales instituciones organizadoras de la vida, entre otros factores. Desde este enfoque el género podría ser visto como una caja de resonancia (Missé y Parra, 2023).

Sin embargo, todavía “los modelos médicos se centran en una construcción binaria del sexo, una construcción binaria del género y una construcción binaria de la identidad trans” (Shelton et al. 2019. p. 100). Estos presupuestos no permiten dar cuenta de la complejidad de realidades que se observan en los acompañamientos educativos y terapéuticos hoy en día. Por estas razones, actualmente, se defiende desplazar la centralidad de los servicios médicos en la atención a las personas trans*. El acompañamiento médico puede ser útil en aquellas personas que desean cambios corporales, pero quizá la atención médica no tiene porque ser el eje

central ni el espacio de referencia para acompañar estas experiencias plurales, que a veces tienden a quedar bajo cuidados tutelados, cuando la idea es poder promover una ética de la escucha que promueva autonomía y la apertura a mejores condiciones subjetivas (Parra, 2025; Ayouch, 2016).

En cuanto al proceso de construcción de una identidad LGBT+, Plumier (1985) diseñó un modelo descriptivo de dicho proceso. Señaló la existencia de seis etapas que no siempre siguen el mismo orden ni son iguales ni se tienen que presentar en todos los casos. Sin embargo, para varias personas académicas, el modelo aún está vigente y han llegado a las mismas conclusiones ejecutando diferentes investigaciones, como por ejemplo: Soriano (1999) o Generelo y Pichardo (2005). La primera etapa suele ser la **sensibilización** (primeros sentimientos de atracción hacia personas del mismo sexo/género o en casos de identidades trans* primeros sentimientos de no identificarse con el género asignado al nacer). La segunda es la **significación** (tomar consciencia de que esos deseos/sentimientos son propios, distintos a los de la mayoría y habitualmente no tan aceptados por estos). La tercera es la **subculturación** (usar vocablos como gay, lesbiana, bisexual, trans* o no binario para definir los propios sentimientos). La cuarta es **tomar contacto y encuentro con iguales** (buscar espacios de homosocialización y/o transocialización). La quinta es la **aceptación de la diferencia**. Y la sexta es la **salida del closet** (lo que en ciertos círculos suele denominarse como proceso de maduración plena, con todas las limitaciones que porta la expresión).

A veces ponerlo en palabras llega mucho después de ser consciente del propio deseo o identidad sentida. Hay un proceso que puede estar atravesado por mecanismos psicológicos como la negación o la desmentida. Se hace una evaluación de riesgos, el sujeto puede quedar capturado por fantasías y miedos inconscientes de cómo podría reaccionar el mundo adulto, lo que promueve la procrastinación del movimiento, instalando dinámicas de silencio, de secreto. Savin-Williams (2009) en base a una revisión exhaustiva, plantea que, recién a los 18 o 19 años las personas suelen desarrollar sentimientos y actitudes positivas hacia su propia identidad en tanto construida como disidencia, algo que puede ser problematizado a la luz de las narrativas contemporáneas.

Por su parte, Devor (2004) construyó un modelo que plantea que una persona trans* debe vivir y resolver catorce estadíos de desarrollo identitario. Este recorrido eminentemente lineal y progresivo se produciría en el interjuego de aspectos internos y externos del sujeto, su organización y exploración. Para el autor, las más importantes son: las fases de descubrimiento, espera e integración. A su vez, tiempo después, Bradford y Syed (2019)

construyeron la noción de narrativa maestra. Dicho concepto ayudaría a entender cómo la persona negocia la identidad de género -en construcción-, en relación a las normas del mundo social. Esta narrativa estaría definida por todas las demandas poderosas y omnipresentes provenientes del mundo social y cultural, con las cuales los sujetos negocian su identidad constantemente. Por tal motivo, el proceso identitario se entiende como un fenómeno relacional porque las narrativas de las personas adolescentes se intersectan entre sus experiencias internas (incluso reflexiones privadas sobre su identidad) y las interacciones con el ámbito familiar y social. Es así que, la exploración de la identidad genérica y su expresión estaría guiada por las propias emociones y sentimientos derivados del encuentro entre aquello que llamamos lo interno y lo externo.

Más allá de estos aportes de modelos teóricos, un vaticinio subjetivo temprano de una orientación hacia el propio sexo/género o de una identidad trans* puede ser **el sentimiento de las personas niñas de ser diferentes de sus iguales**. Generalmente según los datos disponibles, en promedio esto sucede entre los 6 y 7 años. Si las personas homosexuales/heterosexuales y cis/trans* se distinguen de mayores, deben de ser diferentes en alguna medida también en la infancia. Desde este campo de estudios se sospecha que así es, pero sin saber realmente por qué ni cómo. Con independencia de cuál haya podido ser el conjunto de fuerzas actuantes, las personas niñas deben sentir esa diferencia, aunque sean incapaces de verbalizar en su momento, o de identificar qué eran exactamente aquellos sentimientos. En ocasiones simplemente se limitan a actuar el síntoma de aquello que produce malestar. Pero el hecho de sentirse diferente en la infancia ha demostrado ser, en el mejor de los casos, un débil indicador del futuro estatus sexo-genérico. Son demasiadas las personas niñas trans* que a edades tempranas no se sentían necesariamente diferentes, y demasiadas las cisgénero que sí lo hacían. La progresión desde el sentirse diferente en los primeros años de la infancia/niñez hasta percibir una disconformidad de género y tomar contacto con la identidad sentida al inicio de la adolescencia se produce en algunas personas trans*, pero es evidente que no en todas. Además, los estudios que han hecho un seguimiento a niños, niñas y adolescentes que muestran actitudes variantes de género concluyen que en la minoría de casos se conducen hacia la heterosexualidad, en una gran mayoría hacia la homosexualidad, y en otra pequeña minoría hacia lo trans* (Pérez, 2017).

Herdt y Boxer (2009) señalan que la cuestión de construir una identidad sexual y reafirmar una identidad genérica tiene rasgos de autodiálogo, un proceso interior reflexivo por el que las personas reconocen y luego aceptan sus deseos/sentimientos. Se presenta una evolución,

donde una persona puede pasar del “*quizá sea*” al “*probablemente sea*” luego a “*sin duda soy*” y el proceso puede culminar con un “*orgullosamente soy*”. Esto depende de múltiples factores, no es lineal o cerrado. Tampoco se busca instalar una normatividad o parámetros de deseabilidad. Inclusive hay historias de vida donde esto se dilata, se inhibe/reprime y en otros casos simplemente nunca acontece. Básicamente se trata de modelos que nos permiten pensar unas cosas sin necesidad de solidificar estos aparentes saberes como verdades incuestionables, ya que alinearse acríticamente en estas filas puede implicar el borramiento de la singularidad y la variabilidad.

Asimismo, hay personas que en sus primeros años de la adolescencia, establecen una relación entre las preguntas que se hacen sobre su sexualidad y su identidad sexual/genérica. Si se consideran únicamente a quienes colocan una etiqueta sexual a su identidad personal, destaca una tendencia. Al parecer, la edad en la que las personas se autoidentifican como gay, lesbiana, bisexual o trans* por primera vez en la historia es considerablemente más baja en la actual generación de jóvenes que en grupos anteriores. Ha descendido como mínimo cinco años (más en el caso de las mujeres) respecto a los que se iban haciendo mayores en las décadas de 1960 y 1970. Pasar de los 21 años a los 16 es un descenso significativo e implica actualmente estar en plena cursada de EM y la mayoría de las veces viviendo con adultos de referencia (Savin-Williams, 2009).

Por otro lado, otro grupo de participantes se **autodescubrió en la denominada adolescencia temprana** (10 a 13 años) o en **la adolescencia media** (14 a 16 años). En las viñetas que se comparten, hay relatos de adolescentes que parecen entender a la identidad como un proceso gradual de identificaciones (primero percibieron su orientación sexual y después lo relativo a la identidad genérica) y otros que se centran especialmente en los malestares corporales a partir de la pubertad con marcadores principalmente biológicos que oficiaron de indicadores de no conformidad con el género, lo que les ayudó a ubicarse paulatinamente en el paraguas de lo trans*. En este punto, tal vez sea interesante pensar el impacto de las narrativas disponibles en la forma en que dan sentido a sus propias experiencias, la tendencia de la esencialización de las narrativas sobre lo trans* (la creencia de que darse cuenta de que uno es trans* en la adolescencia es tarde, ya que debería suceder antes, durante la niñez, o directamente que se habita un cuerpo equivocado, reivindicando conceptos como el de disforia de género) y la tensión no resuelta entre entenderse/reconocerse desde la diferencia y el rechazo hacia el género asignado al nacer y/o desde lo que desean para sus vidas. En estos casos también es posible visualizar las categorías identitarias como móviles, provisorias, cambiantes, y a su vez,

los momentos de toma de conciencia con la identificación trans* oscilan entre el azar y la predisposición al autodiálogo, a la introspección.

“Cuando fui creciendo me fui dando cuenta de mi orientación sexual, en ese momento a mi solamente me gustaban las mujeres. Después cuando entré en el liceo fue mucho más recurrente mi pensamiento de que quería ser un chico. Me gustaba vestirme como un chico, todo eso, actuar como uno...Y bueno, en el 2021, fue cuando me di cuenta de que realmente me percibía como uno” (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“Hubo un tiempo en el que pensé que era gay, entonces por un tiempo ese fue el nombre, pero me di cuenta, este año me di cuenta, realmente no y fue ahí que le pude dar nombre, soy trans. Y me ha traído mucha tranquilidad” (Entrevista N°25, mujer trans*, 14 años, Canelones, liceo privado).

“Todo empezó ni bien empecé el liceo. En realidad fue por sexto de escuela, por ahí, cuando ya empezaba a desarrollarme y tipo a tener más atributos femeninos, fue que empecé a darme cuenta que no me sentía cómodo, no me sentía cómodo con cómo me veía. Incluso antes no me sentía cómodo, pero no sabía cómo explicarlo, o sea no sabía de qué manera decirlo o qué pasaba” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“En realidad fue en primero de liceo cuando empecé a cuestionarme, a tener actitudes de rechazo a la feminidad. Ahora que lo miro obviamente es una boludez porque uno puede amar la feminidad, amo la feminidad, amo todo lo que es “femenino”, lo que se categoriza. Pero ese rechazo era como algo que resaltaba, ¿por qué tengo este rechazo? ¿por qué me pasa esto? Después fui conociendo, gracias al internet, distintos ambientes, y fui viendo, probando, diciendo, bueno “no, yo soy una chica, soy bisexual, o soy lesbiana” como que iba más a lo que era mi sexualidad primero, teniendo miedo a explorar lo que es mi identidad y más en un lugar como lo era, como que en ese sentido, en ese momento ya estaba como que más aceptado ser bisexual, pero vos hablabas de ser no binarie y era como que “mmm, raro” y ser un pibe trans o una chica trans ya como que les chocaba un poco más (risas). Pero con el tiempo, yo cumplí 15 años en ese momento, cuando cumplí 15 años ahí ya me di cuenta, como que empecé a probar pronombres diferentes” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Es como **si vivieras en un cuerpo que no es tuyo**, es como que no te sentís conforme con quien sos, digamos, (...) yo no siento que este sea mi cuerpo, siento que no nací bien por así decirlo, siento que algo o alguien se equivocó de cuerpo y no, no es mi cuerpo este, pero **me dí cuenta bien de lo que pasaba en la adolescencia**”* (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, sector público).

*“Pasó más o menos en la escuela. Yo tenía un grupo de amigos formado entre gente, cuando **yo estaba en quinto y sexto**, era gente de esas clases. Y en ese momento usaba otro nombre cuando estaba en ese grupo, pero era un grupo de WhatsApp. Entonces yo usaba otro nombre, me trataban de chico y yo estaba súper feliz, pero nunca me había dado cuenta que era exactamente porque era trans, no se me pasó por la cabeza. Y me acuerdo que, por ejemplo, en sexto año, habíamos hecho una carta que íbamos a poner dentro de una cápsula del tiempo y la íbamos a abrir dentro de diez años y yo escribí con ese nombre y firmé con ese nombre. Y mi maestra lo leyó, me miró e hizo (expresión de extrañeza). Fue como las primeras instancias que dije “uy esto es raro” (risa)”* (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Creo que **me dí cuenta muy tarde**, pero a eso de **los once o doce años me dí cuenta de que algo no andaba bien**. Fui alternando entre género no binario, después bigenero, después género fluido y finalmente me asenté como chica trans, y me siento cómoda con esa etiqueta y siento que es como mi verdadero Yo”* (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

*“Veía a mi padre, a mi hermano y decía tipo wow, yo quiero eso cuando sea grande, pero ta, como que lo dejé, no sé, lo bloquee o simplemente lo dejé de lado por bastante tiempo y varias veces **en los primeros años de liceo, como que lo fui pensando**, una vez se lo comenté a una compañera y al final, en tercero, ya empezó bien todo”* (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

*“Realmente el día que me di cuenta fue en mis quince, estaba mirando los exteriores y me sentí completamente incómodo y no sabía por qué, y yo decía, “fa ¿qué es esto?” Como que me veía a mí en las fotos esas que me sacaban en los exteriores y no me reconocía, **me sentía incómodo de verme** y no había sentido eso, y ahí fue como el día que empecé...No te digo*

que el día de mis quince dije ta, soy trans, pero dije “algo me está pasando” (Entrevista N° 16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

En esta dirección, según Halberstam (2016) la identidad está intrínsecamente sujeta a los desarrollos tecnológicos de cada época histórica: “la identidad, al fin y al cabo, es una ficción conveniente que utilizamos para establecer conexiones entre cuerpos, vidas, experiencias dispersas, prácticas sexuales y contextos sociales que se separan y se alejan inexorablemente” (p. 370). Según el mismo autor, en la actualidad, el significado de las orientaciones de las transiciones de género ha cambiado. Para Missé y Parra (2023) hay riesgos en sobredimensionar el principio de autoidentificación, en tanto se trata de una cuestión incentivada por el neoliberalismo, que presenta al sujeto como omnipotente, que puede y debe marcar su camino; una construcción que muchas veces no contempla la influencia de las estructuras sociales y los marcos culturales. Las sociedades posibilitan la emergencia de nuevas subjetividades y experiencias trans*, nuevas formas de encarnar y vivir esta experiencia de género, pero la experiencia trans* está en constante transformación, su significado y significantes están en movimiento, y lo que socialmente asociamos a las motivaciones, necesidades e itinerarios de las personas trans* también está cambiando. En esta línea, toda clasificación es arbitraria, no se puede pensar sin categorías, pero es problemático cuando al pensar, la categoría se impone, por esto, es conveniente reflexionar a quiénes tendemos a etiquetar como trans* rápidamente y qué efectos produce dicha práctica de nombramiento clausurante. Además, actualmente, pareciera que la noción de identidad de género está desplazando al concepto de orientación sexual como categoría de identificación principal para explicar la diversidad sexo-genérica. En esta línea, Coll-Planas (2010) sostiene que identificación y deseo se presentan como dos elementos no solo diferenciados sino excluyentes, algo que quizá deba matizarse. El autor entiende la elección del objeto y la identificación como dos formas de deseo: deseo de tener y deseo de encarnar.

Por otro lado, las personas entrevistadas suelen recuperar **el autodescubrimiento** en la dimensión más intrapsíquica, como un acontecimiento **tranquilizador/aliviador, que se resume en la expresión “se quién/qué soy”**, aunque esto claramente no implica la exoneración de conflictos. Este “darse cuenta” (*click*) (Parra, 2021) se produce en un punto de encuentro entre el sentido disponible sobre lo trans* y los procesos relacionales que posibilitan nombrarse así. Esto se condensa en el concepto *clueing in*. Este término hace referencia al proceso interno de comprensión de que la identidad de género propia es diferente a la esperada. Con el *click* se captura un instante en el flujo de una trama biográfica. Se actúa bajo

coordinadas específicas de comprensión de la identidad genérica, a partir de las cuales la propia persona puede decirse y nombrarse (Keo-Meier y Ehrensaft, 2018).

“Estoy orgulloso de ser trans y saber que lo soy. Me parece increíble que haya una palabra que me describa al 100%” (Entrevista nº3, varón trans*, 14 años, Canelones, liceo público).

“Es como que, no sé cómo explicarlo, la verdad es que no, es como que yo soy quien soy, yo sé quién soy. Entonces como que no me tienen que importar las burlas” (Entrevista Nº13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Es muy cliché pero es sentirte vos, literalmente, es como ta, ahora sí, soy yo, punto, es ese el sentimiento” (Entrevista Nº10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

El *click* puede entenderse como un hito dentro de un proceso amplio que no inicia ni acaba ahí (Parra, 2021). Es importante relativizar esto porque hay una tendencia a encapsular ese momento, a eternizar y fijar una manera de nombrarse para siempre que puede encerrar a la persona en las fronteras que la propia identidad trans* demarca (Parra, 2025; Keo-Meier y Ehrensaft, 2018). En este sentido, la afirmación de género es un determinante social de la salud. Esta puede entenderse como un proceso interpersonal y compartido a través del cual se reconoce socialmente la identidad de género de una persona y que involucra, a su vez, aspectos asociados a la salud, al orden jurídico y al contexto socio-cultural en el que se desarrolla un sujeto. No existe un único camino para la afirmación de género. Algunas personas lo afirman socialmente, pero no médicamente; otras pueden hacerlo social y médicamente, pero no legalmente, entre otras combinaciones posibles (Martínez et al. 2023).

Las viñetas resultantes del trabajo de campo que aquí se socializan muestran **instancias de (re)afirmación y otras formas de entenderse como trans* que habitualmente reproducen los discursos dominantes sobre estas realidades**. Quizá lo novedoso radique en varias voces de adolescentes que reivindican la experiencia trans* como un proceso de descubrimiento, exploratorio, laborioso, no necesariamente vinculado a transformaciones, modificaciones, cambios o transiciones estereotipadas. Se muestran al menos dos tendencias. Los que toman lo trans* como punto de llegada y de verdad ontológica, como algo incuestionable, que otorga una ilusoria completud, como un sitio erigido desde la fijeza, que a veces se puede enfrentar a obstáculos como las burlas o dudas puntuales y quienes validan múltiples formas de encarnar una identidad trans*, que entienden lo trans* desde la multiplicidad/pluralidad, desde una mirada desmedicalizadora de la experiencia, que pone en

el centro la singularidad, que acepta el enigma, que naturaliza la búsqueda permanente, que abren espacio a la movilidad al habilitar unos tiempos para pensar(se) y hacer(se) como seres generizados en el mundo. En este contexto, vale mencionar los aportes de Missé y Parra (2023) cuando sostienen que hoy muchas personas adolescentes emprenden una búsqueda identitaria explorando palabras que les expliquen, que les haga sentir cómodos, que les defina completamente (como si fuera posible). Esta búsqueda incesante mostraría que aparentemente no hay categoría identitaria que les satisfaga del todo.

*“Yo me digo a mi mismo: “te ves lindo, te ves varonil”. **Soy un hombre y nadie va a cambiarlo**”* (Entrevista N°3, varón trans*, 14 años, Canelones, liceo público).

*“**El día que me dieron la cédula me sentía un gigante, era como ya está, tipo, sos vos**”* (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Pero yo trato de ver lo positivo, pienso que en algún momento voy a empezar testosterona, que voy a tener mi tratamiento, tengo gente que me apoya, yo **sé bien lo que quiero y sé la persona que soy** y trato de bajar todo eso malo con lo positivo”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“Hay algo en mí que yo no sé por qué me pasa, yo no me quiero dar a entender como “persona trans”, como mujer trans, yo me quiero dar a entender como mujer. Es como que no me siento segura diciendo “si, porque yo soy una mujer trans”. No me siento con seguridad. Está bien, entiendo y creo que eso tengo que seguirlo trabajando mentalmente porque sino, es como que... **¿Por qué no me voy a aceptar tal y como soy?** Pero, no sé, no lo siento así”* (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

*“**Yo creo que cada persona trans ve ser trans de distinta forma.** Hay muchas personas que piensan que ser trans es transicionar, hacerte una operación, sacarte algo, ponerte otra cosa; y no necesariamente, hay personas trans que son trans y no tienen que hacer eso, es completamente válido. Para mí ser trans es (silencio), no sabría como decirlo...(silencio) no de transformación, porque yo creo que mucha gente piensa que trans es de transformar, pero **yo lo veo más como algo de descubrir** algo que ya estaba, yo esto ya lo tenía de antes y con el tiempo me fui dando cuenta y ahora mirando para atrás digo “Yo ya lo era, no sabía que existía, no sabía qué era lo que me estaba pasando”. Para mí ser trans es descubrir eso que en su*

*momento no sabías qué era y así cada uno lo tiene de una forma diferente, cada uno vive la “experiencia trans” vamos a decirle (risas), la experiencia trans de distinta manera. Por ejemplo, trayendo esto...Para mí fue diferente obviamente, pero cada persona tiene distinta experiencia y distinta forma de percibirse. Me estoy yendo un montón...Pero para mí ser trans es eso, **es el proceso de descubrimiento, no de cambio**” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).*

*“Para mí, te estas encontrando a vos mismo, yo siento que la mayoría de tu infancia pasás con esto, entonces llegás a un punto, que estás en modo quién soy, cómo me siento con esto, cosas así y vas explorando, te vas encontrando, buscando y van pasando cosas que te sentís identificado, esto lo quiero así, como que va llegando, **tampoco es que dejás que el tiempo fluya**, decís que sea lo que sea, **vas trabajando, te vas descubriendo, vas probando cosas**, y hasta un punto que decís, soy esto. En mi opinión **no hay un punto que te defina completamente, siempre va a haber algo, siento que durante tu vida vas a estar tipo ahí, buscando y encontrando nuevas cosas que te identifiquen**” (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).*

En este sentido, desde sus creencias, el **uso de la etiqueta trans***, **el narrar sus realidades al mundo y adecuar sus documentos legales**, no siempre es visto como necesario, sin embargo, desde sus perspectivas, facilita la comunicación y la comprensión de la otredad, es decir, puede resultar particularmente útil en la dimensión interpersonal, y por ende, también puede serlo en un marco institucional a la hora de habitar la escuela.

*“**La identidad trans para mí es: “respeten mi nombre, respétenme**” (Entrevista N°3, varón trans*, 14 años, Canelones, liceo público).*

*“Es muy cliché pero **es sentirte vos**, literalmente, es como ahora sí, soy yo, punto, es ese el sentimiento. Y además, yo pensé que me iba a ir desacostumbrando y no, ahora que tuve que firmar (el trámite de la cédula) también, fui, me pidió la cédula, por eso volví a buscarla, y cuando se la di así fue como “si tomá, servite, lee el nombre tranquilo” (risas) y está demás” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).*

*“Ahora, como que yo **tengo la seguridad de que soy un varón**, entonces, no me urge corregir cada cinco minutos a la gente, porque cada cinco minutos se equivocan” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).*

*“Cuando se los comenté, porque siguen siendo todos mis amigos hasta ahora, me dijeron “bo, ya sabíamos, el único que no se había dado cuenta eras vos, abrí los ojos”. Y nada, pienso que, **sabiendo ahora qué era lo que me pasaba y volviendo para atrás es como claro, pah, me pasó toda la vida y no supe bajarlo a palabras** y decir ok esto es lo que me está pasando”* (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Yo me decía **no necesito una etiqueta ni nada, hasta que más adelante me di cuenta que un poco sí la quería**, y nada, hubo una semana que fue la semana donde más predominaron todas estas preguntas, era todo el tiempo, entonces le pedí a mis amigos más cercanos si me podían tratar de él y de [nombre], y hasta que no pasó eso, no me di cuenta lo que verdaderamente sí me molestaba que me llamaran por mi deadname o por pronombres femeninos, porque antes no había tenido tipo otra posibilidad. Y ahí me empecé a sentir mucho más cómodo y seguro”* (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

En algunos casos **lo no binario o el género fluido aparecen como una estación intermedia en sus transiciones de la mano de preguntas interrogadoras del deseo que ofician como una posibilidad para pensarse y experimentar con el género**. Es decir, un grupo de adolescentes, notó cierta incomodidad de género, pero por distintas circunstancias inicialmente no pudieron/quisieron realizar una transición que se alineara con el sistema binario de género. Más allá que para muchas personas estas etiquetas se tornan una categoría identitaria a nivel psicológico y/o político sostenida en el tiempo, aquí, esta alternativa, se recupera como un paraguas que brindó cierta protección ante las dudas y angustias (se da a entender que estas identidades son menos radicales que la trans*, que la sociedad hace una lectura menos negativa de estas realidades e incluso que habitar una identidad trans* puede generar la pérdida de privilegios en cierta estructura y orden social).

*“Como que empezó a estar más presente el hecho de que no me sentía cómodo como mujer... Pero yo quería evitar el tema, o sea, no, **no quería ser un varón trans porque me parecía que iba a cambiar totalmente mi vida y como que la arruinaría por así decirlo**. Entonces en 5to de liceo, por primera vez hablé con mi mejor amiga, y le dije que yo no me sentía mujer, que como que me sentía no binario, un ente ahí porque **prefería decir que era no binario a decir que era un varon trans**”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

“Al principio dudaba si era género fluido o era trans. Dudé demasiado en ese tema porque era como que había días donde me sentía mujer y otros hombre. Y luego fue cuando elegí mi nombre y ahí fue cuando dije soy trans, soy X (menciona su nombre), entonces ta, ese fue mi proceso” (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

A su vez, este escenario, les otorgó más tiempo para la toma de decisiones, decisiones que no son únicamente personales, ya que siempre tienen algo del orden de la otredad y de lo interpersonal. Igualmente, en la adolescencia, los sujetos pueden y deben tomar decisiones (el verbo decidir, elegir, deriva de un verbo latino que hace referencia a cortar, a separar y sin el corte no se puede hacer la vida -exogámica-). Estos hallazgos que se vienen señalando hacen una ruptura con los encontrados en el estudio de Missé y Parra (2023). Allí ellos señalan que el fenómeno del no-binarismo y de la interpretación de la transición como un proceso se presenta mayormente en varones trans*, ya que las mujeres trans* están expuestas a más presiones sociales y estéticas. Sin embargo, aquí en las narrativas de las chicas también aparece la noción de proceso y de un binarismo “no puro”. Se percibe como algo transversal a la experiencia trans*. Sería fundamental profundizar en el origen de estos discursos y analizar posibles conexiones con palabras de referentes, con contenidos surgidos en consultas con profesionales de la salud, entre otros actores que medianamente pueden influir en la opinión de estas personas adolescentes, que están transformando la manera que hemos tenido de pensar lo trans* (Parra, 2025).

“Entre los once y doce años me di cuenta de que yo no era varón y me fui descubriendo, fui alternando entre género no binario, después bigenero, después género fluido y finalmente me asenté como chica trans, y me siento cómoda con esa etiqueta y siento que es como mi verdadero Yo” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Se lo conté a mi mejor amiga. Porque es la persona con la que tenía más confianza en el momento y es la persona a la que le contaba todo, y le dije che tratame de ella. O no, creo que en el momento le dije tratame de elle y empezamos así, como que fuimos probando” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

Lo vinculado al tiempo y a la toma de decisiones se considera particularmente importante porque viene a discutir las representaciones socioculturales hegemónicas sobre la adolescencia que la reducen a la inmediatez. Sin embargo, aquí se evidencian sus estrategias para “ganar tiempo”, un tiempo no solo para pensar sino para hacer, para gestionar sus emociones, para mitigar posibles impactos subjetivos, para proyectar sobre una base, donde

no todo sea impulso o improvisación. También llama la atención que culturalmente el mundo adulto crea que si hay algo que sobra en la adolescencia es tiempo y muchas veces las personas adolescentes no lo vivencian así, sienten que les falta tiempo o que hay prisas.

En esta línea, Parra (2021) sostiene que el tiempo adolescente trans* es un tiempo torcido en la encarnación del género porque en el tiempo adolescente el género se hace carne. El cuerpo durante la adolescencia adquiere mayor centralidad, deviene un cuerpo de cambios y deseos que lucha para resistirse a la inscripción obligatoria de la matriz heterocis. De hecho, la asociación entre transición y modificación corporal está muy presente en las proyecciones de adolescentes trans*. Pero “la urgencia con la que viven sus deseos de cambiar el cuerpo no se traduce en que no reflexionen sobre las consecuencias que esos deseos tienen” (p. 125). Paradójicamente, según el estudio de Missé y Parra (2023) todos los actores piensan que todo va muy rápido, y a la vez, no pueden sostener otro ritmo que no sea el de la urgencia. Entonces vale preguntarse de quién es la prisa y por qué producimos adolescentes aprisados por profesionales, familiares y por su propio cuerpo: “a veces obtener la receta (*para las hormonas*) no implica necesariamente que los adolescentes decidan usarla, pero a menudo les tranquiliza saber que está a su disposición” (Missé y Parra, 2023, p. 142). En sus narrativas también muestran sus cálculos de riesgo, así como las renunciaciones que hacen aunque vayan en dirección contraria a sus vivencias internas, y además expresan su capacidad de autocuidado en contextos leídos como adversos. Igualmente, este matiz, no significa que por instantes/momentos no queden rehén de las tendencias de la época (Platero, 2014).

*“Primero me acuerdo que fui con un nombre más neutral porque no sé, yo **sentía que tenía que negociar, con la sociedad, con el mundo**, como que decía “ta si voy por algo masculino no me van a tomar en serio, **tengo que ir un poco más resguardado**”. Después **pasando el tiempo, me sentí más seguro**, tenía amigos que usaban ese nombre y que se empezaban a referir a mí en masculino en algún momento. No sé fue todo un proceso que yo decía “no tiene sentido hacer esto porque nadie lo va a tomar en serio”, pero que poco a poco al tener gente que lo respetaba, fui haciendo lo que yo quería. Igual **en la educación secundaria nunca dije nada**, solo lo sabía un amigo que resultó también ser trans, que creo que también lo fuimos explorando juntos, pero nadie más sabía”* (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Un día me dije “bueno, a partir de lo que sé, ¿qué me está pasando? **No me siento una persona cis, ¿qué puedo hacer? Bueno, “voy a empezar a experimentarlo” y empecé. Dije: “bueno, no me siento como varón, no voy a ir de repente de varón a mujer, no voy a hacer ese salto tan escalonado, de repente voy a tener una crisis si hago eso”, así que empecé con género no binario, después género fluido, de repente me llegué a sentir bigénero, demichica que es como género no binario pero tirando a chica y después **finalmente me sentí más cómoda con el término chica**” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).***

*“Ahora que vivo acá, yo tengo la idea de que en la capital es más abierto este tema, pero en el interior el tema de la identidad y que me dijeran por mi nombre en la lista fue más complicado, era con algunos profes nomás que teníamos ese trato y después, con algunos compas. **Yo era abiertamente una persona no binaria, bueno ahora soy una persona abiertamente trans y siempre lo fui, pero había momentos en los que dudaba en contarlo, compartirlo, como que era una mezcla entre lo expreso, pero a la vez lo guardo un poco**” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).*

Asimismo, varias personas entrevistadas, **insistieron en la importancia de que la existencia de una vida humana no gire en torno a un único atributo**, como puede ser lo trans*. Además, se confirma la variabilidad en las presentaciones que realizan diariamente en distintos contextos sociales. Pareciera que hay jornadas donde pueden sostener ciertas escenas y otras donde se prefiere la discreción, el silencio, la invisibilidad, con las ventajas y desventajas que esto porta. En sus experiencias retoman interacciones que pendulan entre el reconocimiento y la invalidación de la existencia. Aparentemente la invisibilidad evita instancias de juzgamientos, de evaluaciones vistas como innecesarias o excesivamente estresantes o intrusivas.

*“**Detestaba la idea de decirle a la gente que yo era trans. Me parecía sumamente incómodo, y a mí no me gusta que mi vida gire en torno a que soy trans, ¿entendés? A mí me gusta ser un hombre y punto**” (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).*

*“Tengo el cambio de nombre, el tema es que **cuando yo paso el documento y pongo un letrado de “soy trans” es como que la gente juzga eso**” (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).*

*“En sí **yo no digo “hola soy X (nombre), soy trans”**, no. Porque en sí no me gusta decirlo, pero la gente ni me pregunta si soy trans o varón, simplemente creen que soy un varón y me preguntan cómo me llamo y creo que eso está bien”* (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

*“Yo a veces me encasillo solo. Porque digo: “si digo que soy un hombre me van a [pausa] me ha pasado que yo digo soy varón y me dicen ¿vos varón? Vos sos una mujer” y yo me siento como no sé...Entonces **evito que me hagan ese cuestionamiento porque me amarga**. Además yo tengo carácter y me amargo y contesto mal y le digo “¿qué decís? Te estoy diciendo que soy varón”. **A veces digo que soy un varón trans, o a veces solo digo “soy X”**, es mi segundo nombre, pero, “soy X, me llamo así” y ta, ya lo asocian sin que yo lo tenga que decir”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“Cuando pasé al liceo dejé de ser en realidad, o sea, nunca dejé de ser alguien, siempre fui yo, pero el momento que dije quién era realmente, no me acuerdo bien el día o el momento, fue como una transición, **en un momento empecé a ser (nombre) y es como si siempre hubiera sido (nombre) sin necesidad de decir soy trans**”* (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

A su vez, la inmensa mayoría, plantea que, a pesar de los problemas que generó **la pandemia de COVID-19**, en sus biografías, también operó como una oportunidad, al señalar el beneficio de contar con **más tiempo** para dudar, cuestionarse, conocerse, explorarse, entenderse y encontrar una categoría para definirse y narrarse al mundo, es decir, para ensayar sus primeras salidas del *clóset*. En este contexto, hubo quienes necesitaron tomar distancia, alejarse, y otros, que aprovecharon para conectar(se). Este escenario, nos recuerda que, hubo personas que se sintieron mejor durante dicho período histórico, que estuvieron más aliviadas al no tener que continuar con el esfuerzo cotidiano de cumplir con las obligaciones sociales tal como eran conocidas (por ejemplo: asistir a la escuela), también porque el mundo exterior podía resultar hostil y en algunos núcleos familiares permanecer más tiempo del habitual en una casa pudo proporcionar momentos prolongados de paz/armonía (Erro, 2024).

*“Yo me acuerdo que **en ese tiempo me alejé**, yo sé que está un poco mal y lo acepto, pero me alejé de todo el mundo, porque necesitaba **espacio para mí, necesitaba procesarme a mí misma, analizarme a mí y hablar conmigo misma**. Me acuerdo que lo hice y dije esto lo tengo que corregir, esto se queda, pero esto lo tengo que corregir, no puedo ser así, y ahí fue cuando empecé a decir ¿por qué me tiene que importar la opinión de los demás cuando la mía*

es la que más vale?” (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

“En la cuarentena, **por las redes sociales, conocí pila de gente trans**, y me di cuenta después. Me acuerdo que me hice amigo de un Tiktoker trans, uruguayo, y hablábamos por Instagram pila de tiempo, va **de todos los países**, tenía una amiga de Alemania que también era trans y de Canadá, de todos lados” (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

“**Hubo mucha duda**. Al principio estaba recontra segura y después se me fue yendo eso y como que no, no sentía nada, ni ganas de ser trans por así decirlo, pero después como que a través de la pandemia como que fue volviendo de a poquito. Un día paró eso de ser trans, no sé cuándo fue, pero se detuvo, dejé de serlo y después como que **por la pandemia** y eso, no sé qué fue capaz que estaba muy sensible, **capaz que estaba mucho tiempo en casa y me puse a pensar de vuelta de a poquito y les dije a mis padres: capaz que mejor diganme ella para ver cómo se siente**, y bueno de a poco como que ta...**Y ahora soy trans**. Oficialmente de vuelta. Fue liberador porque es una cosa que venía cargando desde mil años. Eventualmente sabía que tenía que hacerlo y decirlo y expresarlo de alguna forma, se tardó mucho pero lo hice” (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“Cuando entré en el liceo fue mucho más recurrente mi pensamiento de que quería ser un chico, y después, ya en el 2020, con **la pandemia, me estuve cuestionando si quería ser un chico realmente, si me percibía así totalmente**, porque yo ya me vestía diferente, mis gustos de ropa cambiaron, me gustaba vestirme como un chico, todo eso, actuar como uno... Y bueno, **en el 2021 fue cuando me di cuenta de que realmente me percibía como uno** y que quería ser...(ríe), **que quería ser uno**. Y bueno, ahí fue cuando le admití a mi madre que yo quería ser un chico, no sé qué otras cosas más, que ella aceptó. No hubo ningún drama, ella se fue guiando conmigo durante los años, y bueno, así empezó todo” (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“**Tuve un proceso en 2020**, recién estaba saliendo del clóset, así más visiblemente, mis compañeros me veían y decían “ok, esta persona se ve diferente y está actuando diferente”. Tuve una época donde **estaba rechazando mucho todo lo que era femenino porque tenía miedo de que me vieran como una mujer todavía**. Y parte de mi transición fue aceptar (llanto) que **no importa si uso vestidos o pollera, o me pinto las uñas, o me maquillo, lo**

*que sea, lo que importa es lo que tengo dentro ¿no? Es como me veo yo mismo, como me comunico con los demás. Entonces ya lo llevé como a un punto que eso también fue una transición por mi parte ¿no? Empezar a dejarme el pelo un poco más largo, usar caravanas, maquillarme, y presentarme como un chico trans aunque tengo mi lado femenino ¿no? Y yo lo amo (risas). **Para mi 2020 fue salir del cascaroncito que tenía y hacer las cosas como a mi me gustan***” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

Sin embargo, **algún relato, se aproxima más al imaginario dominante sobre los efectos negativos de la pandemia en lo referente al bienestar psicosocial**, pero como elementos comunes a esta generación de adolescentes que padecieron confinamiento voluntario y obligatorio. Igualmente, del material de campo no se desprende ningún aspecto diferenciador negativo que se sustente en el hecho de habitar una identidad de género disidente.

“La pandemia me puso en una etapa de depresión que me estaba consumiendo y no tenía motivación de despertarme temprano porque siempre fui del turno de la mañana, no tenía motivación para despertarme y si me despertaba me quedaba acostado, prendía la computadora y como que participaba en clase, pero una vez cada tanto” (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

En el proceso de autodescubrimiento y también durante la pandemia, **las personas entrevistadas se apoyaron en motores de búsqueda y redes sociales para buscar información específica sobre las realidades trans* y obtener las respuestas que necesitaban. En Internet sintieron que sus experiencias de género eran normalizadas, era un sitio donde tenían lugar**, hallaron una forma de dar un nombre a lo que les pasaba, allí se le podía dar un sentido concreto a lo trans*, la cuestión es reflexionar cuál es el sentido más prevalente sobre lo trans* en Internet. El verbo investigar es mencionado permanentemente. A veces la información satisfacía y en ocasiones fue desbordante, un exceso que condujo a la confusión y que hizo de la capacidad de elaboración algo dificultoso. Resulta oportuno visibilizar que muchas veces buscaban a otras personas trans* narrando sus procesos vitales. También destacan la influencia de productores de contenidos en las redes sociales *online* que no se apartan precisamente de la figura más tradicional de lo escolar en las maneras de transmitir, pero las formas de estos iguales parecen resultar más efectivas/eficientes que las de otros actores sociales.

*“Fui **investigando** en Internet sobre las distintas formas de géneros. Porque no me sentía cómodo como “ella” entonces bueno, me puse a investigar qué podría ser entonces y ahí **terminé viendo que era trans**”* (Entrevista N°7, varón trans*, 14 años, Montevideo, liceo público).

*“Yo siempre fui muy fan de lo LGBT, entonces más o menos sabía sobre el tema, pero sí poco a poco fui **investigando** más por Internet y cosas así”* (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

*“**Me di cuenta por videos en Internet** y también me descargaba PDFs en Google y **me informaba** de todo, pero lo que más veía eran videos que otras personas subían a Internet”* (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

En este sentido **las herramientas digitales parecen reafirmarse como un agente válido de socialización secundaria**. Y estos espacios virtuales son valorados positivamente una vez más como medios, sitios, recursos y lugares donde pensar y hacer (por ejemplo, modificaciones en el perfil de las redes sociales, informar los pronombres de uso, colocar *emojis* que den información sobre la sexualidad de una persona, entre otras exploraciones *online*). Se trata de unos sujetos con voluntad de aprender y otros con voluntad de enseñar. No obstante, en ocasiones, desde sus creencias, da la impresión que Internet es infalible, que sabe más que el mundo adulto y los profesionales que les acompañan, que ofrece las grandes verdades contemporáneas y termina operando como una especie de prótesis mediadora, algo riesgoso en los tiempos de la posverdad, caracterizados por frases del tipo: *“lo leí/ví en Internet”*.

*“Yo creo que **fue por el Internet y por las redes sociales**. Yo desde chico siempre tuve una sensación de que algo no estaba bien conmigo, por así decirlo. (...) Y ahí es cuando por Internet me fui enterando, **lo que más me interesaba yo lo buscaba en Google**, por ejemplo, cosas de las personas trans, de cómo se siente una persona trans. Todas esas cosas, las dudas que yo tenía siempre las buscaba”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“Había buscado **info de los bloqueadores, sobre todo que fuera de una persona trans explicando**. Al principio busqué en Google pero no me quedaba del todo claro. Después me*

puse a buscar en Instagram y ahí fue cuando me quedaron las cosas más claras”
(Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

“Yo sabía que no era cis. El término trans me lo inculcó en la cabeza básicamente Internet, Internet me enseñó sobre la cultura trans, de mis padres no vino, de mi familia no vino, de la televisión no vino, fue de Internet más que nada” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

Por lo cual, aunque en un momento Internet ha promovido relatos alternativos al discurso médico-patologizante de las realidades trans* y ha servido de excusa para imaginar otros futuros posibles, está lejos de ser algo perfecto o con fuentes completamente confiables, por ende, el trabajo de elucidación sigue siendo central para practicar el arte de la distinción en la selección de contenidos. Se podría pensar que Internet es una fuente de información en la que se cruzan las narrativas hegemónicas de lo trans*, los discursos activistas y las opiniones individuales. Pero Internet no es una entidad superior, con vida propia, lo que está disponible allí es construido cotidianamente por otros seres humanos. Estas búsquedas de información dan acceso a definiciones de lo trans* a partir de las cuales las personas también articulan narrativamente sus experiencias (Parra, 2025; Tortajada et al. 2020). En estos espacios virtuales se comparten diversas explicaciones sobre la variabilidad de género que muestran itinerarios posibles para muchas personas adolescentes y que encienden las alarmas del mundo adulto por lo que llaman el riesgo de la influenciabilidad, reduciendo algo de lo trans* a una moda o una imitación (Missé y Parra, 2023), pero “las conexiones que se generan en el espacio virtual son bastante más complejas que la pura causalidad de replicar lo que ven” (Parra, 2025, p. 153).

“Me acuerdo que busqué en Instagram a una gurisa que sigo de Inglaterra y le pregunté por el tema de las hormonas porque aunque ya había visto en Youtube cómo funcionaban algunas cosas quería asegurarme, entonces fui a preguntarle a una persona real y me explicó lo mismo que había visto en los videos, era como que me aseguraba que lo que me había dicho la endocrinóloga estaba mal. Y con el tema este de a quién le cuento estas cosas a la gurisa esta que tuvo el problema, que es una gurisa trans que conocí por Internet, que es de Argentina, nos hicimos re amigas y le cuento a ella” (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

Según Platero (2014) si se introduce el término “transexualidad” o “trans” en cualquier motor de búsqueda como Google, se encuentran miles de resultados, que incluyen organizaciones, noticias de prensa, reportajes, libros, películas, cuestiones de salud, e incluso, contenidos pornográficos. Se puede acceder a todo tipo de contenidos, que no están necesariamente acompañados de una explicación o un contexto que ayude a entenderlos, tampoco están necesariamente adaptados a las necesidades informativas ni a la edad de quienes buscan. A pesar de esta hipervisibilidad en la red, así como la gran cantidad de noticias y películas que abordan lo trans* de una forma más o menos estereotipada, para el académico, aún no se cuenta con materiales y recursos educativos que proyecten suficientes imágenes trans* plurales y positivas. Y menos aún, recursos que conciban el apoyo sin problematizar o patologizar (al menos un poco) a las personas trans*.

“Yo ya había visto algún video en Internet de un chico trans contando sobre cuando empezó la testosterona y todo eso. Y ví unos debates, porque yo soy bilingue, y ya cuando estaba en primer año de liceo escuchaba debates. Y justo me topé con un debate de Estados Unidos, de un político que es medio antitrans, entonces eso justo fueron mis primeras vistas del tema...” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“No recuerdo el nombre pero veía a una persona en su canal de Youtube que se dedicaba a explicar sobre estos temas, sobre estos mismos temas, explicar sobre identidad, el paragua trans y todo eso que es lo que me interesaba a mí. Y era un montón de información y estaba re confundido, pero al mismo tiempo era como que estaba muy feliz, fue una experiencia rara, todavía lo recuerdo y fue como que yo miraba la compu y no entendía, eran un montón de cosas para procesar” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“En Google busqué lo de la cédula, busqué cambio de nombre en la cédula y me apareció el tema de llenar el formulario, lo llené, lo envié y después yo llamaba y bueno, es un proceso largo pero yo lo viví corto...La cuestión es que me vivía informando por todos lados ya sea por la calle, por Google, por Youtube, en cualquier lado, incluso con gente trans, por llamadas telefónicas, yo lo veía muy necesario y ahora que terminó este proceso de la cédula ahora no hay que dar otro paso, como que solo hay que vivir el día a día siendo una persona trans” (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

*“En resumidas cuentas, **Internet era lo que yo no encontraba en mi día a día**, donde no había representación trans en lo más mínimo. Quizás ahora haya un poco más de representación pero en ese momento no había. Ya sea música creada por las personas de la comunidad, arte, dibujo, animación, esas cosas, gente hablando de sus experiencias. Especialmente de lo que es cotidiano, tipo no alguien haciendo un texto académico sino algo que tipo yo voy a leer y me sienta reflejado. **La exposición de nuevas ideas que nadie acá me iba a dar, tipo nadie me iba a hablar de qué eran esas cosas. E Internet era el espacio también para probar, era más fácil encontrar un espacio en el que te respeten tus nombres, los pronombres, tu forma de hablar, lo que te gusta**” (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).*

*“Yo **consumía muchas cosas por Internet, me enteré de lo que es un trans** y fue como que “ah, ta bueno ser eso” y como que a partir de ahí me di cuenta que yo no quiero ser un hombre, ni ser percibido como uno. Recién ahora he podido hablar con mi familia y en unos meses empezaré con las hormonas y todo ese tema y nada, recién ahora puedo hacer todo eso. Pero **siempre veía cosas sobre gente trans, vídeos y cosas de la comunidad**. Yo estaba en ciertos círculos en línea en los cuales compartía espacios con gente así. Así que... **Digamos como que de cierta forma me influenciaron, me di cuenta que yo quería algo así, similar**” (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).*

Los siguientes testimonios además ponen en evidencia la dimensión cultural de la globalización. Muestran las **interconexiones a escala global**, la posibilidad de construir y sostener vínculos a distancia que hacen las veces de sólidos soportes socioafectivos. Incluso aparentemente estas redes se potenciaron en tiempos de COVID-19. Incluso en un caso, una persona entrevistada realizó un viaje al exterior para poder conocer dicha amistad y, tomó la experiencia como una oportunidad para explorar con su género y fue un impulso/trampolín para que al retornar decidiera exteriorizar su género sentido. Para Platero (2014) los espacios *online* palían las necesidades vinculares y de reconocimiento que se pueden tener a esas edades. El académico cree que las redes sociales representan una nueva forma de autoconciencia, nuevas formas de reflexionar sobre quiénes somos y cómo nos relacionamos con las demás personas. La conexión que se crea y que se vive como trascendente parece estar ofreciendo nuevos espejos sociales para entendernos a nosotros mismos. Estos sitios simultáneamente se erigen como espacios de configuraciones identitarias y de comunidades virtuales.

Según Meadow (2011) las personas adolescentes trans* incluso están utilizando el conocimiento disciplinario de manera indisciplinada para forjar sus identidades. Sáez del Álamo (2024) señala que para las personas que viven en el ciberarmario ya no es necesario salir a bares de la comunidad, ir a una librería temática o a una asociación LGBTQ+ en la realidad material-concreta para vincularse con pares, ahora se puede conocer a amistades y parejas bajo el refugio de las pantallas. Kantor (2008) cree que las pantallas pueden entenderse como un “instrumento de protección y recurso para el ocultamiento, dos fenómenos muy presentes en los reacomodamientos, las búsquedas y los temores propios de la etapa que transitan” (p. 43).

*“En la cuarentena conocí la palabra por la cantidad de redes sociales, **conocí pila de gente trans**, y me di cuenta. Me acuerdo que me hice amigo de un Tiktoker trans, uruguayo, y hablábamos por Instagram pila de tiempo, pero no de todos países. **Tenía una amiga de Alemania que también era trans y de Canadá, de todos lados. Hablábamos un poco en español y con otros en inglés**”* (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

*“Tenía un **amigo de Argentina** que fue el primero al que le dije “¿podés utilizar pronombres masculinos y neutros conmigo? **Es que quiero probar algo, quiero ver cómo se siente**” (risas) suena medio raro decirlo así, pero me dijo que sí, y él **era un amigo de Internet**, o sea obviamente **era la única persona que sabía** y era una persona de Internet. Fue poco a poco. Ahí fue cuando en mi biografía de Instagram, suena muy bobo (risas) puse mis pronombres, que es algo que se hace bastante ahora, por ejemplo, alguien pone “she/her” o “they/ them” o “he/him”. Yo puse cualquier pronombre porque quería ver qué pronombres podrían usar las personas conmigo, cómo me percibían. Mis amigos empezaron a tratarme de él y a decirme rey. Más adelante publiqué en mi bio la banderita trans hasta que terminé yendo a primera marcha a los 16 años. Fui con mi amigo, los dos juntos con la bandera trans re felices, ahí dije soy esto”* (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Empecé a seguir a otros chicos trans en Instagram y demás, como para ver qué onda y me sentía re identificado es como tipo “yo quiero eso, lo necesito, es lo que me va a hacer bien”. Y **en 2021 me fui de viaje a México**. Entonces tipo me fui de viaje una semana y **dije ok, es la oportunidad que tengo para ser X (nombre social) de cero, sin que haya existido nada más y ver cómo me siento y tipo esa semana fui la persona más feliz del mundo. Cuando volví empecé a vivir como X (género sentido)**”* (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años,

Montevideo, liceo público).

Por otro lado, en estos testimonios recogidos, también se reafirma la **influencia anglosajona en estas latitudes geográficas**, al comprobar que consumen a muchas personas productoras de contenido del norte global y que hay palabras de la lengua inglesa que se utilizan frecuentemente en nuestro contexto local, por ejemplo: *misgender*, *deadname* o *mainstream*. Igualmente, es oportuno visibilizar que ante la escasez de oferta local hay personas entrevistadas que paulatinamente se han transformado en productoras de contenido que tensionan los productos y relatos originarios de contextos anglo. De todos modos, muchas personas entrevistadas mostraron su agrado por productos culturales como series y películas que son producidos en el norte global. Mencionan las huellas que dejaron en sus biografías. Las películas más mencionadas fueron *Close*⁷⁷ y *Call me by your name*⁷⁸ (es interesante pensar que ninguno de estos largometrajes se centra en personas trans*. Por eso se puede pensar con qué se identifican, qué es lo que realmente les interpela, entendiendo a la adolescencia y sus malestares epocales como algo que afortunadamente va más allá de la cuestión trans*).

*“Yo no soy una persona que sale tanto, paso bastante tiempo en Internet y mucha de mi comunicación es en inglés, capaz que **eso influye porque es una cultura distinta, el movimiento también es distinto allá, tipo tiene distintos avances o distintos retrocesos**”* (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Me acuerdo que **busqué a un loco que vive en Canadá, que lo vi por una serie en Netflix que hacían tipo ejercicios, tenían que cumplir desafíos y tenían que tener tremenda condición física obviamente y me acuerdo que lo vi y este loco que es trans, tipo, fue con el fin de decir “sea lo que sea, soy capaz de hacer lo mismo que cualquier otra persona”, sin importar, tipo, la***

⁷⁷ Este largometraje de Lukas Dhont estrenado en 2022 es una co-producción holandesa, belga y francesa que sobre todo es una película sobre la rareza de la infancia, sobre las ambivalencias eróticas y los sentimientos incontrolables que estructuran la vida de los adolescentes y que los adultos se esfuerzan por castigar o ignorar. Esta historia sobre dos varones de 13 años fue nominada y premiada en diversos festivales internacionales. Actualmente está disponible en la plataforma Netflix (Cinemateca, 2022).

⁷⁸ Esta película estrenada en 2017, fue dirigida por Luca Guadagnino y escrita por James Ivory. Se basó en la novela homónima publicada en 2007 por André Aciman. Está ambientada en el norte de Italia en 1983. La cinta narra la historia de amor a priori imposible entre Elio Perlman (papel que le permitió saltar a la fama al actor Timothée Chalamet), un adolescente de 17 años, y Oliver (Armie Hammer), el asistente de su padre. Este *film* ganó el Oscar a mejor guión adaptado y con los años se ha vuelto un clásico del cine LGBT+. También se encuentra disponible en la plataforma Netflix (Cinemateca, 2017).

condición física y demás. Y ahí fue como ah mirá, **me sentí re identificado** y lo busqué y es Theiron Wolf creo que se llama en Instagram si no me equivoco, y ta, **ahí vi que él se hormonizaba** y eso y **yo no tenía idea cómo era que funcionaba ese tema** entonces me puse a investigar más sobre qué onda la hormonización y todas esas cosas” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Yo en **Internet aprendí palabras**, el misgender y deadnaming, o sea que te digan tu nombre mal o que te digan tus pronombres o lo que sea mal, eso jode mucho” (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“En el anterior liceo yo aún no tenía la cédula y en cada papel importante me tachaban el **deadname** y ponían mi nombre” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“**Lo peor literalmente es que me recuerden mi deadname**, es horrible la sensación en el cuerpo, da incomodidad total” (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

“En todo el sistema estoy con mi **deadname**, pero toda la gente me dice por mi nombre sentido. Incluyendo a los profesores” (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“Vos sabés que en Internet **es más usual las chicas trans con plataformas**, o sea, con canales de Youtube, TikTok o Vlogs. Siento que **comparten más experiencias** y que **llega a ser un poco más mainstream**, digamos, que gente que no es trans igual es parte de su público. Porque **la experiencia trans tipo se entrelaza mucho con problemas sociales que percibís** y todo eso, entonces **hay muchas personas que hacen ese tipo de contenido**. De chico trans en realidad no hay mucho, o sea tipo **si te ponés a buscar en Tik Tok te va a dar un millón de chicos trans subiendo su vida y subiendo cosas**. Y también no sé, abrí Twitter y debe haber un montón, pero gente que tenga una plataforma grande, que sea popular, que digamos se produce, que se sienta frente a una cámara y escribió algo y tiene un mensaje claro y todo eso, yo siento que no hay tantos chicos trans, con buen nivel de producción me refiero. Pero hay un montón y se expresan ya sea por la ropa, música, **hay muchas artistas trans que se están poniendo bastante populares**. Ahora que lo pienso mucho de lo que fue

mi experiencia fue más con chicas trans, graciosamente” (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Tengo TikTok y **cuando empecé con la transición, empecé a documentar** mucho eso, porque yo cuando me descubrí **buscaba información sobre transiciones o trans en Uruguay y no había casi nada, y empecé a subir un montón, entonces mucha gente trans me ha escrito preguntándome cómo hacer ciertas cosas de la transición o lo que sea**”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

*“Yo me atiendo en la Médica Uruguay (servicio de salud privado), y ser trans en la Médica Uruguay es lo peor. Creo que **yo subí un video que se hizo viral**, llegó casi a un millón de visitas, era hablando de eso, y **mucha gente trans me lo respondió** diciéndome “si, yo también tuve una experiencia de mierda en la Médica Uruguay”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

*“Ví **una película que está entre mis favoritas** que es “Close”, es reciente, es de un niño rubio y otro amigo, esa me encantó. Lo que intenta contar la película es como que aparte de ser amigos, **también sentían un cariño más que amistad** y eso lo muestra la película y es muy linda. Es una de las muy pocas películas que me gustaron. Especialmente como se trataban ellos dos, o sea cómo era la amistad entre ellos dos al principio, como que **era muy lindo, muy real**”* (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

No obstante, pareciera que **el acceso a información en los entornos digitales, convive con la desinformación. Desinformación, desconocimiento e ignorancia que habitualmente se relaciona con la invisibilización de las realidades trans* en otras instituciones sociales como la familia o los centros educativos.** De todos modos, es conveniente reflexionar sobre a qué le llaman desinformación porque pareciera que algunas personas entrevistadas con la misma palabra hacen referencia a distintos fenómenos. Además, es interesante visibilizar que en el marco de los lazos intergeneracionales, esperaban que alguien del mundo adulto les informara o mínimamente les orientara en esta búsqueda. Sin embargo, cuando esto no acontecía, se activaba en las personas entrevistadas una función más autodidacta, que podía ser efectiva pero no dejaba de producir un escenario solitario y de responsabilización de sus propios procesos. Esto refuerza la idea de que la educación que se recibe continúa siendo predominantemente cisnormativa, que lo que no se nombra no existe y que en parte, las

existencias trans* siguen siendo un tema tabú atravesado por dinámicas de silencio que dificultan que las criaturas más pequeñas puedan acceder a información rigurosa en la materia.

También se vuelve relevante **pensar qué efectos subjetivos produce en las personas entrevistadas percibir que desde sus perspectivas sus familias y/o escuelas no tenían nada valioso para ofrecerles en estos asuntos**, siendo Internet quién gana terreno como referencia y soporte. Grunberg (2024) señala que la anulación de la referencia institucional, que alude a enunciaciones individualizantes, desafiadas, huérfanas, es lo que genera la ilusión de autoengendramiento. El pensamiento se jacta de sus desenlaces, hace bandera de sus desafiliaciones y a veces cree encontrar su potencial en la orfandad de referencias. “Los lazos parecen figurados como ataduras y niega que, en cualquier enunciación, aunque se explicita desde el “Yo”, habitan múltiples voces que conversan con y en nosotros” (p. 179).

Para Frigerio (2024) el autoengendramiento es una fantasía o un fantasma. Todos somos hijos. Cada vida que se estrena es totalmente dependiente de otros para existir; la autosuficiencia no es un rasgo propio de lo humano, aunque muchos humanos se creen autosuficientes y desprecian e ignoran otredades y desprecian o desdeñan los lazos, consolidando individualidades atrincheradas e indiferentes a lo social. Según Legendre (1996) “la filiación significa la contención de cualquier autofundación” (p. 95). En un contexto de auge del autoengendramiento, se podría pensar que estamos ante otro dato que apoyaría la hipótesis de que las prácticas filiativas están fallando. Por su parte, Kantor (2008), cree que, “son tiempos de unos, ocupados en descubrir cómo orientarse en un mundo que les ofrece más posibilidades y exigencias que puntos de apoyo. Tiempos de la mayoría «libres» de tantas cosas que devienen tiempos amarrados a la escasez y la precariedad” (p. 147).

*“Yo **no recuerdo cuando supe lo que era ser trans**. La verdad es que no, no sé en qué momento lo supe. Se que hubo un momento en que no lo sabía. **El hecho de ser trans y no saber que eso existe es duro**, pero imagínate para la gente que no lo es, es más difícil entenderlo”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

*“Yo **me enteré que existían las personas trans con 14 o 15 años**. Antes no sabía que existían las personas trans, lo único trans que conocía eran hombres que se visten de mujer y se prostituyen. Eso era lo único que tenía en mente hasta los 14. Y como a los 15 o 16*

descubrí que existían los hombres trans también, porque yo **pensaba que existían solamente las mujeres trans**” (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“No es lo mismo decirle a un niño “*tomá, acá tenés información*”, que decirle a un adolescente “*acá tenés información*”. Te podés ahorrar un momento de angustia, de tristeza, de enojo, de no saber lo que te está pasando, en el momento en que te dan información. Porque yo **no supe qué era lo que yo tenía, ni porqué me sentía así**, en un momento dije “*capaz que todas las mujeres se sienten así, capaz que los hombres también*”. Pero ya cuando me encontré con esa **información, que la tuve que buscar yo específicamente**, ahí tuvo sentido. **Si yo me hubiera encontrado con esa información un poco más temprano, mi vida sería completamente distinta ahora**” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Al principio cuando empecé, me acuerdo que le dije a mi tía de corazón que fue la que me ayudó en todo: “**no me siento cómoda con mi cuerpo**”, pero no sabía lo que era la palabra **trans**, no sabía que existía esa palabra, no sabía el significado, no sabía nada. Ella empezó a buscar información, se empezó a informar y después hablábamos y cosas así y ahí me fui enterando, y **después yo fui buscando por mi cuenta**” (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

“Antes de saber que era un chico trans, tenía 11 o 12 años y **me dio curiosidad y me empecé a informar** sobre eso, pero dentro de la información **había cierta desinformación** y planteaban cierto estereotipo de persona trans, entonces era como que bueno ta “*si no soy tan masculino entonces no soy un chico*”, entonces como que lo bloqueé y lo dejé a un lado por lo que socialmente también se planteaba. Y además **hay cierta invisibilización**, sobre todo de **chicos trans**, entonces **tuve que informarme mucho más a fondo**, con personas que también conocía **para darme cuenta que era un chico trans**” (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Muchas veces **es un autoconocimiento constante, vas entendiendo cosas nuevas** o, por ejemplo, ves para atrás y es como: “*Ah de esto nunca me había dado cuenta*”, es como un autodescubrimiento, todo el tiempo, y ta, **no siempre tenés las fuentes de información**, ya sea a través de personas y así, que te ayudan en este proceso, entonces ta, **hay veces que es**

como algo más autodidacta” (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

5.2 Salidas del armario

Hay mucha tinta escrita sobre el fenómeno del *coming out*, pero esto no invalida las contribuciones que puede hacer esta tesis para pensar estas cuestiones en nuestras coordenadas geográficas, con población trans* binaria, que cursa la adolescencia. De hecho, esta categoría de análisis cobró mucha centralidad durante el desarrollo de este documento, lo que se traduce en un número de carillas mayor al esperado inicialmente.

El *clóset* es interseccional. No es el mismo para todas las personas. Instaure micropolíticas del silencio, del disimulo y de la autovigilancia. Se vuelve una especie de panóptico internalizado. Determinadas decisiones se traducen en formas específicas de gestión de la vida. El armario puede entenderse como un espacio, como una relación social, como un sistema de opresión, como un régimen político, como una temporalidad, como una epistemología, como un dispositivo disciplinario, como una tecnología del género, como un trauma, como una forma de violencia, como una violación a los derechos humanos, como un dador de identidades, como un concepto colonial, como una prótesis, como un acto performativo, como un ataúd, como una institución, como un duelo, como una arquitectura, como un sistema termodinámico. Una persona dentro del *clóset* puede ser interpretada como una especie de zombie, como un fantasma, una especie de vida-muerte o muerto-en-vida. Tiene un componente tormentoso, es algo que te persigue, acecha y obsesiona. Pero el deseo nunca muere del todo, hay algo de vida en el armario. Un sujeto muchas veces sabe (o cree saber) cuál es su deseo o su identidad, pero solo lo sabe para sí. La información aún no puede ser compartida con el entorno porque implica riesgos. Los deseos y sentimientos de la persona en cuestión pueden estar vivos y muertos al simultáneo, ya que se identifican pero no encuentran una posibilidad de expresión o materialización (Gelpi et al. 2024; Sáez del Álamo, 2024).

Vivir en el armario puede ser una posición subjetiva mortificante. La mirada de las demás personas operan al menos en tres momentos: antes de entrar al armario, durante la vida en el armario y una vez fuera de él (si es que se puede concretar este movimiento y si efectivamente se puede sostener que es posible desarmarizar un cuerpo). Entrar o permanecer en el armario se relaciona con un silenciamiento, con prácticas enmudecedoras y simuladoras. Salir de él es un acto de enunciación, un acto de habla que produce efectos de realidad (deseados y no

deseados). Desde esta perspectiva la decisión de ingresar, permanecer o salir del *clóset* no es únicamente individual, se intenta visibilizar la dimensión política y social del armario. Es un problema colectivo, de vida pública, de desactivación política, de control de toda una población, y de mantenimiento de un determinado orden social, genérico y sexual. El armario puede entenderse como una prisión interiorizada, una cárcel de cristal. El armario es un dispositivo corporal. El cuerpo armarizado es un cuerpo que pasa por ser otro cuerpo, hace una *performance* hetero y/o cis, es una tecnología del género que se basa en no decir o bien en decir una falsedad. El armario supone una relación diferente con el tiempo: este se para o se vuelve un bucle circular de repeticiones o se pierde y hay que recuperarlo. Es un tiempo marcado por un antes y un después (Sáez del Álamo, 2024). El armario también cambia con el tiempo, lo que en los años cincuenta del siglo pasado era salir del armario hoy sería vivir en un armario bajo llaves (Weston, 2003).

El armario parece tratarse de disposiciones promovedoras de ocultamiento, obediencia y represión que conducen al cierre, a la clausura. El armario produce desde una mirada foucaultiana cuerpos de apariencia heterosexual y cisgénero. El *clóset* deviene en algo que regula y distribuye los espacios de (in)visibilidad, de (des)conocimiento y de (falsa)identidad (Sáez del Álamo, 2024). Para Sedgwick (1998) el armario es un sitio plagado de contradicciones e incoherencias, estas características precisamente lo hacen difícil de combatir, de desarmar. Lo define como un proceso interminable de gestión de información, de revelación y ocultación (quién lo sabe, cuándo quiero que lo sepan, lo digo pero lo niegan o desmienten, es un secreto a voces, una verdad a medias...). Además hay personas que pueden elegir salir, otras que padecen una salida forzada, otras que por marcos normativos quisieran hacerlo pero puede conllevar condenas morales o legales, entre otros escenarios posibles. Sedgwick (1998) sostiene que los sujetos nunca pueden salir realmente del *clóset* porque cada nueva circunstancia en sus vidas actualiza la expectativa de la heterosexualidad o cisgeneridad obligatoria y la necesidad de una nueva negociación de información y visibilidad. Además, según la autora, hay contextos donde visibilizar este atributo es interpretado como un acto de exhibicionismo, como una exageración, como un espectáculo.

En todos los casos el proceso de armarización implica diversas renunciaciones, renunciaciones a ciertos gestos, accesorios, vestimentas, lugares, etcétera. El cuerpo armarizado es un cuerpo que pasa por ser otro cuerpo, está atravesado por dinámicas de *passing* y es una tecnología de género. Un cuerpo armarizado es un cuerpo colonizado por el régimen heterocisnormativo. El

armario ha impactado en la historiografía, ha afectado los archivos posibles, ha imposibilitado muchas veces la creación de una memoria de las culturas y vivencias LGBTQ+. El armario impone un borramiento de las huellas, de las pruebas, de los testimonios, de los objetos, hasta de la memoria; el miedo a ser descubierto/a, a que se encuentren indicios, cartas, fotografías, algo que condena al silencio y el secreto, a quemar las pruebas y los posibles materiales de archivo (Sáez del Álamo, 2024). Para Sedgwick (1998) el armario no tiene solución ni resolución.

El armario confiere un estatuto espectral, brinda la posibilidad de aparecerse, de “salir a la luz”, de “ver la luz” y asustar a quienes viven el sistema sexo/género con mayor comodidad. Vidarte (2001) nos alerta: “ser heterosexual o cisgénero es ser visible, habitar en la luz, ser la luz. La luz es heterosexual, es cisgénero. Y el vampiro lo sabe, sabe que salir a la luz, hacerse visible significa su destrucción, dejar de ser vampiro, porque la visibilidad supone tanto como acceder al ámbito de la moralidad, de la familiaridad, de lo cristiano, de lo purísimo e inmaculado, de lo inofensivo. Y es por eso, que para no perecer, permanece en el reino de lo invisible, de lo espectral” (p. 226). Ahmed (2019) nos recuerda: “aquellas de nosotras que vivimos y amamos en los bordes, en los umbrales, en las sombras, aquellas de nosotras que caemos como caen las sombras; la caída, aquellas para quienes salir a la luz sería peligroso, aquellas para quienes la supervivencia podría suponer (no salir) del armario a plena luz del día” (p. 179). Por eso Weston (2003) también afirma que decirlo y salir implica el pasaje de una realidad privada a una realidad social. Sin embargo, el armario también puede ser un espacio de muerte. Una muerte que puede ser social, amorosa, sexual, civil. Y también una manera de camuflarse y resistir. Una persona en un *clóset* puede leerse como “un sujeto detenido, que se detiene, que se para, que se bloquea, que se congela, pero al ser un sujeto invisible, fantasmal, su cuerpo-armario no se puede localizar. Es un cuerpo negado y colonizado que vuelve incesantemente en forma espectral” (Sáez del Álamo, 2024, p. 98).

En todo caso, estas figuras del día y la noche, se han impuesto/imponen tanto en las personas trans* como en el resto de la sociedad. Las personas cisgénero no suelen esperar toparse con ciertos cuerpos e identidades a la luz del día y durante décadas para ciertas disidencias de género ser alumbradas por la luz del sol era impensable. En el marco de la matriz cultural en la que hemos sido colonizados y socializados, el día se asocia a lo digno y la noche a lo clandestino, a lo turbio, a lo oscuro. Especialmente durante el siglo pasado, en determinada estructura social y tiempo histórico, estas personas, especialmente las mujeres trans*,

internalizaron el mandato y actuaron en sintonía con las normas de género. La noche se volvió rutina y el día un lujo que solo se podían dar unas pocas (Gelpi et al. 2024). No obstante, que estos sujetos estén habitando más la luz y compartiendo espacios comunes con el resto de mortales no significa que no sigan padeciendo momentos de oscuridad, experiencias que dejan marca/huella, que inscriben el trauma. Salir del armario es un acto de enunciación, un acto de habla: tienes que pronunciar, declarar, enunciar, confesar, develar, publicar tu orientación o identidad. Y dicho acto es performativo; ese decir hace algo, produce efectos de realidad (Sáez del Álamo, 2024).

En los testimonios de este grupo de adolescentes **se evidencian dinámicas de secreto y efectos psicosociales** probablemente producidos por sostener cotidianamente la máscara cis en los escenarios de interacción social (estrés de minorías⁷⁹). Se habla de fuerzas, de cansancio, de ocultamiento, de represión, de estar a la defensiva o en alerta, de vergüenza, de miedos, de cargas.

Al menos se distinguen dos tendencias. La primera, podría sintetizarse en la figura de un tipo de armario donde se reprime lo que uno es, aquello que habitualmente llamamos el ser. La otra, se relaciona más con dificultades comunicacionales, la persona se expresa en el mundo exterior como desea pero todavía no puede terminar de entender o poner en palabras su identidad sentida, es algo así como el pasaje del darse cuenta al decirlo, en un marco de elaboraciones vinculadas a dicho proceso. Otro matiz es el caso de quienes se pueden reconocer como trans* pero deciden conscientemente no compartir tal dato porque intuyen reacciones negativas de sus figuras adultas de referencia. Hay registro de progenitores que eligen desmentir o negar la identidad de sus hijos. A su vez, estos avatares visibilizan las relaciones de poder intergeneracionales, el adultocentrismo estructural y la dependencia en la que aún se encuentran las criaturas humanas durante la adolescencia, dado que asociaban las respuestas negativas a una interrupción de una vivencia de sus identidades sentidas en libertad.

Asimismo, desde sus experiencias, pareciera que enunciar el atributo trans* puede traer consecuencias no deseadas, tiene costos que pueden ser altos. Esto nos permite hipotetizar

⁷⁹ El estrés de minoría se puede definir como aquél estrés añadido extra al estrés de la vida habitual de una persona como consecuencia de formar parte de una categoría social estigmatizada y minoritaria/minorizada (Meyer, 1995).

que salir del *clóset* al mismo tiempo puede posibilitar una nueva filiación simbólica (a un colectivo/una comunidad) y una desafiliación o pérdida de pertenencia forzada (por ejemplo: de una familia biológica o adoptiva). De hecho, para desbiologizar el modelo genealógico es necesario dejar de colocar la procreación en la base del parentesco. Una prueba de esto es que sin el parentesco biológico como modelo, la adopción no tendría sentido. Incluso es viable pensar que todo parentesco en cierto punto es ficticio (Weston, 2003). La misma autora, sugiere que las personas LGBT+ tienen que trabajar para construir una familia, pero en cierto sentido, todas las identidades sexuales y de género trabajan en la construcción del parentesco.

Según Frigerio (2013) cada sujeto no para de construirse y de ser construido, poniendo en juego: herencia y creación, continuidad y ruptura, deseo de inscripción y deseo de reconocimiento. La producción de la propia identidad, lo que el sujeto reconoce como Yo, resulta de una combinatoria singular que pone en juego el modo en que se teje una trama entre la filiación de sangre y el sistema de filiación simbólica. Para Frigerio (2013) “ninguna identidad está condenada a quedar atrapada en lo dado, a menos que se la aprisione y se la confine restándole opciones identificatorias. Estar inscripto en una genealogía (filiación de sangre no exenta de contenido simbólico) implica contar con un material identitario ofrecido. Sobre él, cada sujeto elabora y construye su identidad singular. Aparato psíquico, sistema familiar, condiciones de existencia y época intervendrán en una reconfiguración que no dejará de verse albergada en el tronco familiar, ya que la inscripción supone nombre y reconocimiento, que no se pierden por las inscripciones a las que el sujeto se afilie en sucesivas reacomodaciones identitarias” (p. 62).

*“En un momento **me cansé de ocultármelo a mí también**, por más que yo venía con todas estas cosas como que me daba cuenta que no era normal, por así decirlo, **me daba miedo, vergüenza, temor** y todas esas cosas. Y bueno, **me cansé y me dio el valor de mostrar quién soy yo**”* (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“**No sabía cómo comunicar en forma clara qué me estaba pasando, ni yo entendía qué era lo que me estaba pasando, entonces faltó muchísima comunicación**”* (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“**Los que están en el closet sufren mucho, como yo, que reprimen mucho lo que son, que no se sienten cómodos con su identidad en el liceo, que la gente no los trata como les gustaría***

que los traten, que de repente escuchan un montón de comentarios que no da sobre su propia identidad y que los hace sentir mal porque saben que indirectamente van dirigidos hacia ellos” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Tenés que tener tremenda fuerza para poder afrontar cosas que te van pasando y a su vez tratar de entender a las demás generaciones, tipo no dejar en ningún momento de respetar a los otros o sea, que eso es clave. Yo veo en un montón de otros chicos y chicas que están en mi situación y que de repente están siempre a la defensiva y tampoco sé si podés estar a la defensiva todo el tiempo, porque si vos lo que estás pidiendo es que no te juzguen y te respeten, al vos estar a la defensiva estás tipo juzgando a otras personas y dejando de respetarlas, entonces es como que tenés que tener tipo en la cabeza que como para vos es un proceso, para los demás también. Y es muy difícil encontrar la balanza entre sentirte bien y tratar de que lo que los demás hagan no te haga sentir mal” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Fue liberante, es una cosa que venía cargando desde hacía mil años. Eventualmente sabía que tenía que hacerlo, decirlo y expresarme de alguna forma, pero se tardó mucho, pero sí lo hice” (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“Capaz que suena un poco triste. Nunca le dije a mi familia porque me crié con ellos, conozco sus ideales, sé cómo van a reaccionar. Decidí irme y acá estoy. Escuchando charlas de mi familia biológica sobre temas de identidad, de la comunidad, yo ya me hice una idea. Estos ni en pedo me van a apoyar, me van a mandar a la mierda dije y me lo guardé durante varios años. Cuando me di cuenta que no me iban a apoyar, que no podía estar allá a los 18 me vine para acá [Montevideo]. Y estoy mucho mejor. Mucho mejor. Siento que no pertenezco a mi familia. Siempre necesitaba estar con alguien, un amigo, una amiga, un amigo, porque sino sobre pensaba demasiado y me hacía mal, por eso mismo me encantaba ir al liceo, era como una distracción a eso” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“En algún momento se veía un poco (identidad) porque por las decisiones de ropa que yo hacía o el hecho de que yo ya tenía mi nombre en algunas partes...Y mi madre me enfrentó y le dije que no se haga la tonta que estaba todo ahí, que estaba claro. Lo sufrió un poco y hasta el día de hoy se sigue haciendo la tonta, prefiere mirar para otro lado. De mi padre ni idea cómo lo ve, ni idea, no tenemos mucha comunicación entonces yo no hablo, él no lo

habla y listo. Y mi hermana que es mayor lo sabe, pero no se refiere a mí correctamente, dice que es muy complicado, pero por lo menos no es un rechazo” (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“A fin de año acá (localidad de Canelones) siempre hacen un baile y yo salí escondida vestida de otra forma. La cuestión es que **mi hermano** fue al baile y me vio así. Yo le dije a su novia que él no dijera nada. Porque claro sino...Un día me **hizo un lío tremendo porque me encontró con rímel**, ¡ay, Dios! Pero bueno, pasado pisado [risas]. Pero **nadie sabía de mi identidad**, yo me quería dar a entender como [nombre], pero había una fuerza que me decía “no, no lo hagas todavía”. Nada, y **esperé y esperé hasta que se dio**, pero nadie sabía, antes **quise asegurarme que mi identidad no se cancelara por nada**”* (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

Como se mencionó anteriormente, **muchas personas entrevistadas manifestaron su temor a sufrir rechazo tras la salida del armario**. Predominaba un conjunto de creencias que apuntaba a que por ser trans* nadie les querría y/o que perderían el cariño de las personas más cercanas. Es decir, poner la palabra, exige una especie de prueba de lealtad o de incondicionalidad, donde por un instante se juega algo tensionante dentro del eje continuidad-discontinuidad. Aspecto que también da información sobre desde dónde piensan estos adolescentes la experiencia trans*. En esta oportunidad, la expresión afectos cercanos incluye a la pareja, lo que abre la interrogante sobre qué sucede cuando alguien se descubre en tanto trans* durante una relación de noviazgo. Es pertinente pensar si ese dato en un orden heterocisnormativo modifica los parámetros o niveles de deseabilidad, si altera la noción de reconocimiento, de qué manera, si se producen modificaciones en los roles y/o prácticas que se ejecutan en la dinámica de la pareja, si se dan variaciones identitarias, entre otras cuestiones. Al parecer esta preocupación está presente en este grupo de adolescentes y llegan a explicitar que creen que es difícil estar en pareja siendo trans*, reproduciendo así un preconceito y estereotipo negativo sobre las personas LGBT+. Uno podría arriesgarse a decir que más allá del género estar en pareja suele ser una experiencia que atraviesa algo del orden de lo conflictivo, pero que quizá habitar una identidad de género no normativa le adiciona ciertas particularidades que podrían complejizar la cuestión.

A su vez, que estén pensando, imaginando, fantaseando y proyectando la dimensión de lo afectivo-sexual es esperable para las edades que cursan. No obstante, también hay evidencia

de que no son pocas las personas adolescentes trans* que retrasan/aplazan sus primeros intercambios afectivos-sexuales por el malestar que les produce su cuerpo. Ponen énfasis en modificarlo para identificarse más saludablemente con él y tener experiencias hasta ahora leídas como imposibles por la configuración corporal actual. Especialmente las jóvenes trans* creen que quedar con un varón cis heterosexual es complicado y hasta arriesgado porque en ocasiones no se permiten ciertos intercambios por rigideces vinculadas al modelo hegemónico de sexualidad. Tal escenario a veces las conduce a explorar con mujeres cis o varones trans*. Estos retrasos/aplazamientos de los que hablaba anteriormente no solo aplican para lo que llamamos sexualidad vincular sino que también se registra en lo que denominamos como autoerotismo (Missé y Parra, 2023).

*“Yo creo que **la parte más complicada de ser trans es saber si la gente cercana a vos te va a querer**”* (Entrevista N° 16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

*“Es algo muy difícil (ser trans) y a veces las personas trans reprimen por eso. Yo en realidad por un lado como que lo reprimía antes de salir, porque era como el miedo de decir “bueno y si no soy y si pasa esto” y bueno también el **miedo a cierto rechazo social**”* (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

*“Me **cambié de liceo** y fue un año muy malo para mí porque sentía que todo el mundo me odiaba porque tenía un problema interno conmigo, o sea no, **no estaba bien conmigo mismo entonces no podía estar bien con los demás**. Yo sentía que todo el mundo me detestaba, y era algo mío. Yo sentía que como persona trans nadie me iba a querer, entonces tener el apoyo de alguien que me quería y que cuando transicioné me seguía apoyando, fue **mucho soporte, me re sirvió**”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

*“Me afecta mucho, **me choca estar en una relación con una mujer cis**. Me carcome la cabeza **pensar si ella me ve como un varón**. Ya lo he hablado con ella, y yo sé que me respeta, pero a veces uno por la ansiedad empieza a sobre pensar muchas cosas y **me afecta mucho qué ve mi pareja en mí**. Si ve lo que yo veo o si me ve como yo quiero que me vea. Y es complicado, siento que **es muy complicado para una persona trans estar en pareja**”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“Yo le dije a mi novio cis **“la verdad que si pudiera elegir renacer y ser un varón lo sería”**. Y ahí*

*él me empezó a preguntar: “¿no te sentís mujer?” Y me ayudó un montón a poder descubrirme porque a la vez **yo sentía que como persona trans nadie me iba a querer, entonces tener el apoyo de alguien que me quería y que cuando transicioné me seguía apoyando, fue re lindo**”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

En el intercambio con esta población adolescente **se constata la importancia de que confirmen que existe respeto hacia las identidades no normativas como un requisito para percibir a cierto sitio como un espacio seguro/confiable para animarse a enunciar el atributo trans***. Como se ha mostrado en párrafos anteriores, los espacios más significativos y que generan mayor expectativa suelen ser: la familia, el centro educativo, el grupo de pares y la pareja (si tienen). Valoran elementos como la hospitalidad, el uso correcto del nombre social y pronombres de uso, un trato amoroso pero sin hacer distinciones notorias o forzadas. Al fin y al cabo desde sus perspectivas recuperan lo que se entiende cómo lo mínimo, lo que invita a un común vivir, la base de la respetabilidad, lo que dignifica a la otredad. Y, a su vez, a esta altura del análisis, también se comparte una viñeta en una dirección contraria, que adelanta cómo puede ser visto el centro educativo, lo que refuerza la idea de unas instituciones que tienen la potencialidad de devenir en hostiles y poco amistosas con estas formas de existencia, al punto de producir anulamiento.

*“Se notaba en el aire, **el ambiente (casa de una amiga) era muy amoroso, me sentí re bienvenida, era re ameno todo, re bien, re tranqui. No se equivocaban en mi nombre o en cómo tratarme, hasta la abuela. Y era tipo, no sé, se sintió así desde que me fueron a buscar al aeropuerto, fue desde que llegué y hasta que me fui. Simplemente me trataron como una persona normal**”* (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

*“Para mí, **lo mínimo que tiene que hacer una persona para respetarme como ser humano es usar bien los pronombres, eso lo mínimo que tenés que hacer pero cuando nadie lo hace es un montón, es como “ah, wow!” No sé, suena muy triste ahora que lo pienso**”* (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“**Nunca pude decirlo en el liceo, es un ámbito muy hostil de hecho. Con hostil me refiero a que es hostil para la gente trans o para la gente de la comunidad. Hacen chistes que no dan o hacen comentarios de odio. Vos vas y no ves a nadie expresándose como es, no ves a nadie...Yo en los dos años que he estado ahí no he visto a nadie visiblemente trans, y***

*probablemente sea porque se sienten igual que yo. Porque **gente trans seguramente haya, pero probablemente estén ahí, pero se sienten bloqueadas como yo.** Pero sí, probablemente es eso, es un ambiente muy hostil por las actitudes que toman hacia la gente que intenta expresarse, y lamentablemente es así. Es un liceo de mente muy cerrada”* (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

Del trabajo de campo se desprende que **existen múltiples salidas del armario**. El armario es plural y las salidas son plurales. **Nos encontramos con salidas planificadas/deseadas, improvisadas/inesperadas, impuestas/no deseadas**, entre otras. Los fragmentos de entrevistas permiten comprender las salidas como un proceso que se vincula directamente con conceptos como tiempo, palabras, necesidad, reconocimiento, soportes, resistencias, temores, etcétera. Habitualmente, hay todo un pensamiento asociado a cómo comunicar, cómo argumentar, qué es conveniente transmitir y qué reservarse. Los recuerdos de las salidas marcan la vulnerabilidad que produce estar dentro de él, lo frágil que puede ser el armario y la fragilidad que puede generar salir. Las salidas suelen movilizar dudas hacia distintas direcciones. Si las dudas están presentes también es porque, en parte, se ha internalizado que estas identidades no son esperadas. La primera salida, habitualmente, suele realizarse por motivo de la orientación sexual y con amigas mujeres y la segunda con familiares (generalmente la madre u otra figura leída como femenina). Se evidencian unas salidas predominantemente feminizadas en base a un análisis previo de qué personas son confiables o más próximas. En esta línea, Weston (2003) señala que el género opera como un supuesto cultural que responsabiliza a las mujeres de mantener la vida/unión familiar.

A su vez, otro grupo salió primero con sus parejas del momento y también hay registro de un *coming out* con un padre. Se debe visualizar que un par de personas entrevistadas expresaron haber hecho la primera salida del armario en estado de ebriedad para poder sostener la escena, lo que posiblemente marca lo estresante de este tipo de experiencias que marcan las biografías. Asimismo, es curioso que para algunas personas el grupo de pares sea el sitio más cálido para ensayar el *coming out* y otras sólo puedan abrirse si no estaban en sobriedad. Una vez más vemos lo rico de la singularidad en la experiencia humana. Además, tras este movimiento suceden cosas, se abre una puerta, con discursos de otros que comparten posibles explicaciones que se intentan encontrar sobre el por qué se es trans*. Esto resulta más complejo porque se dan las interferencias, es decir, emergen brechas entre lo dicho (por la

persona protagonista del tránsito) y qué quisieron o pudieron escuchar los afectos e incluso qué se entendió/comprendió, lo que puede ocasionar incomodidades y/o desencuentros.

Es oportuno marcar que “el espacio de pares adquiere relevancia en la afirmación de la identidad, en la búsqueda de un lugar en el mundo, en un mundo propio distinto de los progenitores” (Parra, 2025, p. 150). Para Korinfeld y Levy (2024) integrar un grupo; ser parte; compartir actividades, gustos y opiniones es estar disponible para los intercambios que permiten un mayor despliegue y desarrollo personal. Pero también supone someterse a determinadas demandas, requerimientos e imperativos, a una serie de renunciaciones que exige la alteridad. De acuerdo a Korinfeld y Levy (2024) “la presión del grupo de pares -en sus diferentes grados de rigidez o flexibilidad, en sus distintas “proporciones” entre heteronomía y autonomía, y en las escalas en que se despliegan la agresión, la violencia o la crueldad- suele ser el precio a pagar por pertenecer al grupo, por ser miembro del mismo” (p. 127).

Igualmente, en la actualidad, es frecuente que los grupos de pares sean vivenciados como un espacio propicio para la exploración por sus lógicas que a veces colisionan con las del mundo adulto, por ejemplo, habitualmente, “para ser reconocido entre pares no se exige más que el hecho de decirse y hacerse, mientras que para el mundo adulto (y sus instituciones) se pide una explicación sobre lo que está ocurriendo, trabajo que no es fácil” (Parra, 2025, p. 151). Estas interpelaciones que pueden desacomodar/incomodar se perciben más frecuentemente cuando el mundo adulto no tiene una percepción clara de lo que está pasando, lo que les conduce a exigir una sobre-reflexividad a la persona adolescente acerca de la identidad de género declarada (Parra, 2025).

*“Al principio me consideraba una mujer cis-lesbiana. Yo se lo había comentado a mis padres. Al principio no se tomó muy bien. **A mí me afectó porque se enteraron de una forma que yo no quería que se enteraran.** Una prima mía les dijo que yo era lesbiana y después vinieron y **me hicieron muchas preguntas que me presionaron mucho**”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“**Yo salí del closet como gay** hace tres años o cuatro. Fue en la escuela, pero hace dos años empecé la transición como una persona trans, como una chica trans. **Mis amigas fueron las primeras personas a las que les conté que quería empezar esta transición y ellas me apoyaron.** Y después **a mí familia, a mi madre.** Mis amigas lo tomaron muy bien en realidad, mi familia también porque fue muy rápido, no sé cómo explicarte, lo tomaron bien obvio, no lo tomaron mal, pero fue rápido, el pelo largo, después el maquillaje, tipo ya quedó, ya está”*

(Entrevista N°18, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo público).

“Sentir el apoyo de mi pareja la primera vez fue increíble, salió de ella inclusive, un día empezó a tratarme de “él” y yo estaba re contento y no me salía tampoco decirle “bo, me está haciendo re bien esto” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Fue con una amiga que tenía. Ya no nos hablamos mucho, pero fue en la escuela. Fue con esa amiga, con quien más hablaba de eso y con quien más salí. Le tenía mucha confianza y en su momento era la única amistad que tenía” (Entrevista N°7, varón trans*, 14 años, Montevideo, liceo público).

“Se lo conté a mi mejor amiga. Es la persona en la que tenía más confianza y le contaba todo. Era la típica persona a la que te pasaba algo mínimamente, cualquier cosa en el día y le contabas y fue tipo: “fa amiga me está pasando esto...”. Le conté y le dije che tratame de ella. o no, creo que en el momento le dije tratame de elle primero y empezamos así, fuimos probando” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“La primera que supo esto por decirlo así fue una amiga. Yo estaba hablando con ella y se lo quería decir a mi mamá pero no sabía y me quedé llorando un rato, me sequé las lágrimas y después mi madre se da cuenta que estuve llorando y me pregunta y me pregunta y al final le dije y se enteró, aunque ella no entendía mucho qué era ser trans pero le expliqué mejor cuando pasó el tiempo” (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

“Se lo dije a mis amigas, con mis padres no estaba muy listo todavía porque no sabía mucho sus opiniones en el tema. Y a veces mi padre hacía comentarios medios ignorantes, no malintencionados sino que solamente ignorantes. Con mis amigas creo que salí del clóset como en 2017-2018. Y después con mi familia en 2020. Con mis amigas fue normal, dijeron “bueno, te voy a cambiar el nombre de contacto”, así de fácil fue. Y después con mi familia también fue bastante fácil. El tema es que como mi madre no había conocido otra persona trans su primera reacción fue “bueno vamos al médico a que me expliquen esto, que no se cómo funciona”. Y mi padre dijo “bueno, hacé lo quieras pero tenés que estudiar” (risas). Y mi hermano también se lo tomó bien. Tuve bastante suerte en eso” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Se lo dije a mi papá, porque nunca tuve la confianza suficiente con mi madre biológica. La persona más importante para mí es mi papá. Me apoyó siempre diciendo que esta transición no fue una elección, que son cosas que pasan” (Entrevista N°3, varón trans*, 14 años, Canelones, liceo público).

“A mis amigos no les pude decir, lo intenté pero no pude decirlo sobrio, tuve que empedarme para contarles, aunque mi mejor amiga ya sabía que no me sentía varón. Me puse en pedo para contarle a todos mis amigos” (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

En este trabajo de campo, una minoría de personas entrevistadas, señaló que cuando realizó el primer *coming out* con la familia estuvo expuesta a discursos transfóbicos/transodiantes/transnegativos. En los casos donde se padeció desamparo se menciona bastante la sensación de soledad. En otras narrativas, pareciera que este tipo específico de violencia basada en género se articula con otras formas de violencia que ya estaban arraigadas previamente en el núcleo familiar y que justamente permiten ser pensadas en clave de género. En este material, las figuras masculinas, aparecen más proclives al rechazo y a la reacción negativa e inclusive violenta. Asimismo, los varones mencionados, con sus acciones, parecen encarnar un rol de policías de género, de vigilantes de las normas dominantes, marcando con severidad y claridad lo que para ellos representa un desvío. En esta dirección, es posible reconocer estructuras familiares que cumplían su función asertivamente hasta que la noticia de la disidencia de género irrumpe y desacomoda, y otras, donde ya se producían vulneraciones de derechos más allá de la transición. En esta línea, las textualidades marcan lo doloroso que es percibir lejos/distante a figuras que eran de referencia. Igualmente, este conjunto de adolescentes en situaciones de avasallamiento subjetivo han sabido colocar límites, promover un corte. Weston (2003) ya nos advertía que las familias son simultáneamente un espacio de conflicto y de ayuda, de violencia y de amor.

Las viñetas que se comparten a continuación, también nos permiten aproximarnos a los argumentos/explicaciones del mundo adulto que sustentan el rechazo hacia las identidades trans* (generalmente asociado a la patologización o la baja representación en los medios que alimenta fantasías o creencias estereotipadas), lo que potencialmente nos ofrece alguna coordenada para combatirlo. Afortunadamente, **otro grupo de personas entrevistadas, manifestó que rápidamente fue escuchado, aceptado y acompañado amorosamente, lo**

que demuestra la diversidad de respuestas y (no)acompañamientos en un mismo tiempo histórico. De todos modos, tal vez, sea conveniente relativizar las respuestas familiares porque una vida vivible no se limita al ámbito familiar aunque este sea clave con sus prácticas de reconocimiento y acompañamiento porque incluso solamente tener apoyo familiar no basta para superar todas las dificultades de la vida (Parra, 2025). Igualmente, este hecho, no nos impide reflexionar sobre el impacto subjetivo que podría tener en estas personas adolescentes toparse con el rechazo y violencia de actores familiares que previamente cumplían con su función de protección, por esto, es viable reflexionar que quizá la transformación de lo familiar a lo ominoso/terrorífico⁸⁰ es lo que produce el armario y nos recuerda que algunas familias nucleares se tornan radioactivas (Sáez del Álamo, 2024).

Winnicott (1972) nos advierte que para un adolescente esconderse puede ser muy placentero, pero no ser encontrado puede ser catastrófico. Las personas adolescentes tienen la necesidad de apartarse del mundo, pero también tienen necesidad de ser reconocidas y bienvenidas. Ocultarse en la casa de otros, en sus dormitorios, en las redes sociales; alejarse de los radares del mundo adulto, del entorno familiar y eludir esas miradas, está vinculado a la necesidad de ser registradas, observadas, incluso controladas, pero sobre todo, amadas (Korinfeld y Levy, 2024). Sin embargo, Mélich (2021) nos avisa que una vida no puede ser del todo buena, o bella, o justa, o plena. Lo que es humano está ligado a la finitud. Ser finito quiere decir que no podemos evitar que pase lo impredecible. No podemos ni controlar ni planificar todo. Estamos sometidos a una serie de acontecimientos que llegan sin avisar, que lo cambian todo, y, que desde entonces, pueden hacer que nada vuelva a ser como antes.

“Te sentís muy solo. Por un raspón a la primera persona a la que querés correr a darle un abrazo es a tu madre o a tu padre ¿entendés? Porque nos criaron con que son las personas que tienen que estar, apoyar, querer, cuidar, todas esas cosas y cuando no pasa y lo estás viviendo es como pah, de repente es como que se te pincha la burbuja y estás saliendo al mundo y no entendés nada ni tenés a nadie importante. Lamento mucho que no quieran

⁸⁰ Freud (1921) hace referencia a la idea de que lo aterrador puede ser generado por lo familiar, lo conocido en un momento puede volverse desconocido, o mejor dicho, lo conocido contiene siempre una dimensión desconocida, extraña, que puede resultar aterradora. En este sentido, con la salida del *clóset* o la exteriorización de la diversidad genérica, en muchos casos, aparecen reacciones del ámbito familiar o del entorno cercano que pueden ser caracterizadas como del orden de lo ominoso. Esto debido a que los otros significativos de los que se espera protección y cuidado, muestran rechazo hacia una dimensión de la identidad.

entender cómo es la vida trans” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Mi padre siempre fue una persona de violencia, violencia de toda forma. Y ahora en 2020 me di a entender como “hombre gay” y se lo tomó peor. Y este año **tuvimos una discusión, me echó de casa**, de donde estoy viviendo ahora; y él nunca pensó que yo me iba a ir, entonces agarré y me fui con una valija, y yo no sabía dónde ir. Pasé por enfrente de la casa de una amiga, por la casa de mi abuela, pasé por enfrente de un lugar que hay acá, y dije “¿qué voy a ir a hacer a esos lugares? No voy a ir a hacer eso”. Entonces dije “bueno voy, lo denuncio, vivís con tu madre y vivís tranquila” Y bueno, este año fui, **lo denuncié**, y nada, mi hermano prefirió vivir con él. Entonces **ahora vivo sola con mi madre**”* (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

*“Hace poco viví mi primera experiencia de transfobia, fue con la pareja de mi abuela. Mi abuela está con este señor que nunca respetó mis pronombres, yo pensaba que era por ser un señor viejo, tipo, no le sale, no me ve como un hombre, está bien. Hasta que en un momento le comenté, le dije “nunca te sale” y me dijo “no, no es que no me salga, es que **se que no sos un hombre y se que nunca lo vas a ser**” y tipo un montón de cosas más. Me dijo “no sos hombre porque no caminás como hombre, y recién ahora te das cuenta de que sos varón, no tiene sentido. Antes no actuabas así. Y mi papá me dice “te respeto, te amo porque sos mi hijo, pero **para mi la gente trans no está bien**”, me lo dice así. Y no es mi trabajo hacerle entender. Yo **decidí que lo mejor es tomar distancia**”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

“Mi abuela decía que estaban mal de la cabeza (las personas trans), que no sabían que estaban haciendo, que así no iban a conseguir nada en la vida; entonces muchas veces **yo no tenía ni ganas de decirlo**. El ambiente es incómodo, lo conté, pero mi abuela me compra ropa tipo femenina y esmaltes. Recién la navidad pasada en vez de regalarme cosas me regaló plata, me dijo no sé qué regalarte así que te doy esto y comprate lo que quieras”* (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

*“Un día me acuerdo que **mi madre** había visto un episodio de “The Good Doctor”, que habían hablado del tema de una chica trans y me acuerdo que **me despertó llorando y me pedía perdón** por haberme hecho usar el vestido en mis quince, recordaba que yo no estaba cómodo, y yo en ese momento no entendía nada porque eran las cinco de la mañana y tenía*

sueño (risas). Pero me gusta ver de a poco más representación y **que los mayores vean esa representación y que además hablen o busquen información**” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“En mi familia es muy raro pero para bien. Me acuerdo que accidentalmente una vez me había sentido mal y tenía que llamar al médico de radio y me acuerdo que cuando habló con el doc me nombró por mi nombre anterior y mi madre se quedó pensativa porque como que no recordaba quién era, ella ya no conecta con el nombre anterior (...). Mi familia siempre fue muy aceptadora de mi identidad, y yo siempre estoy para ayudarlos e informarles todo a ellos” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Se lo tomaron bastante bien, me dijeron que me apoyaban, que me iban a acompañar en el proceso obviamente. Mis padres y mis hermanas, va todos, pero primero se enteró mi madre” (Entrevista N°25, mujer trans*, 14 años, Canelones, liceo privado).

“Me fue bastante bien, fue tranqui, mi madre estaba como que esperaba algo de esto, ya sabía que iba a venir y entonces como que ta...Después mi padre fue un poco más complicado, pero a los pocos días estaba mejor. Con mi familia fue re tranqui, en general no hubo mucho problema, se lo tomaron re bien” (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

Los estudios existentes sobre los procesos que atraviesan las familias al ponerse en conocimiento de la diversidad sexo-genérica de algún integrante del núcleo, coinciden en que, cada familia y en particular cada progenitor, responde a este acontecimiento de manera singular. Sin embargo, aunque claramente los procesos de *coming out* no son idénticos, sí son comparables (Gelpi y Silvera, 2020). Se resalta que existen fases y que en algunas familias sólo se produce alguna de ellas e incluso podría suceder que no se de ninguna, lo cual se podría vincular con mayores niveles de aceptación y naturalización de la diversidad sexo-genérica (Familias por la Diversidad, 2019).

En un trabajo que retoma la experiencia clínica del CRAM en tiempos de COVID-19, se hizo el ejercicio de clasificar las reacciones y etapas que se identificaban más frecuentemente en el acompañamiento a familias. No como una manera de clausurar, cerrar, sino más bien como un

ensayo teórico y provisorio que nos diera algún punto de referencia para las intervenciones⁸¹. De esta manera, se definió que, lo más prevalente era el: **shock inicial** (las personas que reciben la noticia no saben qué decir, ni saben cómo actuar, quedan anuladas, desorientadas. Se insegurizan porque creen no tener herramientas porque toman contacto con que les han preparado para criar/acompañar a hijos heterosexuales y/o cisgénero), **un proceso de duelo** (suelen aparecer elementos culpógenos. Las figuras adultas de referencia sienten que han hecho algo mal, que en algo han fallado y que eso produjo la orientación homosexual y/o la identidad trans* de sus hijos. Buscan una respuesta, una explicación, se posicionan en un lugar de falla en el desarrollo psicosexual), **volver a preocuparse/querer proteger** (por sentir miedo de que sus hijos sufran, que sean dañados por una sociedad que aún discrimina, que marca la diferencia y reproduce desigualdades, inequidades e injusticias⁸²), un **afrentamiento asertivo de la realidad** (entienden que nadie es culpable de nada, toman contacto con que no quieren perder a sus hijos, que tienen la energía psíquica disponible para ponerla a disposición de la elaboración, para generar ciertos movimientos que permitan una reorganización familiar. Buscan asesoramiento, ayuda profesional, se acercan a organizaciones de la sociedad civil, deciden acompañar los procesos y velar por los intereses de los más pequeños. Vuelve a estar operativa la agencia parental protectora que la develación de la identidad desplaza momentáneamente) y/o el **abandono parental**, productor de desamparo (se marca un antes y un después en las dinámicas vinculares entre padres, hijos y otros familiares directos. Se cristaliza un deterioro en la calidad del vínculo. Hay escenarios adversos, donde la transfobia/transodio es más fuerte, las estructuras psíquicas rígidas no pueden hacer los movimientos necesarios y la aceptación e integración de este dato de la realidad no es posible (Gelpi y Silvera, 2020).

En otros casos se visualiza el fenómeno de la doble vida. Hay adolescentes que han hecho su salida del *clóset* exclusivamente en el centro educativo o en el hogar y que expresan su género sentido parcialmente. Sáez del Álamo (2024) nos advierte que el armario es un sistema permeable, no es un espacio completamente cerrado. Puede abrirse en ciertos momentos y puede volver a cerrarse en función de diversos intereses y/o amenazas. Por su parte, Weston (2003) refuerza este planteo cuando sostiene que no se trata de una posición absoluta: dentro

⁸¹ Queda extendida la invitación a que puedan consultar el material, profundizar en algunas características descritas allí y realizar las críticas/aportes que consideren pertinentes.

⁸² Sin embargo, es oportuno remarcar que es inevitable que nuestros hijos/as sufran o padezcan en algún momento del ciclo de vida. Ser cisgénero y/o heterosexual tampoco es una garantía para la felicidad o el bienestar.

o fuera del armario, sino que muchas veces una persona puede darse a conocer a unos y no a otros. Por su parte, Borges (2009) nos dice que las personas del colectivo LGBTQ+ suelen vivir en dos mundos de manera simultánea. Los permisos/prohibiciones se actualizan y ajustan según el lugar que están habitando circunstancialmente, demostrando su capacidad de desdoblamiento, lo que habilita la pregunta sobre los efectos que este tipo de práctica puede tener a mediano/largo plazo en la salud mental de las personas entrevistadas.

También es pertinente preguntarse qué factores inciden para que una persona elija expresarse con mayor libertad en un espacio o en otro, para que se permita expandir su Yo en una institución o con ciertos actores de la misma y en otra lo reprima, para que se sienta medianamente a salvo en un lugar y predominantemente en riesgo en otro. Asimismo, cuando la elección de la persona adolescente se inclina por el centro educativo es conveniente pensar qué hace la institución con dicha información sensible, cómo se recepciona, cómo se maneja, cómo se gestiona, qué les tensiona o interpela. Además, los centros educativos son una institución social en la que la vida social de adolescentes se desarrolla con cierta centralidad, por lo cual, no es extraño que en estos espacios se disemine rápidamente la experiencia de transición de género. El hecho de que más adolescentes trans* se expresen en las instituciones educativas formales no implica necesariamente que haya más personas trans* que hace décadas atrás, sino que, debido a una mayor visibilidad y aceptación social, más personas se animan a explorar estas experiencias de género. Es nuestro tiempo histórico el que está posibilitando la emergencia de nuevas subjetividades y experiencias trans* (también dentro de las escuelas) (Missé y Parra, 2023).

“Yo lo comuniqué antes de que mis padres se enteraran. Fue en el 2021. Yo llegué y hablé con la adscripta que tenía confianza, ella siempre tuvo muy buena onda conmigo y le comenté “Mirá, quiero que me llamen así a partir de ahora me gustaría que en los papeles importantes o cuando me llamen en clase me gustaría ser llamado (nombre)” y me dijo “Claro, que no había problema” que lo respetaban, y así le fui informando a cada profe. A veces había listas digitales y se equivocaban y lo corregían; pero con eso no tuve problema” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“Mi familia no sabe. Las personas que saben son mis compas de clase. Algunos no entendían obviamente, está perfecto, porque es gente que no es del ambiente capaz nunca conoció a alguien trans. Yo prefería ir al liceo los días que faltaban profes, era el lugar en el que sentía más confort. Pasaban cosas feas pero al mismo tiempo yo encontraba un

lugar ahí porque tenía a mis amigos. Prefería más el liceo que mi casa (ríe). Capaz que suena un poco triste. Nunca le dije a mi familia porque me crié con ellos y conozco sus ideales y sé cómo van a reaccionar” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

En las narrativas también se identifican disputas intergeneracionales en el espacio doméstico y educativo formal. Esta población adolescente tiene diferentes percepciones sobre las generaciones más grandes. En base a sus vivencias, se pueden identificar oscilaciones entre las gratas sorpresas por los niveles de aceptación, la indiferencia y los intentos de justificación de diversos actos discriminatorios y/o violentos. Igualmente, parece conveniente distinguir que ciertos rechazos quizá no pasan exclusivamente por una cuestión generacional, sino más bien por la posición que adopta un sujeto para relacionarse con este atributo que trans*grede cierta normatividad (Weston, 2003). Cualquier persona, más allá de su edad, puede apoyar o atentar contra estas formas de existencia. Hace algunas carillas se señalaba que los niveles de rechazo y hostilidad aparentemente estaban más presentes en las figuras masculinas, sin embargo, como contrapunto, aquí se socializan varias viñetas que discuten el acumulado de la literatura científica, al mostrar condicionalidad, incompreensión y agresividad en figuras femeninas, como son las madres o hermanas, lo que permite pensar que ciertas formas de crueldad pueden vincularse más con la condición humana que con interpretaciones exclusivas desde la perspectiva de género. Estos fragmentos rompen con el imaginario/representación de mujer/madre/cuidadora/amorosa, y exponen otras formas de ejercer maternidad, formas que dañan con y sin intención, que desidealizan y nos muestran otra vía de acceso a lo real. Estas líneas no quieren demonizar las figuras femeninas o maternas, simplemente se pretende comunicar que todas las personas hemos sido socializadas/educadas en un orden heterocisnormativo que nos puede conducir rápidamente a ejercer ciertas pedagogías de la crueldad contra los sujetos no normativos. Asimismo, que el atributo trans* se explicita puede generar heridas narcisistas en los progenitores porque en una estructura social pensada por el mundo cis, lo trans* no ocupa un lugar de esperabilidad o deseabilidad. Además, ante el cambio de guión, pareciera que los actores del mundo adulto se quedan sin referencias para acompañar. Estas situaciones abren el debate sobre las posiciones y marcos desde donde se piensa la transfobia/transodio/transignorancia, lo que contiene y lo que desborda estos conceptos.

“Mi madre no estaba de acuerdo con nada de la diversidad sexual entonces tampoco me podía expresar, tenía que vestirme de otra forma para complacerla a ella y a mi padre. De alguna manera había que complacer la idea de la hija perfecta que los padres esperan. Pero ahora que estoy más grande y tengo más potencia, defiendiendo lo que siento y lo que soy” (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“En estos casos de familias con hijos trans o mismo homosexuales que también pasa mucho, se hieren demasiado ambas partes. En los momentos de tener enfrentamientos, discusiones con distintos puntos de vista, se hiere mucho a la hora de hablar. Mi vieja me dijo un montón de cosas que las estoy sanando de a poquito y por ahora prefiero tenerla lejos. No se que puede pasar de acá a unos años, pero por mi salud mental necesito que esté medio lejos, con ella no mantengo vínculo. Tenés que tener tremenda fuerza como para poder afrontar cosas que te van pasando y a su vez tratar de entender a las demás generaciones, tipo no dejar en ningún momento de respetar a los otros, que eso es clave. Es muy difícil encontrar la balanza entre sentirte bien y tratar de que lo que los demás hagan no te haga sentir mal tampoco” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Cuando le conté a mi papá cómo me había tratado el novio de mi abuela me dijo “ta, bueno, es un señor, no lo entiende”. Y me molesta la falta de respeto. Más allá de que sea un viejo, respeto tiene que tener hacia cualquier persona. Y me dijeron “ta, no queremos armar problema, tu abuela está feliz, no queremos molestar”. Otro día mi abuela me preguntó “¿Por qué ya no te cae bien X?” Y yo le dije “la verdad es un transfóbico”. Me dijo “no es transfóbico”. Supongo que juntan transfobia con “te odio, morite, sos una mujer”; pero el loco es transfóbico quieras o no. Y me dijo “no es transfóbico, solo es mayor” (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

“Mi hermana mayor, que me lleva varios años, apenas le dije, me dijo que si me ponía pelo y me ponía a andar en cuatro patas, no iba a ser un perro. En ese momento habló desde el miedo y la desinformación. Hasta el día de hoy, mi hermana en todo lo de la transición fue la que más me ayudó, la que siempre me acompañó, supo identificar muy temprano su error, no fue que estuvo tiempo con esa mentalidad y supo saber que lo que habló fue el miedo” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

Asimismo, a partir de las entrevistas, es posible sostener que, existen personas adultas que forman parte del entorno próximo de estos adolescentes o que son técnicos que han

intervenido en sus vidas y en base a sus creencias de género, ideas sobre lo trans* e ignorancias, intentan que estos se comporten rígidamente de acuerdo al género transitado. Hay confusiones conceptuales, comentarios correctivos y otros que interpelan o descalifican la identidad genérica ante expresiones asociadas a otro género. **Es decir, parte del mundo adulto, discursivamente defiende cierto esencialismo de género que no permite cuestionar las normas binarias del sistema sexo/género dominante y que refuerza los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad.** Es posible pensar que algunos adultos referentes ponen en juego ortopedias que funcionan aplicando tecnologías en los cuerpos de los más pequeños. El propio armario puede ser visto como una ortopedia mental (Sáez del Álamo, 2024). No obstante, ante estos procedimientos, se evidencia la capacidad de subjetivación de algunos adolescentes, al optar por no responder, por intentar no explicar (más allá que a veces tampoco encuentran las palabras), por no limitarse y por tomar decisiones más o menos conscientes con relación a cómo desean expresar su género. Para Missé y Parra (2023) “la clave está en qué itinerarios hacemos para permitirnos explorar esos deseos. Es decir, que no hay identificaciones correctas o incorrectas, ni procesos válidos o inválidos, sino itinerarios posibles para canalizar lo que deseamos” (p. 163).

Esto último no impide como dice Ahmed (2020), que “cuanto más se utiliza un camino más se desgasta, más se marca y más se usa: hay más probabilidades de que otras personas sigan ese mismo camino (y no otros menos transitados), es el camino que se ve, cada vez más” (p. 70). Por este motivo, sería deseable detenernos a pensar qué camino es el más usado en las transiciones de género de adolescentes trans* y qué efectos produce tomar esa vía para hacer el recorrido de esta experiencia. Para Esteban (2013) los itinerarios corporales pueden entenderse como procesos vitales individuales que remiten a un colectivo, que ocurren dentro de estructuras sociales concretas. El cuerpo es así entendido “como el lugar de la vivencia, el deseo, la reflexión, la resistencia, la contestación y el cambio social, en diferentes encrucijadas económicas, políticas, sexuales, estéticas e intelectuales” (p. 58).

También es posible reconocer **en las narrativas de este conjunto de adolescentes, que ante ciertas situaciones deslegitimantes y/o imposibilitantes, emerge la fantasía de la mayoría de edad.** La creencia de que al cumplir dieciocho años todo se solucionará, que se allanará el camino a la felicidad. Sin embargo, se sabe lo frágil de toda clasificación, y a pesar que la mayoría les habilite a poder decidir sin necesidad del consentimiento de un adulto de referencia, hay otros núcleos de conflicto que pueden continuar activos porque la experiencia

humana no se simplifica por alcanzar cierta edad. No obstante, en esta situación, como en tantas otras, lo simbólico de los dieciocho opera.

“Cuando le dije a la Trabajadora Social que me identificaba como un hombre homosexual, que le gustaba otro hombre, que estaba en una relación con otro hombre trans, me dijo que en realidad estaba en una relación de dos mujeres que se identificaban como hombres. En otro momento, la profe de escultura me dijo que dudaba de mi identidad porque yo me había pintado los labios con una compañera. Y me acuerdo que también había hecho comentarios de que no me veía como un hombre porque tenía la voz suavecita, y no tiene nada que ver” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Mi padre me decía que no entendía porque tengo muchas cosas muy femeninas, yo que sé...Es mi forma de ser, me chupa un huevo, no voy a cambiar simplemente porque un día dije soy trans, es complicado. Siento que es muy raro de explicar, hay pila de gente en mi círculo familiar que no entiende, y preguntan por qué te vestís así o hablás así, es muy difícil de explicar” (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“Hoy estoy bastante femenino pero en otros momentos capaz que voy por la vida y lo tengo normalizado, ni siquiera pienso que la gente va a pensar raro de mí, me olvido que soy una persona trans que a veces hace cosas que no le resultan comunes a otras personas...Y tampoco me siento muy limitado, yo me considero un chico trans pero no me considero limitado. Sé que el término más cerca de lo que me describe es la masculinidad, sé cual es mi nombre, cual me gusta que sea mi nombre, y sé que en un futuro yo quiero hacer una transición hormonal, pero si yo quiero ser femenino voy a ser femenino porque me inculcaron todo eso en mi vida y yo voy a tomar las partes que me gustan y dejar lo que no me gusta” (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“El endocrinólogo de un amigo no le quería dar como válida su identidad porque él no satisfacía su visión de lo que era ser hombre, como que no era lo suficientemente hombre entonces le dijo que estaba confundido o algo así. Al día de hoy todavía no hizo la transición pero fue una decisión personal. Me acuerdo que me comentó que ahora no quería. Él todavía sigue en secundaria, que no quería porque no se iba a sentir seguro en la calle y tampoco en la secundaria porque no tenía tanto una presentación tan masculina, entonces iba

a ser poco convencional y peligroso para él” (Entrevista N°9, varón trans, 16 años, Montevideo, liceo privado).*

“Muchas señales que buscaba mi mamá eran muy estereotipadas, era complicado para mí. Mamá me habló y me dijo que no creía que yo fuera trans, pero me lo dijo así de la nada y me sorprendió me expresó que si fuera le habría mostrado señales y ahí me puse a pensar si había dado señales o no y después me di cuenta que sí, pero no tanto a nivel estereotipo, sino más mental y nada, preguntas que me hacía en ese momento” (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

Como se venía señalando, se puede reconocer que en algunos casos, hay discursos familiares en materia de género que portan el riesgo de reforzar el binarismo y esencialismo de género. En este punto, es posible encontrarse con padres que buscaban señales, otros que van aprendiendo cuestiones específicas sobre la marcha, algunos que aceptan de manera incondicional y apuntalan los procesos de sus hijos, pero otros que ante el atributo trans* ven puesta a prueba su capacidad amorosa. También se constata impaciencia por parte de este conjunto de adolescentes, sin comprender que sus figuras de referencia vivencian una etapa de asimilación y acomodación ante una nueva realidad, ya que de una forma u otra atraviesan una transición sin ser los sujetos protagonistas del tránsito. De hecho, la socióloga Rahilly (2015) utiliza la noción de “transición parental o de las familias” para describir un proceso donde a veces, en un comienzo, los progenitores y otros actores buscan frenar las rupturas de las criaturas con las normas de género, pero con el tiempo, incorporan otras ideas que les permite defender los intereses de la persona menor de edad y acompañar sin querer imponer.

Cruz (2024) indica que la transición parental moviliza muchas emociones. Las familias se van enfrentando a una serie de cambios cuando las personas adolescentes muestran identidades, expresiones y prácticas de género no normativas que desafían las expectativas socio-familiares previas. En algunas investigaciones, se señala que para las familias suele ser más difícil aquellos tránsitos que desestabilizan el binarismo de género porque rompen con las orientaciones clásicas vinculadas a un discurso lineal, estable y esencialista de las realidades trans*. Para las familias, lidiar y sostener la incertidumbre es tarea compleja porque podría conducir al miedo ante la movilidad y la búsqueda activa (Missé y Parra, 2023). Las vivencias de las familias suelen implicar pasajes ambiguos, donde florecen sentimientos

ambivalentes e intenciones que pueden parecer hasta contradictorias (Cruz, 2024).

En otros casos, las familias parecen tener prisa y pocas ganas de convivir con la incertidumbre porque está muy instalada en lo social la idea de que retrasar una transición que incluya cambios corporales puede generar aumento de pensamientos, planeaciones e intentos suicidas, lo que despierta temores/miedos en las familias. Paradójicamente, en otros contextos, pesa más el temor de que la persona hija se arrepienta de su transición y decisiones, lo que hace prevalecer el intento de ralentizar el proceso, bajo la creencia de que una cosa es experimentar el género y otra operar el cuerpo. Otra observación que realizan familiares en distintas investigaciones es que a veces cuando sus hijos e hijas les comentan su vivencia de género ya tienen todo encaminado/decidido y sienten que eso les quita tiempo para pensar y definir cómo acompañar. Además, expresan que es común que los profesionales de la salud vayan al ritmo de las personas menores porque están familiarizados con la temática y porque la autonomía progresiva permite que puedan acudir a consulta sin presencia de una referencia adulta⁸³. Con preocupación dicen que a veces solo les indican los pasos que vendrán (en una forma estereotipada y normativa de entender una transición) pero sin sentirse acompañados para acompañar (Missé y Parra, 2023).

*“Creo que **todo empieza por casa**, en la familia, en el entorno que te rodea porque **si sos bien tratado en tu casa, te cruzás con una mala situación en un centro educativo o centro médico y ya vas a saber cómo reaccionar firme para darte tu valor y que no te falten el respeto en tu cara**”* (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“A mi madre le cuesta un poco aún, pero de todos lo que lo saben fue la que más **progresó conmigo**. Antes estaba negada a que me corte el pelo, a comprarme ropa masculina, a veces me dice hijo o [nombre social], osea es poco el progreso, pero es algo”* (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

*“Recuerdo que estaba sentado en la cama y le dije a mamá que quería hablar con ella, empecé a llorar a mares y le dije “Mamá, me siento un varón”. Le comenté que no me gustaba lo que veía cuando me miraba al espejo. Mi madre lloró conmigo. **Al principio fue difícil**, les*

⁸³ Para Le Breton (2014) la búsqueda de autonomía no se hace sin tanteos ni torpeza, porque de ningún modo una persona adolescente pretende perder la protección de sus padres (en caso que esta se manifieste de alguna manera).

costaba. Porque una cosa era verlo de afuera y otra cosa era vivirlo en tu familia. Cuando les comenté mi nombre me seguían tratando con el “deadname” y de “ella”. Hasta que en un momento empezaron a intentarlo, se dieron cuenta que no ganaban nada, sólo me hacían sentir peor. **En estos momentos no hay un solo error con respecto a mi nombre o mi pronombre. Les costó bastante, pero ahora me acompañan a las juntas que tengo en un colectivo trans, me acompañó a la marcha y todo. Para ellos está totalmente normalizado**” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“Mi mamá paulatinamente está cambiando ciertos pensamientos. Ella al principio tenía un poco de rechazo a la idea de que sea trans. Algunas las decía, otras las reprimía más, pero ella estaba con la idea de que simplemente era una etapa e iba a cambiar y nada, poco a poco se fue dando cuenta que no era una etapa y, en cierto punto, **está entendiendo y aceptando.** Me acuerdo una vez que de la nada llegó y me regaló una bolsa llena de boxers y me puso feliz. **Mi abuela no sabe, y mamá tiene que hablar de cierta forma delante de ella, entonces se le complica más, pero se las ingenia,** antes constantemente me vivía llamando por mi deadname” (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Mis padres rara vez me llaman por el nombre sentido, están al tanto, me apoyan, todo bien pero hasta ahí. Es raro porque dicen que me entienden y no logro hacer que me llamen por mi nombre. Con otra gente trans que traigo a casa se esfuerzan por decir bien su nombre y sus pronombres y llamarlos de manera correcta, pero conmigo es como que no les importa. No sé” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“A mis tíos es imposible hacerles entrar las cosas en la cabeza, tipo les expliqué esto millones de veces. A veces se re enojan, pero no sé cuál es el drama, ya está, total es mi vida, te puede dar toda la curiosidad que quieras, te podés interesar, podés estar conmigo acompañándome, hacelo” (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“A mi hermano mayor hoy le mostré el tema de la cédula pero él se avergüenza de mí porque salgo a bailar y me ve como realmente soy y se avergüenza y no me saluda ni adentro ni en la calle, me duele, yo lo saludo igual” (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

Por otro lado, pareciera que se está ante una generación de adolescentes que es escuchada al menos por algunos adultos, que les reconocen cierto saber experiencial, y **estos adolescentes actualmente también le ofrecen posibilidades identitarias y símbolos novedosos a las anteriores generaciones.** Estos hechos parecen reforzar positivamente a las personas entrevistadas, les ayuda en su autopercepción y autoestima.

*“Me acuerdo **un día que estaban hablando personas grandes, ellos no querían tener educación sexual en las escuelas y yo empecé a comentar y di mi punto de vista y me acuerdo que una señora me pidió si yo podía tener una instancia si me sentía cómodo y si yo quería, con ella porque tenía un primo que había salido del closet como un chico trans y quería saber cómo ayudarlo, cómo respetarlo, qué hacer, porque era todo nuevo y me acuerdo que me senté y le expliqué las cosas básicas**”* (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Llegué a decorar la cafetería en donde trabajo con banderas de la diversidad y algunas personas que venían preguntaban y yo les explicaba qué significaba o qué eran, incluso un cliente regular, que viene todos los días, tuvo la comodidad de decir que a sus setenta y uno, sentía atracción por hombres y por mujeres. Me preguntó cuál de esas banderas representaba eso y le señalé la banderita bisexual y dijo que le gustaban los colores, pero también me sentí bien, porque quieras o no, ayudé a alguien también a sentirse seguro y que dijera su identidad sin miedo a que le digan algo o pase algo” (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

No obstante, los aparentes avances que se han ido marcando en este apartado, no se traducen en una ausencia de malestares, de hecho, muchas personas entrevistadas recuperan las permanentes **salidas del armario, las invalidaciones de género y las malgenerizaciones que padecen como algo agotador a nivel psíquico.** Mencionan cuestiones como el agobio, la amargura y la sobrecarga que genera el cuestionamiento, lo que produce no saber cómo presentarse o si es conveniente explicitar la condición trans*. Además señalan que habitualmente tienen que responsabilizarse de educar a distintos actores sociales en nociones básicas de diversidad sexo-genérica. Varios comparten sus experiencias en el centro educativo, resaltando apoyos y defensa de pares, pero en otros casos se centran en una sensación de resignación ante la negación o la mala predisposición.

A su vez, mencionan alguna práctica de resistencia en otros espacios, por ejemplo, ir a las cajas automáticas en el supermercado para evitar situaciones estresantes con el personal, es decir, consiguen detectar y anticiparse a eventos potencialmente angustiantes o potenciadores de cierta ansiedad social. En esta dirección, Kantor (2008) asegura que “nadie discute con nadie si no toma en cuenta a su interlocutor, si no cree que los motivos del otro merecen y requieren contraargumentos, si no cree que los propios argumentos deben poder validarse frente al otro, si no desea ofrecerle al otro su perspectiva sobre la base de la certeza o de la sospecha de que podrá servirle de algo” (p. 73).

*“Llega un punto que **te agobia estar todo el tiempo diciendo soy varón o explicarle a la gente que no entiende y a la gente que no quiere entender encima**”* (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“A veces me enredo solo. Digo: “si digo que soy un hombre me van a cuestionar o decir que soy mujer”. Entonces **evito que me hagan ese cuestionamiento porque me amarga**. Yo tengo carácter y **si me lastiman contesto mal** y les digo “¿Qué decís? Te estoy diciendo que soy varón”. A veces digo que soy un varón trans, o a veces solo digo “soy fulano” y ya asocian”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“Era complicado cuando pasaban la lista y decían “A”. O alguien se me acercaba en el recreo, me quería hablar y me decía “ella”. Era más complicado, pero yo **me tomé el tiempo para explicarlo**. Fue complicada la parte de explicarlo para mí, como pararme a explicarlo, pensar cómo hacerlo, tomarse el tiempo de hacerlo para que entendieran”* (Entrevista N°7, varón trans*, 14 años, Montevideo, liceo público).

*“A veces **la gente con la que hablo se equivoca con los pronombres y yo me quedo callado, pero los que siempre saltan son mis conocidos o mis amigos**. Yo me quedo callado y lo ignoro completamente. **Mis amigos les dicen “es un varón”**. Ahora yo tengo la seguridad de que soy un varón, entonces, no me urge corregir cada cinco minutos a la gente, porque cada cinco minutos se equivocan. Y la gente quiere que vos corrijas, mis amigos me dicen “¿Por qué no corregís?” Y **si corrigiera estaría corrigiendo cada cinco minutos a todo el mundo**. Entonces dejo que se den cuenta solos y digan “él”, en vez de andar corrigiendo. Y si no se dan cuenta, bueno, mala suerte”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“En el liceo sentí como que lo trataron tapar, simplemente decían “bueno, te voy a seguir

*llamando así porque es lo que sos” y **simplemente lo ignoraban y aunque yo lo tratara de corregir no me escuchaban.** Yo traté de corregirlos pero llegó un momento que **me rendí.** Y dije “Bueno, total a esta gente la voy a ver este año y nunca más” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).*

*“En mi caso lo principal de mi transición fue cambiar mi nombre y pronombres, comunicarlo y tal. Hay personas que conozco que todavía no lo saben y es como que de a poco, es como seguir comunicando. En ciertos casos es **demasiado agotador porque muchas veces aunque las personas no te conozcan es como que ya asumen,** por ejemplo, vas al supermercado y yo, voy a las cajas automáticas porque en las otras tipo me tratan siempre con pronombres femeninos y me incomoda” (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).*

Lo expuesto no es menor porque generizamos a las personas permanentemente. Para Serrano (2007) el concepto generizar refiere “al proceso activo e individual de asignar compulsivamente un género determinado a todas y cada una de las personas con las que nos encontramos” (p. 43). La autora denuncia que las personas proyectamos sistemáticamente nuestras propias ideas y suposiciones acerca de la masculinidad y feminidad sobre cada persona con la que nos cruzamos. Algo que según ella realizamos independientemente de nuestra orientación sexual e identidad de género.

Para An Millet (2020) esta práctica la hacemos fundamentalmente a partir de tres sentidos: la vista, el oído y el olfato. Se trata de “una sumatoria de datos que recolectamos mirando, oliendo y escuchando a las personas, tomamos la decisión inconsciente e inmediata de asignarles un género, es decir, de asumir su identidad” (p. 44). Así, el volumen de la voz, la risa, el grito de dolor, la expresión de sorpresa, el llanto, el gemido y otras expresiones sonoras históricamente han sido asociadas a determinado género. Esto condiciona muchas veces a las personas trans* (no a todas ni en exclusivo). Un proceso similar se da con el olfato, aparentemente pareciera que portamos información sobre cómo (bien y mal) huelen los varones y las mujeres (An Millet, 2020). Todos estos fenómenos las personas trans* los suelen vivenciar con un plus de estrés, no obstante (y no en vano), este debate nos recuerda que habitualmente asumimos el género de las personas por cómo lucen, suenan o huelen, como si dicha información fuera suficiente para determinar ante quién estamos, quién es el otro⁸⁴.

⁸⁴ Aquí entra en cuestión la ética, que vendría a significar la interrogación del sujeto sobre la finalidad de sus actos. Interrogación que le sitúa, de entrada, ante la cuestión del Otro. Al hablar del Otro en mayúsculas Meirieu (2001) evoca una libertad en juego, una persona que osa, a veces durante un simple instante, hablar finalmente por sí misma, sin limitarse a lo que dicta la presión social, el miedo al más

Por otro lado, a nivel de las afectaciones en **salud mental**, los cuadros más prevalentes que se han documentado en este conjunto de adolescentes son: el padecimiento de depresión, ansiedad, ataques de pánico, ansiedad social, ideas de muerte, ideación suicida e incluso intentos de autoeliminación⁸⁵. Una vez más es posible constatar los efectos de la identidad de género como determinante social de la salud. Este tipo de sintomatología y patologías se relacionan directamente con las condiciones materiales y subjetivas de vida de las personas trans* en un orden social sustentado en la heterocisnormatividad⁸⁶. Incluso una entrevistada plantea que la transición es su vida, que le ha dado sentido a esta, pero tenemos conocimiento del riesgo que implica otorgar tanto poder a algo, depositar todas las fichas en una cosa, que la existencia gire en torno a esto llamado transición o que sea la que marca el termómetro emocional de una persona. Este tipo de datos muestran por qué es importante que este fenómeno que se estudia en la tesis sea parte de las agendas de investigación, ya que, aunque en general los indicadores en salud mental en población adolescente no son alentadores, los motivos multifactoriales que pueden desencadenar este tipo de trastornos tienen matices atravesados por el género y, en nuestra cultura, las personas con diversidad de género suelen enfrentarse a barreras/obstáculos/injusticias similares que conducen a ciertas manifestaciones específicas de padecimiento humano. Muchas veces, el origen de este malestar es el desgaste que lo nuevo exige a la vida psíquica. Además, se debe considerar que, no existe un malestar al que no se le asigne una interpretación y no existe interpretación sin marcos de comprensión (Erro, 2024).

A su vez, la práctica del autodiagnóstico y la búsqueda de ser diagnosticados por profesionales de la salud mental amerita unas líneas. Pareciera que “el diagnóstico *psi*

fuerte o al más influyente, la inquietud de estar o no conforme. El Otro es un ser que asume su alteridad. Es alguien que se escapa a todo poder, y especialmente a mi poder sobre él; es un ser que no poseo, aunque le encierre dentro de mis sistemas de interpretación, a pesar de que le manipule dentro de mis redes de influencia. Uno de los temas es cómo permitir que el Otro sea, frente a mí, contra mí, un sujeto. La ética no es algo que exista de entrada, no se da con los diplomas, no se conquista de manera definitiva.

⁸⁵ Algunos intentos de autoeliminación (muy frecuentes durante la adolescencia y más aún en personas LGBT+) pueden pensarse no como un proceder suicida, sino como un relanzamiento del sentido (de la vida). “La muerte simbólicamente superada es una forma de contrabando para fabricar razones de ser. La salida posible es la de finalmente existir, despojarse de la muerte que se pega a la piel habiendo sabido mirarla de frente. Tentativa de vivir y no tentativa de suicidio” (Le Breton, 2014, p. 103).

⁸⁶ “Una parte sustancial del sufrimiento contemporáneo, etiquetado como problemas de salud mental y diagnosticado clínicamente, es más una cuestión social, de poder y de política, y no propiamente una cuestión de salud, aunque acabe naturalmente impactando y expresándose en términos de bienestar/malestar corporal, psíquico o relacional” (Spade, 2015, p. 161).

funciona como una explicación que calma el malestar, y, que, en algunos casos, también funciona como un elemento identitario” (Missé y Parra, 2023, p. 75). Se evidencia cierta apropiación de la narrativa diagnóstica por parte de la persona y cómo la salud mental entra a formar parte de la producción mediante la que pensamos y narramos aquello que creemos ser (Climent y Carmona, 2018). Sin embargo, el autodiagnóstico, paradójicamente, se puede volver una estrategia de des-responsabilización. Se percibe una brecha generacional, se estaría ante un pasaje de una generación mayor que criticó duramente el rol del discurso *psi* frente a una generación más joven que maneja la nomenclatura diagnóstica y no problematiza críticamente sus usos sociales. Este escenario, nos abre la pregunta de qué pasa cuando se deposita la mejoría en la experiencia de transición de género y de repente, incluso haciendo ciertos movimientos, tampoco se alivia el malestar, no se elimina la sensación de rareza con el entorno, no mejoran las relaciones familiares o escolares ni se produce un aumento de autoestima (Missé y Parra, 2023). En el contexto clínico uno lo percibe frecuentemente, ante cartas de presentación en una entrevista de recepción donde la persona apenas tiene la oportunidad dice: “soy *trans* y *autista*”; “soy *trans* y sufro *ansiedad*”; “soy *trans* y *depresivo*”; “soy *trans* y *border*”. Vale preguntarse qué significa esto, qué nos viene a decir, y si fuera una marca de época a qué se puede relacionar, qué efectos de realidad produce.

“Me diagnosticaron ansiedad y tuve un episodio depresivo que me duró un montonazo de tiempo. Entonces la forma en la que yo me comunicaba con los demás ya era distinta, ya no era lo mismo de cuando estaba en la escuela, ya tenía miedo de hablar con profesores, miedo de hablar con otros gurises. La ansiedad era tan grande que se me retorció el estómago y me daba malestar estomacal muy fuerte, ganas de vomitar, me sentía horrible. Tuve que reaprender a socializar de nuevo en un entorno educativo. Me duró hasta el año pasado. Y todavía sigo, obviamente, la ansiedad me va a quedar por mucho tiempo, pero todavía sigo tratando de sentirme cómodo en esos lugares” (Entrevista N°24, varón *trans**, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Si no estoy con el tapabocas puesto me dan ataques de pánico, empiezo a sudar, me dan espasmos, me cuesta mucho. Hace poco fui a un cumple de quince y me tuve que ir a los diez minutos, no aguanté, no soporté” (Entrevista N°2, mujer *trans**, 19 años, Canelones, liceo público).

“Esta transición es mi vida. Yo creo que si no hubiera hecho esta transición es muy posible que me tratara como una condenada. Capaz que no llegaría al suicidio porque le tengo

*miedo a todo, literalmente a todo, entonces no creo que llegara a eso, pero seguro no iba a estar bien. Yo **sufro ataques de ansiedad**, pero más o menos lo sé controlar”* (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

*“En la pandemia estaba en una **etapa de depresión** que me estaba consumiendo, no tenía motivación de despertarme temprano y si me despertaba me quedaba acostado, prendía la computadora y como que no participaba en clase ni en nada, **estaba ahogándome**”* (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Yo **caí en una depresión**, tenía que empezar la Facultad y no me podía levantar para ir, en parte dejé porque **no me podía mover**. A mi mejor amiga le escribía todos los días diciéndole lo mismo: “no tengo ganas de moverme, no tengo ganas de vivir, siento que no voy a mejorar nunca”, obviamente sí pasó, **mejoré una banda**”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

*“Yo iba de mañana a clases y **tomo ansiolíticos**, me daba mucho sueño, entonces ahí me cambié para la tarde porque no podía dejarlos, los necesitaba”* (Entrevista N°18, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo público).

*“Después de mis quince yo **caí en una depresión grande** y en si fue **por no entenderme**, y **tuve muchos intentos de suicidio**”* (Entrevista N° 16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

*“Soñaba con ser una mina, pensaba en mundos alternos, en la mayoría de mis fantasías yo era una mujer, pero en agosto de 2020, yo **estaba bastante mal**, iba al arroyo casi todas las semanas y **pensaba que me gustaría ahogarme, irme y reencarnar en una mina**”* (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

De hecho, varias personas entrevistadas expresaron **sus sentimientos de disforia de género**⁸⁷ para explicar sus vivencias cotidianas. El concepto del cuerpo equivocado aparece

⁸⁷ El concepto disforia, según Stryker (2017) refiere a aquellos sujetos con una marcada incongruencia entre la propia experiencia de género expresada y el género asignado. Davy y Toze (2018) señalan que “utilizar terminología existente y familiar con el objetivo de reducir la patologización es potencialmente contraproducente si el resultado es una falta de claridad sobre su uso” (p. 160). En particular, existe el peligro de que un término que desde el 2013 en el DSM V designa un trastorno psiquiátrico

muy instalado, naturalizado y normalizado en este colectivo. Estos elementos reavivan la discusión ontológica sobre el ser trans*. En este sentido, el cuerpo cobra una centralidad importante, desde sus discursos, el padecimiento surge por el cuerpo que se tiene y por el que no se tiene, pero también se puede alojar en el cuerpo. Además, puede tornarse dificultoso cuidar algo con lo que una persona no se identifica, rechaza y no siente como propio.

*“Me acuerdo que hubo un tiempo que **me costaba mirarme en el espejo** y no sabía si era normal o no y tenía una clase en el liceo y pensaba todo el rato en esto. **Disforia se sabe qué es y a veces vos no te animás a buscarlo o no estás seguro si es lo que te pasa, pero sí**”* (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“**Es como si vivieras en un cuerpo que no es tuyo**, es como que no te sentís conforme con quien sos. Yo no siento que este sea mi cuerpo, **siento que no nací bien**, por así decirlo, siento que algo o alguien se equivocó de cuerpo y este no es mi cuerpo”* (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

*“**Es duro lidiar con sentirte en un cuerpo que no es tuyo**. Y sentirme mal porque en la calle me tratan de “ella” y llegar a mi casa y llorar y pensar qué es lo que tengo que hacer para que me traten de él...Es mucho. Yo creo que a mí **lo que más me va a ayudar a estar bien va a ser el cambio físico. Es algo que yo anhele, no estoy conforme con cómo me veo, yo me acepto, lo que no acepto es lo que veo en el espejo**”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“Yo creo que **necesitaba los cambios físicos cuanto antes porque nunca me gustó mucho mi cuerpo así como estaba**. Cuando empecé con bloqueadores me dió euforia”* (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

*“**Cierta vestimenta me ponía incómoda** porque no se usar short de varón o bañarme sin remera en la piscina, yo me sentía incómoda, **yo sabía que no era yo**, una fuerza tan grande me oprimía, **es espantoso sentir disforia**”* (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

diagnosticable se aplique simultáneamente a individuos, poblaciones o experiencias que no cumplen los criterios diagnósticos y que, según la APA, no deberían considerarse patológicos.

Otras personas también manifestaron haber aprendido a manejar conocimiento específico para argumentar y defender su existencia. Dan explicaciones sobre lo trans* desde una mirada que intenta no ser patologizante. Pero si hay que estar listos para defenderse se confirma lo estresante de estas realidades. En este afán de tener herramientas para ser solventes en escenarios de disputa, un varón se apoya en aportes neurocientíficos y afirmó en la instancia de entrevista saber cómo funciona el cerebro trans*⁸⁸, cayendo en explicaciones exclusivamente positivistas, biologicistas y esencialistas sobre su propia identidad. En realidad, probablemente la despatologización va más allá de considerar lo trans* como una enfermedad mental (despsiquiatrización), es “también dejar de entender la cuestión trans* como algo biológico y como algo que requiere soluciones médicas y empezar a pensarla como algo social, cultural y político” (Missé, 2015, p. 118). Asimismo, en algunos relatos se reconoce una tendencia pansófica. Se activa una cuestión ilusoria de comprensión plena de la experiencia trans*, un conocimiento que no deje lugar a dudas y que refuerza la fantasía de que saber (prematuramente) evitaría malestares.

“A mi me encantaría saber cómo funciona la cabeza de una persona trans, porque a veces me preguntan cómo sabés que sos trans y quedo en blanco. Sé que me sentía muy incómodo con mi cuerpo, que sufro mucha disforia, y te puedo decir, yo mentalmente siento que mi mente funciona como la de un varón. Pero ahí me decís: ¿Qué es ser un varón?” “¿Qué es que la mente te funcione como un varón? ¿Qué tiene de diferente?” Entonces, me encantaría poder tomar una clase donde la transexualidad me quede clarísima, ¿entendés?” (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

“Yo soy muy estudioso. Sabía que tenía que informarme para que no me pasaran por arriba y cerrarles la boca. He visto muchas conferencias y también leí archivos que bajé de Internet que explican perfectamente por qué somos trans y cómo funciona nuestro cerebro. Cuando me dicen boludeces les mando los materiales” (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Siento que me hubiera ahorrado muchas partes feas de mi vida si alguien me hubiera

⁸⁸ Ciccía (2022) explica que para el discurso neurocientífico dominante existen dos tipos de cerebro, masculino y femenino. Se plantea un dimorfismo sexual cerebral. Desde los años 90, conceptos como hipotálamo, núcleos intersticiales y lluvia de hormonas, han ganado popularidad para hablar de experiencias trans*, sin embargo, esto se debe más a una cuestión mediática que a la rigurosidad científica de los estudios publicados porque no se trata de conocimientos probados (Parra, 2025).

venido desde el principio y me hubiera dicho capaz que sos trans. Encontrarme con un pediatra que recién me lo pudiera explicar así con palabras y con diagramas, fue un alivio porque dije “Ay, acá hay alguien que sí que sabe de esto” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

5.3 Transiciones de género

Pareciera que las transiciones predominantemente son pensadas como algo singular. Las visualizan como algo gradual. Desde sus discursos se desprende que a veces están sustentadas en la adopción de estereotipos, que pueden conducir a reproducir ciertas rigideces, inflexibilidades y transnormatividad⁸⁹. Diker (2004) hablando de otro fenómeno pero que aplica para este caso afirma que, “algunos merecen habitar el tranquilizador y simplificado mundo de los conceptos, y otros, el finamente reticulado mundo de las etiquetas” (p. 9). En este caso, las personas entrevistadas terminan dando explicaciones sobre las transiciones que se alinean a una explicación general de lo trans* desde una mirada dominante, que promueve la hormonización como punto de llegada, como objetivo, reavivando el discurso medicalizador de la cuestión trans* o reduciendo una construcción identitaria sumamente compleja al uso y/o la incomodidad que genera un color, un juguete o no lograr un *cispassing* perfecto.

Cuando hablan de querer todo rápido también se está apuntando a distintas tecnologías médicas. En este esquema de pensamiento y comprensión la solución la tiene la Medicina. Para algún entrevistado sentirse varón no es suficiente, ser varón implica verse como uno, es decir, la validación de la identidad y la experiencia estaría dada por el cambio corporal. De los testimonios se desprende una gran expectativa puesta en estos tratamientos, en ellos se deposita una especie de cura al dolor psíquico, lo que muestra las representaciones que circulan sobre la hormonoterapia cruzada y cómo el discurso médico-psiquiátrico hegemónico ha impregnado la matriz de pensamiento en esta materia. En este sentido, Gill-Peterson (2022) cuestiona la presuposición, nacida del discurso de la transexualidad, de que las personas trans* necesitan un saber médico sobre sí mismas para nombrar y comprender sus vidas, donde además las personas profesionales de la salud esperan encontrarse con un relato estable de la identidad. No obstante, la eliminación del diagnóstico psiquiátrico no ha impedido que lo trans* deje de considerarse como una realidad sujeta a lo médico. Igualmente, como se

⁸⁹ Fenómeno que fija un camino y una trayectoria determinada como deseable para la vida de las personas trans* y por tanto, que les obliga a cumplir con cierta idea de normalidad moldeada por los marcos legales y médicos vigentes (Spade, 2015).

ha compartido en otros momentos de la tesis, estos discursos están en disputa, hay otros sentidos y significados que ofertan opciones alternativas. Como dice Sosenski (2016) “todo discurso es resultado de otros discursos” (p. 81). De hecho, aquí mismo se comparten viñetas que adhieren a lo que mayormente conocemos como el paradigma social de lo trans*.

En este contexto, cabría preguntarse si la célebre frase de Gramsci “*lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer*” no aplica también a la contemporaneidad de lo trans* tensionada al menos por dos paradigmas. De a ratos pareciera que se está produciendo una fricción entre lo que se espera en ciertos espacios institucionales (el clásico prototipo de persona transexual) y lo que se manifiesta efectivamente (personas adolescentes que también desafían los modelos aún dominantes). Como un intento de complejización de los planteos, sería deseable no invisibilizar que quizá para algunas personas adolescentes, “normalizarse” puede ser la vía de acceso para recibir mayor atención, protección y cuidados porque para el mundo adulto (incluyendo los actores del sistema educativo y sanitario) el proceso parece ser más sencillo cuando la transición toma el rumbo más tradicional de la variabilidad de género (Halberstam, 2018).

En este punto, tampoco se debería invisibilizar la influencia de este momento socio-histórico en la subjetividad de las personas adolescentes trans*, en lo que refiere a la toma de contacto con los deseos propios y sus correspondientes decisiones en el marco del auge del Yo Farmacológico. Así como cuando alguien está con dificultades para dormir y recurre a un ansiolítico o hipnótico del sueño, o está sumamente triste y recurre a un antidepresivo, o tiene problemas de concentración y se apoya en la Ritalina, o ha tomado poco sol o es vegetariano/vegano y recurre a complementos, quizá para muchas personas la salida de la disforia de género como síntoma sea la medicalización de la existencia como práctica de autoconstrucción y optimización. Aquí los fármacos y sus efectos serían entendidos como un elemento que habilita la vivencia plena de la identidad y que otorgaría mayor reconocimiento, es decir, la transición de género correría el riesgo de ser reducida a una transición farmacologizada (Plemons 2017; Rose, 2007).

*“Para mi **transicionar es llegar a hormonizarte**, poder hacer las cosas bien, como vos lo planeas, cuando te percibís como uno y planeas hacer tales cosas, transicionar es llegar a poder ser lo que vos pensabas en un principio”* (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

*“Me regalaron una Barbie y no sabía qué hacer con ella, no me gustaba; **yo prefería un autito estereotípicamente. No me gustaba el rosa, no me gustaban los vestidos ni los tacones. Por eso no festejé mi cumpleaños de quince, para no sentirme mal. Lo pasé horrible, pensé que era una etapa, que me iban a gustar los carritos y se me iba a ir**”* (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

*“**La transición es ese impulso de querer todo ya. Cuando vos empezás querés todo, no se como decir, es quiero empezar las hormonas, quiero esto, quiero lo otro, pero rápido, porque quería empezar toda la transición, toda la parte estética rápido. Pero claro, no es tan así, hablé con los psicólogos del CRAM y me dijeron que no va a ser todo tan rápido**”* (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

*“**Yo trato de aceptarme y no juzgarme tanto. El hecho de no sentirme tan masculino con algún tipo de ropa me pone mal, me hace sentirme mal, es algo muy negativo que me pasa muy seguido. Trato de ver lo positivo, que en algún momento voy a empezar testosterona, que voy a tener mi tratamiento, tengo gente que me apoya, yo sé bien lo que quiero y sé la persona que soy. Yo creo que a mí lo que más me va a ayudar a estar bien va a ser el cambio físico. Es algo que anhelo, con lo que no estoy conforme es con cómo me veo, no con lo que soy. Yo me acepto, lo que no acepto es lo que veo en el espejo**”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“**Para mí es como si vivieras en un cuerpo que no es tuyo, en el que no te sentís conforme con quien sos. Yo no siento que este sea mi cuerpo, siento que no nací bien, por así decirlo, siento que algo o alguien se equivocó de cuerpo y este no es mi cuerpo. Antes estaba con la idea de que yo no tenía que cambiar para que las personas me aceptaran. Tenían que aceptarme a pesar de mi apariencia, pero hace unos días me he estado sintiendo con disforia, no lo veo masculino y me afecta mucho. No quiero sentirme hombre, quiero ser un hombre. Me gustaría también cortarme el pelo, todo, pero no tan corto, me cuesta por el hecho de que mi familia es conservadora**”* (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

*“**Siento envidia de género hacia las mujeres trans que se ven bonitas. Después veo cómo eran antes y se ven como hombres re cis y re masculinos y digo “fa yo también puedo llegar a ser eso”, y ahora como que son mujeres re cis y mujeres que hacen re cispasing y ahora como que me veo a mí y digo yo soy el principio de su transición, yo puedo empezar y ser como ellas dentro de tres años y me la re sube. Me estoy haciendo la depilación**”*

*definitiva en la cara. Me hago las cejas porque es algo que te hace ver la cara más femenina. También me maquillo a veces para ir a eventos importantes, cuando salgo de joda a veces mis amigas me maquillan, cuando me junto con amigas siempre **me maquillan porque es algo que me da un montón de euforia de género. Me encantaría empezar con hormonas** porque siento que eso te da un paso más en la transición, pero lo tendría que hablar con mis padres o esperar a cumplir 18, pero no me dejan hacerme la cédula, así que la veo difícil”* (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Para mi transicionar, aparte de hacer el cambio de género, es pasar por un proceso muy grande de aceptación, nuestro y de externos. Es complejo porque estás queriendo que los demás puedan ver tu parte física, o sea, que te puedan ver, como vos te ves por dentro. Con la cuestión de la hormonización, yo hace poquito empecé y me he sentido reforzada en la gracia de ser mujer, porque yo ya me sentía mujer, pero como que esto ayuda, me dio más fuerza, siento que estoy progresando como ser femenino y me pone feliz” (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

Es particularmente interesante detenerse a reflexionar que **el concepto transición está muy presente en las narrativas**, sin embargo, no hay unanimidad y es recuperado desde distintas perspectivas. Hacen énfasis en diversos eventos/acontecimientos, pero validando todas las formas de encarar la transición más allá que cada quien tenga sus propios deseos o necesidades. Un grupo defiende el término y otras voces expresan que no han transicionado a ningún sitio porque siempre se han sentido así, pero les es difícil hablar de la experiencia trans* sin mencionar esta palabra que aparentemente forma parte del ABC trans* contemporáneo. Describen la transición como algo que se juega entre lo psicológico y lo social.

En este contexto es pertinente preguntarse si dicho concepto sigue siendo útil, por qué y qué sentidos cobra para estos adolescentes. En contrapunto con lo desarrollado en párrafos anteriores, aquí la transición se asocia a cambios pero se visibiliza lo que denominan cambios pequeños/pequeños cambios, que van más allá de las intervenciones médicas o modificaciones de documentación oficial, se trataría de cambios que apuntan a ser uno mismo, a gustarse. También se reivindica la diferencia, el proceso de descubrimiento como algo valioso en sí mismo, la variabilidad en el tiempo y la capacidad de elegir, de tomar decisiones que alteren la existencia, al punto que una persona entrevistada lo plantea como un segundo nacimiento. Es oportuno recordar que por transición se entienden aquellos cambios

significativos en la identidad y/o expresión de género de una persona con diversidad de género que impactan y pueden perturbar el entorno familiar, escolar y socio-comunitario (Martínez et al. 2023).

*“Lo veo como **cambios positivos** porque por algo estamos como transicionando”* (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Yo cuando salí como trans no tenía ni el cambio de nombre ni el tratamiento hormonal ni nada, a mí me trataban como yo quería que me trataran. Yo **ahora no estoy con hormonas y me miro a un espejo y no me siento mal conmigo tipo me re gusta lo que veo y eso es lo más importante para mí**”* (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

“Nunca dejé de ser alguien, siempre fui yo, pero no me acuerdo del momento que dije quién era realmente, fue como una transición, en un momento empecé a ser (nombre) y es como si siempre hubiera sido (nombre). Transición creo que es hacer cambios o ayudarte a sentirte vos mismo. Pero no quiere decir hacer cambios médicos o de cédula. Cambios chicos como un corte de pelo o cualquier cosa, maquillaje, tatuaje, piercing, ropa, es como una transición. Para mí transición es cuando vos realmente sentís que podés ser vos mismo, sin necesidad de hacer cambios, ni legales ni médicos” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“De repente una persona puede asociar transicionar a contarle a los amigos y quedarse como está o contarle a los amigos y transicionar de manera física, pero yo lo asocio en mi caso, en mi situación, a contarle a todos, que todos estén enterados, que todos me llamen por mis pronombres y al mismo tiempo verme en el género deseado” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Para mí transicionar es el cambio de nombre o ser vista como una persona un poco distinta en la sociedad y hormonizarse también. Aunque obviamente no es necesaria ninguna de esas cosas para ser trans, pero en mi caso lo siento como una necesidad” (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“A mí transicionar me suena a poder ser uno mismo. El hecho de que te respeten en todo sentido” (Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

“Siento que transicionar es tener que poder expresarlo en algún lado porque ser trans es muy social, es algo interno pero también es algo que es social, para vivirlo completamente algo tenés que exponer, algo tenés que exteriorizar” (Entrevista N°19, varón trans*, 19

años, Montevideo, liceo público).

“Yo creo que cada persona trans ve ser trans de distinta forma. Hay muchas personas que piensan que ser trans es transicionar, hacerte una operación, sacarte algo, ponerte otra cosa; y no necesariamente, hay personas trans que son trans y no tienen que hacer eso, es completamente válido. Para mí ser trans es descubrir algo que ya estaba, yo ya lo tenía de antes y con el tiempo me fui dando cuenta y ahora mirando para atrás digo “Yo ya lo era, no sabía que existía, no sabía qué era lo que me estaba pasando”. Para mí ser trans es descubrir eso que en su momento no sabías qué era y así cada uno lo tiene de una forma diferente, cada uno vive la “experiencia trans” vamos a decirle (risas), la experiencia trans de distinta manera. Cada persona tiene distinta experiencia y distinta forma de percibirse. Para mí ser trans es eso, es el proceso de descubrimiento, no de cambio” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Para mí es saber quién soy, cómo me siento con esto, vas explorando, te vas encontrando, buscando y van pasando cosas que te sentís identificado, esto lo quiero así, como que va llegando, tampoco dejás que el tiempo fluya, no es que decís que sea lo que sea, vos vas trabajando, te vas descubriendo, vas probando cosas, y hasta un punto que decís, soy esto. En mi opinión no hay un punto que te defina completamente, siempre va a haber algo, siento que durante tu vida vas a estar tipo ahí, buscando y encontrando nuevas cosas que te identifiquen” (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“Es un proceso en base a cambiar de género y a cambiar literalmente de vida, es como nacer de nuevo” (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

Más allá de lo recién expuesto, **es común entre las personas entrevistadas que reconozcan distintos hitos biográficos en el marco de sus transiciones**, por ejemplo, el primer corte de pelo asociado al género sentido, la elección del nombre, el tachamiento del nombre legal en la lista del centro educativo, el cambio de nombre en la plataforma CREA, el cambio de nombre en los documentos identificatorios, el cambio de nombre en los perfiles de las redes sociales, la primera dosis de hormonización, el recambio de ropa disponible en el ropero (que esconde una posible desigualdad de clase), entre otros. Todos estos acontecimientos fueron afirmativos. Aparentemente impactaron positivamente en la autoimagen, autovaloración, autoestima y en la

seguridad personal de estos adolescentes. La obtención del nuevo documento de identidad es descrito como un momento especialmente emotivo, como un logro potenciador de sus procesos. Se puede pensar como un reforzamiento identitario y un reconocimiento significativo que es otorgado por parte del Estado. Estos fragmentos nos muestran una forma de relación entre este grupo social y el Estado. Admitiendo que sobre la base de un nombre ensayamos construir nuestra identidad, pero que el nombre es cambiabile, lo único fijo es el número del documento oficial. De hecho, el límite lo coloca el propio Estado, al regular, controlar y habilitar estos cambios por algunos motivos, no por cualquiera y menos por todos. Y recordando que “la inscripción es la función jurídica de dar nombre, dar lugar a cada quien en el tejido social, hacer parte, dar parte. Algo que es algo más que documentar y ofrecer papeles de identidad” (Frigerio, 2024, p. 67).

*“Me ayudó decirle a mi mamá y poco a poco me apoyó para **el corte de pelo y la ropa, con eso empecé a sentirme más cómodo**” (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).*

*“**Estuve muy entusiasmado al poder cambiar mi nombre en la plataforma CREA, no es algo fácil poder cambiarlo todo legalmente, hacerlo de esta manera me hizo sentir más tranquilo**” (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).*

*“**Me alegró mucho la Cédula nueva, es un paso enorme, me acuerdo que lloré cuando salí de ahí, dije tengo la Cédula como yo quiero, tengo la firma que quiero y tengo el nombre que quiero, fue muy lindo**” (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).*

*“Me acuerdo que literalmente **salí llorando y saltando del Registro Civil, vi la Cédula y me puse a llorar, fue como: “Ya está wacho, diste el primer paso, ahora de acá para adelante”** (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).*

*“**Da mucha seguridad tener la Cédula, siento que evita que la gente me cuestione, que me digan “pero legalmente aún no sos “tal”, les muestro la Cédula y les digo “sí”. Me sacó un peso de encima**” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).*

*“**Estoy cerca de empezar con las hormonas, es un tremendo paso. La Cédula me da pereza por ahora, no estoy para encararlo ahora. Quiero esperar a tener los efectos de las hormonas para sacarla (la Cédula), así me veo mejor en la foto**” (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).*

“Me corté el pelo por primera vez como quise a los quince años, tuve una sensación de que era por ahí, me sentí yo por primera vez. También la primera inyección fue tremenda, darte cuenta que estás ahí, que realmente ahora sí va a haber un cambio. Es real, lo estoy documentando todos los meses, grabo un video, voy mostrando todos los cambios que tengo y la verdad que es tremendo, es una locura cómo te cambia todo, hay un montón de cosas que me pasan en el cuerpo” (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

“Hoy me dieron por primera vez las hormonas en el Hospital, la verdad me siento muy emocionada, es como un sueño. Yo lo quería mucho y hace ya un año que me atiendo con el doctor, la espera fue larga” (Entrevista N°18, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo público).

Sin embargo, **tampoco son pocas las personas adolescentes que asocian la experiencia trans* a algo no sencillo, más bien complejo, complicado, cansador, atravesado por desorientaciones, luchas diarias, ambivalencias, ambigüedades, rarezas, insatisfacciones, frustraciones, sensaciones de incomodidad y sufrimientos.** Estas sensaciones, sentimientos y emociones están muy afectadas por el sentido de la vista. En varias viñetas se hace referencia al cómo se ven, cómo les ven y el deseo de verse diferentes. Son las miradas calculadas de las que hablaba Foucault: quién te observa, cómo te observás a vos mismo, cómo observás a las demás personas, cómo mirar sin ser mirado, cómo no mirar con deseo por si otros lo ven, cómo te imaginás que te están mirando. Por eso Duncum (2002) plantea que resulta difícil establecer la propia imagen, cuando se está tan pendiente de lo que ven en nosotros los demás. Se trata de una red de miradas simbólicas, imaginarias o reales, presentes o ausentes, valoradas o reprimidas, que están en la base del funcionamiento de eso llamado armario y reconociendo que hay armarios más precarios que otros (Sáez del Álamo, 2024). Esto le genera dudas internas a las personas entrevistadas y también creen que induce a dudas/confusiones en las demás personas.

Roselló-Peñaloza (2024) afirma que aunque la identidad de género remite a una supuesta verdad ubicada en el interior de las personas, se vuelve reconocible en el campo de lo visible. De hecho, se desliza la idea de que el horizonte para evitar gran parte de todo esto es alcanzar un *cispassing*. La biología⁹⁰ es mencionada como una enemiga. Coinciden que **el desarrollo**

⁹⁰ Es oportuno problematizar si la enemiga sería la biología o la anatomía. Desde una mirada psicoanalítica, hay cierto consenso sobre que, la biología refiere a procesos vitales, pulsionales y funcionales, y lo anatómico, hace referencia a la estructura visible del cuerpo, especialmente, en relación

característico de la pubertad con sus caracteres sexuales secundarios producen una serie de malestares, disgustos y desidentificaciones. El espejo que cuestiona la existencia de las personas adolescentes trans*, no solo implica la sensación interna que compromete la experiencia de su cuerpo, sino también la mirada de las demás personas que ponen en cuestión -en las acciones discriminadoras, estigmatizadoras y violentas- el carácter real y legítimo de su identidad de género, y en consecuencia, de su existencia (Martinez et al. 2023).

Especialmente durante la adolescencia temprana el cuerpo hace las veces de una alarma, una especie de recordatorio que les indica que la forma que está adoptando es contraria a sus deseos. Planella y Pié (2015) dicen que los fenómenos fisionómicos marcan el cuerpo del sujeto de manera superficial y condicionan la propia construcción e interpretación del sujeto, así como la interpretación que hacen las otras personas con quiénes interactúa. Sus figuras desgarradas, esas estaturas y volúmenes que sorprenden a propios y extraños, las inhibiciones y exhibiciones que van configurando una imagen corporal, esos cuerpos que se cubren y arrojan para evitar miradas, los que se muestran y desean ser vistos, todo, forma parte de un reordenamiento psíquico que a veces se plasma en la relación con los espacios que habitan o por donde circulan. El desorden, la falta de limpieza, la acumulación o la falta de prendas, hablan de un tiempo en el que el exterior refleja un proceso interno. El cuerpo se torna un territorio de experimentaciones (no para todos, no siempre), de nuevos registros vivenciales, de placeres y de dolores ignorados. Podrá ser cuidado y descuidado, incluso maltratado, un lugar de marcas simbólicas, que oscila entre la aceptación y el rechazo (Korinfeld y Levy, 2024).

Los procesos de crecimiento, desarrollo y maduración corporal exigen un trabajo psíquico de anudamiento e integración psicosomática. Estos cambios corporales imponen al psiquismo un trabajo de ligazón constante (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2016). Además, todo esto abre una batalla contra el tiempo y el cuerpo que estalla la adolescencia, batalla que se sabe perdida pero el pensamiento mágico igualmente se las ingenia para operar. Las personas adolescentes pueden cuidar o maltratar su cuerpo, amarlo u odiarlo, y esto dependerá de su historia. Se puede estar ante un tiempo de catástrofe, cuando el cuerpo -la piel, más precisamente; el órgano de contacto con el mundo- se constituye en un campo en el que se juega una verdadera batalla subjetiva (Korinfeld y Levy, 2024).

con las diferencias sexuales anatómicas. Considerando este aporte, si hay una enemiga, suena más razonable pensar que sería la anatomía (Freud, 1931).

Varias personas entrevistadas se lanzan a “la búsqueda del tesoro”. Si el problema es la biología o la anatomía creen que la solución será por la misma vía, por lo cual, el botín anhelado adopta un par de nombres, habitualmente: bloqueadores puberales u hormonación cruzada. Tras programar la ruta, en el camino, algunos cambian de opinión, otros desisten, otros empiezan a dudar/desconfiar, algunos pretenden tomar atajos y otros siguen el GPS al pie de la letra hasta alcanzar el preciado cofre. Al obtenerlo están quienes se sienten llenos/saciados/pletos pero también están quienes se sienten defraudados/estafados/vacíos. La brecha entre expectativa y realidad puede hacer de las suyas y desencantar el tesoro. El lingote sigue siendo lingote pero los sentidos y significados que cada persona le da varían y se actualizan en y con el tiempo. A este escenario, se le suma lo que los testimonios dan a entender como un desfasaje del desarrollo, un cierto retraso de vivencias que a las personas cis les suelen ocurrir tempranamente y, a la evulsión interna que cada tanto genera erupciones, se agregan fuerzas externas contrarias a estas formas de existencia que representan un excedente y una amenaza real en momentos de vulnerabilidad.

*“Hasta ahora fue **mucha lucha** la verdad. **Hay días en los que odio ser trans. Hay días en los que preferiría cualquier cosa antes que ser lo que soy. Porque sufro mucho, todo el tiempo, por la gente, por mi aspecto, por como hablo, por mi voz.** A veces estoy de perfil y me dicen “amigo”, pero hablo y me dicen “perdón amiga”. Y a mí me choca. **Mis expectativas están tristes**, yo voy al gimnasio hace cinco meses y aún no veo un gran cambio. Y yo creo que a mí **lo que más me va a ayudar a estar bien será el cambio físico.** Porque es algo que yo anhelo, no estoy conforme con cómo me veo”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“Siento que **ser trans es una experiencia un poco incómoda, al no estar hormonizado siendo que no estoy transicionando**, la gente piensa que soy una lesbiana masculina, **es muy feo no poder transmitir tu esencia.** La gente que me ve no me termina de reconocer como un pibe, te das cuenta cuándo alguien te ve como un hombre o cuando alguien te está respetando los pronombres pero no está convencido”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

*“**Cuesta demasiado ser trans, no es una buena sociedad, es medio confuso, a veces te sentís una persona y a veces otra**”* (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

*“Para mí fue una **cosa complicada, no sabía qué carajo hacer, no sabía cómo expresar que era trans**, entonces **no tenía las herramientas** ni la idea de cómo hacerlo ni de cómo decirle a la gente, ni de cómo mostrarme, era un desastre. Mucho más adelante empecé a maquillarme, empecé a ponerme el arito y cosas así y fue como que ahí pude recién expresarme”* (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

*“Hasta hace unos meses me veía a mi misma y decía soy re masculina, tengo los niveles de testosterona muy altos, tengo la cara muy masculina, tengo complexión física muy masculina, **nunca voy a ser cispassing**. De repente veo a las chicas trans que muestran su proceso de transición, y veo que no es tan así, **si te lo proponés lo llegás a hacer, es complejo pero no imposible**”* (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

*“Cuando empezaba a **desarrollarme** pasé a tener más **atributos femeninos**, ahí ya no me sentía cómodo, odiaba que mi cuerpo cambiara y todo el tiempo me recordara que no iba en la dirección que quería”* (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Es muy complicado, vos querés ser algo y tu cuerpo se está desarrollando de otra forma, Y obviamente el cuerpo no entiende nada, entonces sigue haciendo eso y vos vas en contra de tu cuerpo...Yo siempre lo digo, estás luchando contra tu propio cuerpo. Y a veces te cansa” (Entrevista N°25, mujer trans*, 14 años, Canelones, liceo privado).

“Complejo, muy complejo. Demasiado complejo. La cuestión de la adolescencia lleva muchas cosas, y sumale esto que hace que las emociones estén a flor de piel, es como que sumás todo y es como un boom. No sé cómo explicarlo mejor. Yo lo veo como que es para todos los adolescentes, pero hablo en base a mi experiencia, porque se que la adolescencia no es una cosa fácil, aunque algunas personas digan lo contrario, y a eso agregale el tema de la hormonización, el tema del bullying, es difícil” (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

“La experiencia trans es muy rara. Siento como que me voy a poner a llorar, siento que es comunicarse con el mundo de una forma distinta. Y también el mundo se comunica conmigo de una forma distinta. La gente no está preparada (llanto), lleva mucho tiempo también para que las discusiones sobre los derechos que tenemos no sean negativas, hay

mucha desinformación, hay muchas ideologías raras que van en contra de nuestra existencia, falta mucho todavía. Aunque tengo 19 años recién estoy empezando a vivir parte de mi infancia de nuevo. Como que todo este tiempo estuve enfocado en terminar el liceo y llegar a la Facultad. Nunca me había enfocado en el proceso de pasar de niño a adolescente. Desde que salí del clóset estoy más ruidoso y orgulloso de mí, siento que estoy empezando a vivir cosas que tendría que haber vivido en la escuela (risas)” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

Siguiendo a Lesko (2012) la adolescencia hace y marca el tiempo. El tiempo adolescente es un tiempo regulado a través de la vigilancia del desarrollo corporal, que debe ser un desarrollo “correcto” dentro de los parámetros que definen la normalidad en el desarrollo adolescente; se espera que haya determinados cambios en un marco temporal específico. A su vez, las personas adolescentes suelen estar en un tiempo expectante, están a la espera de que ocurran cambios, hay cosas que pasarán más allá o más acá. El cuerpo en esta etapa adquiere centralidad, se vuelve un cuerpo de cambios y de deseos que se espera sea inscripto en la matriz heterocis.

Por eso Parra (2025) plantea que la adolescencia trans* es un tiempo torcido en la encarnación del género. El tiempo de desarrollo adolescente de las personas que se alinean en la heterocisnormatividad prevé que las características sexuales secundarias afirmen el género y la orientación sexual. Igualmente, “su resultado es incierto para todas las personas, sean cis o trans*. Lo que se espera de ese cuerpo en desarrollo y hasta dónde llegará puede no ser lo que se esperaba o en el tiempo que se esperaba” (Parra, 2025, p. 168). Este proceso vital suele producir malestares, incomodidades y frustraciones en los sujetos más allá de la identidad de género, aunque claramente algunos lo padecen más que otros. No obstante, la irrupción de lo trans* disloca la noción de tiempo en esta adolescencia. Se trata de un tiempo suspendido/interrumpido, un tiempo que insiste con una corporalidad no sentida y si el tiempo no corre el tránsito de edad también porta el riesgo de quedar “paralizado”. Por estos motivos, a veces, las modificaciones corporales son vistas como una condición necesaria para enderezar la torcedura, de la mano de la necesidad de terminar “lo antes posible” el tránsito. No obstante, la torcedura del tiempo también habilita desafiar los itinerarios más normativos, pero para esto, se precisan condiciones materiales y subjetivas que permitan no tener prisa e interlocutores/soportes que sostengan la incertidumbre.

Por otro lado, a pesar que en varios relatos las tecnologías médicas se valoran positivamente, **un grupo de adolescentes señala que se expusieron a profesionales de la salud que cuestionaron o invalidaron su sentir.** Al sistematizar las experiencias, se constata que el prestador de salud del subsector privado MUCAM es el que acumula más críticas negativas. En ocasiones, bajo el paradigma patologizante, las personas adolescentes trans* si obtenían un informe significaba que les validaban su vivencia y si no se lograba dicho documento era porque consideraban que la persona estaba confundida, que no cumplía con los requisitos de una persona “trans* verdadera” o que no habían podido comprobar la autenticidad y coherencia del relato (Missé y Parra, 2023). Desde esta herencia que responde a una manera de entender quiénes son y no son trans* pueden acabar expulsadas del reconocimiento social aquellas personas con una historia sin variabilidad de género en la infancia o niñez o que han expresado una variabilidad no evidente a la mirada adulta, pero si en otro escenario. También pueden forzar a interpretar lo que se entiende como una clásica experiencia transexual, lo que son exploraciones de género, cancelando así la búsqueda personal (Parra, 2025). Por estos motivos, pareciera que aún se evidencia un escenario de exigencia clínico-social de vivir en coherencia con el género de adscripción (Roselló-Peñaloza, 2024).

A su vez, **otros adolescentes también denuncian ciertas demoras, burocratización, trabas intencionales, centralización y desigualdades territoriales.** Lo que nos recuerda que nuestros oficios del lazo llevan tiempo y se sostienen en el tiempo. Se juegan entre el tiempo cronológico y el otro tiempo... O el tiempo del otro (de aquel que padece, de aquel que acompaña (o no) y de lo otro (procedimientos, elaboraciones). Entre quien anuncia y quien escucha; entre el enunciado y la denuncia; los tiempos que manda la ley y el protocolo; el tiempo de las instituciones; el tiempo de la persona que oficia de recurso humano de cierto organismo o institución; el tiempo del porvenir de los procesos, el otro tiempo; el que se juega entre tiempos; de tiempos de tensión. Un tiempo que no es inmediatez pero que tampoco debería ser demora (Kuperman, 2024). Además, en ocasiones, estos procedimientos vulneradores se justifican en el aparente mantenimiento del orden/disciplina escolar, cuando las negativas de actuación muchas veces están arraigadas particularmente a las normas de género binarias y dominantes (Hernández y Juárez, 2025).

“No estoy muy animada porque me cancelaron citas y me dieron miles de vueltas. Tenía que venir a Montevideo y volverme porque o me cancelaban el mismo día o me enteraba que no venía la doctora, la psicóloga o la psiquiatra (suspira). Vivir allá jode porque el Hospital que tengo más cerca no tiene casi nada. La endocrinóloga a la que fui no sabe mucho

del tema trans. Agarró y me dijo pila de cosas que eran cualquier bolazo, muy extremista con el tema de las hormonas” (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“Soy socio de una sociedad católica, y me han asustado, me dan muchas opiniones diferentes, estoy pensando cambiarme” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Ser trans en la MUCAM es lo peor. Subí un video que llegó a 1 millón de visitas hablando de eso, y mucha gente trans me lo respondió diciéndome “Si, yo también tuve una experiencia de mierda ahí”. **Lo menos que hacen es informarte. Son totalmente transfobicos, y quieren evitar a toda costa que puedas transicionar.** Cuando me descubrí fui y no me sabían dar respuestas. Conozco un montón de historias de personas a las que han medicado en vez de dar testosterona. Después me cambié a La Española, y al mes empecé la testo; y fueron dos realidades totalmente diferentes. **En la otra más que ayudar era cómo salvarte de ser trans”** (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

“Me había pasado a la Médica [MUCAM] y me pusieron muchas trabas en el tema de la hormonización, me mandaban a lugares donde no era, y ya en un momento me mandaron con la cuarta psicóloga, me senté y dije “Mirá, estoy hace un montón de meses intentando ver para dónde tengo que ir”. Al final me pudo mandar a otro Comité, el de identidad de género, donde por fin me ayudaron bastante con la hormonización. Igual, una vez, la Trabajadora Social me dijo que no me veía apto y me dejó re inseguro, me sentí invalidado” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Estoy buscando un trabajo para poder pagarme la sociedad que quiero porque en la que estoy es horrible, me trancan en todo, todo el tiempo” (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

“A un amigo le pasó que le dijeron que no satisfacía su visión de qué era ser hombre, como que no era lo suficientemente masculino para la MUCAM, entonces terminó confundido. Al día de hoy todavía no hizo la transición aunque había logrado el pase y todo” (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

En esta línea, **en muchos relatos, ser trans* aparece asociado al sufrimiento, y al mismo tiempo, reconocen que necesitan apoyos de distinto tipo, toman contacto con lo relativo**

de la autonomía durante la adolescencia, y el rol central que ocupan sus adultos de referencia a la hora de acompañar las transiciones, incluyendo los actores de las instituciones educativas. Estos registros vivenciales recuperan la famosa frase *“grandes para algunas cosas pequeños para otras”*. Dejan entrever la relación conflictuada entre autonomía y dependencia, actividad y pasividad, potencia y carencia, producción y reproducción. Al mismo tiempo, explicitan que en esta cultura es difícil que todas las instituciones sociales por las que circula una persona adolescente sean amigables con la diversidad de género, es decir, admiten y aceptan que se enfrentarán a algún avatar. Asumen que la transfobia/transodio⁹¹ está en la sociedad, que se toparán con situaciones desagradables o vulneradoras y por eso es importante aprender a vivir (como si alguna vez se aprendiera cabalmente)⁹². Resaltan que los soportes socioafectivos pueden ser importantes amortiguadores, pero también se abre la pregunta de qué pasa cuando hay ausencia de apoyos/soportes, cómo se transita por la vida, por las instituciones y de género. Se puede acordar que la vida con otros nos desafía mucho, los encuentros con otros siempre tienen algo de inédito, de impredecible, e incierto. Pueden ser una fuente de malestar. Pero los vínculos son así, constitutivamente fallidos, en su naturaleza contienen el desencuentro, pero en ellos vamos caminando y haciendo diversos sentidos con nuestra condición ineludible de ser con y en otros (Chiesa, 2024).

“Encontrar información sobre cómo transicionar o cómo cambiar el nombre en la Cédula me parece muy complicado; al menos para mí que soy una persona que no se sabe mover mucho, todo lo hizo mi vieja” (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

⁹¹ La transfobia “se refiere a diferentes formas de violencia, discriminación, odio, rechazo, agresividad y todo tipo de actitudes negativas sobre quienes transgreden o no encajan en las expectativas sociales sobre las normas de género. No se trata de un fenómeno individual, como podría desprenderse del uso del término «fobia», por lo que también incluye formas institucionalizadas de discriminación, criminalización, patologización y estigmatización. Se puede manifestar de varias maneras: desde la violencia física, discursos de odio, insultos, discriminación y exclusión. También se refiere a una representación estereotipada y hostil de las personas trans* en los medios” (Platero, 2014, p. 310). Más recientemente, se ha difundido en este campo de saberes el concepto transodio porque se cree que es más apropiado para describir estas acciones y permite dejar de reducir estas expresiones a algo del orden de lo patológico (miedo/rechazo irracional) para demostrar que hay una sociedad que voluntariamente/conscientemente enseña a odiar a ciertas formas de existencia (Junqueira, 2013).

⁹² Este tipo de violencia conforma una experiencia negativa que puede poseer efectos duraderos y acumulativos que son perjudiciales para la calidad de vida de las personas con diversidad de género. Sufrir una agresión a partir de la autopercepción o por la manera de mostrarnos al mundo puede ser una experiencia traumática que a menudo produce consecuencias psicosociales y emocionales relevantes (Martínez et al. 2023).

*“Por suerte tengo tratamiento psicológico, pero **es muy complicado** diría yo, agradezco que cada vez haya más derechos, más actividades, pero yo **siento que no es algo lindo el entorno y la sociedad, por suerte mi gente me contiene**”* (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“**No estamos en un mundo fácil**, algunas personas tienen mucha suerte, pero la mayoría no. **Hay países donde directamente no podés hacer una transición, te tenés que ir a la mierda del país o quedarte sin transicionar porque te van a matar**, y no sé, hay muy poca gente con plata y padres que entiendan y te acepten. Lleva dinero, en especial en países donde la salud no es pública. En Estados Unidos ví que las mujeres y los hombres trans se gastan una banda de plata en las hormonas, por suerte acá las tenemos gratis. **Es raro que el liceo, tus familiares y tus amigos sean los tres trans friendly. A mí me tocó que en mi casa no fuera tan así**”* (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

*“**Tenés que confiar en vos mismo porque ser un adolescente trans es complicado, es feo, es fuerte, te lastima. A veces la gente te lastima, con los comentarios, cuando te miran. Te miran mucho, si decís que sos un varón te cuestionan. Todas esas cosas siento que son características de ser una persona trans, de un adolescente trans, recibir la transfobia, y la impotencia de no poder detenerlo, la transfobia está y no va a cambiar porque yo actúe. Es mucho desgaste emocional, se necesita apoyo para aprender a vivir**”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“**Tenés que conectar con la comunidad para tener información. Si sos trans y estás solo probablemente encuentres muy poco. Tenés que tener a otro compañero trans que sepa, que te tire data que ya consiguieron, solo por tu cuenta es muy difícil**”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

Como se ha venido señalando durante el análisis, en los relatos se evidencian los condicionamientos culturales vinculados a la interpretación contemporánea sobre las experiencias trans* que hace la sociedad y los efectos que esto produce en las formas de sufrimiento y doloridad que expresan las personas entrevistadas, al punto de expresar que solo se sobrevive siendo trans*. Conceptos como lucha, fuerza, valentía, se repiten. Se indica que también existe un guión de vida prediseñado para las personas trans* que tiende a proteger el sistema binario y las normas de género. **Existe un grupo de adolescentes que reivindica el**

atributo trans* pero otro explicita que a toda costa desea un *cispassing* o directamente niegan la condición trans*.

Sáez del Álamo (2024) plantea que algunas personas trans* no tienen por qué revelar su pasado, su anterior identidad. Tras los dolorosos procesos prefieren borrar de sus narrativas estas experiencias. Sin embargo, en el mismo texto, se desarrollan posiciones de personas trans* que creen que el *cispassing* es una práctica de traición hacia el colectivo. Señalan el impacto que tiene este olvido y borrado a la hora de hacer una historiografía de las vidas y las políticas trans*, en fin, el efecto que tiene en el archivo trans* la desaparición de esos testimonios. Si todas las personas trans* llevaran una vida de *passing* perfecto sin menciones a la experiencia trans*, directamente no habría archivo posible, lo que complica contar con información valiosa para el diseño de políticas afirmativas y contra la transfobia/transodio. Asimismo, algunas adolescentes mujeres explicaron que su estándar de belleza es lucir como una mujer cis, lo que muestra que en un principio no tendrían modelos de belleza inspiradores dentro del mundo trans*. No obstante, para complejizar el análisis de este fenómeno, se vuelve pertinente recuperar a Serrano (2007) quien visibiliza que la propia sociedad en su conjunto tiene rasgos “pasacéntricos”. Ella describe que hay cierta fijación cisexista que evalúa permanentemente si las personas trans* pasan o no, lo que puede oficiar como fuente de estrés para los sujetos trans*.

“Para definirlo en una palabra, ser trans es una lucha. Mucha lucha, mucha valentía y a veces siento que las personas trans no vivimos, solo sobrevivimos. Por la gente, por la discriminación, por la violencia, por todo. Uno tiene que ser fuerte en todo momento porque siempre, todos los días, hay una situación que te choca, no hay un día que estés tranquilo con lo que sos” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“Es medio complicado, si vos decís me identifico con esto, es como que la gente te dice vos te sentís hombre o mujer, sos esto o lo otro, tenés que ser esto, ya está, no tenés otra. Entonces tenés que actuar de una forma, vestirse de esta forma y solo tenés que estar con esta persona. Yo al principio simplemente estaba en casa. Yo dije, soy esto, voy a hacer esto, porque se supone que es así, con el tiempo me di cuenta que no tenía que ser así. Prefiero que me llamen por mi pronombre masculino pero mi forma de expresarme es completamente otra. Mi forma de ser me chupa un huevo, no voy a cambiar por lo que se supone tengo que hacer” (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

*“Me pasa siempre con **mi amigo** que lo veo y le pido que me muestre su pecho porque él ya está operado, y lo toco y bua, es el sueño del pibe (risas). Con él tengo mucha confianza, obviamente no voy a andar haciendo eso con cualquiera, pero **se ve tan masculino, es una meta, ni parece trans ya**”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

*“**Yo me siento varón cis desde que tengo conciencia. No fue desde los seis años, fue desde siempre, mis padres siempre me compraron todo azul, siempre fue todo azul. No me gusta decir que soy trans, igual la gente ni me pregunta si soy trans o varón, simplemente creen que soy un varón y me preguntan cómo me llamo y creo que eso está bien**”* (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

*“**Detesto decirle a la gente que soy trans. Me parece sumamente incómodo. A mí no me gusta que mi vida gire en torno a que soy trans. A mí me gusta ser un hombre y punto**”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

*“**Para mí, para ser linda tenés que tener un cispasing, verte como una mujer cis**”* (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

Para cerrar este apartado, creo que es oportuno señalar que, aunque no haya salido en este trabajo de campo, actualmente, se empieza a debatir sobre el fenómeno de las detransiciones de género. Se trata de itinerarios de personas que iniciaron una transición y durante el proceso deciden reorientarla y volver a su identidad asignada al nacer. Es un tema tabú pero que se debe visibilizar porque que ocurra en una minoría de casos tampoco es un argumento para restar derechos. Es un golpe bajo cuando una persona adulta plantea *“hay personas que se arrepienten, son muy chicos para tomar decisiones”*. Es deshonesto querer hacer de una excepción la regla, pero estos casos son los que obtienen cobertura mediática porque son útiles para ciertos fines políticos.

Es posible decir que esta figura (detransición) rompe con una progresión de la transición, que está asociada a unas decisiones que cumplen los mismos pasos, que van en un orden y que se ejecutan de la misma forma. Que este hecho acontezca no debería leerse necesariamente como un error o un fracaso. Las personas tienen derecho a arrepentirse de esto como de tantas otras cosas de las que uno se arrepiente a lo largo del ciclo de vida. En las experiencias trans* hay arrepentimientos con efectos reversibles y otros ya irreversibles, pero sobre la base de que todo proceso de autoconocimiento es falible y que las personas adolescentes también

pueden equivocarse en lo que respecta a cómo están comprendiendo y comunicando su vivencia. Igualmente, pensar que una transición se puede deshacer o desandar completamente probablemente es tan ilusorio como cuando se habla de *deadname* porque en dicho camino hubo unas experiencias vividas, adquiridas y aprendidas, que siempre dejan algo. Por cierto, quizá la detransición pueda ser leída culturalmente como el arrepentimiento más radical de una experiencia trans*, pero la inmensa mayoría de personas trans* se arrepienten de algunas cosas y producen modificaciones en sus itinerarios, por ejemplo, haber deseado una intervención quirúrgica y tiempo después decidir no realizarla. Allí es un caso donde se puede constatar que aún hay sujeto y subjetivación (Missé y Parra, 2023; Guerrero Mc Manus, 2021).

5.4 Referentes y relación con la propia comunidad trans*

A lo largo de los años se han propuesto diversas definiciones y enfoques para conceptualizar los modelos de conducta, reflejo de la evolución y diversidad de perspectivas teóricas en el campo de la Psicología. Morgenroth, Ryan y Peters (2015) realizan una revisión de la literatura y de las definiciones de modelos de conducta. Concluyen que estos comprenden tres aspectos recurrentes e interrelacionados: individuos que actúan como modelos de conducta, representando lo que es posible y cumpliendo el rol de figuras inspiracionales. Las autoras destacan que estas funciones influyen en los objetivos y la motivación de las personas aspirantes.

Para las personas trans* esta influencia les podría permitir aprender de los procesos de ensayo y error de quienes las precedieron, considerando lo que perciben como sus “errores” y “aciertos” y utilizándolos como marco de referencia para sus propios procesos y experiencias vitales (Gelpi et al. 2024; Strathausen, 2020). Morgenroth, Ryan y Peters (2015) exponen que los modelos de conducta actúan como representación de lo posible; es decir, observar a otras personas trans* puede motivar a visualizarse a sí mismas en el futuro o plantearse metas que antes parecían inalcanzables o irracionales. Además, una persona referente no necesita ser perfecta y excepcional para cumplir un rol eficaz como modelo de conducta.

Lockwood, Jordan y Kunda (2002) distinguen entre dos tipos de modelos de conducta: positivos y negativos. Los modelos positivos son aquellos individuos que han alcanzado lo leído culturalmente como “éxito” y sirven de inspiración, al encarnar un “Yo ideal”. Este tipo de referentes ilustran los logros potenciales a los que otros pueden aspirar, al mismo tiempo que

muestran el camino para alcanzarlos. Por el contrario, los modelos negativos, representan resultados no deseados y funcionan como "Yo temidos", aquellos que simbolizan lo que se desea evitar, destacando los errores que no deben cometerse. Este contraste entre ambos tipos de modelos subraya no solo los logros posibles, sino también las consecuencias de seguir trayectorias/itinerarios percibidos como erróneos. Este marco teórico, que distingue entre modelos positivos y negativos, tiene especial relevancia al analizar las identificaciones de las personas adolescentes trans* con sus referentes (Gelpi et al. 2024; Lockwood, Jordan y Kunda, 2002).

De hecho, como hallazgo, podría pensarse que existe una ruptura epocal. En un pasado, las representaciones públicas y mediáticas de las personas trans* salvo excepciones eran predominantemente negativas. Ser trans* estaba asociado a la enfermedad, la marginalidad, la brutalidad, la prostitución y el consumo. Hoy en día, quizá estamos en presencia de una de las primeras generaciones de adolescentes que tienen otros espejos disponibles. Tal diversidad permite a las personas encontrar modelos con los que se sientan genuinamente identificadas y representadas (Gelpi et al. 2024). Contar con figuras de referencia significativas no solo facilita el desarrollo personal, sino que también brinda orientación, motivación y una sensación de alivio (Berkovich, 2015). No obstante, Vipond (2021) señala que la mayor visibilidad de las personas trans* a menudo funciona como una "puerta trampa". Esto significa que, aunque se les ofrece representación y reconocimiento, dicha visibilidad está reservada especialmente para quienes se ajustan a las normas preestablecidas sobre cómo debe ser y verse una persona trans*.

Como resultado, aún en un contexto de mayor pluralidad, quienes no cumplen con estas normas pueden quedar en una situación de invisibilidad. Kantor (2008) en sus producciones sobre la adolescencia, se arriesga a decir que no es que no haya referentes, lo que ocurre es que hay muchos, tal vez demasiados: "en este contexto, se construyen y se buscan a sí mismos y también, de algún modo, de muchos modos" (p. 66). Así se erigen como figuras de autoridad *influencers*, *instagramers*, *youtubers*, *gamers*, *streamers* y otras figuras que están por venir para las que aún probablemente no hay palabras inventadas. No obstante, es más lo que fluye y lo que cambia que lo que se consolida y se sostiene, lo que provoca acercamientos (temporarios) y adhesiones (cambiantes) de adolescentes y jóvenes que no asegura pertenencias totales ni duraderas, pero que a veces consiguen filiar (Kantor, 2015; 2008).

Devor (2014) argumenta que los seres humanos son fundamentalmente seres sociales que necesitan ser validados por los demás, deseando que su identidad sea reconocida tal como ellos mismos la perciben. Según el autor, las personas buscan que su identidad se refleje en la mirada de los demás, lo que refuerza su sentido de pertenencia y autenticidad. Missé (2014) señala que conocer una variedad de posibilidades identitarias y corporales, amplía el imaginario de las personas trans*, permitiéndoles experimentar su cuerpo de manera más libre. Por lo tanto, la figura de personas referentes en este colectivo tiene un valor potencialmente significativo. Para Missé (2014) las experiencias diversas subrayan la necesidad de construir una memoria colectiva que enriquezca el imaginario colectivo sobre lo trans*, permitiendo ampliar la comprensión de las múltiples formas de ser desde la disidencia.

Al difundir otras historias, con variados enfoques y referentes, se desafían y amplían las narrativas sobre esta población y sus luchas. Esto proporciona un espacio más inclusivo para que el movimiento continúe evolucionando y abarcando la pluralidad de voces, trayectorias e itinerarios. No obstante, generalmente, para que se produzca algo de todo esto, es requisito estar fuera del *clóset*, estar en el armario tiene efectos sociales y políticos: desactiva la capacidad de organización, de rebelión, de lucha política, de creación de redes y de subversión de estos sistemas de opresión (Sáez del Álamo, 2024).

Los **modelos de referencia de las personas adolescentes entrevistadas** van desde personas conocidas o amigas hasta activistas sociales, artistas y/o productores de contenido reconocidos en espacios virtuales (especialmente en Youtube, TikTok o Instagram). Personas con las que dicen haber sentido una cercanía, una conexión, una inspiración. Referentes que en algunos casos les han marcado un camino, un recorrido esperanzador y tranquilizador. Testimonios que les han mostrado otras formas de vincularse con el atributo trans*, de habitar una identidad trans*, que van posicionándose como una especie de Yo Ideal por los logros que desde sus perspectivas han ido obteniendo. De hecho, varias personas entrevistadas tienen como referentes a personas que se dedican a actividades que a ellas también les gustaría hacer.

“Para mí un referente es un amigo de mi hermana que es trans. No le importa nada de lo que le digan los demás, se centra en ser él” (Entrevista N°7, varón trans*, 14 años, Montevideo, liceo público).

“Tengo amigos trans y el poder compartir esas experiencias en cierto punto te hacen saber que no estás solo y entre nosotros se da como un intercambio de herramientas en ciertos aspectos, y siento que está bueno” (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Mi referente es mi profesora de belleza, de taller. Es trans y siempre me apoya en este tema y me hace sentir muy cómodo” (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Tengo referentes sí, gente que me inspiró mucho para hacerlo, gente que saqué de ahí, de las redes, y que ahora son amigos personales” (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“Conozco un montón de hombres trans que he visto en TikTok, me gusta ver que están en testosterona o que se hicieron la masculinización de tórax; ver la seguridad que tienen se vuelve como una meta para mí, los tomo como modelos a seguir” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“Conozco a Selena Milán⁹³, a NikkieTutorials⁹⁴, y creo que no conozco a ningún hombre referente. También conozco unas influencers de Australia, AJ Clementine⁹⁵, Hunter Schafer⁹⁶ y Crystal Molly, una streamer mexicana trans, que juega juegos y esas cosas” (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

⁹³ Selena González Milán es una mujer trans reconocida en Internet, además es escritora y miembro de la cultura *ballroom* española.

⁹⁴ Nikkie de Jager, más conocida por el nombre de su canal de YouTube NikkieTutorials, es una maquilladora y vlogger de belleza holandesa.

⁹⁵ Avery Jae Clementine, conocida profesionalmente como AJ Clementine, es una modelo, actriz, creadora de contenido de redes sociales, activista transgénero y escritora filipino-australiana.

⁹⁶ Hunter Schafer es una modelo, actriz, artista y activista LGTB+ estadounidense. Es conocida por su papel Jules en el drama de HBO *“Euphoria”*.

*“No se si es una referente, pero **me gustaría llegar a lo que llegó Angela Ponce**⁹⁷. Llegó a Miss Universo, que no es nada fácil. Yo también quiero ser modelo”* (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

*“**Me copa Robleis**⁹⁸, no me aportó mucho con el tema trans pero en sí me ayudaba cuando estaba mal, me gustó un video en el que dijo que era gay, sí bien no me aportó nada en la transición sí **me ayudó a sentirme apoyado con su música**”* (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado). A los minutos de culminar la entrevista envía un video por WhatsApp de la canción “Solo” de Robleis y aclara que hay un pasaje de la canción que lo representaba en los inicios de la transición: *“me siento solo aunque haya gente a mi lado no paro de pensar, me siento solo, gritaría desesperado pero vuelvo a callar”*.

*“Me sentí **re identificado con Theironwolf**⁹⁹ creo que se llama en Instagram, ahí vi que **él se hormoniza y no tenía idea cómo era que funcionaba ese tema**, entonces me puse a investigar más sobre qué onda la hormonización y todas esas cosas”* (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“**A Elliot Page**¹⁰⁰ lo admiro y sigo un montón, lo veo y me genera orgullo. También pienso que él se descubrió bastante tarde, que le costó bastante, entonces **su historia me llama la atención**”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

*“**Amo a Eliot Paige**. Salió cuando yo estaba pensando en salir, me pareció una locura y **lo tomé mucho como referente**. Me gusta el hecho de que era famoso desde antes, a mí lo que me daba más miedo era eso, que la gente se tuviera que acostumbrar a un nombre nuevo y a unos pronombres nuevos y él lo hizo igual y siendo famoso, a él lo conoce más gente que a mí obviamente, eso **me tranquiliza**”* (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

⁹⁷ Ángela María Ponce Camacho es una modelo española, conocida por ser la primera mujer trans* que se convirtió en Miss España, y que compitió en Miss Universo en 2018.

⁹⁸ Tomás Arbillaga (hombre cis), conocido artísticamente como Robleis, es un youtuber, celebridad de internet, streamer y cantante argentino.

⁹⁹ @theironwolf (en instagram), Es Mitch Harrison, el primer atleta trans* en competir en un programa de TV de atletismo, más específicamente en “*The Titan Games*”.

¹⁰⁰ Elliot Page es un actor, productor y activista canadiense. Comenzó su carrera interpretando roles asociados al género femenino y anunció su identidad de género trans* en 2020.

“Sigo a muchas personas del activismo LGBT, y en español sigo a dos dibujantes que me gustan. Uno me encanta porque muestra cuerpos diversos, flacos, gordos, cuerpos trans, sin necesidad de que todo sea hegemónico. Otro referente es Rodrigo de TBU. Quiero hacer lo mismo que él hace, ayudar a personas trans. Por el momento no puedo hacer tanto como él, pero sé que hago mi parte, brindo apoyo y el contacto de este señor porque sé que puede ayudar” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Hay muchos youtubers que sigo, hay un youtuber trans británico en específico, que se llama Jamie Reid, que habla un montonazo sobre temas más serios pero con ironía y humor. He visto un montón de videos de él, es escritor también y cuando veo sus videos siento cierta conexión, es como que él me entendería y yo lo entiendo a él (risas). También hay una mujer trans en Youtube, que se llama Samantha Lux¹⁰¹, que comentó mucho sobre su transición y la he seguido por un montonazo de tiempo. La he visto cambiar mucho, operarse y es re lindo. También hay otra mujer trans que ahora se volvió un poco más famosa, que se llama Dylan Mulvaney¹⁰², la he visto desde que empezó como una Youtuber que recién se había aceptado a sí misma como chica trans y ahora está brillando un montón y digo “Ay yo quiero ser como ella”. Yo quiero llegar a ese punto donde estás completamente aceptado con vos mismo” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Muchas de mis referentes o idolas ya fallecieron, por ejemplo, Cris Miró¹⁰³ que ví cosas suyas en Internet. De Argentina también me gusta Lizy Tagliani¹⁰⁴ y de México Wendy Guevara.¹⁰⁵ Me gusta ver las cosas por las que pasaron y cómo pudieron salir adelante, me dan esperanza” (Entrevista N°25, mujer trans*, 14 años, Canelones, liceo privado).

¹⁰¹ Youtuber y activista trans.

¹⁰² Dylan Mulvaney es una actriz y activista trans* estadounidense conocida por crear la serie de TikTok titulada “Days of Girlhood”, que cubría su transición de género, en videos diarios.

¹⁰³ Cris Miró fue una artista travesti argentina que tuvo una breve pero influyente carrera como vedette de primer nivel en la escena del teatro de revista de Buenos Aires en la década de 1990.

¹⁰⁴ Lizy Tagliani es una actriz, comediente y conductora trans* argentina. Desde 2015 forma parte del canal de Televisión Telefé donde durante 2021 y 2022 condujo el programa “Trato Hecho”.

¹⁰⁵ Wendy Guevara es una celebridad de internet, cantante, actriz y empresaria mexicana. Alcanzó reconocimiento mediático a partir de un video viralizado en redes sociales en los años 2010.

“En Youtube hay dos chicas trans que hacen contenido, los essays, que son videos muy largos que te van diciendo un tema y tienen mucha producción de escenografía, que una es Contrapoints¹⁰⁶ y la otra es Philosophy Tube¹⁰⁷. Después hay otras medio desconocidas pero te aparecen porque Youtube reconoce el algoritmo, reconoce que a vos te gustan esas cosas. Después de música también, me gusta Arca¹⁰⁸, también Villano Antillano¹⁰⁹ aunque no sé cómo se identifica” (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

En esta línea, **se identificaron aparentes brechas entre quienes tienen un manejo fluido del idioma inglés y quienes sólo pueden buscar contenidos sobre las realidades trans* en español**. Deslizan la creencia de que hablar inglés es una herramienta que te conecta con el mundo y que no tener conocimientos del idioma puede afectar la calidad de la búsqueda. Es decir, se podría abrir un posible debate sobre lo que entienden por accesibilidad y democratización, lo que está disponible y lo que no es para todos y todas.

“Yo tengo un manejo de inglés sino no sé como haría, siento que hay pila de diferencia en la cantidad y calidad de los videos que están en Internet” (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“Yo hice banda de amigos por Internet y con la mayoría hablaba en inglés y me contaban que onda esto de ser trans en sus países” (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

“Yo soy bilingüe, cuando estaba en primer año de liceo ya escuchaba debates. Y justo me topé con uno de Estados Unidos, de un político que es medio antitrans, y ese justo fue como mi primera vista del tema” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

¹⁰⁶ Natalie Wynn es una Youtuber y comentarista política estadounidense cuyos videos exploran temas como la política, el género, la raza, y la filosofía, a través de su canal de YouTube ContraPoints.

¹⁰⁷ Abigail Thorn es una Youtuber, actriz y dramaturga británica más conocida por su canal de YouTube Philosophy Tube.

¹⁰⁸ Alejandra Gherzi Rodríguez, conocida artísticamente bajo el seudónimo Arca, es una cantante, compositora, productora discográfica, DJ y modelo venezolana.

¹⁰⁹ Villana Santiago Pacheco, más conocida como Villano Antillano, es una rapera, cantante y compositora puertorriqueña.

*“Ahora que lo pienso **todos los espacios que yo encontré en Internet eran en inglés, no sabría decirte qué tanta información hay en español** y que no sea como muy formal, sino que sean espacios entre personas trans digamos, sé que algunos hay pero...De hecho mucha de mi comunicación es en inglés, capaz que eso influye porque es una cultura distinta, el movimiento también es distinto allá, tipo tiene distintos avances o distintos retrocesos. Podés ser una persona de India o Indonesia que comparte su experiencia en inglés, entonces **si sabés inglés te conectás con el mundo**”* (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

A su vez, en alguna ocasión **parecen sentir que sus referentes les han transmitido enseñanzas valiosas acerca de la no necesidad de modificar sus cuerpos para ser trans***. Por otro lado, hay entrevistados que manifestaron su deseo de contactar o seguir vinculados a **Trans Boys Uruguay (TBU)**¹¹⁰ para compartir con otras personas trans*, para obtener herramientas para ayudar a otras personas con identidades no normativas o para conocer figuras referentes. **TBU es recuperado como un espacio seguro, de identificación, de soporte, de ayuda mutua, de acompañamiento y de protección.** En este sentido, también hablan indirectamente de los beneficios del encuentro intergeneracional, por ejemplo, estando en sitios de militancia descubrieron que las personas trans* envejecen, que llegan a la adultez y que muchos han tomado decisiones que no implican cambios corporales. Resulta llamativo que algunas voces enfatizan en la falta de modelos trans* mayores, denunciando que en los medios solo aparecen personas adolescentes o jóvenes.

Hasta hace no tanto tiempo los niños, niñas y adolescentes trans* eran leídos como sujetos imposibles, sin embargo, en la actualidad, para los más pequeños los sujetos imposibles parecieran ser los viejos y viejas trans*. Algo que se puede vincular con la permanente

¹¹⁰ El colectivo TBU fue fundado en 2014 por Rodrigo Falcón (un hombre trans*). Inicialmente estuvo dirigido exclusivamente hacia varones trans* adultos. Sin embargo, en 2018, antes de la aprobación de la Ley Integral para Personas Trans, una madre de una adolescente trans*, en busca de orientación e información para comprender el proceso de su hija, conoció la historia del fundador del colectivo. Y este encuentro propició la oportunidad de ampliar el alcance de éste para incluir a infancias, adolescencias y familias de personas trans*. Actualmente, el objetivo central de TBU es promover los derechos de todas las niñas, niños, adolescentes y varones trans* adultos en Uruguay, así como brindar apoyo y acompañamiento a diversas familias cuyos hijos e hijas están atravesando procesos de transición de género. Paulatinamente, dicho colectivo se ha vuelto una referencia a nivel país, cubriendo en la mayoría de los casos la atención que el Estado no asume (Fernández, 2024).

afirmación que realizamos en distintos espacios cuando decimos que las vidas trans* suelen terminar a los 40 años. Dato que puede dificultar que las generaciones más jóvenes tomen a la vejez como una etapa del ciclo de vida posible de vivenciar. Es decir, es válido preguntarse qué efectos tiene en los NNA trans* el discurso de que bajo esta forma de existencia la vida suele finalizar antes que para la media de la población general.

Otro grupo de adolescentes, expresó evitar estos espacios por vergüenza o sobreexposición, incluso algunos relatos podrían interpretarse como una forma de transfobia interiorizada. Platero (2014) observa que establecer vínculos con personas que han atravesado situaciones difíciles que afrontaron con relativo éxito, es muy positivo para mitigar la percepción de aislamiento subjetivo. El autor afirma que esto permite imaginar un futuro posible para las personas trans* de todas las edades. Por su parte, Cruz y Flores (2024) señalan que este tipo de grupos apuntan a la subsistencia colectiva al reunir a personas afines con la intención de compartir experiencias, afectividades, saberes e inquietudes que faciliten los procesos vitales de quienes integran estos espacios. Esto promueve la formación de tejidos colectivos que sostienen prácticas de cuidado informal frente a las condiciones estructurales que precariza las vidas trans* y la de sus familiares. Spade (2015) señala que precisamente ser tachados de sujetos imposibles les permite hacer uniones fuertes, hacer cosas inesperadas.

En general, Parra (2021) cree que la comunidad de iguales es importante para las personas adolescentes trans* porque es un espacio donde pueden encontrar referentes, compartir experiencias y ampliar el imaginario de lo trans*. No obstante, Weston (2003) plantea que el concepto comunidad para este grupo poblacional es polisémico y ubicuo. No todos los sujetos pueden ni quieren unirse sobre la base de una identidad de género y/o sexual y crear vínculos sociales duraderos y significativos. Tampoco es deseable caer en el simplismo de creer que sobre la base de una reivindicación identitaria se desarrollará necesariamente el sentido de ser parte de algo o de pertenecer a una comunidad. La experiencia demuestra el carácter ilusorio de la búsqueda de una comunidad única. Estos espacios también están atravesados por relaciones de poder, por el conflicto y por jerarquías. A su vez, es esperable que existan resistencias a la comunidad, a lo comunitario, porque en los tiempos del individualismo, la comunidad también puede representar una herida narcisista, nos hace recordar que no es siempre Yo, no solamente Yo, no únicamente Yo, hay otros que no son Yo¹¹¹ (Gelpi et al.

¹¹¹ Reflexión socializada por Graciela Frigerio durante un Seminario del Doctorado en STyPE en la FHUC (UNL).

2024).

“Transición no quiere decir hacer cambios médicos o de cédula ni tampoco cambios chicos como un corte de pelo o cualquier cosa, maquillaje, tatuaje, piercing, ropa. Un compa me enseñó que él estaba totalmente cómodo en su identidad, sin necesidad de cambios, así que para mí la transición es cuando vos realmente sentís que podés ser vos mismo, sin necesidad de hacer cambios, ni legales ni médicos” (Entrevista N°3, varón trans*, 14 años, Canelones, liceo público).

“Cuando cumplí dieciocho me pasaron al grupo de mayores de TBU, ahí vi un montón de realidades de chicos trans, algunos ya mayores. Nunca había visto personas iguales a mí de esa edad, ya grandes, incluso después de los treinta. En televisión o redes siempre veía a chicos de quince/dieciséis, siempre menores de veinte, con un cuerpo que tampoco era igual al mío, eran flacos, muy andróginos, nunca me podían representar porque nunca fui muy flaco, pero en este grupo encontré a personas de mi mismo aspecto, sin tanto cambio y me acuerdo que le dije a mi madre postiza que me alegraba saber que envejecemos” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Contaba muchos de mis problemas en el grupo y cómo iba avanzando, nos ayudamos entre nosotros y también nos contamos nuestros logros de la transición. Fui la primera chica trans en entrar, aunque TBU era para chicos trans me dejaron entrar y organicé una juntada entre los chicos trans y fui también, nunca se había hecho una juntada” (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

“En mi transición tuve bastante apoyo, tuve un contacto, que me mandó para el colectivo TBU y sigo hasta ahora encontrando bastante apoyo en el tema de mi transición” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Formar parte de la comunidad de TBU es lindo, nos ayudamos entre todos, tenemos algo en común. Es algo que te identifica y es algo que al fin y al cabo cuando encontrás tu identidad tiene momentos muy lindos. Es un grupo donde me puedo distender, donde puedo hablar de mis cosas y al ser exclusivo de gente trans es un lugar seguro” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Me parece impresionante que Rodri (Presidente de TBU) nos haya brindado este colectivo, a mí me parece hermoso TBU, le tengo un cariño impresionante. No me acuerdo si fue en 2020 o en 2021, pero entré al grupo y yo no les había contado a mis papas que era trans, todavía me acuerdo el día en que salí como trans. En el mismo TBU cuando hablan de trabajo me re interesa, lo mismo cuando hablan de cupo o cuando quedan para reunirse, te identificás fácil” (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

“Di con TBU por mi psicóloga, cuando mamá y yo nos unimos al grupo nos dimos cuenta que no estábamos solas. Casi siempre se habla más de las experiencias de cada uno, pero siempre es un lugar seguro” (Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

“Yo hablé con mi amigo, que su madre es referente de TBU y me dijeron que sí, ser parte me copa un montón. Es una ayuda tener una compañía y tengo a mi amigo y a su madre ahí que son un amor, ahora estoy medio solo (risas), por eso me gustaría tener un colectivo al que pertenecer” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Me gustaría acercarme a TBU porque hay días que tengo veinte millones de preguntas y ni puta idea cuál es la respuesta o cómo puedo afrontar algunas cosas, entonces siento que entrando a algún grupo podría obtener respuestas beneficiosas. También me gustaría conocer gente que esté en la misma, me da mucha intriga. Y siento que entrando a algún grupo todos podemos aportar algún granito de arena para personas que estén en la misma situación, entonces sí, me gustaría entrar” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Me gustaría meterme en TBU pero soy muy ansioso, tener que hablar con gente para ir a programar cosas o pedir información se me dificulta mucho, pero hace tiempo que me gustaría formar parte, ir a eventos o cosas así” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

Sin embargo, **este tipo de referencias positivas conviven con otras que describen al colectivo TBU como un grupo intenso (especialmente en WhatsApp)**. Afirman que los intercambios no siempre son sostenibles porque el volumen de mensajes e interacciones es excesivamente fluido, al punto de que hay adolescentes que tienen el grupo silenciado como

práctica de autocuidado para evitar conflictos interpersonales y un aumento de sintomatología ansiosa. Estos testimonios nos permiten reflexionar que tal vez las personas no sostienen la participación en un colectivo con el mismo interés, compromiso e intensidad todo el tiempo. Tras la desidealización, hacen un balance más integral de la experiencia. También muestran que a un mismo sitio se llega con diferentes expectativas y que cobra diversos sentidos y significados para cada persona. Los usos que hacen son variados y van colocando límites para poder sostener la presencia.

*“Yo me acuerdo que **tuve una discusión en ese grupo** porque mandan fotos y me llenan la galería. Yo se que el grupo es para unirse y tener amigos pero tendríamos que dejarlo mucho más para el tema informativo que es para lo que se hizo el grupo. **Ahora no entro, no leo nada**, para lo único que entro es para borrar el chat, pero yo **me acuerdo que al principio cuando entré me hice amigos que hasta ahora son amigos**”* (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

*“Hay un grupo de WhatsApp de la gente trans de Uruguay, también hay un grupo de padres, que ahí está mi mamá, pero yo quería información, **no me interesaba la idea de estar en un grupo con gente trans porque “somos todos trans y somos una familia y somos amigos”**. Que seas trans no es un rasgo de tu personalidad no me vas a caer bien porque sos trans, **no me gusta forzar algo porque los dos somos trans, no me gusta buscar gente porque es trans**. No quiero decir que repelo a la gente trans porque tengo amigos y nos llevamos bien, pero **estar todo el día hablando cosas trans no me gusta**”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

*“Yo **lo quiero muchísimo al grupo, pero lo tengo silenciado**. Lo silencié porque habían cien notificaciones diarias, es un montón”* (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

*“Interactúo más en las juntadas que hay, **el grupo de WhatsApp es muy intenso**, escribís algo y te perdés de cosas, capaz que entraron cinco personas más entonces te perdiste de todo (risas). En verdad **lo tuve silenciado por un tema de que eran muchos mensajes, nada más, cinco minutos y llegaban a los trescientos mensajes, están locos (risas)**”* (Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

*“Sé que hay más espacios, pero a mi **me gusta tener ese grupo, pero capaz que no tan activista**. Estar al día pero tranqui no en el meollo del problema, del tema, en el ojo del*

huracán, activando y pensando soluciones para los problemas” (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

En estos grupos se suele convocar a las marchas en el marco del Mes de la Diversidad, tanto la que se realiza el último viernes de septiembre en la capital, como las que se coordinan en otros puntos geográficos del interior del país. En este sentido, **las distintas marchas fueron recuperadas en clave liberadora y dadora de identidad/pertenencia, aunque no exentas de ambigüedades**. Mencionan que el colectivo les transmitió la importancia de estar en este tipo de actividades políticas, potenciando determinadas responsabilidades cívicas, ofreciendo una oportunidad de participación/activismo y mostrando la relevancia de la lucha social para perseguir una mayor justicia social. A su vez, participar les permitió resignificar las marchas porque algunas personas entrevistadas tenían ideas previas distorsionadas. Asocian el marchar a una compañía, suelen marchar con alguien, y remarcan lo hermoso del ambiente.

“Mi novia también es trans. Ella ha ido a las marchas del orgullo y le pregunté si este año íbamos a ir porque sinceramente no me llama mucho la atención pero ella quiere ir, así que iré a ver cómo es y si me gusta iré más seguido los próximos años” (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

“En las marchas yo quería estar ahí, siempre quise ir a una, era confuso, yo veía a alguien trans y a veces me sentía identificado y a veces era como que decía “no, capaz que está mal”, luego lo terminé aceptando. Fui con mi amigo, él me invitó y tuve que conseguir el permiso de mi madre, pero asistí y me gustó demasiado, antes tenía ideas raras de las marchas” (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Mi madre el año pasado me acompañó a la marcha. En casa está totalmente normalizado” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“Voy a la marcha de la diversidad todos los años. TBU me reforzó ese sentimiento de tener que estar” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Fue una locura la marcha (risas), algo hermoso, me re divertí, No estaba asustado, no me sentí juzgado, es hermoso el ambiente” (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

“Más que nada fue un momento a nivel estudiantil, no tanto del liceo, pero hicimos la semana temática y después de ahí como que fuimos todos a la marcha. Creo que había personas

que asistían tipo en representación del gremio, pero en realidad eran más personas individualmente, **fue mega**” (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“En un momento publiqué la banderita trans en Instagram y fui a la marcha por primera vez, en 5° de liceo si no me equivoco, con mi amigo. Los dos fuimos juntos adelante con la bandera trans re felices y ahí fue cuando me presenté más abiertamente se podría decir, tipo soy esto. Me sentí parte de algo, no sé de qué, bueno, si, de la comunidad obviamente (risas). Llegué a mi casa, a mi cuarto, me quedé un rato sentado diciendo me sentí en una casa de verdad, ahí, en la marcha con mis amigos y todos los referentes del colectivo. Era como una casita chiquita dentro de muchas casitas a las que pertenezco, pero vivo” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

5.5 Experiencias en las instituciones educativas de Enseñanza Media

Lo primero a destacar es la **alta prevalencia de experiencias de violencia escolar** que se informó en la instancia de entrevista. Durante la vida escolar, todos los actores del proceso educativo están involucrados en la violencia escolar, ya sea como personas víctimas, agresoras o espectadoras. Sea un fenómeno aislado, esporádico o episódico, este tipo de violencia configura un problema sistémico y relacional que afecta las dinámicas sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa (Pacheco-Salazar, 2015). En este campo, **se hace mención a una forma de violencia cotidiana que va más allá de las cuestiones de género**, que se vincula con lo que se podría denominar clima escolar negativo. Se documentaron situaciones de estudiantes que ingresan armados a las escuelas, que realizan agresiones y amenazas de distinta naturaleza, incluyendo actos de violencia sexual. **Este escenario se potencia en los llamados territorios de contexto crítico** caracterizados por una mayor violencia comunitaria. Desde una mirada interseccional, varios adolescentes de barrios vulnerados parecían tener más preocupación/temor por este asunto que por las cuestiones de género. En estos mismos territorios, expresar el género sentido podría acarrear un riesgo integral para la salud y la vida porque la normatividad de género suele estar más marcada, vigilada y castigada (Bleichmar, 2006).

También mencionan que **la discriminación es un fenómeno muy frecuente que apunta a cualquier sujeto leído como diferente**. Un entrevistado describe al liceo como un lugar lleno de prejuicios. Estos hallazgos son coincidentes con los resultados obtenidos en mi tesis de Maestría sobre bullying, homofobia y exclusión escolar en EM (Gelpi, 2019). La violencia que

se ejerce en las escuelas suele ser sistémica y muchas veces invisible, circula entre los procesos y estructuras escolares, está presente en las relaciones de poder de la institución y en la relación de autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1977). Generalmente nadie se siente directamente responsable de esta violencia: “se podría decir que es la propia institución escolar la que crea las condiciones necesarias para que se den relaciones de violencia y oposición entre pares y la que reproduce estas dinámicas” (Moreno y Puche, 2012, p. 210).

No obstante, Korinfeld y Levy (2024) señalan enfáticamente que “violencias de diferente orden pueden estar ligadas entre sí, como eslabones que conectan la calle y la casa, la esfera pública y el espacio doméstico” (p. 104). Las dificultades para y en la convivencia, el aumento y visibilización de la violencia denominada social y situaciones de violencia criminal erosionan la confianza y la seguridad que necesitan las personas adolescentes para crecer saludablemente. Las acciones y omisiones del aparato estatal están presentes. Si se suman todos los frentes de violencia a los que están sometidas las personas adolescentes, se desvanece la imagen que las ubica y reduce como violentas, para pasar a verlas predominantemente como violentadas. Además, en cualquier comunidad, vivir en condiciones de violencia crónica afecta la salud integral de sus habitantes, estos contextos tienen efectos sobre la subjetividad de la población adolescente y sus intentos de sobrevivencia (Korinfeld y Levy, 2024).

“Todos en el liceo sufren discriminación, no importa cómo seas” (Entrevista N°3, varón trans, 14 años, Canelones, liceo público).

“Antes iba a otro liceo pero no me gustaba el ambiente y me cambié. En un momento se pusieron a tirar piedras a todo el liceo y hubo unos cuantos heridos, fueron con armas también, no me gustaba y me quedaba un poco lejos y me cambiaron porque una vez me apuntaron con una que al final era de juguete. En este nuevo siguen llevando armas pero el ambiente es mejor, son menos malandros” (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

“En general es un ambiente feo, le hacen mucho bullying a la gente, eso siempre va a estar me parece. Por más que pongan los mejores directores del mundo siempre va a pasar eso, no es por ser trans, es por cualquier cosa, tiene que ver con cómo reaccionan los gurises a cualquier cosa que sea negativa o diferente” (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“En el liceo que yo iba había mucho racismo, demasiado, los negros la pasaban mal. Tenía una profe capacicista, había un estudiante que tenía Síndrome de Down y la profesora lo trataba muy mal, también tenía compas autistas, y les daban otro trato. Era una mezcla de distintas discriminaciones se podría decir, mini y micro agresiones. Si alguien perdía algo o a alguien le robaban algo, ya de una miraban a ciertos compas por su apariencia o color de piel, era un montón, el liceo estaba lleno de prejuicios” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público),

“Una flaca que no es trans fue abusada por uno de mi clase en el liceo. La trataron de loca, medicada. No voy a entender porque hace eso la gente, era una clase nefasta” (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

Asimismo, **el estudiantado trans* entrevistado sostiene que ha estado expuesto a un tipo de educación cisnormativa con distintas escalas e intensidades**. Lo más insistente en sus narrativas es que tuvieron que ir a buscar información específica sobre la cuestión trans* en otros espacios porque en sus centros educativos esto no se abordaba en el aula ni siquiera en las horas de Educación Sexual. La mayoría afirma que la implementación de dicho Programa es escasa o espaciada, las opiniones son diversas. Por su parte, otro grupo denuncia que el abordaje era exclusivamente ciscentrado, con contenidos desactualizados e incluso hasta estigmatizantes. Se puede hipotetizar que a nivel institucional se trata de realidades que se ven, con las que se convive, pero de las que no se habla con naturalidad ni con una alta frecuencia. En este sentido, las escuelas suelen ser ámbitos de importancia para la producción y regulación de las identidades sexuales y de género, pero se constata una paradoja, la escuela despliega movimientos para controlar/prohibir manifestaciones de la sexualidad, y al mismo tiempo, dichas manifestaciones constituyen un valioso recurso y moneda de cambio en las relaciones diarias en la vida escolar (Pichardo, 2009; Epstein y Johnson, 2000).

Esto se condensa en el concepto de currículo oculto, que se construye en la práctica cotidiana sobre la base de actitudes, valores y modelos que se intercambian en las relaciones interpersonales, entre otros aspectos. Es lo que se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional, y de cuya transmisión tampoco es consciente el estudiantado. El currículo oculto está arraigado en diferentes elementos de la práctica y de la estructura escolar, a saber: estructuras, normas, creencias, escenarios, lenguajes, relaciones, expectativas, rutinas, valores, materiales, comportamientos, actitudes y mitos. El currículo oculto de la

escuela actúa de forma subrepticia y persistente, ejerce una influencia continua, no es fruto de una planificación del colectivo docente. Lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Gelpi 2021; Bonder, 1994).

Es así que “se educa tanto a través de lo que se dice como de lo que se omite, de lo que se muestra como de lo que se margina, lo que se jerarquiza, legitima, devalúa o sanciona” (Bonder, 1994, p. 16). Dicha cisnormatividad no sorprende en demasía porque Dubet (2015) asegura que “la escuela sigue siendo una máquina de producir desigualdades y de reproducirlas entre las generaciones” (p. 29). Y agrega: “la escuela no es el receptáculo pasivo de las desigualdades sociales: la «caja negra» escolar opera, al igual que todos los actores concernidos” (p. 31). Sería deseable pensar qué síntomas son prevalentes en una escuela y de qué modos los distintos actores los actúan, ya que ello nos podría ofrecer indicios valiosos para pensar las formas contemporáneas del malestar en el lazo social y por ende en nuestra cultura.

Las viñetas que se comparten más abajo, muestran que **este conjunto de adolescentes espera otra cosa de los centros educativos**, les marcan las faltas/fallas, les responsabilizan de los silencios que terminan promoviendo prácticas autodidactas y hasta desautorizan la palabra del mundo adulto. Desde sus perspectivas, denuncian que existe un Programa de Educación Sexual que en su implementación cotidiana por distintos motivos no estaría cumpliendo con sus objetivos. Algunas personas se animan a enunciar que estos temas deberían estar curricularizados obligatoriamente porque facilitaría la visibilización, normalización y ofrecería herramientas para comunicaciones más asertivas. Otros relativizan la oferta y plantean que más allá de los dispositivos que se inventen probablemente muchas personas no modificarían sus creencias. Es decir, hay estudiantes que confían en el potencial transformador de la ESI y otros que le restan importancia. Sus voces también muestran distintas actitudes y posiciones que adoptan las personas Referentes de Sexualidad¹¹² para el abordaje de estos asuntos. Desde profes a los que han notado inseguros o desinformados a otros que valoran positivamente que se hayan apoyado en movimientos sociales o en estudiantes LGBT+ para la ejecución de un taller.

Faur (2019) nos recuerda que ingresar al aula, implica que el cuerpo docente se apropie de los contenidos y sea capaz de efectuar transformaciones subjetivas, en relación a los sistemas de

¹¹² En una nota al pie de este documento ya se describió la Política Pública que creó esta figura en el sistema educativo formal.

creencias en torno a la sexualidad y las dinámicas de género, algo que pareciera que en extensos territorios no ocurre con frecuencia. Igualmente, se debe mencionar que, algunos equipos de dirección ejercen controles sobre las personas Referentes de Sexualidad, especialmente en temas llamados sensibles, y esta realidad es vista como un riesgo por estas figuras. Además Peri (2017) concluye que, en nuestro país, en el nivel de EM, el PES no logra llegar de igual manera a Montevideo que al interior, y también visibiliza desigualdades entre el centro de la capital y sus márgenes, todo lo cual, obstaculiza su implementación fuera de ciertos límites geográficos. También es justo resaltar que, a partir de 2020, el PES se vió afectado por la falta de recursos humanos, por dificultades de coordinación, y por la ausencia de voluntad política para concretar llamados a concursos para cubrir vacantes pendientes. Sin embargo, la Educación Sexual siguió siendo una línea de trabajo de la Dirección de Derechos Humanos en la estructura de la ANEP (Maidana y Torres, 2024).

Igualmente, al revisar los documentos curriculares de la última transformación educativa, se evidencia un borramiento de los contenidos de Educación Sexual en los programas y se puede inferir un cambio de enfoques y perspectivas, que por un lado evocan, sentidos más tradicionales arraigados a una concepción biologicista-esencialista de la sexualidad y que, por otro, incorporan nuevos sentidos en los que la Educación Sexual parece confundirse con la llamada Educación Emocional (Maidana y Torres, 2024). Además, los propios Referentes de Sexualidad, en el espacio de discusión, insistieron que no corresponde reducir su tarea a la de un tallerista. Dicen que les falta formación para ejercer dicho rol, que no han aprendido a cómo planificar y ejecutar talleres. Esto podría explicar en parte la apreciación del estudiantado sobre que sus experiencias en aula han sido muy variadas.

Esto no quita que, desde sus orígenes, el PES defendió una noción de Educación Sexual Integral sustentada en un abordaje transversal desde una perspectiva de derechos, género y diversidad, en una articulación entre las ciencias de la salud, las ciencias sociales y de la educación, con una concepción amplia (al menos en el plano teórico) acerca de la dimensión afectivo-vincular. Si se revisan y analizan los documentos y programas educativos, existen referencias al género (equidad de género, roles de género, estereotipos de género, discriminación de género, entre otras) y prevalece una concepción del género como construcción social. Cobran fuerza expresiones que remiten a la desnaturalización de las construcciones y estereotipos, frente a la producción histórica de la desigualdad de género y contra toda forma de discriminación, acoso y violencia. Sin embargo, aunque la diversidad

sexual y de género, aparece mencionada en algunos programas nacionales de formación, no parece ocupar un lugar tan central como el género, y por momentos se habla de diversidad en general, sin asociarla a cuestiones sexuales y de género. Este hallazgo coincide con estudios que señalan el tono atenuado de un enfoque clásico de género y derechos, que no visibiliza mayormente la heterocisnormatividad y no busca/consigue desarmar la idea de una sexualidad humana centrada en la heterosexualidad, la cisgeneridad y la reproducción (Maidana y Torres, 2024; López Gómez, 2015).

*“Mis profes me dijeron que **hay Referente de Sexualidad**, se supone que tienen que pasar por las clases, que están tales días, **pero nunca pasó por nuestra clase**, nunca lo conocimos ni nada”* (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Tuve la típica charla de sexualidad. Te enseñan siempre lo mismo, lo de los preservativos y que hay que cuidarse. Me acuerdo que me sorprendió saber que habían preservativos femeninos” (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

“Tuvimos clases de Educación Sexual pero no se trataba la transexualidad, era más bien cómo poner un preservativo, cómo prevenir enfermedades de transmisión sexual, ese tipo de cosas, lo más básico digamos, pero no tan referido a las relaciones sexuales o a la identidad de género y demás” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Me acuerdo que tuve una sola clase de sexualidad y fue horriblemente espantosa, muy mala calidad. Llevó un condón y un palo de madera que ni siquiera parecía un miembro. Hizo que una mina lo ponga y nadie estaba prestando atención, fue malísimo. **No aportó nada de nada, se la notaba nerviosa**”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

“Necesitamos una materia específica nueva porque no queremos saber solamente usar anticonceptivos, es importante conocer los distintos tipos de identidades, los distintos tipos de familia. Aprender un montón de cosas para la vida” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Tuvimos un solo proyecto que era de Educación Sexual, fue una vez sola en los tres

años que estuve en el liceo y ni siquiera la persona que estaba dando el tema estaba bien informada. Decía cosas que no estaban bien, estaba más informado que la propia persona que estaba haciendo el proyecto” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“Me he informado por mi propia cuenta. En el liceo no hay psicólogo ni sexualidad” (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

“Los profesores tienen que ser más observadores, estar más atentos, no es lo mismo decirle a un niño “tomá, acá tenés información”, que decirle a un adolescente “acá tenés información”. Te podés ahorrar un momento de angustia, de tristeza, de enojo, de no saber lo que te está pasando. Yo no supe qué era lo que yo tenía, ni porqué me sentía así, en un momento dije “capaz que todas las mujeres se sienten así, capaz que los hombres también”. Pero la tuve que buscar yo la información, el liceo no me dió nada” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Tuvimos la clase de sexualidad y con mi amigo trans nos miramos con una cara...Era tanta desinformación, la profesora decía: “Un hombre que se viste de mujer es una mujer trans”. Esa forma de expresarlo no está buena, está intentando algo pero lo está intentando mal. Terminamos dando la clase con mi amigo y los propios compañeros nos preguntaban las cosas a nosotros. Después hubo una segunda vez con alguien de un colectivo, esa sí estuvo buena” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Educación Sexual creo que tuve tres talleres en mi vida con suerte. Uno en la escuela y dos en el liceo. Capaz que uno en cada liceo, tipo uno en Ciclo Básico y otro en Bachillerato, pero no me acuerdo de nada. Y tipo de las realidades trans tampoco, yo me enteré que existían las personas trans con catorce o quince años” (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“En secundaria privada los dos primeros años que fui teníamos Educación Sexual y ahí sí hablamos de sexualidad y estaba bueno. En tercero no teníamos porque era un colegio católico más cerrado y ahora ya no tenemos. Además en el liceo público supongo que

tampoco tienen los recursos para tenerlo. No se enfocan en esto tampoco” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Están buenos los talleres esos, son divertidos y tocan temas que no se hablan mucho, lo malo es que toca una vez cada mil” (Entrevista N°25, mujer trans*, 14 años, Canelones, liceo privado).

“Yo siento que lo que deberían hacer, lo mejor que podría hacerse es desde la escuela empezar a explicar que no es solo chica y chico, azul y rosado, tienen que empezar a enseñar que hay personas trans, que hay personas LGBT” (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

“Yo quiero que se hable, que sea normal hablar del colectivo, que sea normal hablar de una persona trans, de una persona homosexual, bisexual, hoy no pasa. Es importante para que la gente vea que eso es normal, que no es extraño, que no es de otro mundo” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“De la gente trans no se habla, no se le da la visibilidad que merece. Cuando se hablaba de los genitales femeninos y de los genitales masculinos, se hablaba de hombre y mujer respectivamente, está mal, estás excluyendo a la gente trans, me acuerdo clarito de eso. Por lo general, cuando se hablaba de relaciones sexuales no se hablaba mucho de relaciones sexuales entre parejas gays, solo se hablaba de relaciones sexuales en parejas heterosexuales, cosa que en realidad ya no es lo más común, supongo que es porque no estamos del todo visibilizados a los ojos de los mayores” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“La única vez que trabajamos el tema trans fue asociado al suicidio. Que las mujeres trans eran las que más sufrían y todo el mundo me miraba y fue raro” (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

“En la clase de Biología hemos tenido charlas de sexualidad, diversidad, género y todo lo que puede abarcar eso. La verdad que me sentí identificado. La profe me dice que si tiene un error o algo que esté diciendo mal que la corrija para explicarlo mejor” (Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

“Tuvimos una clase de Biología completamente dedicada a las personas trans, y a los distintos tipos de sexualidades. Los chiquilines de mi clase no reaccionaron muy bien, había algunos que al enfrentarse a un cuerpo trans se imaginaban con miedo o inseguridad. Y decían: “Ay yo no voy a tocar a una mina con pene”, se mostraban bastante agresivos, no estuvo bueno. Igual me ayudó bastante porque yo ya sabía que era trans, pero ver que alguien lo estaba explicando al frente mío fue como “¡ay que genial!”. Normalmente tenía que buscar información en Internet. Entonces tener una clase con alguien explicando con tanta pasión, claridad, fue una muy linda experiencia más allá de las reacciones. Necesitamos tener clases de Educación Sexual porque hay gente que probablemente incluso después de haber vivido veinte años nunca se encontró con una persona trans, no saben lo que es. No saben ni cómo lidiar, tenemos que seguir teniendo talleres para que la gente pueda saber y sepa ayudarse y ayudar, es más, debería ser una materia obligatoria” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Hay gente que es cabeza cerrada o cabeza cuadrada que te siguen tratando mal aunque les des veinticinco mil clases de sexualidad porque son así” (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

A tiempo de hacer un contrapunto, **hay otras experiencias, voces de adolescentes trans*, que recuperan la figura de la persona Referente de Sexualidad como significativa, como una figura articuladora con el sistema de salud, la familia y los movimientos sociales.** Esto es llamativo porque en el grupo de discusión, las propias personas Referentes en Sexualidad admitieron que les falta información, que no cuentan con una hoja de ruta para hacer derivaciones cuidadas al sistema sanitario. Igualmente, desde la perspectiva adolescente, se trataría de un actor que les brindó información rigurosa, facilitando la transición.

En este punto, quizá sea valioso recuperar los aportes de Frigerio (2024) cuando señala que “los lazos vivificantes se tejen y se sostienen para hacer frente a los intentos de lo deshumano (lo que ignora o elimina las semejanzas); para no dejarse arrasar por las tentativas des-subjetivantes, esas que quieren volvernos nadie-nada” (p. 202). No obstante, es deseable analizar las formas de estar presente y también las ausencias en las presencias que pueden tomar distinto nombre, reconociendo que las escuelas son lugares en donde se desarrollan, se practican y se elaboran activamente la identidad sexual y las de otro tipo. En estos espacios

institucionales, el estudiantado se escolariza, como seres sexuados y generizados. Estos procesos se producen en relación a las ofertas culturales y las condiciones institucionales de la escuela. Las experiencias que suceden durante esos años pueden generar consecuencias duraderas y efectos múltiples en los sujetos. El reconocimiento, el no reconocimiento o el reconocimiento condicional producen un efecto en las escuelas y en las subjetividades de sus estudiantes (Epstein y Johnson, 2000).

“En el liceo teníamos una Referente Sexual que me guiaba en el tema del cambio de nombre en la lista digital y también legalmente. Era profesora de Biología y me estuvo explicando más o menos muchas cosas, hasta por si yo me quería hormonizar. Ella me contactó con un señor que está especializado en género y sexualidad que tenía su propia clínica en la que si yo quería me podía hormonar” (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“Me apoyó bastante en muchas cosas, hasta la psicóloga que había me ayudó en el tema de mi transición porque ella me había contactado con una señora que me ayudó con el tema del cambio de nombre y todo eso” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“El Referente de Sexualidad que también era mi profesor de Biología me siguió en todo mi proceso y mi cambio. Me apoyaba, me preguntaba si ya había empezado con el tratamiento hormonal, él estaba metido en la salud entonces preguntaba y ahora con el cambio de nombre me felicitó. Después habló con mi madre y nos unieron a un grupo, a Trans Boys Uruguay” (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

Volviendo al tema de la cisnormatividad, hay evidencia de una aparente heterocisdeportividad obligatoria. **Una vez más, se confirmaría que los espacios destinados a la Educación Física, serían un sitio institucional productor de malestares en estudiantes disidentes con las normas de género** (desde la vestimenta a las propuestas binarias, segregadas por género e impuestas por el mundo adulto). Además, este tipo de dispositivos pueden ser entendidos como armas disciplinantes y normalizantes que marcan la deseabilidad de género y hace a las prácticas de inteligibilidad de los cuerpos. La construcción occidental del deporte como territorio simbólicamente masculino fue producto de una historia y un contexto cultural específico que estuvo reforzado por la biomedicina. La división binaria en los deportes estaba

pensada para que las mujeres no asumieran comportamientos interpretados como demasiados viriles y se preservara su “tarea reproductora”, mientras que los varones recibieron los permisos en estos espacios para exacerbar su virilidad y ocupar un lugar central en este esquema. Por estos motivos, la heterocisnormatividad todavía opera como un mecanismo de hostilidad y expulsión, tanto en deportes recreativos, como profesionales y en la cultura física hacia personas gays, bisexuales y lesbianas primero, y más recientemente también hacia otras identidades, como la trans* o no binaria (Ibarra, 2023; Scharagrodsky, 2016).

Ciccía (2023), por ejemplo, cuestiona los sesgos androcéntricos implicados en la interpretación de la testosterona y su asociación con el cuerpo atlético. Plantea que quizá no sea la testosterona el agente causal que explica la superioridad de rendimiento de los varones cisgénero, para otorgarle peso a cómo desde nuestra subjetividad encarnamos ciertos discursos testocéntricos y cómo esto se traduce en estados psicológicos/biológicos que operan como prescripción para el desarrollo de habilidades atléticas de las subjetividades entendidas como feminizadas.

“Me acuerdo que la profe una vez me dijo que era una marimacho y me quedó acá (señala su entrecejo), o sea, yo iba con champions de fútbol cinco, camiseta de fútbol, despeinada, jugaba al fútbol desde que me despertaba hasta que me iba a acostar y me acuerdo que me re marcó, me re marcó eso y no de forma positiva, me decía que las nenas tenían que hacer deportes más finos” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“A mí me gusta la Educación Física, pero era incómodo el tema de la ropa. A mí me ponen con las mujeres para hacer deporte, pero el año pasado me ponían con los varones y no me gustaba mucho” (Entrevista N°18, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo público).

“Yo quería jugar al fútbol en Educación Física pero los varones me excluían, me decían que me iban a lastimar porque biológicamente era mujer, que no servía. Para peor con el uniforme me sentía incómodo porque al correr me saltaban los pechos” (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

Más allá de este tipo de vivencias, en las narrativas adolescentes, **también se identifican diversas violencias administrativas** productoras de agotamiento/cansancio. Se las describe como algo tortuoso, como puñaladas diarias, no letales pero hirientes. Es relevante señalar que hubo situaciones que tuvieron como protagonistas a auxiliares de limpieza, lo que marca la

necesidad de formación dirigida a todos los actores que conforman la comunidad escolar. En las viñetas se hace énfasis en los códigos de vestimenta binarios, en la lentitud de algunos procesos, en las dificultades para respetar los cambios de nombre social, en la reproducción del adultocentrismo al no escuchar e ignorar las demandas estudiantiles, etcétera. Algunas situaciones parecen afectar a todo el estudiantado más allá de la identidad de género, por ejemplo, el estado de los baños.

En esta línea, para Spade (2015), la violencia administrativa se refiere a las formas de opresión y daño que se ejercen a través de las políticas y prácticas institucionales y burocráticas. Este tipo de violencia no se manifiesta necesariamente en actos físicos o directos, sino que opera a través de estructuras y procedimientos que perpetúan desigualdades y marginaciones que pueden obstaculizar el acceso a servicios esenciales. Estos desafíos persisten debido a estructuras sociales injustas y cismas. Lo que nos conduce a reflexionar que “las categorías de género impuestas a todas las personas tienen consecuencias particularmente peligrosas para las personas trans*. Este cambio nos exige analizar cómo las normas administrativas o los reglamentos crean una inseguridad organizada y distribuyen las (malas)oportunidades” (Spade, 2015, p. 43). En esta dirección, “las personas trans* suelen tener problemas con los documentos identificativos cuando un organismo posee información incorrecta, desactualizada o que contradice la de otro organismo, institución u organización. Muchas personas trans* se encuentran con este problema porque no pueden cambiar el marcador de género en ciertos documentos básicos” (Spade, 2015, p. 150). Lo que el autor denuncia en la realidad norteamericana también aplica para el caso uruguayo y es que falta un mayor cruzamiento de datos y una automatización más fluida de los cambios registrales.

A su vez, pareciera que se asiste a una especie de sometimiento del padecimiento a la burocratización del dolor de modos desensibilizados. La respuesta al dolor muchas veces acaba siendo reducida al llenado de un formulario (Grunberg, 2024). En esta dirección, por ejemplo, las personas Referentes de Sexualidad que protagonizaron el grupo de discusión con expertos señalan que la lista electrónica puede entenderse como un retroceso porque en su versión papel era más simple modificar nombres y pronombres de uso. Sienten que la modernización y digitalización no siempre implica progresismo.

“Hay código de vestimenta, te obligan a vestirse de una manera que no querés, a veces tampoco te dejan usar el baño que querés ni te dicen por tu nombre, es una puñalada cada día” (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“En el boletín me aparecía mi nombre antiguo y no entendía, tengo el cambio legal hecho. Incluso hablé con una adscripta que, estoy seguro que era nueva, y no entendía mucho, me preguntaba si yo había traído la partida de nacimiento, nada que ver. Me frustré mucho porque todo eran trabas, en todos lados pasaba algo, parecía joda” (Entrevista n°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, sector público).

“No cambié mi nombre en CREA porque nadie me supo explicar cómo tenía que hacer” (Entrevista N°18, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo público).

“Sentí tristeza, mucho enojo, porque estuve en ese liceo desde que tenía un año hasta los doce. ¿No me podés cambiar un nombre que no te afecta en nada? Cómo me vas a decir que es peligroso por lo que puedan pensar las familias. Exploté y después lo hablé con mi madre y creo que a los tres días me fui a otro. Esa persona era muy católica y cerrada a estos temas, mamá estuvo de acuerdo porque se enojó, nunca tuve ni una observación y me trataron así...” (Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

“Me acuerdo que un par de veces el de seguridad del baño me dijo que no podía entrar al baño de varones porque era una mujer, que hasta que no me operara eso no era posible” (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“El gremio del liceo se queja de todas las cosas que faltan. En el baño de hombres no hay puertas, hay pisos rotos, muchas cosas están feas, pero van, las comentan y no hacen nada. Es como si te ignoraran. Es difícil ir al baño hasta para los pibes cis, es mucha exposición” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

Asimismo, es deseable reflexionar a qué se le llama **el primer estudiante trans* en un centro educativo**. En ocasiones, el propio estudiantado trans* pareciera tener cierto deseo o fantasía de ser inaugurales, en otros casos, el mundo adulto de la escuela secundaria cree estar ante el primer estudiante con estas características en la institución, lo que invisibiliza a posibles personas trans* que han asistido allí en el pasado, que no han hecho su salida del armario en

el presente o que no son leídas como trans* porque no tienen una expresión de género culturalmente acorde a la identidad sentida. Kantor (2008) señala que, cuando se adjetiva de este modo (nuevas...), no se enfatiza la novedad¹¹³ que conlleva el reemplazo generacional (también en sus variantes de género), sino ciertas novedades, especificidades, complejidades que exceden la problemática de la continuidad y el cambio. Se hace referencia más bien, a lo nuevo que atraviesa a nuestros nuevos (por ejemplo: determinadas formas de transicionar de género o atravesar una experiencia trans* en la actualidad). Por eso afirma que: “es una condición de adolescentes resultar extraños para sus mayores; casi por definición, los nuevos resultan extraños para los responsables de su acogida” (p. 17). En esta línea, se podría pensar que en comparación a antiguas vivencias del mundo adulto, las adolescencias trans* contemporáneas portan una novedad que es leída como extrañeza por las maneras de desafiar, tensionar y desestabilizar el sistema sexo/género.

*“Me parece que **yo era la única persona trans en toda la institución**”* (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

*“Me acuerdo que **hubo una chica trans en el liceo pero no la vi mucho, fue los primeros días, yo no sé si habrá dejado o si simplemente no la vi y se fue a la tarde o algo. Se la quedaban mirando, es raro tener esa atención, no me hubiera dado muchas ganas de ser ella**”* (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

A su vez, sus testimonios, parecen reforzar la idea de necesitar “no salir corriendo del liceo”. **Quieren creer que este espacio educativo puede ser un lugar para permanecer, para ser acogidos, para ser bienvenidos y bien recibidos** y, de hecho, varios lo sienten/experimentan así. Mencionan al liceo como un espacio habilitante, de despeje y seguro, que da un lugar en el mundo, ofreciendo en ocasiones una experiencia antagónica a la de sus propias casas. Esto nos recuerda las palabras de Kantor (2008): “cuando hablamos de educar enfatizamos la importancia de ofrecer y sostener espacios de inscripción en tanto oportunidad de inclusión y experiencia de reconocimiento...Hablamos de marcas que habiliten oportunidades sobre todo allí donde las condiciones imperantes precarizan los destinos” (p. 21). Kantor (2015; 2008) insiste en la necesidad de ejercer el derecho a no sentir que sobran, sino que hacen falta, brindando y sosteniendo oportunidades para experimentar esa diferencia. Es oportuno retomar

¹¹³ Igualmente, en un aporte realizado durante un Seminario del Doctorado en STyPE en la FHUC (UNL), Graciela Frigerio resaltó que, una novedad no termina de ser totalmente novedad, siempre tiene una historia.

la pregunta que plantea Ruggiero (2024): ¿Qué puede una escuela cuando es sensible al deseo de quienes la habitan? Y en esta línea, para Frigerio (2024) “todo intento es político. Los hay institucionales, grupales, singulares, buscando aportar al quehacer de hacer humanidad. Los intentos se llevan a cabo sin garantías” (p. 64). Toda tentativa existe en un tiempo en el que, al mismo instante, más de un reloj¹¹⁴ da la hora en otro huso horario: “intentar algo consiste en admitir que se ingresa en una cronología no formal realizada de hebras de tiempos diversos, posiciones matizadas y velocidades diferentes... En cada tentativa trabajan y operan agendas secretas, no declaradas, no admitidas” (Frigerio, 2024, p. 95).

En esta dirección, Frigerio (2024) nos dice que una institución es suficientemente buena cuando no permite que el otro se ahogue en su angustia. Sin embargo, también nos advierte que se le exige a las escuelas la inclusión¹¹⁵ de la heterogeneidad cuando en otros espacios sociales esto tampoco sucede, o no siempre. A su vez, de todas las viñetas que se comparten a continuación, quizá sea conveniente detenerse a analizar el caso de tener un/a profe trans* que hace visible su identidad no normativa en el espacio escolar. Se trata de una experiencia aún poco frecuente en el sistema educativo formal, se trata de personas trabajadoras inesperadas¹¹⁶. No obstante, ser visible en la institución puede representar una oportunidad de aprendizaje para toda la comunidad educativa y de fortalecimiento de vínculos significativos especialmente para el estudiantado con diversidad de género, ya que si reciben un acompañamiento o tienen soportes afectivos adultos en la institución, estos suelen ser brindados por personas cisgénero. Las presencias trans* en un cuerpo docente siguen siendo leídas como una novedad en nuestros paisajes escolares cotidianos. Sin embargo, vale la pena remarcar que, en situaciones como estas, militar ciertas causas sociales en las escuelas no es

¹¹⁴ Frigerio (2024) basándose en el escritor haitiano Lyonel Truillot, comenta que, cada reloj tictaquea singularmente, el tiempo de la existencia no transcurre al mismo tiempo.

¹¹⁵ Además, se debe considerar que, actualmente, la palabra inclusión se encuentra de modo omnipresente en todas las formulaciones de políticas públicas de la época. Es una palabra que se traslada, se toma y no se discute por tener una alta carga positiva. Cuando todo es inclusión nada es inclusión. Se corre el riesgo del vaciamiento de la categoría. No obstante, en el campo de la educación, es deseable que una escuela pueda mantener el compromiso/promesa de la inclusión en tanto espacio potencialmente de integración social y filiación. En esta línea, la plena inclusión educativa es una responsabilidad indelegable del Estado (Ezcurra, 2019; Kaplan, 2006).

¹¹⁶ El sujeto inesperado pone de manifiesto la distancia que existe entre las personas que las instituciones esperan que lleguen a inscribirse, a solicitar servicios o a ejercer sus oficios y quienes efectivamente llegan. Las instituciones producen y padecen un imaginario arquetípico de personas a las que esperan. Esos sujetos esperados no existen en aquello que denominamos la realidad (An Millet, 2020). “De esa manera, el sujeto que se presenta en las instituciones, demandando, transitándolas, puede generar una distancia, que se transforma en una sensación de extrañeza, azoramiento y sospecha, convirtiéndose en un Otro que suele ser visibilizado desde el temor” (Carballeda, 2017, p. 50).

obligatorio para personas educadoras trans*. A veces no están dadas las condiciones, el contexto no es favorecedor o simplemente no se desea ese tipo de exposición (Brett, 2022).

“Hay muchos niños que donde se sienten seguros es en el centro educativo, en su casa la pasan muy mal y su momento de despeje es en la escuela, en el liceo o en una Facultad” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Yo prefería ir al liceo los días que me faltaban profes y cosas así porque era en el lugar que sentía más confort. Se que pasaban cosas feas pero al mismo tiempo yo encontraba un lugar ahí porque tenía a mis amigos, tenía profes que eran re buena onda. Prefería más el liceo que mi casa (ríe), capaz que suena un poco triste” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Tener una profe trans me hace sentir muy cómodo, siento que puedo buscarla si la necesito, me soluciona muchos problemas” (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Con el gremio y la Referente de Sexualidad hacíamos muchos carteles, estaba todo re unido, estaba muy bueno. Fue una de las primeras veces que pasé algo así en el liceo, era tipo wow, qué lindo (ríe), yo y mis compañeros lo re disfrutábamos” (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

En este sentido, **es común que el estudiantado entrevistado recuerde que gradualmente el profesorado y el resto de adultos iban incorporando el uso del nombre social en los intercambios cotidianos**. No obstante, insisten en la idea de que es una lucha permanente recordarle al mundo institucional quién sos y cuál es tu nombre sentido. Me atrevería a hipotetizar que ciertos olvidos de nombres también se materializan con estudiantes cisgénero ante la masificación en las aulas y el multiempleo del cuerpo docente. No todo olvido puede ser interpretado como una forma explícita de transfobia/transodio.

Igualmente, creen que el cambio legal facilita o acelera todos estos movimientos subjetivos que hacen a lo interpersonal. En algunas viñetas se muestra **la capacidad del profesorado para pedir disculpas y las oscilaciones entre errores involuntarios y voluntarios en sus**

propios procesos de asimilación y acomodación del nuevo nombre. Esta visión es compartida por las personas Referentes en Sexualidad que participaron de este proyecto. En la instancia grupal admitieron que el profesorado frecuentemente comete errores con los nombres y pronombres de uso, y que suelen ser rígidos con las normativas para aceptar los cambios y pedidos estudiantiles. Esto les ha llevado muchas veces a confrontar colegas, generando momentos significados como incómodos. A su vez, reconocen que se nota que la implementación del lenguaje inclusivo se activa mayormente ante la presencia visible de una persona trans* en el aula. Es decir, si el atributo trans* no es claramente identificable se continúa reproduciendo la presunción de cisgeneridad (Elizalde, 2009). Además recordemos que muchas personas adolescentes trans* desconocen la existencia de la posibilidad de modificación del nombre en la plataforma CREA, aunque es cierto que no pocas veces el *link* con el formulario está caído (vulnerando un derecho constitucional) y, a su vez, la materialización del cambio tampoco se traduce necesariamente en que la persona no esté más expuesta a malgenerizaciones.

“Una profesora de danza suplente me llamó mal diez veces, tuve que salir del salón porque me puse a llorar. Toda la clase, en especial las gurias, la corregían a la profe, a mi no me iba a dar ni a palo para corregirla, pero toda la clase re encaró. Luego me pidió disculpas y me dijo que yo le dijera si se equivocaba” (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“Fue un trabajo mío, en cada clase yo tenía que ir comentando eso, me acercaba al profe y le decía “Mirá, quiero que me llamen de tal forma, por favor, si pueden respetarlo”. Me dijeron que no había ningún problema. Igual después se equivocaban mucho, yo estaba en un momento muy sensible porque no tenía mi cédula ni nada, me sentía débil por otras circunstancias y me afectaba un montón que se equivocaran tanto” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“Mis profesores al principio me llamaban con el nombre anterior y después yo lo que hacía era decirles mi verdadero nombre y ellos tenían la lista en papel aún, y lo borran y ponían mi verdadero nombre, pero los primeros meses se equivocaban igual” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Había profesores que se equivocaban, pero todo el mundo sabía que yo era trans, había profesores que se equivocaban, pero se corregían y a veces no se corregían. Yo

tampoco los corregía. En el liceo privado, lo mismo, a veces me trataban de piba, pero me pedían perdón y trataban de cambiarlo” (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

“Yo pedí que dejaran de usar mi nombre de pila y que empezaran a llamarme por mi apellido, porque yo no había pensado qué nombre usar todavía, no me había decidido. Y no lo hicieron. Es más, una de mis profesoras dijo “Ay bueno te voy a empezar a llamar por tu segundo nombre”. Y mis compañeros tampoco eran muy aceptantes. Ahora está todo bien. Todos los profesores respetan mis pronombres, mi nombre y mis compañeros igual. Solo se equivocan a veces los que me conocían desde antes pero no es agresivo ni malintencionado” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Yo le pedía a las profesoras que me caían bien o que eran buenas conmigo que me llamaran por mi nombre sentido y me decían si perfecto, lo ponían en la lista. Y a los otros profesores que yo me daba cuenta que no daba, les decía “¿Me pueden decir por mi apellido?” Y siento que por gusto me decían mi nombre. Incluso a veces tiraban algún comentario o daban su opinión personal sobre la comunidad, cosas que no daban a hacer” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

Otro fenómeno que se pudo detectar en las entrevistas es que **muchos adolescentes, después de materializar el cambio de nombre legal en los documentos identificatorios, decidían cambiar de liceo para comenzar “de cero” intentando simular un *cispassing***. Hacen una valoración positiva de pasar desapercibidos, de no estar en la mira ni bajo ninguna lupa. No se termina de apreciar si el *cispassing* es deseado por un tema de apariencia estética asociado a una forma más tradicional de entender un tránsito genérico o si se vincula mayormente con sentirse más a salvo de la discriminación y la violencia que se dirige hacia este grupo habitualmente oprimido¹¹⁷. Igualmente, el cambio de institución, podría entenderse como una decisión subjetivante pero que al simultáneo refuerza la idea de que el movimiento lo debe hacer la persona estudiante y no la institución, esta y su funcionamiento permanecen intactas, es decir, la aparente solución la aporta un individuo y no el sistema.

“Me cambié de liceo para estar mejor conmigo y tenía la ilusión de que nadie me

¹¹⁷ Si desean pueden volver a leer especialmente sectores del apartado “*Salidas del armario y transiciones*” del capítulo de análisis donde se articula el concepto *passing* con las experiencias sistematizadas a partir del trabajo de campo de la presente tesis.

preguntara nada sobre mi identidad, solo quería ser X (nombre), antes me sentía el trans del liceo” (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

“En el otro liceo un día se pusieron a tirar piedras, hubo unos cuantos heridos, fueron con armas también, no me gustaba y me quedaba un poco lejos y pedí para cambiarme. Quería ver además si pasaba más desapercibido” (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

“En el liceo anterior costó un poco más que los profes se acostumbraran porque fui desde primero a ese liceo, entonces todos ya me conocían por mi deadname, fue más complicado, ahora acá ya me conocieron como X [nombre], eso más la Cédula hace todo más fácil” (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Yo había tenido muchos problemas en el colegio privado. Mi mamá trabaja en ese liceo, escuchó cosas feas sobre mí que no me contó para no afectarme y cuando ya tuve la Cédula nueva me cambió. En el privado no tuve una buena experiencia, en el público hubo más gente LGBT, siempre vas a encontrar un grupito” (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

“Yo me cambié al liceo que tenía más movida con la diversidad, que igual, al ser del interior, lo único que hacían era poner la banderita en el mes del orgullo” (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

“En el anterior liceo me hacían acoso, sufrí bullying. Ahora en este no conozco a nadie. En realidad soy nueva, no socializo mucho pero tampoco me joden y ya eso es algo. Igual a veces me pone mal porque veo que todos tienen su grupito” (Entrevista N°18, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo público).

Por otro lado, **de las narrativas se desprende que persistirían algunas desigualdades geográficas/territoriales.** Pareciera que ser una persona escolarizada y residente en la capital todavía sigue portando supuestas ventajas/beneficios. Los relatos de adolescentes mencionan las pocas actividades culturales que se ofertan en el interior en el marco del mes de la diversidad, la atención no especializada a la que acceden en el Primer Nivel de Atención en Salud, el trato menos respetuoso que les dan porque en localidades pequeñas ser trans* es una novedad con la que parecieran no saber tratar aún, por lo cual, describen a dichos territorios como más hostiles hacia estas formas de existencia. Se padecería una transfobia/transodio más explícito, más crudo. Esto no sorprende en demasía porque

frecuentemente las personas trans* ven los desplazamientos espaciales como una oportunidad para construir y expresar su identidad en sociedades más receptivas con la diversidad de género o al menos en escenarios de aparente menor violencia de género (Rostagnol y Recalde, 2021).

Halberstam (2005) desarrolla el concepto de metronormatividad para explicar la función de las grandes ciudades como un horizonte liberador. Es oportuno recordar que cada territorio tiene sus normatividades que clausuran formas de vivir en ciertos espacios y la dicotomía urbano/rural ha marcado históricamente las experiencias de las disidencias de género: “siendo lo rural visto como el sitio de donde salir y la gran ciudad como el lugar de destino asociado a la supuesta libertad” (Gelpi et al. 2024, p. 33). Asimismo, Gomes et al. (2019) señalan que vivir en un medio urbano suele entenderse como un factor protector para las personas no-heterosexuales y no-cisgénero, ya que habitualmente pueden encontrar mayores redes de apoyo social y tienen la posibilidad de una aparente mayor satisfacción vital.

La gran ciudad a veces proporciona un nuevo léxico y una nueva semántica, en la que es posible (re)significar los deseos, encarnarlos y vivirlos, a veces placenteramente y en otras ocasiones displacenteramente. Estas apreciaciones, permiten socializar el concepto de sexilio. El sexilio o exilio sexual refiere a la búsqueda de la experimentación de una identidad sexual libre, alejada de persecuciones directas o indirectas con relación al género y la sexualidad en la ciudad de origen. Puede entenderse como una aparente forma de protección contra la violencia y la discriminación basada en la orientación sexual, identidad o expresión de género. A veces ocurre por otros motivos, por ejemplo, el acceso a equipos de salud especializados o a tratamientos médicos trans*afirmativos (Gelpi et al. 2024; Felicetti, 2018).

“Acá en el interior no hay movidas el mes de la diversidad. Yo me acuerdo que en San Ramón hicieron una cartelera que duró una semana y después la sacaron, en San Bautista hasta hoy en día nunca he visto nada. En Santa Rosa y Tala tampoco, en Sauce sí, en el mes del orgullo ponen la bandera del orgullo” (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

“Vivir allá jode porque el hospital que tengo más cerca no es ni cerca lo que es el Hospital Pasteur, este no tiene como muchas cosas, la endocrinóloga a la que fui no sabe mucho del tema trans” (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“El trato en Montevideo es mucho mejor, respetan al toque, no lo cuestionan tanto, no hacen preguntas tontas. Como que no soy la primera persona trans que han visto en su vida, que sí me pasaba en el interior, me siento más respetada acá” (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“En el interior el tema de la identidad y que me digan por mi nombre en la lista del liceo era más complicado, era con algunos profes nomás que teníamos ese trato, muchas veces dudaba en contar que era trans, compartirlo, era como una mezcla de cosas. Cuando vine a visitar Montevideo antes de entrar a la Universidad vi baños mixtos por primera vez, fue linda la sensación. Allá me miraban o me minimizaban mucho, acá ni bola. Hay más desinformación en el interior. Acá hay más lugares para mi, siento que tenemos más voz” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Soy de pueblo chico infierno grande [risas]. Para mí ha sido un poco difícil el tema de vivir acá, la gente te critica mucho sin conocerte. A mí me han dicho insultos de todo tipo y color en la calle. Hay gente que me llama por mi ex nombre, no porque no se acostumbren, sino porque lo hacen a propósito, para molestarte. Es difícil la convivencia, yo dejo pasar pero no es que no me importe. En el pueblo no hacen nada el mes de la diversidad, lo único que hicieron este año fue pintar las letras y prender unas luces que eran de los colores de la bandera, la mentalidad es muy cerrada” (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

Asimismo, se informan mejores **experiencias en centros educativos públicos que privados**. Desde sus perspectivas, cuanto más grande, numerosa o masificada está la institución es mejor para su bienestar cotidiano y sienten más libertades para expresarse. Mencionan que el tamaño del liceo ayuda a que se visibilice mayor diversidad en todos los sentidos, aumenta la probabilidad de pasar desapercibidos y también la de conocer a otros estudiantes LGBT+ para interactuar. Gelpi (2023) ya había sugerido que el cotidiano escolar en las instituciones privadas tiende a ser más endogámico, lo que produciría que cualquier diferencia quede visiblemente expuesta en los edificios escolares. Estos datos resultan llamativos porque generalmente la literatura científica coincide en que los contextos de excesiva numerosidad, superpoblación o masificación pueden representar un factor de riesgo para las trayectorias escolares que quedan relativamente anonimizadas o envueltas en relaciones más impersonales o distantes. **Otras**

personas comentan las adversidades que pueden surgir cuando las instituciones privadas tampoco son laicas.

También hay voces minoritarias que tienen una opinión más positiva de los colegios privados tanto católicos como laicos. Hay personas entrevistadas que en algún momento de su escolarización formal asistieron al mismo centro educativo pero curiosamente tienen distintas percepciones sobre el mismo liceo y el clima escolar, recuperando con fuerza lo singular de la experiencia subjetiva. Es destacable comprobar que a escala global hay una vacancia de estudios que comparen las experiencias de escolarización formal de estudiantes LGBT+ en instituciones públicas y privadas. Lo único que se ha confirmado es que aparentemente las instituciones con una pertenencia religiosa y/o tradiciones conservadoras están más asociadas a una valoración negativa del estudiantado disidente y a una mayor vigilancia de género (Hernández y Juárez, 2025).

A su vez, un estudio coordinado en Chile por Cornejo (2024), manifiesta que en el sector privado la preocupación suele ser la posible pérdida de la matrícula de la persona estudiante y no el atendimiento de los malestares que le aquejan, de los que la institución es responsable. Plantea que hay una indiferencia probablemente sustentada principalmente en creencias morales-religiosas, que genera lo que Sawaia (2002) define como “inclusión perversa”, un tipo de inclusión no emancipadora sino que sería una forma de incluir que mantiene, reproduce o profundiza la desigualdad, el sufrimiento y la opresión de ciertos grupos sociales. Esto ocurre cuando personas o grupos históricamente excluidos son incorporados a sistemas sociales, institucionales o económicos en condiciones que los subordinan, los responsabilizan individualmente de su situación o les exigen adaptarse a normas injustas, sin transformar las estructuras que producen la exclusión. Experiencias que generan un sufrimiento subjetivo que surge de vivir una injusticia social como si fuera obra de un fracaso personal. Entendiendo a la exclusión como un descompromiso político con el sufrimiento del otro. Para Frigerio (2017) hay sujetos destituidos de lo común, que están prohibidos de estadía en el territorio de los incluidos; los excomulgados del tronco común, personas catapultadas a subjetividades asediadas.

“En el liceo privado yo sentía que si me quería abrir iba a terminar lastimada o rechazada. No sentía que me iban a aceptar por el tipo de cosas que escuchaba todo el tiempo, por eso insistí en cambiarme” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“En el liceo privado realmente no tuve una buena experiencia. En el liceo público yo creo que fue más la cantidad de gente y el grupo en el que yo estaba, era todo muy LGBT. El privado era re lindo pero no era un liceo bueno. Creo que en un liceo público por la cantidad de gente que hay siempre vas a encontrar un grupito. Cuanta más gente, más chance de que encuentres a alguien, igual después terminé en otro privado” (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

“En la mochila la gente lleva pins o banderas de la diversidad. Antes fui a un liceo privado pero de un barrio un poco peligroso y no muy lindo, era imposible ver a una persona LGBT usar una bandera, un pin o mostrarse abiertamente. En mi otro liceo, conocí a un solo chico trans, nadie se paraba en el patio y decía abiertamente soy queer (risas). Al liceo que voy ahora hasta se visten más libremente, es distinto. La gente se viste con ropa más colorida, se maquillan, te sentís más cómodo. No estamos yendo todos iguales con el mismo uniforme sin saber nada del resto, ahora podés ver las personalidades individuales de la gente a través de la ropa” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“El liceo anterior era privado y religioso. Te decían que había que esperar al matrimonio para las relaciones sexuales y que Dios era lo más importante. En el liceo público no veo personas trans pero la educación es más amplia, más informativa” (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“La verdad que la única bandera que he visto en el liceo es de un amigo que la lleva en su bolso, después no he visto nada” (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

“En TBU casi todos dicen que es más peligroso estar en colegios privados, católicos, pero yo siempre digo que no tengo ese punto de vista porque al único colegio católico que he ido la pasé bien” (Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

Por otro lado, en general, **los relatos son coincidentes, y reafirman que las mujeres trans* suelen tener peores experiencias que sus pares varones.** Desde sus fantasías, creencias y vivencias, sienten que las transfemenidades sufren más opresión y están más expuestas a las violencias (incluyendo la violencia física y la vulneración del derecho al secreto), lo que pone en

el foco nuevamente a las desigualdades de género como un fenómeno estructural y persistente, a la vez que también se evidencian unas maneras no tan respetuosas de relacionamiento intra e intergeneracional. De hecho, las personas Referentes en Sexualidad, dicen que en el cotidiano escolar, en variados contextos, ven más varones que mujeres trans*. Creen que a ellas las discriminan más por ser mujeres y por renunciar a los privilegios de la masculinidad en una cultura androcéntrica y aún patriarcal. También logran visibilizar que ellas suelen habitar las instituciones en mayor aislamiento, soledad y con más ausencia de apoyos. Además, identifican que ellas sufren más la desvinculación educativa y el rezago escolar en comparación a los varones trans* y al resto de pares cisgénero. Una Referente para explicar la situación habitual de las chicas expresó: *“tristemente siempre se repite la misma historia”*.

Asimismo, se recupera una viñeta que apunta a que las mujeres trans* en el contexto escolar también pueden estar más expuestas al acoso y a otras formas de hostigamiento o violencia sexual. Pareciera que los avatares del erotismo y del deseo se ven potenciados y se actúa lo no resuelto vinculado a la sexualidad humana. Se trata de los conflictos que emergen al desear y materializar prácticas sexuales con sujetos que las normas sociales habitualmente no habilitan para los varones cis*. Es importante recordar que, “las múltiples manifestaciones de la masculinidad existen en relaciones sociales definidas, habitualmente jerárquicas y excluyentes donde los distintos tipos de masculinidad encarnan un estado de tensión entre prácticas y deseos contradictorios” (Connell, 2003, p. 78). Cada vez que se materializan prácticas sexuales, los sujetos “quedan atrapados en las complejas redes de su propia subjetividad, son invadidos por sus fantasías y miedos, son devueltos, de grado o por fuerza, a sus pulsiones más secretas” (Marzano, 2015, p. 36).

En esta línea es posible afirmar que la sexualidad es un espejo de lo humano y sus contradicciones. Es importante detenerse a analizar el lugar de las pulsiones en el marco de la sexualidad, recordando que, toda sexualidad presenta un componente pulsional y violento, por tal motivo, es fundamental aproximarse a conocer cuáles son las huellas psíquicas del deseo en un sujeto (Marzano 2015). Por estos motivos, en ocasiones, la homofobia o la transfobia puede ser una defensa psíquica, una estrategia funcional destinada a evitar el reconocimiento de una parte inaceptable de sí mismos. Dirigir la agresividad contra las personas disidentes o percibidas como tales es una manera de exteriorizar el conflicto y de hacerlo más soportable (Badinter 1993). Se refuerza la figura de la paradoja porque en base a las estadísticas anuales

del sitio *Pornhub*, en Uruguay, de forma sostenida en el tiempo, las categorías pornográficas más consumidas por la población local son anal, transgénero y lesbianas (Pornhub, 2025).

“A mí un gurí del salón me llegó a amenazar con pegarme a la salida del liceo, eso no le pasaba a los varones gays o mujeres lesbianas” (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

“Si llego a ir presentada femeninamente algún día, a la salida me van a agarrar a las piñas, estoy segura de que algún día va a pasar eso” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Las chicas trans mayormente son menos aceptadas, nos suicidamos más además, eso dijeron una vez en un taller en el liceo” (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

“La adscripta llamó a mis padres preguntándoles si estaban al tanto de que yo era trans, no me parece, no hizo lo mismo con los varones trans, es toda una demostración de que no saben cómo trabajar con gente trans, por suerte mis padres ya sabían” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“La adscripta me vio salir del baño y me dijo ‘¿Usted va al baño de mujeres?’ Ella ya sabía porque todos los profesores ya sabían y es obvio que los profesores le iban a contar y me respondió ‘Bueno, yo voy a ir hablar con la directora a ver si te deja entrar al baño de las mujeres si la directora dice que sí, no hay problema, si la directora dice que no, está el baño de discapacitados’ La miré con una cara que casi la mato, ¿Cómo me va a decir que soy una persona discapacitada? No tiene ni pies ni cabeza más estando en un centro educativo; para lo peor agarra y me dice ‘Porque capaz alguna chiquilina se siente acosada de tu parte’ ¿Pero qué dice?. En el liceo no he tenido más problemas, pero en la calle sí, a veces estoy caminando, me miran y se me ríen en la cara, ¡en la cara! O me gritan, perdón por lo que voy a decir, pero me gritan puto o trava y ¡no da! Gente grande diciéndome eso” (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

“El recreo era medio complicado, no salía. Yo tuve muchas relaciones, tipo no muchas, tuve tres, estuve con tres chicos y tuve relaciones sexuales, entonces ellos no aceptaban que

tuvieron relaciones sexuales conmigo y a mí me daba vergüenza salir hasta para ir al baño, era incómodo, ellos mismos a veces me agredían” (Entrevista N°18, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo público).

Retomando la última viñeta, el tema de **los baños**, ocupó cierta centralidad en las entrevistas. Los baños segregados por sexo/género tienen una larga historia en las sociedades occidentales. La invención del baño en la sociedad europea, en su momento, precisó de un cierto tipo de sensibilidad configurada a partir de la vergüenza, el pudor y el desagrado. Las personas suelen creer que ir al baño es una actividad rutinaria, sin embargo, este tipo de actos inadvertidos y reiterados instauran la fuerza performativa del sexo/género. Su uso ha requerido la sedimentación de un mecanismo -psíquico y social- de autclasificación cuyo acierto-error es verificado por individuos presentes en el mismo espacio o en el entorno próximo.

Además, encontrar en este espacio a alguien que se considera “fuera de sitio” puede producir angustia o enojo porque atentaría contra las certezas primarias que sostienen la estructura psíquica y que nos recuerda si somos quienes decimos ser (Alcántara, 2019). Para Alcántara (2019) “el uso del baño funciona a partir de una operación reiterada que disciplina cuerpos y organiza subjetividades” (p. 12). En esta línea, Spade (2015) observa que las personas cuyo historial y documentos identificativos contienen marcadores de género que no coinciden con su identidad se enfrentan a importantes obstáculos a la hora de acceder a baños públicos (entre otros dispositivos) y sufren más vulnerabilidad a la violencia en estos espacios, sobre todo en instituciones que no pueden ser eludidas debido a su carácter obligatorio. Desde su óptica, estas instituciones obligatorias también suelen ser enormemente violentas con las personas trans*.

En las escuelas es habitual que exista esta división binaria en los baños y vestuarios. Quienes transitan de género cuestionan con su presencia la organización de los llamados espacios privados. Igualmente, en un contexto de baños escolares, los actos más privados se desarrollan en espacios pseudopúblicos (Atherton, 2024; Cavanagh, 2010). En las entrevistas, se mencionó la necesidad de materializar un proyecto amplio de repiense y reestructura de estos espacios, que de hecho, suelen ser un sitio de especial vigilancia y control institucional.

En general el baño es leído como un espacio no seguro, de riesgo, da miedo/pánico. Sin embargo, el uso de baños neutros al género, de baños accesibles (pensados especialmente

para personas en situación de discapacidad motriz) o de baños del cuerpo docente, no lucen como LA solución porque no coopera a problematizar y dismantelar la organización binaria y cisnormativa del espacio escolar. Además, se puede materializar lo que Nippert-Eng (2010) metaforiza como las “islas de privacidad”; pequeños segmentos escasamente dispersos que pueden ser rápidamente afectados por el persistente flujo del “océano”, el mar aquí sería la heterocisnormatividad. A su vez, Allen (2011) distingue la “privacidad física” (ocultar el cuerpo, hacer las necesidades con más tranquilidad/serenidad/seguridad) de la “privacidad informativa” (la falta de esta se puede constatar ante un uso de un espacio institucional no común que dice algo sobre la identidad de alguien, que señala/marca la diferencia y expone un rasgo identitario que impide un habitar discreto).

Las personas entrevistadas expresan cómo debe ser su apariencia física para definir a qué baño pueden o no entrar para evitar la confrontación. Además señalan la falta de unificación de criterios. Cada actor o institución decide sin seguir ningún tipo de lineamiento general y habitualmente sin considerar la opinión/deseo/necesidad de la persona estudiante. Un grupo reivindica el deseo de que haya baños sin género, neutro al género o que sean mixtos, para no vivir con estrés algo tan natural como ir al baño. Otro conjunto de adolescentes independientemente de su identidad, expresaron su miedo de ingresar al baño “de varones”, creen que pueden darse situaciones de violencia (incluyendo de tipo sexual), además han visto mensajes transodiantes inscriptos en las paredes y puertas. Otras personas asocian lo problemático de esta experiencia al mal olor, la escasa higiene y/o la falta de privacidad/intimidad, por ejemplo, en los mingitorios, algo que puede representar excesiva exposición para una persona trans* con una corporalidad no normativa.

En Brasil, Máximo Prado y Vasconcelos Freitas (2022) indican que las amenazas por el uso de los baños escolares afecta particularmente a las mujeres trans* porque sus cuerpos son hipersexualizados y vistos como siempre disponibles, pero al mismo tiempo, estos autores creen que los baños, son un espacio donde estas mujeres exploran su sexualidad en la escuela, configurando una práctica de resistencia a los intentos institucionales de disciplinar¹¹⁸

¹¹⁸ Reconociendo que un proyecto educativo no es nada si no es el proyecto de educar a sujetos concretos que se resisten, con más o menos fuerza, a lo que quiero hacer de ellos/con ellos, incluso, con aquellas personas que la propia institución escolar ha destrozado y que la institución social ha desanimado. Por lo cual, Meirieu (2001) nos recomienda vivir la educación como una historia que está siempre por escribirse entre seres (humanos), que nos impone aprender a pactar con el tiempo, a trabajar con las personas en el tiempo, a trabajar el tiempo.

la sexualidad adolescente al procurar marcar las trayectorias vitales, eróticas y afectivas deseables. Esto no impide que igualmente, por lo general, lo que pasa dentro de los baños queda capturado por dinámicas de silencio, secreto, ocultamiento y pactos cis-trans*.

Es interesante pensar los baños como un espacio que se rige por otras lógicas, donde aparentemente se puede decir y hacer cosas que en otros lugares está prohibido o mal visto, algo así como que lo que se reprime en el resto de la institución encuentra en el baño un sitio para la descarga. Allí, donde se aloja algo de lo putrefacto, donde se expulsan los restos y deshechos, también se depositan pensamientos y se inscriben frases malolientes, que destilan elementos de conservadurismo y violencia hacia lo diferente.

Frigerio y Diker (2010) plantean que las instituciones no necesitan imperiosamente de edificios concretos que le propongan una arquitectura material ni de muros que la protejan. Las instituciones de este tipo se sostienen en otras arquitecturas: las simbólicas, las encarnadas, las que deambulan. Aunque en lo personal adhiera a este pensamiento, resulta algo curioso que las personas entrevistadas le den tanta trascendencia al concreto, a la arquitectura. Incluso me permite cuestionar qué no está pudiendo ser pensado o visibilizado en nombre de una preocupación que demanda tanta energía psíquica. No obstante, creo que vale la pena recuperar la idea de An Millet (2020) sobre la redistribución de la incomodidad y la desbinarización de los espacios generizados. Él comparte una experiencia realizada en Argentina, en un centro de salud, donde sustituyeron las clásicas imágenes que generizan los baños por imágenes que aclaran lo que contiene cada uno de ellos, por ejemplo, si disponen exclusivamente de inodoros o mingitorios, para que cada quien haga uso del espacio en base a su necesidad/comodidad.

“No quiero ir al baño de hombres. El de chicas me hace sentir cómodo” (Entrevista N°3, varón trans, 14 años, Canelones, liceo público).

“Había algún que otro que se hacía el gracioso conmigo y ponía cosas de mi en el baño. Tipo ponía como mi nombre y decía que era un traba, en forma de insulto y lo escribía en las paredes de los baños. Pero yo intentaba no darle mucha importancia” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“Cuando voy a los baños hay un montón de mensajes super transfobicos escritos. Hay

*un problema que no se está arreglando ahí porque si hay gurises que van con un marcador al baño y empiezan a escribir barbaridades sobre la comunidad trans, hay algo que no se está resolviendo. **Vas al patio y está lleno de gente LGBT, pero en el baño pasan otras cosas***” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“En el baño de varones de mi liceo no hay puerta en ninguno de los baños. Yo no puedo hacer mis necesidades parado, necesito privacidad. Entonces me siento más seguro cuando voy al baño de mujeres, aunque a veces me da cosa. Hay días que estoy mal y evito entrar al baño por más que me urja entrar, lo evito porque me incomoda un montón entrar al baño de mujeres. Aunque da miedo el de hombres...Hay pisos rotos, he visto hasta paredes manchadas de cada cosa, lo he denunciado en el gremio pero es como si te ignoraran” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“Me da pánico entrar al baño de los hombres. Me da mucho miedo. Todavía no afronto el baño de los hombres. En mi mente yo iba a salir e iba a ver un varón cis diciéndome “¿Qué hacés en el baño de hombres lesbiana?”. Igual no sé, los baños de los varones huelen mal (risas). *Tengo otros compañeros trans que justo el otro día los vi y salió el tema, que me dijeron que ellos siempre entran al baño de varones con tremendo orgullo y que no les importa nada, hacen passing y lo toman con calma. Y eso me sorprendió la verdad. Aunque siento que en algún momento ya no va a dar más que entre al de minas por la apariencia que voy a tener, tipo me van a terminar echando (ríe)”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

“Yo quería ir al baño de mujeres y no se me permitió, querían mandarme a otro que estaba totalmente alejado de los demás y que no tenía mantenimiento, re triste” (Entrevista N°25, mujer trans*, 14 años, Canelones, liceo privado).

“Me gustaría cambiar mi apariencia porque que alguien femenino entre a un baño de hombres, por así decirlo, va a quedar medio raro o pueden pasar cosas...” (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Hoy en día sigo yendo al de hombres porque actualmente por más que me sienta una mujer creo que me veo como un hombre, hasta que las hormonas no hagan su magia no

quiero arriesgarme a situaciones un poco incómodas me parece, pero es algo mío" (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

"Me acuerdo que no iba al baño y si tenía que ir, iba rápidamente al de las mujeres por miedo a la confrontación. Me acuerdo de pedir que hicieran baños unisex, para poder sentirme cómodo. Los baños son una cosa muy grande, en los baños públicos en general siento miedo, es el miedo de entrar y que te digan algo o que te pase algo" (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

"En el colegio privado me hacían entrar al baño de profesores, y después en el liceo público me decían que podía entrar a cualquier baño menos al de profesores. No es tan difícil hacer un baño para ambos géneros. Yo me aguantaba ir al baño para no molestar, pero jamás sentí inseguridad de que me pasara algo o que me pegaran" (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

"Me dejan entrar al que yo quiera en realidad. Yo entro al de mujeres" (Entrevista N°18, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo público).

"Creo que podés entrar a cualquier baño, yo entro al de mujeres porque normalmente los baños no tienen puertas. Entonces justo el de mujeres que está en el patio de mi salón, tiene puertas y tiene canastitas para poner los absorbentes y las cosas de higiene, entonces obviamente me conviene más en vez de entrar a un baño que tiene orina en el piso y no tiene puertas. Pero si todos los baños fueran limpios, entraría al unisex o al de hombres" (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

"Lo mejor es que se hable con la persona trans para ver qué necesita, porque hay personas trans que necesitan un baño que pueda ser para todos por la incomodidad de ir al de chicos o de chicas" (Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

Otro punto en el que las personas entrevistadas se explayaron fue en reconocer distintas experiencias que pueden interpretarse como casos de **bullying transfóbico** que han padecido durante su escolarización en EM. Las personas Referentes de Sexualidad también creen que los casos de **bullying** LGBTfóbico son un problema grave y que marca frecuentemente estas trayectorias escolares. Algunos adolescentes adjetivan estos episodios como **bullying** y otros

simplemente hablan de haber sufrido discriminación o violencia, pero por el tipo de agresiones y la duración de las mismas, se puede tipificar como *bullying*. En estas dinámicas de acoso, se informan violencias verbales, psicológicas, físicas y cibernéticas. Además, se hace énfasis en que la inmensa mayoría de personas agresoras eran varones.

Vale la pena refrescar que para que un sujeto esté padeciendo *bullying* se deben presentar una serie de características. Según Dan Olweus (1993), las tres más importantes son las siguientes: a) que existan conductas cuya intencionalidad sea causar daño sin motivo aparente (burlas, amenazas, insultos, intimidaciones, agresiones físicas, agresiones sexuales, aislamiento sistemático, ruptura de materiales y robos); b) que estas se prolonguen en el tiempo y se transformen en ataques sistemáticos (no hay unanimidad sobre el período de tiempo mínimo), y c) que supongan un abuso de poder basado en relaciones asimétricas (sean estas reales o percibidas). El *bullying* transfóbico es reflejo de la cisnormatividad y cissexismo¹¹⁹ que impregna nuestra cultura. Se trata de un tipo específico de Violencia Basada en Género (VBG)¹²⁰ por motivos de identidad y/o expresión de género que se materializa en el cotidiano escolar. Se vincula con un tiempo de violencia que puede ser invisible y estructural. La prevalencia de conductas antiLGBT+ en la adolescencia es elevada, y existen diferencias de género, en parte, probablemente sea porque la diversidad sexo-genérica interpela las identidades de género de varones y mujeres de distintos modos (Gelpi, 2023; Platero, 2010).

El hecho de que los varones sean los que predominan a lo largo de todo el espectro de la violencia no es una novedad y el acoso escolar no es una excepción. Además, la

¹¹⁹ Julia Serrano (2007) acuñó este concepto. Para ella se trata de una creencia o suposición de que las identidades, expresiones y encarnaciones de género de las personas cis, son más naturales y legítimas que aquellas de las personas trans*. Es un sistema de exclusiones y privilegios simbólicos y materiales vertebrados por el prejuicio de que las personas cis son mejores, más importantes, más auténticas que las personas trans*. Para An Millet (2018) es un sistema complejo y totalizador capaz de hegemonizar la creencia de que las opiniones, las identidades, los deseos, las experiencias, los cuerpos; en suma, las vidas de las personas trans* valen menos que las de las personas cis, lo que genera una distribución desigual de violencias y privilegios.

¹²⁰ La Violencia Basada en Género es una forma de discriminación que afecta, directa o indirectamente, la vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, así como la seguridad personal principalmente de las mujeres. Se entiende por Violencia Basada en Género toda conducta, acción u omisión, en el ámbito público o el privado que, sustentada en una relación desigual de poder en base al género, tenga como objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o las libertades fundamentales de las personas, en mayor medida de las mujeres. Dentro de las formas de violencia, el Artículo 6 de la normativa nacional vigente menciona la violencia por prejuicio hacia la orientación sexual, identidad y/o expresión de género (Ley N°19.580, 2018).

homosocialidad propia de las relaciones intragenéricas masculinas, suelen naturalizar el uso de la violencia como un modo válido de relacionarse (De Stéfano, 2017). En esta línea, los varones con atributos asociados a la masculinidad hegemónica suelen ser los principales autores de episodios que vulneran los derechos de las personas LGBT+ en contextos escolares (Ruiz, 2009). En ocasiones, puede pensarse que, el *bullying* LGBTIfóbico surge a partir de una amenaza subjetiva que vivencian ciertos varones en lo que refiere a la fragilización de sus identidades de género. El temor a lo femenino y a la homosexualidad es un núcleo constitutivo de la identidad de género masculina y alcanza su punto máximo durante la adolescencia, aunque en especial durante este período ese temor paradójicamente convive con elementos altamente homoeróticos (Gelpi, 2023; Burin y Meler, 2009).

*“La clase estaba dividida, **había unos locos que eran re asquerosos, siempre hacían “chistes”, siempre había comentarios sexistas, homofóbicos, transfóbicos. Yo la pasaba muy mal, varias veces le pegaron a un amigo bi y a mí, todos los días pasaba algo**”* (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

*“**Sufrí discriminación por parte de la mayoría de mis compañeros. Me atacaban por texto, no me lo decían en la cara, siempre me discriminaban cibernéticamente, me decían que biológicamente era una mujer, y otras cosas más. Me sentí cuestionado muchas veces. Traté de dejar las cosas claras pero la discriminación seguía ahí, no se podía hablar con ellos, era irremediable, entonces dejé que siguiera pasando e ignoré, solamente los ignoré**”* (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

*“Me ha pasado que me cuesta decir mi nombre, me ha pasado en muchos lugares, es como si me hubiera quedado ese pequeño trauma de la primera vez que me presenté y **se burlaron en la clase, me cuesta**”* (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

*“**Recibía acoso y bullying por parte de mis compañeros y de otras clases. Todo eso me empezó a perjudicar y no quería ir al liceo. No quería estudiar. Igual, por suerte, hubo intervención, me sentía muy bien, aunque nada cambió. La Directora pasó varias veces por todas las clases y dio un aviso que iba a haber una suspensión y una observación. Las agresiones eran verbales, nunca llegaban a otra cosa, eran más los hombres, con mujeres no tuve problemas, siempre eran hombres**”* (Entrevista N°18, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo público).

*“Me acuerdo que **una vez me pegaron por ser trans**, me decían cosas y un profesor fue a defenderme. **Eran burlas pero después me empezaron a pegar, era un bullying constante**”* (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

*“**En el liceo era la primera vez que me encontraba con gente tan violenta, salía al recreo y había gente que venía y me quería pegar. También hacían comentarios muy feos de mí, me decían que era una machito, una machona, una lesbiana, lo peor es que usaban lesbiana como insulto todavía. Después, por suerte, vino la pandemia y no tuve mucho contacto directo con ellos**”* (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

En algunas narrativas, también pareciera identificarse la interiorización del discurso de la persona agresora. Se sienten culpables o responsables y le restan gravedad a ciertos hechos, lo que podría interpretarse como una distorsión cognitiva. Justifican parte de lo acontecido y **se normaliza que una experiencia trans* implicaría soportar distintos niveles de malestar**. De hecho, se palpa cierta resignación, lo mencionan como el precio que hay que pagar por transgredir la normatividad en el paisaje escolar.

*“**Los profesores no se querían meter, pero yo no me quejaba mucho, tampoco soy un santo. Una vez me preguntaron si estaba sufriendo cosas y no quise decir nada, si querés romper las reglas te la tenés que bancar**”* (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

*“**Te tratan bien, ponele, te aceptan. A veces te tiran algún comentario sin darse cuenta pero son buenos, que te acepten es suficiente, tapa lo otro**”* (Entrevista N°7, varón trans*, 14 años, Montevideo, liceo público).

*“**Cuando se equivocan con mi nombre lo primero que hago es entenderlos, están acostumbrados, algunos me conocieron de tal forma, es normal que les pase, como que justifico, pero te adjudicás culpas todo el tiempo cuando estás en este proceso. Sentís que todo lo que pasa es tu culpa, tu responsabilidad**”* (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“**En las redes este año me empezaron a insultar, me dijeron un montón de cosas, desde que atente contra mi vida hasta que jamás iba a ser un hombre, pero tampoco siento**”*

que sea tan grave, no sé si está bien” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“No hablo con nadie, no me llevo con nadie, es ir a estudiar e irme. Prácticamente no abro la boca en todo el día. No me relaciono prácticamente con nadie, por eso nadie me llama por mi nombre. Y cuando me llaman por mi nombre, cuando me hablan, me llaman por el nombre viejo, pero soy yo que soy media bichito, ellos no tienen nada que ver” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Yo no me animaba a contarle a los profesores cómo me llamaba y me ponía a temblar en la mitad de la clase, no entendía porque me pasaba eso. Mis compañeros se reían, la mayoría varones, luego hicieron un click, maduraron y al día de hoy ya me dicen por mi nombre, no tienen ningún problema ni nada, pero antes qué les podía pedir, nada” (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

“Según cómo seas como persona es lo que te pasa. El tema es que mucha gente trans se lo busca. La gente no quiere hablar con la “rarita” que encima es trans, y como que se dificulta, pero yo como soy sociable y copada pude evitar eso” (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

Para transformar la angustia, el dolor y el daño en otra cosa, **varios adolescentes encontraron en pares cis y trans* el soporte necesario para (sobre)vivir y reponerse a estas experiencias disruptivas/traumáticas.** Paradójicamente la institución educativa aparece al mismo tiempo como obstáculo y apoyo, como espacio de protección y daño, confirmando la ambivalencia constitutiva de estos sitios. Otras personas se soportaron mayormente en sus parejas o familiares, mientras que, un grupo buscó contención en profesores aliados, adscriptas o en el propio ámbito laboral. Incluso una persona dijo encontrar refugio en escribir poesía. En esta dirección, una vez más, se constata que los soportes socioafectivos facilitan las transiciones por las instituciones.

“Acudo a mis amigos, me siento más seguro con ellos o voy con mi adscrito/profesor de confianza” (Entrevista N°3, varón trans*, 14 años, Canelones, liceo público).

“Mi grupo de amigos, va, mis cuatro mejores amigas que siguen en el colegio al que fui son

*re importantes, al día de hoy seguimos hablando, quedó todo bien, muchas veces me preguntan cuándo es la próxima dosis de bloqueadores. Además **les cuento cosas de mi vida y me dan consejos***” (Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

*“En los momentos más turbios **siempre tuve la compañía de mis amigos y de algunos profes, los de más confianza, que me guiaban y me ayudaban***” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“**Me hace sentir feliz estar con amigos trans**, antes de conocerlos, yo pensaba o especulaba que alguna persona en el liceo tenía que ser trans, por estadística no podía ser que no haya otra persona trans, y que se hayan acercado fue un “por fin los encontré, ya no soy la única”* (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

*“**Me sentí muy agradecido y conmovido porque mamá fue a pelear por mis derechos al liceo**, estuvo muy bueno. Cuando pensé que nada podía cambiar se despegó, re metió la pesada en la dirección, pero funcionó. También **con algunos compas nos acompañamos en nuestras inseguridades** porque somos muy callados, no respondemos cuando nos dicen algo, entonces nos teníamos mutuamente”* (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

*“Si me siento mal o algún boludito no me respeta **yo me apoyo en la institución**”* (Entrevista N°7, varón trans*, 14 años, Montevideo, liceo público).

*“**La adscripta me re ayuda**, me ayudó bastante a quererme y que me sienta cómodo conmigo mismo”* (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

*“**Tengo el apoyo de mi novio**, que es cis, cuando transicioné me siguió apoyando, fue mucho soporte para mí, me re sirvieron sus palabras cuando peor estaba”* (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo público).

*“**Tuve una pareja** que sabía sobre todo esto, se lo conté, me sentí bastante bien, segura en plantearle mis cosas. **Me ayudaba a bajar** cuando estaba allá arriba”* (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Tuve una pareja de 2018 a 2022 que me acompañó durante todo el proceso, cuando colapsaba me ayudaba a darme cuenta de qué carajo quería o me pasaba” (Entrevista N°20, mujer trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“Llegué a decorar la cafetería en la que trabajo con banderas de la diversidad y algunas personas que venían, preguntaban y yo les explicaba qué significaba cada banderita. Me hacía bien hacer una acción así después de pasarla mal en el liceo, me relajaba. Igual también tengo bastante apoyo en otros grupos” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Gracias a una profe de literatura empecé a escribir poemas, no soy una persona que se suele abrir mucho, entonces la poesía me facilitó expresarme y desahogarme en cierto punto y a la larga me ayudó en todo lo otro” (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

Sin embargo, estos soportes no siempre son suficientes, y en ocasiones, igualmente se acababan materializando **situaciones de desvinculación educativa temprana**, ya sea, por la discriminación/acoso basado en el transodio, por la exclusión escolar¹²¹ o exclusión incluyente¹²² hacia las realidades trans*, por problemas económicos o por dificultades para conciliar los horarios del estudio y del trabajo. En este sentido, Hiller (2013) sostiene que los recorridos educativos de las personas trans* para completar la enseñanza secundaria se ven atravesados por la repetición y el reinicio constante en distintas instituciones. Igualmente, las

¹²¹ Considero que es importante plantear que en esta tesis se usa el término *exclusión* en lugar de conceptos más habituales como *deserción*, *abandono* o *fracaso*, ya que estos últimos depositan la responsabilidad/culpa en las personas estudiantes e ignoran la cuota que tiene el propio sistema educativo formal cuando promueve prácticas de desafiliación o desvinculación educativa (Gelpi, 2023).

¹²² Gentili (2009) define a la exclusión incluyente como una dinámica, un proceso, mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. Según el autor, “la exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad” (Gentili, 2009, p. 34). Para describir cómo se comporta el fenómeno en Enseñanza Superior el autor utiliza la metáfora de la puerta giratoria, dice que pese al aumento significativo de la matrícula y la diversificación de perfiles de estudiantes, quienes previamente estaban en una situación de desventaja social, así como ingresan por la puerta salen, es decir, se ve afectada la permanencia y la posibilidad de egreso. Esta realidad puede ser también válida para el estudiantado con diversidad de género en EM.

escuelas tienen que ofrecer la posibilidad de un recomienzo, de un nuevo comienzo. No puede volverse norma ser siempre juzgado, evaluado o puesto bajo sospecha de la misma manera. Sería algo para evitar que la escuela sea un sitio de repetición del nacimiento, caracterizado por sus inequidades. Esto nos conduce a pensar qué del mundo continuamos y qué del mundo interrumpimos en las dinámicas escolares cotidianas.

En otros casos, la desvinculación no se concretó pero sí hubo un deseo, una intención, que finalmente no se realizó en nombre de un proyecto educativo y de vida sustentado en la creencia de que la continuidad educativa promete/auga un mejor porvenir o una mayor estabilidad. Todo el rato marcan que hay que seguir, aguantar, soportar, en nombre de un bien mayor. Esto marca lo martirizante que puede ser la experiencia de escolarización formal. De todos modos, en sus relatos, también es posible identificar estrategias de resistencia al malestar. Igualmente, impacta escuchar con tanta fuerza la expresión *“para ser alguien”*. Todos los seres humanos ya somos alguien en la vida, pero pareciera que la continuidad de una trayectoria escolar define la línea divisoria entre ser o no ser alguien. Esta visión que tienen las personas entrevistadas nos debe resonar para detenernos a pensar qué les estamos transmitiendo como mundo adulto y qué efectos subjetivos producen este tipo de mensajes.

“Sexto año lo abandoné porque no me daba la cabeza para seguir. El liceo para mí es algo bueno, siempre fue algo importante, me ayudaba a tener una rutina y a ejercitar mi mente. Pero con todo lo de la transición no aguantaba más” (Entrevista N°2, mujer trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“Yo me fui, estaba muy decidido, no importaba si me llamaba un profe, adscripta o cualquiera. En ese liceo pasé discriminación, no quería saber de más nada por un tiempo” (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“El año pasado tuve que dejar el colegio en la mitad porque ya había pasado mucho estrés, no podía ni hacer deberes, me sentía mal todo el rato y me tomé medio año sabático y este año arranqué de vuelta en otro liceo” (Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

“Dejé el liceo por unas semanas y después recién empezamos a buscar un lugar nuevo para inscribirme. Nunca más se me ocurrió dejar de estudiar porque en realidad yo tenía la

meta de salir del liceo lo antes posible. Pero se me dificultó mucho el tema educativo porque después me diagnosticaron ansiedad y tuve un episodio depresivo que me duró un montonazo de tiempo, ya tenía miedo de hablar con profesores, miedo de hablar con otros gurises. Me sentía horrible” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Tuve que abandonar por temas de horario y plata. Estoy trabajando. Trabajo en la noche, en McDonalds y estoy ayudando en la cafetería de mi cuñado. Así que trabajo en esos dos lugares. En realidad este año lo que pasó es que abandoné, pero sigo pensando en estudiar, no abandoné de dejar para siempre y no estudiar más, pero este año me tomé un sabático” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Todos los días pienso en dejar, pero siento que por mi bien tengo que seguir y soportar. Voy a encontrar alguna forma de sobrellevarla sin revelar mi identidad. Aunque me duela, aunque me incomode, tengo que bancármela, ya no es una opción cambiarme, no quiero perder tiempo” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Cuando volvimos de la pandemia quise dejar, me quería ir, fue un choque que me trataran por mi nombre anterior de nuevo, después, con el tiempo, se me fue yendo eso, además no es una posibilidad no estudiar, quiero ser alguien” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“En realidad sufrí bullying desde el primer día. Pero el primer día como que no hice caso, pero después empezó a perjudicarme y ya no quería ir al liceo. No quería estudiar, entonces me cambié. Acá no tengo amigos, a veces me siento solo, pero prefiero esto, tengo que seguir” (Entrevista N°18, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo público).

Siguiendo el pensamiento de Rascovan (2016) se podría pensar que parte de este conjunto de adolescentes trans* encarna trayectorias transicionales. Salen y entran de diferentes actividades, con más movimiento y menos estabilidad, a veces sin un rumbo fijo. Son la trama de un itinerario vital que configura los trayectos y las transiciones cuando tienen un carácter dinámico, abierto, discontinuo. Reconociendo el entramado de las trayectorias entre lo subjetivo y lo social. Son experiencias que no encajan necesariamente en las categorías preestablecidas del trayecto ni de la transición. Hay fenómenos/procesos que se denominan de distinta manera

pero coinciden en una descripción similar de lo que entendemos como realidad educativa: trayectorias normativas/no normativas, encausadas/no encausadas, teóricas/reales. Cada vez hay más categorías disponibles que ponen el foco en la diversidad de itinerarios, pero la adjetivación tiene un límite, no puede capturar todo, hay muchos casos que no se localizan rígidamente en el par dicotómico de lo uno u lo otro, las trayectorias señaladas como desviadas no son un todo homogéneo y en el último tiempo se han vuelto más complicadas de comprender y más aún de analizar¹²³.

A su vez, no es tan sencillo renunciar a la continuidad educativa porque las propias instituciones pregonan en ella una apuesta al futuro, ya no es garante de movilidad social, pero pareciera que en el imaginario sigue constituyendo el piso necesario para intentar acceder a un lugar en la vida colectiva, continúa siendo una institución de pasaje (Rascovan, 2016). Asimismo, tampoco se debe descuidar que, frente a escuelas que no pueden garantizar la continuidad educativa de sus estudiantes, los espacios no escolares emergen como sostén o como puente, y sobre esto, el colectivo trans* sabe mucho (Kantor, 2015). Más allá de esto, Kantor (2008) es enfática al señalar que, “la falta de trabajo o la pérdida de la expectativa de conseguirlo alguna vez, así como las trayectorias escolares inconclusas y la desconfianza respecto a un retorno a las aulas con posibilidades de éxito, no representan, por lo general, más libertad, sino más humillación, postergación, pérdida de ámbitos de socialización y debilitamiento de referencias estructurantes” (p. 146).

Todo esto, nos remite a los aportes de Ezcurra (2019), cuando habla de itinerarios desiguales o de la segmentación del sistema educativo. Es viable pensar que en ocasiones, según ciertas características, las personas estudiantes acceden a ciertos tipos de escuelas o programas que promueven unos circuitos de calidad dispar, unas oportunidades que esconden brechas y que pueden facilitar alcanzar algunos aparentes resultados académicos sobre la creencia de una inclusión que sigue escondiendo desigualdad y discriminación. En esta línea, pareciera que muchos adolescentes trans* se debieran conformar con planes de nocturnidad, planes que comprimen ciclos escolares, acreditación de un nivel educativo por sostener la participación en programas de educación no formal o esperar a tener más de 21 años para rendir la prueba Acredita Ciclo Básico, donde directamente en una única instancia se pueden aprobar tres grados escolares. Es decir, **para sostener la continuidad educativa de este grupo sin**

¹²³ Este pensamiento fue posible gracias a los aportes hechos por Virginia Trevignani en uno de los Seminarios del Doctorado en STyPE de la FHUC (UNL).

modificar la estructura escolar, pareciera que no pocas veces, se les ofrece mayormente un trayecto paralelo/alternativo, más desprestigiado, que no es la escuela común.

En este escenario, una pregunta que suena oportuna, es si es posible sostener la pretensión de ofrecer al conjunto de la población experiencias escolares comunes sin que lo común se traduzca en una norma que, lejos de eliminar, reintroduzca procedimientos clasificatorios y de jerarquización de los sujetos que consolidan, una vez más, las desigualdades. De hecho, la definición de lo común resulta de una operación directamente vinculada con la producción de diferencias, jerarquías, negaciones y exclusiones, tanto de contenidos culturales como de sujetos y grupos. El problema de lo común solo tiene sentido en la medida en que se recorta sobre un fondo abierto de universos particulares, es decir, sobre el fondo ilimitado de lo no-común (Diker, 2012). De hecho, “lo común de la escuela podría ser también la inclusión de lo que no se comparte en la comunidad, la puesta en común de lo que no está en común” (Vermeren, 2012, p. 290).

Se puede arribar a una primera forma de comprensión de la inclusión educativa: el acceso material a la escuela, el lema *“todos en la escuela”*. Las normativas de obligatoriedad escolar recuperan este primer significado de la inclusión, ya que lo que principalmente se buscaba era la ampliación de años de esperanza de vida escolar. Posteriormente, se concreta un segundo significado, ya no se trataría únicamente de estar en la escuela, ahora la misión era que los allí presentes aprendieran lo mismo porque estar en la misma escuela no produce los mismos resultados de aprendizaje. Es más, comienza a sospecharse que ofrecerles a todas las personas la misma escuela puede ser más injusto que igualitario (Terigi, 2012). En este recorrido es que se arriba al tercer significado, todas las personas aprendiendo lo común porque aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión; la injusticia en educación no se juega solamente en la dimensión material de la oferta educativa, ni se resuelve en la dimensión simbólica con la unidad del currículo, ni se satisface con estrategias pedagógicas diversificadas. La inclusión educativa significa que la corriente principal del currículum debe ser periódicamente revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos los sujetos, incluyendo la de los grupos menos favorecidos socialmente (Terigi, 2012).

En reiteradas oportunidades las personas educadoras están a cargo de hacer algo con los perdidos, con “el resto” (los supernumerarios, los sobrantes, los marginales, los desclasados, los desafiados) (Frigerio, 2017). Según Meirieu (2001) la democracia puede asomarse en la

medida en que la persona educadora tenga en cuenta a los sujetos tal como son, y establezca una organización del trabajo en la que puedan apoyarse para actuar en común y reconocerse los unos a los otros como sujetos (de derecho).

A su vez, más allá de las permanencias o discontinuidades (momentáneas o definitivas), se relevó qué tipo de **intervenciones institucionales** recordaba este grupo de adolescentes **con relación a muestras de apoyo hacia la diversidad sexo-genérica**. Varias voces adolescentes coinciden en que las distintas acciones se suelen concentrar en el mes de la diversidad (septiembre) y especialmente en la semana de la marcha. Las personas expertas que fueron parte del grupo de discusión, coinciden en que el mes oficial de la diversidad, concentra gran parte del trabajo en este tema y, que así y todo, hay grupos que no reciben ningún taller específico durante todo el año lectivo. Además, expresan la tensión entre diseñar actividades específicas e intentar transversalizar la perspectiva de diversidad en todo. Otros relatos de adolescentes indican que las carteleras lucen mensajes de aceptación pero únicamente en fechas conmemorativas, por lo cual, no se trataría de una decisión política sostenida en el tiempo. También se expresa que muchas veces las formas de visibilizar la causa nace del propio estudiantado, sin tanto apoyo del mundo adulto, y generando tensiones entre las diferentes posiciones subjetivas que habitan la escuela, incluso se han registrado situaciones de vandalización de murales y se ha identificado una alta prevalencia de episodios vulneradores de derechos ya consagrados, tanto por acción como por omisión.

En este escenario, no es descabellado pensar que **a la interna de los edificios escolares se reproduce cierta dinámica de *pinkwashing*¹²⁴** (o lavado rosa), es decir, en estas instituciones, también se constataría un uso instrumental de las identidades LGBT+ para encubrir las prácticas habituales hacia estas formas de existencia. En este sentido, la diversidad sexo-genérica se ve mercantilizada, cooptada por las lógicas de consumo y mercado. Cada vez más fechas importantes para este colectivo son usadas por marcas y por los gobiernos de turno desde una perspectiva más liberal. Con determinadas señales se busca mostrar que la aceptación LGBT+ es parte de un proyecto progresista y democratizador, sin embargo, los datos disponibles muestran que queda en algo más declarativo que de facto. **Esto no quita que ciertos gestos y detalles puedan generar**

¹²⁴ Es un término que se refiere a la variedad de estrategias políticas y de *marketing* dirigidas a la promoción de instituciones, países, personas, productos o empresas apelando a su condición de simpatizante LGBT+ con el objetivo de ser percibidos como progresistas, modernos y tolerantes (Shulman, 2011).

mayor visibilización y configurar una oportunidad educativa (Shulman, 2011; Puar, 2007).

En esta dirección Skliar (2012) se cuestiona en qué sentido es posible afirmar que la diversidad configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos completo, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca del otro, de la alteridad. Se interroga si diversidad ha venido a ocupar el lugar de alteridad. El autor nos advierte que hoy en día la simple mención de la diversidad se asocia a una virtud democrática, política, cultural, pedagógica, difícil de ser criticada, de ser colocada bajo sospecha. Nos advierte del riesgo que implicaría que quienes se dedican al campo de la diversidad queden como única referencia indiscutible acerca del otro. El académico va más lejos en su pensamiento, y nos invita a evitar la linealidad a la hora de analizar la alteridad del otro. Nos dice que muchas experiencias educativas (de integración, de inclusión, de atención a la diversidad) se contentan exclusivamente con la presencia de algunos otros y en considerar esa presencia física, material, necesariamente tangible como un valor en sí. De esta forma, lo pedagógico parece obrar sobre conjuntos o reuniones de presencias, pero no de existencias, lo que quiere decir: seres de historia y de memoria, seres de palabra y de escucha, en fin, seres que no solo están aquí o allí, sino que sobre todo son aquí y allí. Por este motivo, es que él agrega que no es que el otro comience a ser, o se inaugure en su ser, o exista en tanto ser porque se lo piensa a partir de la idea de diversidad (Skliar, 2012). Aunque lo diverso en las instituciones se vuelve más visible a medida que la universalización de un nivel del sistema educativo se va concretando (Poggi, 2003).

De todos modos sería conveniente reflexionar cuál es la mejor estrategia para promover una inclusión no superficial, porque exhibir una bandera o un mural una semana una vez al año no suena a priori como un tipo de compromiso asumido para ser sostenido como política institucional. En otras palabras, lo preocupante no es tomar estas decisiones sino que la imaginación/creatividad/acciones se reduzcan únicamente a este tipo de intervenciones, y tenemos evidencia que demuestra que solo esto no es suficiente (Shulman, 2011; Puar, 2007). Inclusive, todo esto también permite abrir un debate más hondo sobre las formas de entender la inclusión. Autoras como Kantor (2008) o Fernández (2003) nos alertan de la distancia entre incluir como derecho y la inclusión como política social, lo que produciría diferencialmente personas ciudadanas y personas beneficiarias.

“En San Ramón hicieron una cartelera que duró una semana, después la sacaron, es como que se acuerdan una vez al año (risas)” (Entrevista N°6, mujer trans*, 17 años, Canelones, liceo público).

“Profesores y adscriptos han colocado carteles en fechas conmemorativas y significativas para la comunidad, pero mis compas se burlan, se ríen, es como que se ponen nerviosos. Si yo pudiera colgar algo, serían banderas LGBT o frases con experiencias propias” (Entrevista N°3, varón trans*, 14 años, Canelones, liceo público).

“Los profesores han dicho en clase que este mes es el mes del orgullo, va en junio, pero nada más” (Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

“En todos estos años que estoy solamente he visto alumnos que hacen carteleras para que cada uno dibuje lo que quiera, pero no he visto ninguna bandera de la diversidad” (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“No es un tema que se hable mucho, pero en el liceo se respeta, son super abiertos respecto a ese tema. Hay cositas para fechas puntuales, pero las dejan un tiempito y luego las quitan” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“Mi liceo es muy LGBT friendly, tiene un montón de carteles a favor de las personas trans, de que no importa si el nombre en la cédula está cambiado o no, que se tienen que referir a una persona por el nombre que ella o él desea. También ponía que no pasaba nada si ves a una persona que no entra al “baño correcto”, que en realidad sí, puede que esté en el baño correcto que y muchas cosas más” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Recién cuando entré al liceo hablé con una adscripta diciéndole que yo era trans, si me podían cambiar el nombre en la lista y me dijo “No, no tenés la cédula cambiada, no podés”. Me tiraron mil excusas y me dijeron que lo único que podía hacer era avisar a los profesores que cuando llegue la lista me dijeran por mi nombre preferido. Ningún profesor me dijo por mi nombre preferido, me hubiera gustado haber sentido aceptación de parte de las adscriptas y poder decir presente con ganas. Por eso lo que hice cuando formé el gremio fue colgar carteles y cuando conseguí dos o tres personas, nos turnamos y pasamos por las clases a mostrar la iniciativa y ahí nos empezamos a comunicar, a expandir, por así decirlo. Ahí conocimos más personas y empezamos a hacer cosas por el liceo” (Entrevista N°15, mujer

trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“La verdad que la única bandera que he visto es de un amigo que la lleva en su bolso, el liceo no hace nada” (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

“A nivel estudiantil hicimos la semana temática y después de ahí como que fuimos todos de a montones a la marcha, estuvo alucinante” (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“En mi liceo pusieron un mural interactivo con los colores del arcoiris. También vi dibujos, vi un dibujo de un armario que adentro tenía colores, y un montón de frases. Y me acuerdo que yo había puesto una banderita, pero no duró ni un día, habrán sido personas homofóbicas o transfóbicas. También habían pegado banderas de papel crepé pero no quedó ninguna, las arrancaron” (Entrevista N°25, mujer trans*, 14 años, Canelones, liceo privado).

“Tuve problemas con la profesora de Biología, me seguía llamando por ella, la paré y me dijo que estaba haciendo algo mal, que tenía que tener la cédula para exigir cosas, Después hablamos con el director, pero nunca se disculpó conmigo, se disculpó con mi madre. Durante el resto del año me ignoró completamente, levantaba la mano para participar y me ignoraba” (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

“Había una psicóloga en el liceo que no sabía mucho de estas cosas. Fui ahí porque no tenía otro espacio, le conté de mi identidad y dijo que tenía que llamar a mis padres, supuestamente tiene que ser confidencial (risas), me retiré y no volví más” (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

Igualmente, **varios adolescentes remarcan que creen que el profesorado y otras personas adultas actúan así por desinformación y no necesariamente buscando causar un daño intencional (transignorancia¹²⁵)**. Sienten que es frecuente que tengan que operar

¹²⁵ Siguiendo a Louro (2001) la ignorancia no es neutra, ni un estado original, no es falta o ausencia de conocimiento sino un efecto (del mismo), la ignorancia como efecto de un modo de conocer y no ausencia de conocimiento. Frigerio y Diker (2010) nos hablan de las ignorancias (las que resultan del temor de saber, del odio a saber, de lo aún no sabido, de lo sabido rechazado), que afectan a la vida psíquica y social de las personas. Saberes que son deseados y rehuidos, adoptados y renegados, incorporados y expulsados, recordados y olvidados.

como agentes promotores de derechos. De hecho, expresan tener que reeducar a sus referentes adultos, indicándoles la forma más respetuosa de dirigirse hacia esta población. Este escenario no implica que las propias personas entrevistadas no reconozcan que también hay episodios que están cargados de una transfobia/transodio/transnegatividad más explícita que no busca ningún tipo de reparación ante el daño ocasionado. A su vez, distinguen entre quienes te ven y reconocen como lo que sos, como quien sos, y quienes solo respetan tu nombre/pronombre para ser políticamente correctos.

Por eso Frigerio en reflexiones hechas durante la cursada del presente Doctorado nos avisaba que hay prácticas en suspenso, en desuso, en parálisis, pero que siguen allí, latentes, en algún sitio. Asimismo, generalmente **opinan que los discursos y prácticas transodiantes en los centros educativos suelen provenir tanto de pares como de personas adultas que ejercen sus profesiones allí**. Estos hechos generan bloqueos, les hace percibirse como una molestia, un estorbo, sienten que las demás personas esperan que desaparezcan del paisaje escolar cotidiano. De hecho, es esperable que el estudiantado se pregunte: ¿existo, cuento, qué significo para el otro? (Frigerio, 2010).

*“Y llega un punto en que por más que sé que la gente no lo hace con malas intenciones como que **me agobia, estoy constantemente expuesto a ese error y aunque no sea con malas intenciones me sofoca. Hay gente que no entiende y gente que no quiere entender**”* (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Vienen y te **preguntan ¿“Sos hombre o mujer?”**, son brutos, eso no está bien. Yo ahí les digo, **tenés que preguntar “¿Cuáles son tus pronombres?” o “¿Con qué pronombres te identificás o cómo preferís que te llame? Hay gente a la que le entra y gente que sigue siendo burra (risas)**”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“Hay dos tipos de personas, una persona que lo intenta y otra persona que ni siquiera se esfuerza. Por ejemplo, las personas que lo intentan, cuando se equivocan intentan solucionarlo y te piden perdón, no les importa pedirte perdón, pero hay personas que se confunden y a veces llegan a pedirte perdón pero ves que no les importa, te tratan como **se les antoja**”* (Entrevista N°13, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Los que están en el closet sufren mucho, reprimen mucho lo que son, no se sienten

cómodos con su identidad en el liceo, la gente no los trata como les gustaría, de repente escuchan un montón de comentarios que no da sobre su propia identidad y que los hace sentir mal porque saben que indirectamente van dirigidos hacia ellos” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“En mi clase este era un tema nuevo para la mayoría, había mucha discusión y confusión, confusión de verdad, no era por tirar mala onda, realmente te dabas cuenta que no entendían casi nada” (Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

“En instancias me han llamado por mi nombre de nacimiento o no han utilizado los pronombres correctos, pero creo que era porque me conocían desde antes de la transición, entonces les costó un poco el cambio. No era algo agresivo ni malintencionado” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“El gran problema es la desinformación, si vos no estás informado sos una persona ignorante y aunque no lo hagas de mala intención, puede llegar a dañar a alguien. No les interesa educar sobre esto capaz, no hay nada de ese tema en el liceo, siento que no hay intención de tomarse el tiempo de informarse, de traer esa información al liceo, al ámbito estudiantil” (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“No es tan directo, es un daño más de costado, pero te termina llegando igual, aunque no sean cosas tan directas, afectan. Creo que es más por la falta de información, pero también creo que depende de la voluntad de la persona, hay que querer cambiar ciertos pensamientos, aunque no sea tan de golpe” (Entrevista N°17, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Estás expuesto a comentarios transfóbicos pero te dicen ‘vos no eh’ y me da mucha bronca eso, es como que lo hacen en mi cara y me afecta igual. Me hiciste acordar que la psicóloga del liceo que es re católica me dijo que tenía que buscar ayuda en Dios, chau laicidad (risas), mamá estaba re quemada” (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Para mí en mi clase siempre fueron todos idiotas (risas). El grupo de varones hetero cis que siempre tiraban chistes me decían “trabuco” y los profes no decían nada, alguno hasta se reía, eso es transfobia” (Entrevista N°12, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo

público).

“El liceo es hostil para la gente trans o para la gente de la comunidad. Hacen chistes que no dan, hacen comentarios de odio. Te va bloqueando ese ambiente, no te invita a mostrarte cómo sos, todos los días algo dicen o hacen” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Lo peor es cuando uno tiene un problema y las autoridades no hacen nada, por ejemplo, a mí me han hecho comentarios feos en el liceo, y los directores y adscriptos nunca están de tu lado, te sentís una mierda, como que están esperando que te vayas” (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

Los resultados que se socializan en este apartado de la tesis creo que muestran la imperiosa necesidad de descisnormativizar la escuela. An Millet (2018) propone la descisexualización “como un proceso necesario de desaprendizaje y desmantelamiento de concepciones y prácticas cisexistas” (p. 9). El mismo autor considera que no es posible descisexualizar espacios institucionales de una vez y para siempre, considera que pensar eso “sería desconocer las capacidades del cisexismo de reinventarse y adaptarse a cada nuevo escenario” (2020, p. 42). Este escenario se reproduce porque han llegado y continúan arribando a la escuela sujetos que no coinciden con los mandatos fundacionales de la institución (Carballeda, 2017).

Para este académico, “entre el sujeto que cada institución sigue esperando y el que realmente llega se produce una distancia que varía según diferentes circunstancias, que en determinadas situaciones puede ser transitable, y en otras, produce un hiato, un vacío que lo torna irreconocible y ajeno. Esa ajenidad se transforma en una forma de temor que paraliza, desconcierta y, desde el rechazo, construye una especie de limitación que se expresa como incapacidad. Así, las instituciones, frente a ese sujeto inesperado, dejan de contener, de escuchar, de socializar y fundamentalmente de cuidar. Paradojalmente, se invierte el sentido; quién debe ser cuidado, alojado, produce muchas veces una acción inversa que se puede sintetizar en cuidarse de quienes deben cuidarlo” (p. 50). Para Nancy (2007) una vez que el Otro está presente, si su condición de extrañeza persiste en el tiempo, su irrupción no se estabiliza ni se vuelve natural. Por el contrario, sigue siendo percibido como alguien que “llega” constantemente, sin terminar de integrarse. Desde esta perspectiva, su presencia se experimenta como una intrusión: una llegada sin legitimidad ni familiaridad, que no logra volverse habitual y que, en lugar de diluirse, continúa generando incomodidad y perturbando la intimidad.

Igualmente, estas narrativas adolescentes, con matices, nos permiten pensar interseccionalmente y nos muestran que dependiendo de cada singularidad, se puede habitar distintas instituciones dentro de la misma institución. Sin embargo, hay un rasgo común que es cómo las instituciones de educación formal de EM en mayor o menor medida marcan y/o dañan las biografías de este grupo social. El otro, el que está ahí, aquél con el que trabajamos, aquellos que con su presencia constituyen nuestros oficios, no son necesariamente los que responden a una invitación que hemos lanzado. En ocasiones, el otro, se encuentra con nosotros sin que le haya sido dirigida invitación alguna, llega a encontrarse con nosotros obligado por las circunstancias: condiciones de vida, la falta de invitaciones previas a espacios comunes, el no poseer su parte del mundo y de las cosas, efecto de las instituciones a las que están obligados pero que no los reciben con hospitalidad, la ausencia repentina de anfitriones, varias veces así les conocemos, así nos conocen (Frigerio, 2018).

A partir de allí, gracias a algunos gestos y palabras, puede pasar que nos terminemos encontrando de otra forma, pero para esto es necesario sostener un ofrecimiento. Las instituciones pueden oficiar de umbrales, espacios de simbolización para alojar y transformar los elementos de la pulsión. A veces producen efectos de umbrales protectores, en otras funcionan como umbrales de transformación y tal vez jamás dejen de ofrecer umbrales de oscuridad, sobre las que caen y pesan todas las sombras y donde se refugia lo sombrío que perdura (Frigerio, 2018). A su vez, estos oficios se juegan entre ciertas opciones, oscilan entre embrutecer y emancipar; entre omnipotencia e impotencia. Una de las opciones puede ser inculcar ignorancia, ignorar al otro, ignorar sus decires, sus necesidades, sus deseos, sus búsquedas. Este oficio se va haciendo, nos va haciendo entre pulsión de vida y pulsión de muerte (Frigerio, 2017).

5.6 Iniciativas y propuestas de mejoras

Es valorable que en la instancia de entrevista la mayoría de adolescentes compartió que decidieron participar del proyecto de investigación por los que vendrán, es decir, son una generación joven que tiene la capacidad de descentrarse y pensar en los aún más pequeños, **hay una intención de cuidar el lazo intergeneracional descendente, todavía operan en ellos nociones clave como herencia y transmisión.** A pesar de que sus biografías están atravesadas por el daño, reservan energía para pensar en la otredad, se sienten útiles en esta causa, desean dejar algo, que no sea lo mismo que han recibido, que

sea otra cosa. Además reconocen que los logros y cambios son graduales, progresivos, no se dan automáticamente, se militan, se trabajan.

En el gesto de transmitir está presente “lo no transmisible, las imposibilidades de una transmisión plena, los felices fallidos¹²⁶ de la transmisión: como el carácter indispensable del intento de transmisión sin el cual no hay lazo social ni sujeto” (Frigerio, 2004b, p. 11). Por estas razones, suena conveniente renunciar desde un inicio a la posibilidad de la figura de una transmisión única. Para Frigerio (2004b) “el carácter fragmentario de la transmisión no debe ser entendido como un déficit, sino como la renuncia a la pretensión totalitaria de que todo sería transmisible y todo sería resignificado” (p. 13). Que la transmisión sea fallida no significa que falle (Legandre, 1996). Pensar la transmisión sin resquicios, sin huecos, como una memoria completa que se ofrece, sería confundir el trabajo de la transmisión con la omnipotencia. La transmisión es aquello imposible de realizar, y simultáneamente, aquello que, sin su intento perseverante, nos deja siendo nadie. Son los avatares de los intentos los que nos ocupan, marcan, en fin, que nos constituyen (Frigerio, 2004b). Según Descombes (2015) la transmisión se organiza de acuerdo a un esquema de alternancia de las generaciones y una ruidosa puesta en escena del conflicto entre generaciones.

Hassoun (1996) dice que “en cada uno de nosotros palpita la necesidad de transmitir íntegramente a nuestros descendientes aquello que hemos recibido” (p. 11). Se trataría de un tipo de transmisión que da cuenta del pasado y del presente. De cierta manera, toda transmisión es re-transmisión; y transmitir es ofrecer a las generaciones que nos suceden un saber-vivir, y también un saber-padecer. Somos simultáneamente depositarios y transmisores. Las personas entrevistadas son diferentes de quienes les precedieron y es probable que sus descendientes, a quienes les quieren transmitir algo/mucho, sigan un camino diferente del suyo. Es decir, se puede pensar que, se prepara a los que vendrán para que puedan afrontar los avatares de la existencia. Por estos motivos “la transmisión es un tiempo de atravesamiento de un pase. Es un ofrecimiento de unos elementos que serán sometidos a nuevas modificaciones” (Hassoun, 1996, p. 126). Se estaría ante un intento de inscribirse en

¹²⁶ En un acto fallido no se obtiene el resultado explícitamente perseguido, sino que se encuentra reemplazado por otro. Se habla de actos fallidos no para designar el conjunto de los errores de la palabra, de la memoria y de la acción, sino aludiendo a aquellas conductas que el individuo habitualmente es capaz de realizar con éxito, y cuyo fracaso tiende a atribuir a la falta de atención o al azar. Freud demostró que los actos fallidos son, como los síntomas, formaciones de compromiso entre la intención consciente del sujeto y lo reprimido (Laplanche y Pontalis, 1996).

la Historia, en una historia. Reconociendo que como en todo acto de transmisión, el olvido tiene lugar y se constituye en un saber porque “la transmisión es un decir a-medias que transmite un no-sabido” (Hassoun, 1996, p. 65).

A su vez, **las personas Referentes en Sexualidad sostuvieron que decidieron participar por reciprocidad** porque se han sentido muy apoyadas por el CRAM. Cuando han tenido que hacer derivaciones afirman que la respuesta fue muy rápida y eficiente, por ende, mencionan que es lo mínimo que podían hacer. Esto nos permite recuperar el movimiento entre contrato y don que señala Frigerio (2024). Ella dice que dicho movimiento a veces es “a lo Mauss” (en espera expectativa de contra-don) y a veces es “a lo Derrida”, gestos desprovistos de intencionalidad de recibir nada a cambio.

“Agradezco que cada vez haya más derechos, más actividades o esta entrevista que estudia cómo me siento o cuál es mi historia. Es re lindo que cada vez más gente se interese en saber, conocer y respetar a las personas trans, es de a poquito que se logran las cosas” (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Acepté porque me gusta mucho hablar de este tema, me gusta contar mi situación, es muy importante hablarlo. Me parece que es un tema que no se habla todo lo que se debería, hay que aprovechar” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“Siempre me gusta aportar para que se conozca más, para que se habló más, para que deje de ser un tema tabú. Yo ahora me siento más cómodo en mi identidad, en poder defenderla, lo hago para que otras personas no tengan que hacerlo o en algún futuro no tengan la necesidad de luchar o discutir porque existen” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Está bueno contar las experiencias que uno tiene, quizá hay algún conocido que puede tener algo similar y está bueno compartir la historia de los demás, contás tu experiencia, tu punto de vista y apoyás la causa. Si están haciendo una investigación yo siento que tengo cosas para aportar” (Entrevista N°21, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo privado).

“Siento que puedo visibilizar algo del mensaje que quiero dar, además yo quiero ser

psicólogo, entonces siempre me nace ayudar al otro” (Entrevista N°17, varón trans, 16 años, Montevideo, liceo público).*

Asimismo, varios estudiantes creen que una buena iniciativa sería fomentar la creación de más **agrupaciones estudiantiles o crear comisiones o facciones dentro del gremio existente** para visibilizar más la temática y favorecer que las escuelas sean leídas como espacios más seguros. Para Kantor (2008) “la participación y el protagonismo de adolescentes en el desarrollo de un proyecto suponen tiempos, momentos, instancias, transiciones, aprendizajes que tienen lugar a lo largo de un proceso que se complejiza y se consolida en forma progresiva” (p. 113). Para la misma autora, facilitar el camino hacia la participación requiere generar instancias que permitan descubrir situaciones, problemas, oportunidades que les resulten interesantes y convocantes, acceder a información relevante acerca de ellos, manejar responsablemente dicha información, reflexionar individualmente y con otros, discutir y confrontar perspectivas y opiniones, comprometerse con aquello que piensan, generar propuestas, construir algo, tomar decisiones de distinto tipo, entre otras cuestiones. Se aprende a participar participando.

Que desde sus narrativas la participación sea una propuesta, también viene a combatir la creencia estereotipada de que esta generación de adolescentes está anestesiada y que no tienen compromiso con los problemas sociales y el cambio cultural. Igualmente, suena razonable imaginar que es desproporcionado y posiblemente injusto depositar exclusivamente la responsabilidad de las transformaciones estructurales en los nuevos. Más bien luce como una especie de acto de desresponsabilización de parte del mundo adulto que habita las escuelas secundarias. Por otro lado, Spade (2015) nos sugiere poner en tela de juicio la utilidad del modelo de derechos de gays y lesbianas en las iniciativas de reforma jurídica trans* porque encauzaría a los movimientos sociales hacia metas exclusivamente de inclusión y reconocimiento, desviándose de las demandas amplias de redistribución y transformación estructural.

“Formé un gremio a principio de este año, ya vamos casi veinticinco personas en el gremio y planeamos hacer una división que se llame “división de protección hacia los niños y adolescentes LGBTQ” para formar un espacio seguro para la gente trans, para la gente gay, para la gente de la comunidad en general, para que la gente se pueda acercar a nosotros y pueda contarnos o pueda encontrar un espacio seguro en el gremio cuando se sientan

como yo me siento o cuando se sientan excluidos o maltratados. Espero al menos dar una solución provisoria y dar un espacio seguro a la gente que se sienta insegura por estos temas y necesite hablar. Ya hay tres personas gays y cinco personas trans, pero solo yo lo se, ellos no se presentan así en el liceo, me hace feliz que me tengan esa confianza” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Yo estaba en el gremio y hablamos con la Referente de Sexualidad, siempre hacíamos cosas, decorábamos todo el liceo, poníamos carteles, siento que más liceos tendrían que hacer lo mismo para que la gente LGBT vea que no está sola. Además siempre hay gente que se copa y se suma. Fue hermosa la etapa del gremio, nunca había estado en un lugar así, éramos todos re compañeros, siempre estábamos ahí, éramos amigos fuera del gremio, nos encontrábamos en el pasillo y hablábamos o nos juntábamos, después de una marcha nos íbamos por ahí, estaba muy bueno” (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

También hay adolescentes que sugieren retomar experiencias que ya se han hecho con buenos resultados en sus centros educativos, por ejemplo, realizar **talleres sobre diversidad de género** para combatir la desinformación y para apuntalar/acompañar a otros pares con una identidad no normativa. Ante estos escenarios, quizá se torna deseable evitar hablar de buenas prácticas porque no toda experiencia es replicable en cualquier geografía con la garantía de generar el mismo resultado y, además, de esta manera se reproduce una pedagogía normalizante. Tal vez lo más conveniente sea pensar en prácticas favorecedoras y obstaculizadoras¹²⁷. Volviendo a sus percepciones, las personas entrevistadas, sostienen que para aplicar esta iniciativa, lo más adecuado sería articular con la figura Referente de Sexualidad, con movimientos sociales de referencia en la temática y/o apoyarse en ellos mismos como fuentes vivas de la información, es decir, poder reconocerles su propio saber experiencial. Generalmente, este tipo de dispositivo fue más sugerido por los varones trans*. Asimismo, es curioso pensar la confianza que le tienen a los talleres como herramientas de cambio, como espacios promotores de igualdad. Sin embargo, hay división de opiniones, **algunas personas apuntan directamente a una modificación del plan de estudios que incorpore nuevas asignaturas obligatorias.**

¹²⁷ Algunos de estos pensamientos surgen de los intercambios y devoluciones realizadas en uno de los Seminarios del Doctorado en STyPE en la FHUC (UNL).

*“La verdad es que **haría muchos talleres. Talleres para concientizar, para aprender a saber cómo referirse a una persona trans**”* (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

*“Si dependiera de mí, yo **haría algún taller para poder encaminar a esos chicos o chicas que están en plena transición o en plena duda de identidad**, buscaría ayudarlos, ojalá se me hubiera dado la oportunidad pero no”* (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

*“**Que se acerquen a colectivos como TBU o CTU. Puede ser un email u otra forma de comunicarse para preguntarles si pueden dar un taller, si pueden dar alguna clase para profes.** Para que abran sus mentes y piensen “bueno, esto es un liceo, no hay solo gente heterocis acá”, hay montón de gente diversa con distintas vivencias y quiero que se sientan cómodos. La idea es venir a estudiar pero estar cómodos”* (Entrevista N°23, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

*“Una vez **hicimos un taller de diversidad de género, estuvo bueno, había bastante gente, se llenó el Zoom**, (ríe). A veces la gente va simplemente porque se quiere saltar las clases, pero por lo menos fueron, estuvo bueno, fuimos nosotros hablando e hicimos una diapositiva, **íbamos hablando, compartiendo espacios seguros, podías contar tu propia experiencia si querías y después se hacían debates, tendría que pasar más seguido**, creo que podría ser una buena idea. Lo mejor fue que **la gente heterocis metió presencia y escuchaba, estaban ahí. En los pasillos nos decían que había estado bueno porque muchas cosas no las sabían**”* (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

*“**Trabajar para que no exista tanto bullying.** Que haya una materia va a ser un poquito imposible, pero **tendría que haber algo donde se trate la diversidad total, no solo el tema LGBT. Aprender a tratar a cada persona sin lastimarla o sin ofenderla. Es mejor una materia porque los talleres nunca son obligatorios, a los talleres vas si vos querés**”* (Entrevista N°26, mujer trans*, 15 años, Canelones, liceo privado).

*“Yo daría recursos para que quienes quieran puedan investigar en su habitación o en su privacidad si les interesa. Capaz algún alumno se acerca y pide algo, pero **es importante que sepan cómo tratarnos**”* (Entrevista n°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

Hubo adolescentes que pensaron y propusieron **reformas edilicias como una práctica inclusiva/afirmativa**. Pareciera que entienden que la arquitectura de las escuelas no es neutra. Para Lefebvre (1974) el espacio es una producción social, da cuenta de un conjunto de relaciones que se despliega en distintos niveles. Cree que el espacio se usa para reproducir relaciones de poder y está atravesado por el conflicto, por diferentes luchas. El propio grupo de Referentes de Sexualidad afirman que han visto muchas veces estudiantes trans* evitando tomar líquidos para evadir ir al baño, con los problemas de salud que esta práctica puede conllevar.

*“Lo único que se me ocurriría sería **hacer un baño que no sea ni para hombres ni para mujeres**”* (Entrevista N°9, varón trans*, 16 años, Montevideo, liceo privado).

*“Yo lo repito, pero ya lo hice en el liceo, esto de **pedir que hicieran baños unisex**, para poder sentirme cómodo y no tener que ir a un baño que no me sintiera cómodo o ir al baño y tipo tener miedo de que el portero me diga algo o me pase algo”* (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

Otras voces se inclinan por otras propuestas, por ejemplo, procuran que **desde el primer día de clases, se le pregunte a todo el estudiantado pronombres de uso y nombre de preferencia** para quitar el foco de las personas trans*, lo cual claramente es una decisión política. Así, la rareza no serían las personas trans* en la escuela. Estas presencias aún se leen como sujetos inesperados porque todo un sistema educativo parece estar construido y todavía sostenido sobre una base cisnormativa y cisexista. En esta línea, An Millet (2020) sugiere dejar de marcar lo trans* cuando no viene al caso y nombrar lo cis siempre que venga al caso. En una oportunidad escuché al propio An Millet contar una experiencia piloto llevada adelante en un centro de salud argentino, donde le preguntaban a todas las personas usuarias su identidad de género y sus pronombres de uso, esto produjo automáticamente una redistribución de la incomodidad, que generó frustraciones y actuaciones de enojos, especialmente de parte de los varones cis que se ofendían porque sentían que sus identidades eran cuestionadas por el personal al desnaturalizar la condición cis.

“Estaría bueno que en las instituciones por más que tenga que estar el documento de identidad se pueda hacer algo más ficticio. Tipo, que en mi documento aparezca que soy tal persona pero si me siento X poner un rengloncito más en un formulario o algo

así. Es algo tonto que se excusen en el documento como excusa para no tratarnos como nos sentimos” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Me gustaría que pasen una hojita en cada materia cuando arrancan las clases y que cada persona pueda marcar sus pronombres de uso y el nombre, apodo o apellido que le gusta más porque no solo las personas trans sufrimos este tipo de cosas, es importante no dar por asumido nada” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

Algunas personas entrevistadas también se detienen a plantear la necesidad de que se **concreten más sanciones ante episodios que estén basados en el odio** (observaciones, suspensiones, expulsiones, etcétera). Desde sus narrativas, buscan promover una disminución del *bullying* y una mejor convivencia, denuncian que hay derechos que no se estarían garantizando. De todos modos, construir normas (también junto con estudiantes adolescentes), es casi imposible sin considerar los motivos reales y los contextos particulares. En cualquier caso, confrontaciones, prohibiciones, imposiciones, consensos y construcciones, no evitan las transgresiones (Kantor, 2008).

Asimismo, el estado del arte muestra que, una cultura punitivista que enfatiza en los castigos como principal herramienta sin el acompañamiento de políticas inclusivas que instalen o mantengan apoyos institucionales puede deteriorar aún más el clima escolar y aumentar los niveles de desconfianza (Heck, Poteat y Goodenow, 2016). Además, se puede analizar la violencia entre personas niñas y/o adolescentes y también la violencia que dirigimos como mundo adulto hacia ellas. Algunos casos requieren la intervención de una persona adulta, que viene a recordar las reglas y a recuperar los límites, pero en otras situaciones, el problema es la propia intervención de la persona adulta (Bouchoux, 2022). Por otro lado, otras personas se aventuraron y compartieron iniciativas que van más allá del espacio escolar y que se relacionan con **prácticas solidarias**, por ejemplo, el caso de varones trans* donando cabello para pelucas para personas que se encuentran en tratamientos que incluyen sesiones de quimioterapia.

“Dentro del liceo diría que lo mejor es castigar y penalizar los comentarios de odio e informar sobre que lo que están diciendo está mal y que puede herir gente y que realmente no está bueno lo que están diciendo, intentar cambiar un poco la cabecita. Y afuera, hacerle entender a la gente que existimos, estamos acá y somos parte de la sociedad” (Entrevista N°15, mujer trans*, 16 años, Montevideo, liceo público).

“Que se fomente que haya menos discriminación en los liceos, que la gente vea que la diversidad es normal, que no es extraño, que no es de otro mundo, que todos tenemos los mismos derechos” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“También cuando tenía doce años me corté el pelo. Mi razonamiento era que me lo quería cortar para donar, al final lo terminé donando para que hicieran pelucas y se lo dieran a personas con cáncer. Me acuerdo de buscar páginas y donaciones, lo tendría más o menos por la mitad de la espalda y un día dije me lo quiero cortar. Para mí todos los varones trans tendríamos que hacer eso” (Entrevista N°14, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

Las personas Referentes de Sexualidad, por su parte, sienten que se precisa un **protocolo de actuación para la protección de las trayectorias escolares de estudiantes trans*** que estipule claramente las formas de hacer un acompañamiento y seguimiento a este grupo de estudiantes. Señalan que se han actualizado varios protocolos sobre otras problemáticas y que para diversidad en los últimos cinco años no se publicó ni aprobó nada. Consideran que hay resistencias en el mundo adulto con este tema, dicen que no les hacen las cosas fáciles a estos adolescentes, y que se necesita ampliar la mirada para no reproducir estereotipos. Sin embargo, al mismo tiempo, observan que después no pasa lo que dice en los protocolos. Se podría pensar que, un protocolo sirve como guía, como punto de referencia, como un instrumento que a veces permite unificar ciertos criterios, pero que un protocolo no soluciona todos los avatares de la vida escolar cotidiana. No es deseable apuntar a una protocolización de cuestiones que no siempre son protocolizables porque sería desconocer la naturaleza de nuestros oficios del lazo. No obstante, también podría ser sensato creer que este tipo de protocolos a algunas personas les puede simplificar su tránsito por las instituciones educativas. En este punto, Spade (2015) cree que si se toma la iniciativa de aprobar protocolos de actuación para las escuelas buscando facilitar la inclusión y el acompañamiento de las personas trans*, sería deseable primeramente pensar si dichos instrumentos podrían producir efectos no deseados/no previstos y también cree que sería importante establecer si se permite hacer cambios/modificaciones sin activar estos protocolos para no vulnerar los derechos de ciertas singularidades.

Por su parte, la UNESCO (2017) establece que todos los estudiantes cuentan, y cuentan por igual. Sin embargo, intentar poner en práctica este mensaje es complejo. Es probable que la

implementación de este exija cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde los docentes en el aula y otras personas que trabajan en experiencias educativas directamente, hasta los responsables de la política nacional. Esto incluye tomar medidas para prevenir y abordar todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso, participación y finalización de la educación, así como en los procesos y los resultados de aprendizaje. Aprender a convivir aprendiendo a respetar y valorar otras formas de ser, en que los fundamentos deberán ser la real inclusión y equidad en la política educativa para intentar lograr así una educación de calidad. Donde las intervenciones no se sustenten en creencias personales y/o religiosas sino en la mejor evidencia científica disponible (Gelpi, 2023).

Viscardi y Alonso (2013) señalan que “promulgar la igualdad no consiste en anular las diferencias, aunque lo que sí debe impedirse es que estas diferencias generen desigualdad(es)” (p. 37). En este sentido, por momentos, hay adolescentes trans* que luchan por la igualdad en ciertas dimensiones puntuales dentro de las escuelas y, en otros momentos, defienden la diferencia como parte del paisaje escolar cotidiano. Por lo cual, es posible afirmar que, dependiendo la situación concreta, el estudiantado trans* tiene la capacidad de hacer diferentes posicionamientos subjetivos a la interna de las instituciones (Cáceres y Salazar, 2013). En esta forma de entender la igualdad: lo mismo para todas las personas. Se esconde el desconocimiento de lo particular y hasta la lucha contra lo particular, por lo cual, ser reconocidos como iguales en muchos escenarios escolares cotidianos implica renunciar a identidades y universos culturales propios. Cada vez que esto sucede, fracasa la pretensión de inclusión real (en caso de haber estado presente al menos en las intenciones). En este escenario, se habrá logrado ampliar la definición de población escolarizable, pero no la población escolarizada (Diker, 2012). Se suele conceder autonomía a personas educadoras y médicas cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendamos; la misma debe concederse a las personas estudiantes o usuarias, porque ellas saben cosas del aprendizaje o de su condición que la persona que les enseña o las trata puede no comprender del todo (Sennett, 2003).

En cuanto al recibimiento del estudiantado, Zerva (2024) señala que preparar implica esperar la llegada de quien sabemos que va a venir. Organizar cada detalle que esté al alcance e imaginar lo que hace sentir bienvenido al que llega. Preparación es pensar antes en el otro, en su llegada, en cómo alojarlo. También puede suceder que arribe alguien que no se esperaba, o

que no se esperaba todavía. Algo de esto a veces pareciera que ocurre con las realidades trans*. El mundo adulto en la escuela sabe de su existencia pero no se les espera. Esta presencia muchas veces al irrumpir, sorprende, desconcierta. El estudiantado trans* con cierta desconfianza hacia este tipo de instituciones a veces ya no espera mucho, pero siguiendo a Cornu, tender una mano allí donde no se la espera configura un escándalo. De acuerdo a Rodríguez (2024) no puede haber ausencia sin inscripción de presencia. De una forma u otra, con este pedido, con esta demanda, el estudiantado trans* reclama por esa presencia que en algún momento sintieron, inscribieron y que ahora es leída/significada como ausencia.

Otras voces de adolescentes se centraron en señalar la importancia de la **formación continua para docentes y funcionariado administrativo**. Expresan que en ocasiones los distintos actores se guían por una improvisación que no les permite recibir un trato justo y competente. Esto también aplica para las bienvenidas en los centros escolares. An Millet (2020) piensa que el problema no se reduce únicamente a la falta de materias optativas en la formación de Grado, a lecturas de textos escritos por personas trans* en algún Posgrado o a una mayor oferta de Seminarios, Jornadas y Congresos que pongan el foco en las existencias trans*. Él cree que el problema radica en la formación cisexista que ya hemos recibido y ha sido lentamente internalizada desde Educación Inicial.

Para val flores (2018) todo conocimiento y toda ignorancia suponen una forma de violencia, una de las más difíciles de reconocer, la que hace del otro una vida despreciable o inexistente. La heterocisnormatividad es una política del saber que provoca y administra heridas, gestiona los modos de decir y la visibilidad pública de los cuerpos. Por eso An Millet (2020) insiste en que “no es que no estemos aprendiendo nada sobre lo trans*, justamente lo contrario, estamos aprendiendo una lectura particular, una perspectiva específica e injusta: el cisexismo” (p. 66). Por esta razón propone la generación de cambios institucionales estructurales porque de lo contrario entiende que solamente podremos poner a disposición instancias que apuntan a desaprender.

En este sentido, es interesante retomar la percepción de las personas Referentes de Sexualidad que participaron en el grupo de discusión con expertos. En su caso, destacaron la experiencia de los cursos de actualización impulsados por la ANEP y el MEC, pero coinciden en que falta profundizar precisamente en diversidad sexo-genérica y en otros temas. Los más mencionados fueron: masculinidades, discapacidad, neurodivergencia, salud menstrual y salud

mental. Hubo narrativas que apuntaron a la necesidad de pensar qué le puede aportar la Educación Sexual Integral a los abordajes vinculados a salud mental.

Con relación a estos últimos puntos, 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). No podemos esperar actuar a ciencia cierta, pero tampoco debemos resignarnos a ser eficaces solamente por accidente (Meirieu, 2001). Según Planella y Pié (2015) “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” (p. 71). Hay una cita de Platero (2014) que es oportuna con relación a este punto: “las personas que ofrecen su apoyo son aquellas que entienden que los menores tienen sueños propios, que se enfrentan a retos múltiples, que necesitan estar y ser como niños y jóvenes sin tener un amor y apoyos condicionados a su comportamiento de género” (p. 78).

Cuando el mundo adulto renuncia a acompañar la tramitación del enigma de la existencia deja a las personas adolescentes a la intemperie, sueltos, en la soledad de sus preguntas, a merced de la angustia, habitando algo del orden de lo desesperante, y pudiendo recibir respuestas de los pares, que en ocasiones pueden convertirse en algo aún peor. Habitualmente las tragedias se despliegan a partir de la impotencia y omnipotencia del mundo adulto, esto desdibuja lugares, posiciones y funciones. 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) como personas adultas y referentes debemos recordar que lo que pretendemos siempre es “intentar (tentar) una y otra vez...Insistir, una y otra vez...Habilitar la oportunidad una y otra vez...proporcionar ocasiones (una y otra vez)...” (Frigerio, 2017, p. 88).

Por otro lado, otra propuesta que esbozaron fue **aumentar la carga horaria para desempeñar la función**. Creen que actualmente las horas son escasas y que esto configura una limitación para cambiar la realidad educativa en estos asuntos. Asimismo, perciben que el regreso a la presencialidad postpandemia puso en evidencia un aumento de otro tipo de problemas que entienden como sumamente desafiantes: explotación sexual comercial, abusos sexuales intrafamiliares y zoofilia. Igualmente, sería oportuno problematizar si este aumento se le puede achacar a la pandemia o si estas situaciones ya circulaban asiduamente por los paisajes escolares. A su vez, mencionan que a veces sufren la falta de tiempo a causa del multiempleo

y el desgaste de la tarea. En ocasiones, se han ofertado formaciones cubiertas por su empleador, que les interesaban, y que no han podido realizar o culminar por este motivo.

Las personas entrevistadas también sugieren la creación de **dispositivos de iguales autogestionados que funcionen en el espacio escolar y tengan por objetivo acompañar(se)**. Sin embargo, ninguna propuesta de mejora de las experiencias en estos espacios incluye a las familias. El involucramiento de sus familiares y de las familias de otras personas estudiantes no aparece en la imaginación de estos adolescentes. Así como el relato de las autoridades institucionales suele apuntar a la baja participación de las familias, a lo difícil que es acercarlas a la escuela, pareciera que las propias personas adolescentes tampoco lo ven viable, ni fantasean con la posibilidad, creería que sería valioso pensar colectivamente los posibles motivos de esta ausencia en los discursos.

“Si fuese por mi, estaría en el liceo ahora mismo, ofreciendo algo para esos chicos o chicas que estén en plena transición, no sé, un grupo semanal que funcione en el salón gremial, algo para acompañarnos juntos” (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“En el liceo al que iba, hay un par de trans ahora, hace un tiempo me llamaron de dirección para saber si podía ir a charlas con ellos y darles una mano. Veo que el liceo está tratando de acercarse un poco más. Estoy esperando que me llame de nuevo la directora pero voy a ir. Estaría genial que haya algo así en todos los liceos, A mí como ex estudiante me re emocionó que me llamaran para esto” (Entrevista N°10, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Es necesario un curso para profesores, directores, adscriptos, que aprendan a tener experiencia con las personas trans, que sepan cómo tratarnos, que no estén improvisando todo el tiempo, es re feo sentirte conejillo de indias, eso se lo tienen que dar en donde estudian” (Entrevista N°16, varón trans*, 18 años, Canelones, liceo privado).

“Necesitamos que no solamente los estudiantes seamos más abiertos a estos temas porque siempre somos culpables de todo, pero los docentes también tienen que cambiar muchas cosas. Deben formarse para este tipo de situaciones porque el día de mañana se pueden encontrar con una persona que necesita algo y es cualquiera que no sepan cómo lidiar

con eso. Necesitamos que sea un espacio mucho más abierto a distintos tipos de identidades y que obviamente los docentes vayan de la mano con la gente. Los profesores necesitan una base, una especie de clase que les explique cómo es la vivencia trans y la vivencia LGBT en general. Es importante que no se pongan a la defensiva cuando se encuentran con una situación así porque eso viene del miedo que uno tiene cuando no sabe a lo que se está enfrentando en ese momento” (Entrevista N°24, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“A mi gustaría que los profesores estuvieran mucho más informados en el tema, a veces no saben nada o no quieren aprender, a mi me gustaría que tengan un taller o algo, para informarse y que no sea tan fea la interacción porque realmente cansa que todos los días tengan los mismos errores. Ellos nos dicen ay cuántas veces tengo que repetir X cosa y nosotros también tenemos derecho a decirles lo mismo” (Entrevista N°27, varón trans*, 19 años, Canelones, liceo público).

Por último, **hay adolescentes que también propusieron espacios de Tutorías entre Pares (TEP)**. En este punto vuelven aparecer los gestos de la transmisión y el lazo intergeneracional. Hace un rato se visualizaba el dejar algo para los que vendrán y aquí desean recibir algo de los que han estado antes. Las personas integrantes del grupo de discusión con expertos también están de acuerdo con esta idea porque han notado miedos (dichos y no dichos) ante cambios de niveles educativos, cambios de instituciones, cambios de turnos, cambios de cuerpos docentes. Con estas visiones, parecería oportuno prestarle atención a las distintas interfases que se ponen en juego en el sistema formal. Es oportuno aclarar que, para Rascovan (2016) “los dispositivos de acompañamiento se enmarcan -por lo general- en el campo de la llamada “Orientación Educativa”. Existe un conjunto de acciones en distintos niveles y ciclos del sistema educativo que abordan un amplio espectro de problemáticas y de conflictos que atraviesan dimensiones pedagógicas, institucionales, sociales y subjetivas” (p. 188).

Se puede entender a la **Orientación Educativa** como el conjunto de discursos y prácticas que promueve la interrogación de la dimensión conflictiva de las instituciones educativas, al mismo tiempo que colabora en el desarrollo y cumplimiento de sus funciones específicas. La especificidad de esta área puede decir presente en el núcleo conflictivo propio de las intersecciones entre los sujetos, los grupos, las instituciones y las comunidades. Se piensa en intervenciones centradas en aquello que suele acontecer en un “más allá” de lo puramente

pedagógico-didáctico. Es complejo intentar reducir la Orientación Educativa a cuestiones exclusivamente pedagógicas, sociológicas y psicológicas, no se trata de una disciplina sino más bien de un campo de problemas abordable deseablemente desde una lógica transdisciplinaria. Este campo se caracteriza por una interrelación, un entrecruzamiento, entre salud y educación, dado que predominantemente se busca promover en las instituciones y en los sujetos (que las sostienen pero también la transforman) maneras de tramitación de distintas problemáticas que se ubican en las intersecciones entre salud y educación. Para el mismo autor, este tipo de dispositivos pueden ser entendidos como prácticas de salud mental porque también pueden oficiar como una oportunidad de promoción y prevención en salud mental (Rascovan, 2016).

Las tutorías entre pares (TEP)¹²⁸ son una estrategia validada para sostener las trayectorias escolares, colaboran en hacer más habitable la vida escolar, son una práctica de reconocimiento y socialización que tienen el potencial de filiar, se fundan en el ejercicio de la hospitalidad. Se sustentan en una ética basada en el encuentro con la otredad del otro. Además, pueden ser una herramienta de acompañamiento útil en momentos clave del proceso adolescente y de escolarización del estudiantado también con diversidad sexo-genérica. Las TEP tienen una historia de larga trayectoria. Sus orígenes pueden rastrearse a fines del siglo XVII, con el comienzo de los sistemas nacionales de educación, como una estrategia de enseñanza que permitía enfrentar las dificultades que planteaba la instrucción de masas (Cabrera, Couchet y De León, 2018; Rascovan, 2016).

Asimismo, se está ante una herencia de experiencias informales que se han dado espontáneamente en distintos momentos del ciclo de vida. Tratan de instituir lo que no todos los sujetos pueden autogestionarse de manera singular, sin dejar de ser una acción transitoria. En la actualidad, hay distintas clasificaciones: a. **según el nivel de acción tutorial**: preingreso, ingreso, permanencia; b. **según el contenido**: académicas, de vida universitaria y de apoyo u

¹²⁸ Uno de los antecedentes relevantes de las tutorías son las teorizaciones de Vigotsky, que plantea que los procesos psicológicos superiores tienen su raíz en procesos sociales, que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos que se desarrolla de manera personal pero en interacción con otros, colocando la dimensión social como aspecto central. Su objetivo es dinamizar los procesos de aprendizaje, tanto para el estudiante tutorado como para el tutor. Ese gran objetivo toma una forma y una orientación distinta para cada uno de los involucrados, estableciendo una diferencia entre los objetivos que definen la participación de unos y de otros, lo cual no desconoce la potencialidad de aprendizaje de ambos. Enseñanza y aprendizaje se presentan entonces como elementos indisolubles, la primera entendida como ayuda en el proceso de atribución de sentido y construcción de significados, no ya como mera transmisión. Todas estas interacciones en espacios que trascienden los espacios históricos y culturalmente asignados a la enseñanza (Mosca y Santiviago, 2012).

orientación; c. **según el contexto de implementación**. Las TEP se pueden adaptar, ajustando sus características, según los criterios que se prioricen (Álvarez, 2018; Rascovan, 2016). En general, las TEP pueden ser entendidas como una estrategia de apoyo, colaborativa, de aprendizaje activo, adaptativo y participativo, encuadrada por la institución y los docentes, pero gestionada por las personas estudiantes mediante acuerdos.

Las TEP se conforman entonces como una estrategia que permite ajustar sus características según los criterios que se prioricen, como el contexto, el lugar, el tiempo, los contenidos curriculares, los objetivos, el formato de contacto, las particularidades de las personas participantes (rol de tutores o tutorados), la edad, el ciclo en el que se encuentran y las características del rol. La proximidad en los contextos de referencia de tutores y tutorados genera un clima de confianza. Además, en cualquier actividad compartida por estudiantes, se genera una dinámica entre las vertientes académica y extraacadémica, lo que permite el ingreso de aspectos no académicos; esto contribuye a la construcción identitaria de las personas estudiantes como tales (Santiviago, 2018). Hoy en día se asiste a la convivencia de diferentes propuestas heterogéneas de tutorías, caracterizadas por distintas formas de denominarse y variadas poblaciones destinatarias y espacios donde se desarrollan.

Todas parten del reconocimiento de la diversidad de estudiantes y de la existencia de trayectos heterogéneos como condición necesaria para el aprendizaje (Santiviago et al. 2017). Tomando como referencia la conceptualización teórica de acompañamiento elaborada por Parra (2019), que para ella es “la acción de caminar al lado de una persona, compartiendo alguna parte de su vida itinerante” (p. 124). Según Parra (2021) acompañamiento es estar “junto a”: “ni delante, ejerciendo de vigilantes, impidiendo equivocaciones, señalando el itinerario o etiquetando externamente la experiencia de género. Ni detrás, esperando a que pase el tiempo, sin ofrecer información o recursos y sin dar herramientas que permitan organizar su experiencia de género. Sino junto a las personas adolescentes trans” (p. 156).

Se apunta a un modelo de acompañamiento afirmativo, que introduce una figura potente, la de aprender al mismo tiempo que se acompaña. Este posicionamiento facilita romper con una lógica adultocéntrica en el abordaje de estas realidades (Parra, 2021). Un acompañamiento de esta naturaleza debería también focalizarse en la recuperación y reparación de la dignidad arrebatada, pero siendo clave la incorporación de la diferenciación entre acompañar y dirigir (Martínez et al. 2023). Puede ser que sea deseable que cuando les veamos con urgencia y

malestar no siempre les interpretemos literalmente, sino que se atiendan sus inquietudes con mayor profundidad. “Tal vez apelan a la responsabilidad de sus acompañantes para sostener sus procesos reconociendo sus propias contradicciones. Quizá de eso se trate acompañar” (Missé y Parra, 2023, p. 183).

Saber acompañar a una persona en su desamparo también es generar dispositivos en las instituciones, capaces de dar cauce a esa disposición de los practicantes de los oficios del lazo para alojar el padecimiento del otro. Y toda experiencia de acompañamiento apunta a producir efectos subjetivantes (Korinfeld y Levy, 2024). Estos pueden entenderse como lazos de acompañamiento. El oficio del lazo sucede entre insistencias y azares, a veces aparece un momento vivificante en medio de condiciones materiales y simbólicas limitadas. Se trataría de intermitencias e intersticios, momentos y territorios que parecen abrirse para que suceda en ellos algo diferente que alivie (Kuperman, 2024; Frigerio, 2010). Siguiendo a Deligny, quizá el oficio al que aludimos tenga algo de técnica y mucho de disponibilidad (Kuperman, 2024). Para Kuperman (2024) se trataría de un “hacer algo” que no es un “hacerlo todo”. Desde esta posición se renuncia a resolver la vida de los otros. 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). Aunque acompañar también implica una forma de dejar ir y de dejar una cuota de acción incógnita por venir (Cornu, 2017).

Por su parte, otras voces se centran en la aparente necesidad de **reforzar los equipos técnicos de los centros educativos** con personas que sean idóneas y estén formadas en la temática. En otros casos, plantean que cuentan con el recurso pero que la persona Licenciada en Psicología no tiene herramientas para este tipo de acompañamientos. Las voces de las personas Referentes en Sexualidad, señalan valorar trabajar interdisciplinariamente con otros profesionales para pensar los casos complejos. Plantean que sienten un respaldo al articular con personas Licenciadas en Trabajo Social o Psicología porque perciben que su excesiva formación en Biología puede ser una barrera a la hora de intervenir desde una mirada integral. En suma, de una forma u otra enuncian que hay una carencia de profesionales que manejen y apliquen los aportes de los enfoques afirmativos en el campo de la educación (Borges, 2009).

A su vez, llama la atención que algunas personas adolescentes hacen referencia al centro educativo como un loquero y parecen tener expectativas altas sobre lo que pueden hacer estos profesionales de la salud. Korinfeld, Levy y Rascovan (2016) explican que en ocasiones ciertas profesiones son vistas como “bomberos” o “policías”. Se las solicita en momentos/situaciones agudas. Los autores critican que generalmente los profesionales *psi* son convocados a trabajar con los aspectos patológicos de las escuelas, con todo aquello considerado síntoma, siendo ubicados en el eje salud-enfermedad de manera excluyente. Se espera que solucionen problemas pero sin cuestionar demasiado las estructuras o dinámicas institucionales que pueden estar contribuyendo a dichos problemas. Además, tener más espacios disponibles no es necesariamente una garantía, porque como indica Kantor (2008) “no siempre narrar permite dar trámite a situaciones complejas y, complementariamente, no siempre ofrecer escucha o canales de expresión para relatos desgarradores significa brindar sostén” (p. 57).

“Necesitamos más referentes sexuales que estén capacitados para estas cosas, por comentarios de personas, se que hay Referentes que no están capacitados y también el tema de que nunca escuché a ningún amigo que me hable de psicólogos, y cuando hay no siempre saben ayudar en estas cosas” (Entrevista N°4, varón trans*, 18 años, Montevideo, liceo público).

“Yo he tenido tutorías académicas y me han encantado. Me gustaría tener un referente para esto en mi liceo, que esté involucrado en el tema, que no solamente lo haga porque es su trabajo y también porque a veces necesito hablar, contar cosas y no puedo pagar psicólogo (risas)” (Entrevista N°5, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

“Que haya mucha gente, por ejemplo, psicólogos, que estén ahí, por si un alumno trans tiene una crisis o se siente muy mal, que vaya y pueda hablar con esa persona, que tenga su espacio para poder expresarse, pero con una persona que sepa. Igual pensando...Necesitamos más psicólogos en general porque todos los días pasa algo y tienen que venir los médicos (risas). Siempre hay alguien que se pone a llorar o que tiene un ataque de pánico o que no tomó la medicación, parece un loquero (risas)” (Entrevista N°11, varón trans*, 15 años, Montevideo, liceo público).

“Yo creo que lo mejor sería tener tutorías, yo ya tuve un par de veces, me ayudaron. Seguro hay mucha gente que puede ayudar y sabe cómo, incluso un poquito más grandes que nosotros y que nos tranquilicen contándonos por las cosas que pasaron ellos, sentir

que no sos el único, saber que pudieron” (Entrevista N°19, varón trans*, 19 años, Montevideo, liceo público).

No obstante, retomando el punto anterior, es crucial reconocer que las TEP no son la solución a la crisis sino que es uno de los inventos para transitarlas, son una plataforma, ni más ni menos que un recurso para encarar procesos de acompañamiento y sostén que apuntan a una mayor inclusión social. Las TEP para Rascovan (2016) son una práctica centrada en los cuidados, es una forma de hacerse cargo, que alimentan el compromiso con aquello que nos preocupa, pero sin mayores garantías al tratarse de una construcción permanente atravesada por encuentros y desencuentros. Asimismo, Kantor (2015; 2008) señala otra posible limitación, al afirmar que cuando se trata de asumir responsabilidad frente a la educación de adolescentes, ser joven no garantiza constituirse en referente y (sin embargo) puede no ser incompatible con la adopción de una perspectiva adulta. Por otra parte, no ser (tan) joven, en el sentido de proximidad y semejanza, no garantiza una mirada adulta, responsable, valiosa y (o pero) tampoco es obstáculo para establecer vínculos significativos con este grupo poblacional.

En este sentido, abordar estas situaciones implica reconocer que no existen respuestas únicas ni decisiones “correctas” cuando se trata de proteger y restituir los derechos de niños, niñas y adolescentes trans*. Sin embargo, esto no supone quedar sin herramientas frente a su complejidad. Más bien, adoptar un enfoque de derechos implica reconocerlos como sujetos titulares de derechos y generar las condiciones necesarias para que puedan ejercerlos plenamente. Es decir, se trata de construir entornos que habiliten la exploración y la elección del género con el que cada persona se identifica y desea ser reconocida. Lo central no es el momento ni la forma en que se configura esa identidad genérica, sino que exista un contexto que valide sus percepciones y decisiones sobre sí mismos, y que las sostenga de manera efectiva en la vida cotidiana (Castañer, 2016).

A esta altura del documento me apoyo en las ideas de Frigerio (2024), cuando afirma que, a los que piden, a los que reclaman, a los que ya sin esperanza alguna no piden nada, están quienes les detestan, les desprecian, no les soportan, quienes quisieran que se les lleve lejos, donde no se les vea ni se les escuche, están quienes les temen, asustados por el número, por la intensidad del reclamo. “¿Podrá ser que a veces teman ser identificados como responsables o temen por temor a ser de pronto habitados por una razonable culpa? ¿Y si el temor fuese que los que piden, los que reclaman, los que exigen...Tuvieran razones justas para pedir, reclamar,

exigir?” (p. 205). También están quienes no les temen e intentan comprender y preguntarse qué hacer para que las razones de la escena no se reproduzcan (no se trata de impedir que se reproduzca la escena sino las razones que la instituyen) (Frigerio, 2024).

Un trabajo con adolescentes sustentado en el reconocimiento de sus derechos se orientará, entonces, a generar condiciones y oportunidades que favorezcan la expresión de demandas, la iniciativa, la autonomía y el ejercicio de la responsabilidad. En ese marco, no solo se pondrá en cuestión los discursos justificatorios o expiatorios, sino que también interpelará a las propias personas adolescentes, especialmente cuando han incorporado -junto con la exclusión que atraviesa su vida cotidiana- la idea de que su destino es inevitablemente marginal, con horizontes limitados y experiencias marcadas por lo mortífero (Kantor, 2008). Para cerrar este apartado y capítulo se acude a una cita textual que tiene la capacidad de conmovernos y comprometernos en la tarea que nos convoca y dice así: “frente al drama que supone la contingencia puedo soñar otro mundo, otra situación. Imagino otra situación distinta, sueño. El mundo sería insoportable sin el sueño de otro mundo. Desde este punto de vista, la esperanza es precisamente esto, soñar otra situación. La vida humana necesita del sueño para poder vivirse” (Mélich, 2018, p. 118).

En estas carillas se intentó aportar algo para que las adolescencias trans* tengan y mantengan la capacidad de soñar y de vivir vidas dignas, vidas vivibles, donde el desarrollo en todas sus dimensiones sea algo del orden de lo alcanzable y de lo sostenible. Todas estas cuestiones desarrolladas en esta tesis justifican asumir y sostener un compromiso, por quienes ya están y por quienes vendrán...

6. Consideraciones finales

El presente estudio exploratorio de tipo cualitativo tuvo como objetivo conocer las experiencias subjetivas de adolescentes trans* de entre 14 y 19 años residentes en Montevideo y Canelones en el pasaje por instituciones públicas y privadas de EM. La técnica seleccionada para cumplir con tal fin fue la entrevista semiestructurada. A modo de complementar la información obtenida en el intercambio con estudiantes trans*, se procedió a coordinar y realizar un grupo de discusión con personas expertas. Finalmente, se consiguió entrevistar a veintisiete (27) adolescentes trans* de diferentes identidades, edades, contextos educativos, departamentos y nivel socioeconómico, entre otras variables. Por su parte, en el grupo de discusión, participaron ocho (8) Referentes de Sexualidad del nivel educativo objeto de estudio.

Este acercamiento no representativo pero sí significativo, permitió explorar distintas dimensiones de la vida cotidiana de adolescentes trans* escolarizados. Se logró analizar sus experiencias, creencias, percepciones y emociones en la escuela y fuera de ella desde un enfoque de género y derechos humanos. Se considera que se intentó transversalizar una mirada interseccional durante el escrito. La información resultante del trabajo de campo fue amplia y permitió incorporar conceptos/categorías que inicialmente no estaban previstas. Algo del orden de lo inesperado operó en este proyecto y creería que a las personas lectoras se les ofrece una visión más general de estas realidades, siempre plurales. Se piensa que los resultados del estudio reafirman algunos hallazgos a nivel internacional/regional, y otros se caracterizan por ser relativamente novedosos para este campo de estudios. Además, dichos resultados podrían contribuir al desarrollo de más investigación social en varias disciplinas y subdisciplinas, por ejemplo, Antropología, Ciencias de la Educación, Educación Física, Historia, Medicina, Psicología, Sociología, Trabajo Social, entre otras.

Poner el foco en las experiencias trans* a esta altura del ciclo de vida, en el marco de una cultura aún heterocisnormativa y binaria, implicó una vez más, hacer visible situaciones de desigualdad, inequidad, injusticia, discriminación y violencia estructural hacia la diversidad de género. Se hacen visibles las limitaciones de las normativas vigentes y sus correspondientes pretensiones de inclusión real en la vida escolar cotidiana. Asimismo, se evidenciaron dinámicas de adultocentrismo que afectan los procesos de autonomía progresiva de las personas adolescentes. Se podría pensar que en la escena nacional, coexisten de forma tensionada al menos dos paradigmas: el de derechos humanos y el patologizante. Estos con

sus discursos y prácticas atravesadas por las ambivalencias, fisuras y el conflicto producen diferentes efectos deseados y no deseados en la biografía del estudiantado trans*.

A su vez, probablemente esta tesis intenta decir algo sobre las repeticiones (muchas de ellas desesperantes) y también nos informa que lo aparentemente nuevo no llega sin sedimentos (Frigerio, 2024). La adolescencia trans* es, en términos demográficos, un fenómeno minoritario, sin embargo, los resultados del estudio, nos permiten entender que la sensación de malestar con el género, la sexualidad y el cuerpo, no es algo necesariamente minoritario o exclusivo de las experiencias trans*, y que algo de todo lo abordado aquí permite pensar los procesos adolescentes contemporáneos y la salud de las escuelas en general (Missé y Parra, 2023).

En el análisis, se profundizó en el autodescubrimiento y significado de la categoría trans* para este grupo de adolescentes; luego se abordaron los procesos de salida del armario y las respectivas transiciones (de género y más allá del género); después se exploraron sus figuras de referencia y qué tipo de relación tienen las personas entrevistadas con otras personas trans*; posteriormente se hizo foco en las experiencias de este conjunto de adolescentes en el sistema educativo formal en el nivel de EM; esto también nos permitió aproximarnos a identificar cuáles son los problemas prevalentes en el cotidiano escolar y qué estrategias de resistencia usan cotidianamente; por último, se hizo el esfuerzo de sistematizar las iniciativas realizadas en esta materia y qué otras propuestas de mejora de las experiencias diarias sugieren estos adolescentes trans* y Referentes de Sexualidad en los centros educativos de EM.

Los resultados más destacados marcan que la experiencia trans* está en constante transformación, sus significados y significantes están en movimiento. En las narrativas de las personas adolescentes se identifican distintas formas y tiempos de experimentar y significar la no conformidad con el género asignado al nacer. Es posible visualizar las categorías identitarias como móviles, provisorias, cambiantes. Desde este enfoque el género podría ser visto como una caja de resonancia (Missé y Parra, 2023). La asociación entre transición y modificación corporal está muy presente en las proyecciones de adolescentes trans*. Sin embargo, varias voces de adolescentes reivindican la experiencia trans* como un proceso de descubrimiento/exploración, laborioso, no necesariamente vinculado a transformaciones, modificaciones, cambios o transiciones normativas. En sus experiencias retoman interacciones que pendulan entre el reconocimiento y la invalidación de la existencia.

La inmensa mayoría, plantea que, a pesar de los problemas que generó la pandemia de COVID-19, en sus biografías también operó como una oportunidad, al señalar el beneficio de contar con más tiempo para dudar, cuestionarse, conocerse, explorarse, entenderse y encontrar una categoría para definirse y narrarse al mundo. Solo relatos minoritarios se aproximan más al imaginario dominante sobre los efectos negativos de la pandemia en lo que respecta al bienestar psicosocial. Asimismo, valoran positivamente el rol de los motores de búsqueda y redes sociales para buscar información específica sobre las realidades trans* y obtener las respuestas que necesitaban. El verbo investigar es mencionado permanentemente. A veces la información satisfacía y en ocasiones fue desbordante, un exceso que condujo a la confusión y que hizo de la capacidad de elaboración algo dificultoso. Desde sus creencias, da la impresión que Internet es infalible, que sabe más que el mundo adulto y los profesionales que les acompañan, que ofrece las grandes verdades contemporáneas. Se podría pensar que Internet es una fuente de información en la que se cruzan las narrativas hegemónicas de lo trans*, los discursos activistas, las opiniones individuales y ciertas ignorancias. Estas búsquedas de información dan acceso a definiciones de lo trans* a partir de las cuales las personas también articulan narrativamente sus experiencias (Parra, 2025).

Para Platero (2014) los espacios *online* palían las necesidades vinculares y de reconocimiento que se pueden tener a esas edades. El académico cree que las redes sociales representan una nueva forma de autoconciencia, nuevas formas de reflexionar sobre quiénes somos y cómo nos relacionamos con las demás personas. La conexión que se crea y que se vive como trascendente parece estar ofreciendo nuevos espejos sociales para entendernos a nosotros mismos. Estos sitios simultáneamente se erigen como espacios de configuraciones identitarias y de comunidades virtuales. En estos testimonios recogidos, también se reafirma la influencia anglosajona en estas latitudes, al comprobar que consumen a muchas personas productoras de contenido del norte global y que hay palabras de la lengua inglesa que se utilizan frecuentemente en nuestro contexto local. No obstante, el acceso a información en los entornos digitales, convive con la desinformación. Desinformación, desconocimiento e ignorancia que habitualmente se relaciona con la invisibilización de las realidades trans* en otras instituciones sociales como la familia o los centros educativos. Grunberg (2024) señala que justamente la anulación de la referencia institucional, que alude a enunciaciones individualizantes, desafiadas, huérfanas, es lo que generaría actualmente la ilusión de autoengendramiento.

Por otro lado, el campo permite comprender que salir del armario es un acto de enunciación, un acto de habla que produce efectos de realidad (deseados y no deseados). Salir del *clóset* al mismo tiempo puede posibilitar una nueva filiación simbólica (a un colectivo/una comunidad/un grupo) y una desafiliación o pérdida de pertenencia forzada (por ejemplo: de una familia biológica o adoptiva). Del trabajo se desprende que existen múltiples salidas del armario. El armario es plural y sus salidas también. Se identifican salidas planificadas/deseadas, improvisadas/inesperadas, impuestas/no deseadas, entre otras. Habitualmente, hay un pensamiento asociado a cómo comunicar, cómo argumentar, qué es conveniente transmitir y qué reservarse, lo que en ocasiones lleva a tener hasta una doble vida (Sáez del Álamo, 2024).

Se evidencian múltiples formas de reaccionar y acompañar estas experiencias en un mismo tiempo histórico. Las respuestas oscilan ambigualmente entre el rechazo y la aceptación, y nos permiten problematizar la idea de familia únicamente como espacio de protección. El hecho de que más adolescentes trans* se expresen en las instituciones educativas formales no implica necesariamente que haya más personas trans* que hace décadas atrás, sino que, debido a una mayor visibilidad y aceptación social, más personas se animan a explorar estas experiencias de género. Es nuestro tiempo histórico el que está posibilitando la emergencia de nuevas subjetividades y experiencias trans* (también en las escuelas) (Missé y Parra, 2023).

A partir de las entrevistas, es posible sostener que, existen personas adultas que forman parte del entorno próximo de estos adolescentes o que son técnicos que han intervenido en sus vidas y en base a sus creencias de género, ideas sobre lo trans* e ignorancias, intentan que se comporten rígidamente de acuerdo al género transitado. Hay confusiones conceptuales, comentarios correctivos y otros que interpelan o descalifican la identidad genérica ante expresiones asociadas a otro género. Es particularmente interesante detenerse a reflexionar que el concepto transición está muy presente en las narrativas, sin embargo, no hay unanimidad. Es recuperado desde distintas perspectivas y haciendo énfasis en diversos eventos/acontecimientos, pero validando todas las formas de encarar la transición más allá que cada quien tenga sus propios deseos y necesidades.

La transición se asocia a cambios pero se visibiliza lo que denominan cambios pequeños/pequeños cambios que van más allá de las intervenciones médicas o modificaciones de documentación oficial. Se trataría de cambios que apuntan a ser uno mismo, a gustarse. También se reivindica la diferencia, el proceso de descubrimiento como algo valioso en sí

mismo, la variabilidad en el tiempo y la capacidad de elegir, de tomar decisiones que alteren la existencia. Además reconocen que dependen de sus figuras adultas de referencia para materializar algunos hitos. No obstante, se evidencian los cálculos de riesgo que realizan permanentemente, lo que marca lo estresante de habitar una identidad trans* y, al mismo tiempo, se cuestiona la representación social de impulsividad que se deposita en la población adolescente porque la evidencia muestra que tienen la capacidad de hacer pausas, de esperar.

La inmensa mayoría de personas entrevistadas reconocen distintos hitos biográficos en el marco de sus transiciones, por ejemplo, el primer corte de pelo asociado al género sentido, la elección del nombre, el tachamiento del nombre legal en la lista del centro educativo, el cambio de nombre en la plataforma CREA, en los documentos identificatorios y/o en los perfiles de las redes sociales, la primera dosis de hormonización y/o el recambio de ropa en el ropero (que esconde una posible desigualdad de clase). Todos estos acontecimientos fueron afirmativos. Aparentemente impactaron positivamente en la autoimagen, autovaloración, autoestima y en la seguridad personal de estos adolescentes.

Sin embargo, no son pocas las personas adolescentes que asocian la experiencia trans* a algo complejo, complicado, cansador, atravesado por desorientaciones, luchas diarias, ambivalencias, ambigüedades, rarezas, insatisfacciones, frustraciones, incomodidades. En muchos relatos ser trans* aparece asociado al sufrimiento, y al mismo tiempo, reconocen que necesitan apoyos de distinto tipo, toman contacto con lo relativo de la autonomía durante la adolescencia, y el rol central que ocupan sus adultos de referencia a la hora de acompañar las transiciones y los procesos de toma de decisiones. Explicitan que en esta cultura es difícil que todas las instituciones sociales por las que circula una persona adolescente sean amigables con la diversidad de género, es decir, admiten y aceptan el enfrentamiento a diversos avatares. Asumen que la transfobia/transodio está en la sociedad, que se toparán con situaciones desagradables o vulneradoras y por eso es importante aprender a vivir (como si alguna vez se aprendiera cabalmente). Resaltan que los soportes socioafectivos pueden ser importantes amortiguadores, pero también se abre la pregunta de qué pasa cuando hay ausencia de apoyos/soportes (cómo se transita por la vida, por las instituciones y de género). Existe un grupo de adolescentes que reivindica el atributo trans* pero otro explicita que a toda costa desea un *cispassing* o directamente niegan la condición trans*. El cuerpo tiene una gran centralidad en sus relatos, lo que guarda relación con los procesos habituales que se atraviesan durante la adolescencia. En sus narrativas también exponen los padecimientos que

tienen en materia de salud mental, mencionan diagnósticos realizados por profesionales y la tendencia a las prácticas de autoetiquetamiento que nombran una forma de malestar.

Como hallazgo, podría pensarse que existe una ruptura epocal. En un pasado, las representaciones públicas y mediáticas de las personas trans* salvo excepciones eran predominantemente negativas. Estamos ante una de las primeras generaciones de adolescentes que tienen otros espejos disponibles. Tal diversidad permite a las personas encontrar modelos con los que se sienten genuinamente identificadas y representadas. Contar con figuras de referencia significativas no solo facilita el desarrollo personal, sino que también filia, brinda orientación, motivación y una sensación de alivio (Berkovich, 2015). Los modelos de referencia de las personas adolescentes entrevistadas van desde personas conocidas o amigas hasta activistas sociales, artistas y/o productoras de contenido reconocidas en espacios virtuales (especialmente en Youtube, TikTok o Instagram). Personas con las que dicen haber sentido una cercanía, una conexión, una inspiración. Referentes que en algunos casos les han marcado un camino, un recorrido esperanzador. TBU es recuperado generalmente como un espacio seguro, de identificación, de ayuda mutua, de acompañamiento, de protección. En este sentido también hablan indirectamente de los beneficios del encuentro intergeneracional.

A su vez, en cuanto a las escuelas, el estudiantado trans* sostiene que ha estado expuesto a un tipo de educación cisnormativa con distintas escalas e intensidades. Se puede hipotetizar que a nivel institucional se trata de realidades que se ven, con las que se convive, pero de las que no se habla con naturalidad ni con una alta frecuencia. Son sujetos inesperados en el paisaje escolar cotidiano. Una vez más se confirmaría que los espacios destinados a la Educación Física, serían un sitio institucional productor de malestares en estudiantes disidentes con las normas de género. También se identifican diversas violencias administrativas productoras de agotamiento/cansancio. Asimismo, es deseable reflexionar a qué se le llama el primer estudiante trans* en un centro educativo. En ocasiones, el propio estudiantado trans* pareciera tener cierto deseo o fantasía de ser inaugurales, en otros casos, el mundo adulto de la escuela secundaria cree estar ante el primer estudiante con estas características en la institución, lo que invisibiliza a posibles personas trans* que han asistido allí en el pasado, que no han hecho su salida del armario en el presente o que no son leídas como trans* porque no tienen una expresión de género culturalmente acorde a la identidad sentida.

A su vez, sus testimonios, parecen reforzar la idea de necesitar “*no salir corriendo del liceo*”. Quieren creer que este espacio educativo puede ser un lugar para permanecer, para ser acogidos, para ser bienvenidos, bien recibidos y, de hecho, varios lo sienten/experimentan así. Por otro lado, de las narrativas se desprende que persistirían algunas desigualdades geográficas/territoriales. Pareciera que ser una persona escolarizada y residente en la capital todavía sigue portando supuestas ventajas/beneficios. Los relatos de adolescentes mencionan las pocas actividades culturales que se ofertan en el interior en el marco del mes de la diversidad, la atención no especializada a la que acceden en el Primer Nivel de Atención en Salud, el trato menos respetuoso que les dan porque en localidades pequeñas ser trans* es una novedad con la que parecieran no saber tratar aún. Por lo cual, describen a dichos territorios como más hostiles hacia estas formas de existencia. Se padecería una transfobia/transodio más explícito, más crudo.

Asimismo, se informan mejores experiencias en centros educativos públicos que privados. Desde sus perspectivas, cuanto más grande, numerosa o masificada está la institución es mejor para su bienestar cotidiano. Sienten más libertades para expresarse y suelen encontrar más iguales en estos espacios. Igualmente, perciben que las transfemenidades sufren más opresión y están más expuestas a las violencias. Además, identifican que ellas sufren más la desvinculación educativa y el rezago escolar en comparación a los varones trans* y al resto de pares cisgénero. Otro punto en el que las personas entrevistadas se explayaron fue en reconocer distintas experiencias que han padecido durante su escolarización en EM y que pueden interpretarse como casos de *bullying* transfóbico. En la mayoría de casos las personas agresoras eran varones. En algunas narrativas, también pareciera identificarse la interiorización del discurso de la persona agresora. Se sienten culpables o responsables y le restan gravedad a ciertos hechos, lo que podría interpretarse como una distorsión cognitiva. Justifican parte de lo acontecido y se normaliza que la experiencia trans* implicaría soportar vulneraciones y distintos niveles de malestar. De hecho, se palpa cierta resignación, lo mencionan como el precio que hay que pagar por transgredir la normatividad, lo que genera una especie de inclusión perversa en estas geografías institucionales.

En ocasiones también se acaban materializando situaciones de desvinculación educativa temprana, ya sea, por la discriminación/acoso basado en el transodio, por la exclusión escolar o exclusión incluyente hacia las realidades trans*, por problemas económicos o por dificultades para conciliar los horarios de estudio-trabajo. En otros casos esto no se concreta pero sí hubo

una intención, que finalmente no se realizó en nombre de un proyecto educativo y de vida sustentado en la creencia de que la continuidad educativa promete/augura un mejor porvenir o una mayor estabilidad. Todo el rato marcan que hay que seguir, aguantar, soportar, en nombre de un bien mayor. Esto muestra lo martirizante que puede ser la experiencia de escolarización formal. Incluso no siempre se garantiza el acceso a la escuela común, se suelen ofrecer circuitos alternativos menos prestigiosos. Además, se identifican oscilaciones entre el amor y el odio en el mundo adulto en sus interacciones con el estudiantado trans*. Se pueden percibir manifestaciones del inframundo institucional de las escuelas (Rodríguez, 2016). Incluso tampoco es descabellado pensar que, en momentos clave del año, a la interna de los edificios escolares, se reproduce cierta dinámica de *pinkwashing* (o lavado rosa). Es decir, en estas instituciones, también se constataría un uso instrumental de las identidades LGBT+ para encubrir las prácticas habituales hacia estas formas de existencia.

Por otra parte, es valorable que la inmensa mayoría de adolescentes compartió en la instancia de entrevista que decidieron participar del proyecto de investigación por los que vendrán, es decir, son una generación joven que tiene la capacidad de descentrarse y pensar en los aún más pequeños, hay una intención de cuidar el lazo intergeneracional descendente, operan en ellos nociones como herencia y transmisión. Varias voces coinciden que una buena iniciativa sería fomentar la creación de más agrupaciones estudiantiles o crear comisiones/facciones dentro del gremio existente para visibilizar más la temática y favorecer que las escuelas sean leídas como espacios más seguros. También hay adolescentes que sugieren retomar experiencias que ya se han hecho con buenos resultados en sus centros educativos, por ejemplo, realizar talleres sobre diversidad de género para combatir la desinformación, los malos tratos y para apuntalar/acompañar a otros pares con una identidad no normativa. Otras personas procuran que desde el primer día de clases, se le pregunte a todo el estudiantado pronombres de uso y nombre de preferencia para quitar el foco de las personas trans* y redistribuir la incomodidad. Algunas personas entrevistadas también se detienen a plantear la necesidad de que se concreten más sanciones ante episodios que estén basados en el odio.

Las personas Referentes de Sexualidad, sienten que se precisa ampliar su paquete de horas y elaborar un protocolo de actuación para la protección de las trayectorias escolares de estudiantes trans* que estipule claramente las formas de hacer un acompañamiento y seguimiento a este grupo de estudiantes. Varias voces se centran en la aparente necesidad de reforzar los equipos técnicos de los centros educativos con personas que sean idóneas y

estén formadas en la temática. Otro grupo de adolescentes señala la importancia de la formación continua para docentes y funcionariado administrativo. Expresan que en ocasiones los distintos actores se guían por una improvisación que no les permite recibir un trato justo y competente. Entra en escena la importancia de desisnormativizar la escuela para que el sistema se pueda revisar/modificar y que las soluciones no las siga aportando mayormente el estudiantado. Hay adolescentes que además propusieron espacios de Tutorías entre Pares y Orientación Educativa. Ninguna propuesta de mejora de las experiencias en estos espacios incluye a las familias. El involucramiento de sus familiares y de las familias de otras personas estudiantes no aparece en la imaginación de estos adolescentes y Referentes.

En general, se puede pensar que las presencias trans* incomodan, y se trata de una tesis que por pasajes también buscó incomodar. Vir Cano (2021) define incomodar como una fuerza crítica que erosiona el malestar y opera como un recurso capaz de interrumpir lo dado. En ese sentido, incomodar se vuelve una forma de expresar desacuerdo e inconformidad, así como de interpelar o incluso desestabilizar determinadas situaciones. Esta incomodidad puede manifestarse a través de la palabra, los cuerpos, los gestos, la ternura, los gritos o los silencios. Su potencia radica en cuestionar el orden establecido, frenar las lógicas de disciplinamiento y producir pequeñas fisuras que habiliten otras posibilidades. Pero no se trata solo de incomodar hacia afuera, sino también de asumir la incomodidad propia: frente a escenas de injusticia, ante aquello que nos interpela como humanidad, y también en relación con nuestras propias limitaciones, errores o cegueras. Así, incomodarse e incomodar aparecen como prácticas necesarias para no naturalizar la injusticia ni quedar atrapados en la indiferencia, sino más bien para sostener una sensibilidad crítica que impulse a pensar, sentir y actuar de otros modos porque es difícil creer que alguien puede estar cómodo en un mundo que funciona bajo estas reglas. Y siempre recordando la función que debería cumplir el Estado como garante, al promover filiaciones simbólicas que inscriban a los sujetos en el lazo social, ofreciéndoles un lugar donde puedan ser sin tener que renunciar a ciertos rasgos singulares para pertenecer (Frigerio, 2024; 2013).

Por último, con la meta de acumular conocimiento en el plano nacional y para que las personas decisoras de políticas públicas cuenten con datos rigurosos para el diseño de nuevas iniciativas o para la revisión de las ya existentes, es deseable en próximos estudios ampliar los criterios muestrales e indagar las experiencias de personas trans* no binarias y personas no binarias. En esta misma dirección, podría ser oportuno considerar la participación de personas trans* de

otras zonas geográficas del país, especialmente, de aquellos departamentos del interior donde según el último Censo hay más prevalencia de estas identidades. Otra propuesta puede ser centrarse en explorar las experiencias de docentes, equipos técnicos y equipos de dirección en el trabajo directo con estas formas de existencia no normativas en Montevideo y zona Metropolitana. Y, en base a los resultados más resonantes, otros futuros temas de investigación podrían ser: a) *bullying* transfóbico en EM; b) experiencias de atención de adolescentes trans* en el sistema de salud, para profundizar en los discursos médicos sobre lo trans* y las percepciones sobre las transiciones; c) las prácticas de cuidado, acompañamiento y apuntalamiento de los movimientos sociales específicos, especialmente el caso de TBU; d) las reacciones/respuestas familiares durante el proceso de salida del *clóset* (transiciones parentales); e) las trayectorias escolares y las elecciones vocacionales-ocupacionales de adolescentes y jóvenes trans*.

Finalmente, esta tesis implica un cierre, una separación y, como reconoce el psicoanalista Gribinski (2006) las separaciones más previsibles son terribles e imperfectas, dado que a la transferencia no le gustan las separaciones y busca negarlas. Ha sido un número considerable de años pensando este objeto de estudio y acompañando clínicamente a esta población. Y aunque creo que un tema de investigación posiblemente nunca se agota (completamente), se espera que este cierre abra caminos a nuevos pensamientos, nuevas ideas, nuevos proyectos y nuevas personas que quieran aportar a este campo de estudios como práctica de resistencia en estos aparentes viejos/nuevos tiempos de oscuridad.

7. Anexos



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Comité de Ética
comiteeticainv@psico.edu.uy

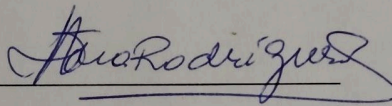
Montevideo, 7 de diciembre de 2022.

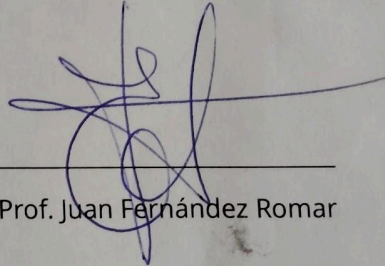
A quien corresponda,

Por medio de la presente carta, el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, se expide con respecto al proyecto de investigación **Las experiencias de adolescentes trans* de la ciudad de Montevideo en instituciones educativas de Enseñanza Media** (Número de expediente: 191175-000015-22), a cargo de **Gonzalo Gelpi**.

Dicho proyecto CUMPLE CON LOS CRITERIOS ÉTICOS para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en la investigación, por lo que este Comité de Ética de Investigación OTORGA EL AVAL para su ejecución.

Firman por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología,

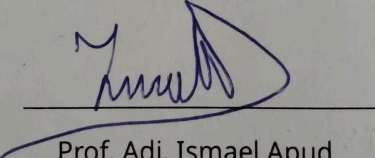

Prof. Adj. Ana Carina Rodriguez


Prof. Juan Fernández Romar

Comité de Ética en Investigación

07 DIC. 2022

Facultad de Psicología
Universidad de la República


Prof. Adj. Ismael Apud

Hoja de Información

El Programa “Género, Sexualidad y Salud Reproductiva” del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología (UdelaR), está implementando en el período 2023-2024, el estudio **“Las experiencias de adolescentes trans* de la ciudad de Montevideo en instituciones educativas de Enseñanza Media”**. La investigación es coordinada por el Mag. Asist. Gonzalo Gelpi en el marco de sus estudios doctorales en Sentidos, Teorías y Prácticas en la Educación (Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina).

El objetivo general de la investigación es conocer las experiencias subjetivas de adolescentes trans* de entre 14 y 19 años de la ciudad de Montevideo en el pasaje por instituciones públicas y privadas de Enseñanza Media. **Los objetivos específicos** son: a) visibilizar las particularidades del proceso adolescente de estudiantes trans* de entre 14 y 19 años de la ciudad de Montevideo; b) indagar acerca de los soportes socioafectivos con los que cuenta el estudiantado trans* para poder realizar y expresar sus transiciones dentro de las instituciones educativas de Enseñanza Media; c) explorar qué acciones suelen ser efectivas para proteger las trayectorias escolares, promover la continuidad educativa y mejorar la experiencia de tránsito por Enseñanza Media de los y las adolescentes trans*; d) relevar qué tipo de creencias, estereotipos, actitudes y comportamientos se manifiestan en el cotidiano escolar con relación a la diversidad de género en el nivel de Enseñanza Media; e) identificar qué posibilidades y herramientas le ofrecen las instituciones de Enseñanza Media en tanto agentes de socialización secundaria a este conjunto de estudiantes para la habilitación, reconocimiento, construcción y reafirmación de sus identidades y expresiones genéricas.

La metodología de investigación en esta ocasión es cualitativa. Se trata de un estudio exploratorio de alcance descriptivo. La técnica principal que se emplea para recolectar la información es la entrevista semidirigida. **La duración de la investigación** se estima en doce meses. Cada entrevista durará en promedio unos sesenta minutos. El método de registro será la grabación de audio. El número de la muestra rondará aproximadamente las veinte entrevistas. Para proteger y brindar las mayores garantías a los y las participantes de la investigación se toman las siguientes consideraciones: este estudio se rige por el Decreto Nro. 379/008 del Ministerio de Salud Pública (MSP) y el CM/515 del Poder Ejecutivo respecto a la investigación con seres humanos. En consecuencia y en cumplimiento a lo establecido en las mencionadas normativas, esta propuesta también se presentó ante el Comité de Ética en Investigación de nuestra casa de estudios.

En la presente propuesta, predomina el principio básico de no hacer daño de ningún tipo a ningún participante, institución y comunidad en general. Se acatan otros principios como son también: integralidad, beneficencia y no maleficencia, justicia, riesgo/beneficio y respeto por las personas, como se sugiere en normativas internacionales. Al tener en cuenta las características particulares de la presente investigación, se determina que se priorizan las siguientes consideraciones éticas: en la instancia de entrevista se entrega una hoja de información del proyecto y un modelo de consentimiento o asentimiento informado dependiendo la edad de la persona entrevistada a ser firmado por los y las participantes del estudio, así como por la persona entrevistadora.

En cuanto al ítem riesgos, si se detectan situaciones de esta naturaleza el caso se deriva al Centro de Referencia Amigable (CRAm). También se considera dentro de la hoja de ruta al Departamento Integral del Estudiante (DIE) del Consejo de Educación Secundaria (CES) y al movimiento social Trans Boys Uruguay (TBU).

Usted **no percibirá ningún beneficio de tipo económico** por participar del proyecto, aunque su cooperación resulta invaluable a los efectos de cumplir con los objetivos del estudio. Asimismo, es relevante señalar que **puede abandonar la entrevista cuando usted lo desee, dado que, no está obligado a responder**. Es importante que usted sepa que **no sufrirá ningún tipo de daño, perjuicio ni represalia en caso que opte voluntariamente por negarse a participar y/o continuar la entrevista**.

Desde ya agradecemos su inestimable tiempo y en caso de cualquier pregunta que desee formular, le agradecemos se dirija al coordinador responsable del estudio a la siguiente dirección de email:

ggelpi@psico.edu.uy -Mag. Asist. Gonzalo Gelpi-

¡Se agradece su colaboración!

Saluda atentamente, equipo de investigación
Instituto de Psicología de la Salud
Programa Género, Sexualidad y Salud Reproductiva
Facultad de Psicología
Universidad de la República (UdelAR)

FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto de investigación: “Las experiencias de adolescentes trans* de la ciudad de Montevideo en instituciones educativas de Enseñanza Media”

Nro. de identificación:

Por favor, lea atentamente y complete este formulario marcando con una cruz cada uno de los ítems.

He leído y comprendido la hoja de información del presente estudio. ☐ Sí ☐ No

He tenido oportunidad de realizar preguntas en relación con el presente estudio, y en caso afirmativo he recibido respuestas satisfactorias. ☐ Sí ☐ No

Acepto participar voluntariamente en este estudio. ☐ Sí ☐ No

He sido informado/a de los objetivos del estudio ☐ Sí ☐ No

He sido informado/a sobre los criterios de selección de los participantes ☐ Sí ☐ No

He sido informado/a sobre lo que tendré que hacer en este estudio ☐ Sí ☐ No

He sido informado/a sobre los beneficios y posibles riesgos ☐ Sí ☐ No

He sido informado/a que puedo retirarme en cualquier momento sin tener que dar explicaciones, y que en caso de retirarme, esto no me generará ningún perjuicio. ☐ Sí ☐ No

Firma y aclaración del/a participante:

Firma y aclaración del investigador:

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto de investigación: “Las experiencias de adolescentes trans* de la ciudad de Montevideo en instituciones educativas de Enseñanza Media”

Nro. de identificación:

Por favor, lea atentamente y complete este formulario marcando con una cruz cada uno de los ítems.

He leído y comprendido la hoja de información del presente estudio. ☐ Sí ☐ No

He tenido oportunidad de realizar preguntas en relación con el presente estudio, y en caso afirmativo he recibido respuestas satisfactorias. ☐ Sí ☐ No

Acepto participar voluntariamente en este estudio. ☐ Sí ☐ No

He sido informado/a de los objetivos del estudio ☐ Sí ☐ No

He sido informado/a sobre los criterios de selección de los participantes ☐ Sí ☐ No

He sido informado/a sobre lo que tendré que hacer en este estudio ☐ Sí ☐ No

He sido informado/a sobre los beneficios y posibles riesgos ☐ Sí ☐ No

He sido informado/a que puedo retirarme en cualquier momento sin tener que dar explicaciones, y que en caso de retirarme, esto no me generará ningún perjuicio. ☐ Sí ☐ No

Firma y aclaración del/a participante

Firma y aclaración del investigador:

Guión de la pauta preliminar de entrevista con adolescentes

Datos generales

Día y hora de la entrevista

Lugar y modalidad

Nombre social o legal de la persona

Edad

Departamento de origen

Barrio de residencia actual

Núcleo de convivencia

Institución de EM a la que asiste/asistió

Grado escolar actual o último año escolar aprobado

- 1) ¿En qué momento de tu vida percibiste que no te identificabas con el género que te fue asignado al nacer? ¿Cómo te diste cuenta?
- 2) ¿Cómo recordás que fue transcurriendo esa etapa hasta que pudiste comunicárselo a alguien por primera vez?
- 3) ¿Con quién saliste por primera vez del closet? ¿Por qué crees que fue esa la persona elegida por vos?
- 4) ¿Qué significa para vos ser trans*? ¿Cómo descubriste la categoría? ¿Y cuándo empezaste a usarla cotidianamente?
- 5) ¿Qué supone para vos una transición de género? ¿A qué cosas la asocias? ¿Y cómo describirías tu propia transición?
- 6) ¿Qué crees/sentís que significa ser un adolescente trans*? ¿Cómo lo vivencias?
- 7) ¿Tenés referentes trans*? ¿Quiénes son? ¿Qué es lo que más te gusta de dichas personas/figuras?
- 8) ¿Has podido informar tu identidad en las instituciones educativas a las que has asistido?
- 9) ¿Cómo ha sido la respuesta? ¿Te has sentido conforme? ¿Qué es lo que te ha ayudado a estar mejor en el centro educativo? **EN CASO DE RESPUESTA NEGATIVA**
¿Qué es lo que habitualmente te ha podido llegar a incomodar en el día a día?
- 10) ¿En tu institución hay una persona referente de sexualidad? ¿Tenés adecuado el nombre en la plataforma CREA o similares? ¿Hay otras acciones/medidas que sentís que colaboraron/colaboran en tu transición de género?
- 11) ¿En tu trayectoria como estudiante has abordado las realidades trans* en algún espacio educativo? ¿Qué recordás? ¿Cómo lo valorás?
- 12) ¿En tu centro educativo hay otras personas trans*? ¿Tenés algún tipo de relacionamiento?
- 13) ¿Tenés personas aliadas en ese espacio? ¿Quiénes?
- 14) ¿En fechas conmemorativas (aclarar) la institución hace algún tipo de intervención en el centro?
- 15) ¿En alguna oportunidad has sufrido discriminación o violencia en el centro educativo?
¿Podrías contarme un poco más acerca de esto?
- 16) ¿Alguna vez pensaste en desvincularte del liceo por causas ajenas a vos?

- 17) ¿Participas en algún grupo o movimiento social de la comunidad?
- 18) ¿Cuáles son para vos los principales problemas que enfrentan hoy los adolescentes trans* en un/tu liceo?
- 19) ¿Se te ocurre alguna propuesta que mejore la experiencia de la comunidad trans* dentro de los liceos?
- 20) ¿Te gustaría agregar algo más?

Guión de la pauta preliminar del Grupo de Discusión con Referentes de Sexualidad

Formación de base

Forma de acceso al cargo

Años de ejercicio en el rol

¿En cuántos centros educativos ha desempeñado ese rol? ¿En qué sectores?

¿Ha realizado cursos de actualización? ¿En qué temáticas?

¿Qué contenidos sobre DSyG está previsto dar en cada nivel educativo?

¿Cómo evalúan el funcionamiento actual del PES y de la figura del Referente en particular?

¿Cómo se puede fortalecer dicha figura a nivel institucional?

¿Cuántos talleres en promedio se realizan anualmente sobre DSyG?

¿Cómo suele recibir la propuesta el estudiantado?

¿Qué emergentes han detectado en este tiempo de implementación del PES?

¿Cómo se interviene/procede al ponerse en conocimiento de que hay estudiantes trans* en la institución educativa?

¿Cuáles son las demandas más habituales del estudiantado trans*?

¿Han percibido alguna desigualdad de género en las transiciones? ¿Cuáles?

¿Qué desafíos/obstáculos/barreras y/o resistencias notan con relación a esta población?

¿Les es posible identificar buenas prácticas en el trabajo directo con estudiantes trans*?

¿Cuáles?

¿Qué propuestas concretas sugieren para mejorar el tránsito del estudiantado trans* por EM?

¿Por qué creen que decidieron participar del grupo focal?

¿Les gustaría agregar algo más?

8. Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp.81-98). Paraná: Fundación La Hendija.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2024). *Monitor Educativo Liceal*. Montevideo: ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2022). *Plan de Protección a las Trayectorias Educativas del Consejo de Formación en Educación (CFE)*. Montevideo: ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2019). *Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información*. Montevideo: ANEP.
- Agamben, G. (2008). *¿Qué vol dir ser contemporani?* Barcelona: Arcadia.
- Ahmed, S. (2020). *¿Para qué sirve? Los usos del uso*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. CDMX: UNAM.
- Ahmed, S. (2000). Tanning the body: skin, colour and gender. *New Formations: A Journal of Culture, Theory, Politics*, 34, 25-40.
- Aizura, A. (2018). *Mobile subjects: Transnational imaginaries of gender reassignment*. Carolina del Norte: Duke University Press.
- Alcántara, E. (2019). Baños públicos y el laberinto del sexo. *Revista de la Universidad de México*, 1, 11-17.
- Alegre, Y. y Fiedler, S. (2021). La categoría transgénero y su descontento: una genealogía crítica. *Revista Punto Género*, 16, 266-290.
- Alegre, C. (2015). Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia. En J. Planella y A. Pié (Comp.). *Políticas, prácticas y pedagogías trans* (pp. 119-142). Barcelona: Editorial UOC.
- Allen, A. (2011). *Unpopular Privacy. What Must We Hide?* New York: Oxford University Press.
- Antelo, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: ese acto político* (pp. 173-182). Paraná: Fundación La Hendija.
- Amorín, D. (2010). *Apuntes para una posible psicología evolutiva. Tomo I*. Montevideo: Ediciones Psicolibros Waslala.
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. CDMX: Partido de la Revolución Democrática.
- Arendt, H. (1990). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Atherton, S. (2024). La paradoja de la privacidad y la visibilidad: experiencias del alumnado trans en baños y vestuarios en escuelas secundarias del Reino Unido. *Gender and Education*, 36(7), 747-762.
- Ayouch, T. (2016). Quem tem medo dos saberes T? Psicanálise, estudos transgeneros, saberes situados. *Revista Periódicus*, 1(5), 3-6.
- Badinter, E. (1993). *XY: La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baichman, A. y Stoppani, N. (Comps.) (2024). *Educación y políticas para lo común. Interrogantes sobre lo impostergable*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Barrán, J.P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1869-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrientos, J. (2016). Situación social y legal de gays, lesbianas y personas transgénero y la discriminación contra estas poblaciones en América Latina. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 331-354.
- Barrientos, J. (2015). *Violencia homofóbica en América Latina y Chile*. Santiago de Chile: Editorial el Buen Aire.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Baudrillard, J. (1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. CDMX: Tusquets Editores.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bellamy, F-X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(2), 169-178.
- Bellamy, F-X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Berkovich, L. (2015). *The relationship between gender identity and role models among transgender individuals* (Tesis doctoral, Faculty of The Chicago School of Professional Psychology). ProQuest Dissertations Publishing.
- Bettcher, T. M. (2006). Appearance, Reality, and Gender Deception: Reflections on Transphobic Violence and the Politics of Pretence. En F. Murchadha (Comp.), *Violence, Victims, Justifications: Philosophical Approaches* (pp. 175-200). Oxford: Peter Lang.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New Jersey: Wiley-Interscience.
- Boltanski, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Periferia.
- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 9-48.
- Borges, K. (2009). *Terapia afirmativa: uma introdução à psicologia e à psicoterapia dirigida a gays, lésbicas e bissexuais*. São Paulo: GLS.
- Bouchoux, J. (2022). *La violencia invisible. Identificar, entender y superar la violencia psicológica que sufrimos (y ejercemos) en nuestra vida cotidiana*. Barcelona: Arpa.
- Bradford, N. y Syed, M. (2019). Transnormativity and transgender identity development: A master narrative approach. *Sex Roles*, 81(5-6), 306-325.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Brett, A. (2022). Under the spotlight: exploring the challenges and opportunities of being a visible LGBT+ teacher. *Sex Education*, 24(1), 61-75.
- Breuer, F. (2003). Subjectivity and reflexivity in the social sciences: epistemic windows and methodical consequences. *Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), 189-212.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: Editorial UOC.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida (Comp.), *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer* (pp. 197-228). Barcelona: Icaria.
- Burin, M. y Meler, I. (2009). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- Butler, J. (2024). *¿Quién teme al género?* Buenos Aires: Paidós.
- Cáceres, C. y Salazar, X. (Coord.) (2013). *Era como ir todos los días al matadero: Estudio sobre el Bullying Homofóbico en escuelas del Perú, Chile y Guatemala*. Lima: IESSDEH.
- Candioti, M. E. (2012). Responsabilidad por el otro y ante el otro en el ámbito de lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 265-284). Paraná: Fundación La Hendija.
- Cano, V. (2021). *Borrador para un abecedario del desacato*. Buenos Aires: Editorial Madreselva.
- Carballeda, A. (2017). La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. *Voces en el Fénix*, 62, 46-51.
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Cavanagh, S. (2010). *Queering bathrooms. Gender, sexuality, and the hygienic imagination*. Toronto: University of Toronto Press.

- Chiesa, E. (2024). Mar de encuentros. En G. Frigerio y D. Korinfeld (Coords.), *Cosas dichas y desdichas. A propósito de los oficios del lazo* (pp.83-92). Paraná: La Hendija Ediciones.
- Ciccía, L. (2023). *Cuerpo atlético, deporte y normativas de género*. CDMX: UNAM-CIEG.
- Ciccía, L. (2022). *La invención de los sexos. Cómo la ciencia puso el binarismo en nuestros cerebros y cómo los feminismos pueden ayudarnos a salir de ahí*. Madrid: Siglo XXI.
- Coll-Planas, G. (2016). *La carne y la metáfora. Una reflexión sobre el cuerpo en la teoría queer*. Barcelona: Egales Editorial.
- Coll-Planas, G. (2010). *La voluntad y el deseo. La construcción social del género y de la sexualidad. El caso de lesbianas, gays y trans*. Barcelona: Egales.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). (2013). *Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo*. Santiago: CEPAL.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Corbo, E. (2010). De odios inevitables y de una amistad posible. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp.123-144). Paraná: Fundación La Hendija.
- Cornejo, J. (2024). Disidentes sexuales y de género en escuelas chilenas. Entre el silencio y la invisibilización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(101), Epub 29.
- Cornu, L. (2018). Acerca de los oficios de los posibles. Aportes a una epistemología de la acción. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Comp.), *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo* (pp.125-139). Buenos Aires: Noveduc.
- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Comp.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp.101-116). Buenos Aires: Noveduc.
- Cornu, L. (2012). Lugares y formas de lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 133-146). Paraná: Fundación La Hendija.
- Cornu, L. (2010). Antígona, precursora invisible. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: ese acto político* (pp. 241-252). Paraná: Fundación La Hendija.
- Cornu, L. (2010). Moverse en las preguntas. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp.11-24). Paraná: Fundación La Hendija.
- Cornu, L. (2003). El cuerpo extranjero. En G. Frigerio (Comp.), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares* (pp. 34-44). Buenos Aires: Noveduc.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2020). *Informe sobre personas trans y de género diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales*. Washington: CIDH.
- Cruells, M, y Coll-Planas, G. (2013). Challenging equality policies: The emerging LGBT perspective. *European Journal of Women's Studies*, 20(2), 122-137.
- Cruz, D. (2024). Familias que aceptan y acompañan a sus hijos trans*. Una aproximación a sus experiencias. *INTER DISCIPLINA*, 12, 163-185.
- Cruz, D. y Flores, J. (2024). Teen Titans: reflexiones sobre la co-facilitación en línea de un grupo entre pares de adolescencias trans* durante la pandemia COVID-19. *INTER DISCIPLINA*, 12(32), 83-103.
- Cruz, D. (2018). *Reflexiones éticas sobre la niñez. Una mirada crítica a los pronunciamientos de los grupos antiderechos*. CDMX: UNAM.
- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Dauder, S. (2018). Pedagogías de la diversidad en salud. Diálogos entre activismos trans e intersex y disciplinas psi. En T. Climent y M. Carmona (Comp.), *Transpsiquiatría. Abordajes queer en salud mental* (pp. 100-142). Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.

- Davy, Z. y Toze, M. (2018). What is gender dysphoria? A critical systematic narrative review. *Transgender Health*, 3(1), 159-169.
- De Brasi, J. C. (2005). *Dimensiones de la grupalidad*. Montevideo: Editorial Multiplicidades.
- De Lauretis, T. (2015). Los equívocos de la identidad. *Revista Estudios*, 34, 207-225.
- Deligny, F. (2005). *Los vagabundos eficaces y otros relatos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Deltombe, H. (2006). *Les Documents de Scripta: L'insaisissable désir à l'adolescence*. Saint-Quentin: ACF.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4ª ed., pp. 1-20). Sage Publications.
- Descombes, V. (2015). *El idioma de la identidad*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Devor, A. (2004). Witnessing and mirroring: A fourteen stage model of transsexual identity formation. *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy*, 8(1-2), 41-67.
- Diker, G. (2012). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Paraná: Fundación La Hendija.
- Diker, G. (2010). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: ese acto político* (pp. 127-138). Paraná: Fundación La Hendija.
- Diker, G. y Frigerio, G. (2010). Presentación. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp. 9-10). Paraná: Fundación La Hendija.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 36, 99-125.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dufourmantelle, A. y Derrida, J. (2023). *Anne Dufourmantelle invita a Jacques Derrida a responder acerca de "La hospitalidad"*. Buenos Aires: De La Flor.
- Dufourmantelle, A. (2018). *En caso de amor. Psicopatología de la vida amorosa*. Buenos Aires: Nocturna Editora.
- Dufourmantelle, A. (2015). *Elogio del riesgo*. CDMX: Paradiso Editores.
- Duque, H., & Aristizábal Díaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24.
- Durkheim, E. (1912). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dussel, I. (2010). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: ese acto político* (pp. 183-192). Paraná: Fundación La Hendija.
- Dussel, I. (2010). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp.145-158). Paraná: Fundación La Hendija.
- Ehrensaft, D. (2021). COVID-19 and Transgender and Gender Expansive Children and Youth. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 1-2.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. CDMX: Fondo de Cultura Económica.
- Elizalde, S. (2009). Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(1), 1-11.
- Enriquez, E. (1990). *Da horda ao Estado. Psicanálise do Vínculo Social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Enriquez, E. (1989). *El trabajo de muerte en las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Erikson, E. (1985). *Sociedad y adolescencia*. CDMX: Siglo XXI.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Erro, J. (2024). *El malestar es otra cosa. Sobre la necesidad de ampliar nuestra noción de sufrimiento*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Esteban, M.L. (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Esteban, M.L. (2011). *Cuerpos y políticas feministas: el feminismo como cuerpo*. Granada: Universidad de Granada.

Ezcurra, A.M. (Coord). (2019). *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: UNTREF.

Familias Por la Diversidad. (2019). *Guía para padres y madres. Qué hacer cuando un hijo o una hija nos dice: «mamá, papá, soy gay»; «papá, mamá, soy lesbiana»*. Jaen: Familias Por la Diversidad.

Faur, E. (2019). La catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Revista Mora*, 25(1), 227-234.

Feldman, D. (2010). Estados alterados en la escuela. Lo que cambia y lo que permanece. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.). *Educación: saberes alterados* (pp.135-148) Paraná: Fundación La Hendija.

Felicetti, L. (2018). Sexilio, alteridade e reconhecimento: uma análise teórica sobre o refúgio de LGBTs. *O social em Questão*, 21(41), 283-306.

Fernández, M. (2024). *El abrazo subversivo. Una mirada sobre las experiencias de las infancias y adolescencias trans y sus familias en el Colectivo Trans Boys Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR).

Fernández, A. M. (2009). Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. *Revista Nómadas*, 30, 22-33.

Fernández, A. (1998). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporalidad y el aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18 (1), 1-14.

Foucault, M. (2008). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1978). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France*. Madrid: Akal.

Freitas, P. (2011). *Vestidos en el aula. Guía educativa sobre diversidad afectivo sexual*. Montevideo: Llamale H.

Frigerio, G. (2024). Intentos fallidos de peinar el viento. Vitam Instituire. En G. Frigerio y D. Korinfeld (Comp.), *Del hacer y del pensar. Andamios para los oficios del lazo* (pp.191-234). Paraná: La Hendija Ediciones.

Frigerio, G. (2018). Ensayos para volver pensable el oficio. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Comp.), *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo* (pp.17-58). Buenos Aires: Noveduc.

Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Comp.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 41-100). Buenos Aires: Noveduc.

Frigerio, G. (2016). Tener o no tener lugar. *Epílogos El Abrojo Colección de Cuadernillos*, 2(1), 1-45. Montevideo: Editorial Azafrán.

Frigerio, G. (2013). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Paraná: Fundación La Hendija.

Frigerio, G. (2012). Obstinaciones duraderas. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 237-264). Paraná: Fundación La Hendija.

Frigerio, G. (2010). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: ese acto político* (pp. 11-36). Paraná: Fundación La Hendija.

Frigerio, G. (2010). Lo que no se deja escribir totalmente. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp. 25-44). Paraná: Fundación La Hendija.

Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Paraná: Fundación La Hendija.

Frigerio, G. (2004a). Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Frigerio, G. (2004b). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 11-26). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Frigerio, G. (2003). *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Galofre, P. y Missé, M. (2015). *Políticas trans. Una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos*. Barcelona: Egales.

García, I. (2017). Interacción de los distintos factores de exclusión en los adolescentes transexuales: dificultades para la integración social y laboral. En O. Moreno y L. Puche (Coords.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales Editorial.

García, N. (2017). Passing. En L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (Comp.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 324-331). Barcelona: Bellaterra Edicions.

Gelpi, G. (Coord.). (2024). *Fragmentos de historias. Las experiencias de las mujeres travestis/trans* en Uruguay: conquistas, desafíos y pendientes*. Montevideo: MIDES.

Gelpi, G. y Durán, M.J. (2024). *A propósito de las niñas trans*. Realidades y desafíos políticos*. Montevideo: IM.

Gelpi, G. (2023). *El riesgo de ser o parecer. Bullying, homofobia y exclusión escolar en enseñanza media*. Montevideo: Biblioteca plural. Ediciones Universitarias.

Gelpi, G. (2021). Convivencia escolar y estudiantes LGBT+ en enseñanza media. Un escenario de exclusión incluyente en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(146), 1-30.

Gelpi, G. (2020). Confrontación generacional y cuestiones de género: una lucha activa dentro y fuera de las escuelas uruguayas. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 1-22.

Gelpi, G. y Silvera, N. (2020). Violencia homo-lesbo-transfóbica a nivel familiar y COVID-19 en Uruguay: Cuando quienes deben proteger vulneran. *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 14, e047.

Gelpi, G. y Barros, I. (2020). *Una experiencia de telepsicología con población LGBTIQ+: El Centro de Referencia Amigable (CRAM) en tiempos de COVID-19 en Uruguay*. Montevideo: Centro de Investigación en Psicología Clínica (CIC-P).

Generelo, J.; Pichardo, J. y Galofré G. (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Jaén: Alcalá Grupo Editorial.

Generelo, J., y Pichardo, J. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.

Gentili, P. (2012). Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio por el otro. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 31-62). Paraná: Fundación La Hendija.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana De Educación*, 49, 19-57.

Giachetto, G, Santoro, A, Amaya, G, González, V, Zunino, C. y Arana, M. (2023). Efectos del confinamiento sobre los hábitos saludables de adolescentes durante la pandemia de COVID-19. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 94(1), epub 01.

Gill-Peterson, J. (2022). *Historias de la infancia trans*. Barcelona: Bellaterra Edicions.

Ginsberg, E. (1996). The Politics of Passing. En E. Ginsberg (Comp.), *Passing and the Fictions of Identity* (pp. 1-18). Londres: Duke University Press.

Goffman, E. (1997). The arrangement between the Sexes. *Theory and Society*, 4(3), 301-331.

Gribinski, M. (2006). *Las separaciones imperfectas*. Paraná: Del Estante Ediciones.

Grosser, K. (2006). La juventud como mercancía y el lugar de lo adolescente en la lógica cultural del capitalismo tardío. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(2), 2-21.

Grunberg, D. (2024). Notas para una escritura imperativa. En G. Frigerio y D. Korinfeld (Comp.), *Del hacer y del pensar. Andamios para los oficios del lazo* (pp.177-190). Paraná: La Hendija Ediciones.

Guerrero Mc Manus, S. F., & Muñoz Contreras, L. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, 1-31.

Guerrero Mc Manus, S. F. (2021). *Infancia, adolescencia y diversidad sexual. Entre los derechos y los pánicos morales*. CDMX: UNAM.

Gutiérrez, M. (2011). *Voces polifónicas. Itinerarios de los géneros y las sexualidades*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Hale, J. (1997). *Suggested rules for non-transsexuals writing about Transsexuals, Transexuality, Transsexualism or Trans.*

Hall, S. (1904). *Adolescence: It's a Psychology and its Relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*. Nueva York: Appleton and Company.

Halberstam, J. (2018). *Trans*: una guía rápida y peculiar de la variabilidad de género*. Madrid: Egales Editorial.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Heck, N, Poteat, P. y Goodenow, C. (2016). Advances in Research with LGBTQ Youth in Schools. *Psychol Sex Orientat Gend Divers*, 3(4), 381-385.

Hernández, D. y Juárez, A. (2025). La disciplina escolar como vigilancia heteronormativa. Etnografía del castigo en una secundaria de Iztapalapa. *Revista de investigación educativa*, 40, 168-188.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. CDMX: McGraw-Hill Interamericana.

Hines, S. (2019). Sex wars and (trans) gender panics. *The Sociological Review*, 68(4).

Ibarra, M. (2023). Romper binarismos: experiencias de jugadoras trans en una liga de fútbol del norte de Argentina. *Tramas y Redes*, (4), 135-152.

Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522.

Iglesias, N., Kreher, S., Abracinskas, L., y Puyol, S. (2020). *Políticas antigénero en América Latina: Uruguay. Río de Janeiro: spw.*

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023). *Datos preliminares del Censo Nacional*. Montevideo: INE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2024). *Trayectorias educativas de los estudiantes: herramientas y necesidades de información para su acompañamiento desde los centros educativos*. Montevideo: INEEEd.

Izcoovich, M. (2005). *Tiempo de transformación*. Madrid: Síntesis.

Junqueira, R. (2018). A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, 18(43), 449-502.

Kammerer, P. (2000). *Adolescents dans la violence*. París: Gallimard.

Kancyper, L. (2013). Adolescencia: El fin de la ingenuidad. *Querencia, Revista de Psicoanálisis*, 14(2), 45-55.

Kancyper, L. (2004). Adolescencia y confrontación generacional: Los afectos y el poder. *Revista APPIA*, 15, 92-114.

Kancyper, L. (1997). *La confrontación generacional. Estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

- Kantor, D. (2015). *Tiempo de fragua, la responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Kantor, D. (2010). Alteraciones y huecos de saber (postales). En G. Frigerio y G. Diker (Comp.). *Educación: saberes alterados* (pp.165-178) Paraná: Fundación La Hendija.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Klein, A. (2004). *Adolescencia: Un puzzle sin modelo para armar*. Montevideo: Ed. Psicolibros.
- Korinfeld, D. (2024). Cultivar la confianza en tiempos de desconfianza. En M. Greco (Comp.), *La confianza en los territorios educativos. A partir de la obra de Laurence Cornu*. Rosario: Hommo Sapiens.
- Korinfeld, D. y Levy, D. (2024). *Autolesiones y situaciones de suicidio en adolescentes. Una perspectiva clínica ampliada. Herramientas para intervenir desde las instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Korinfeld, D. (2018). Derivas del lazo intergeneracional. De “El preceptor” a “Nada”. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Comp.), *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo* (pp.141-178). Buenos Aires: Noveduc.
- Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. (2016). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Kuperman, L. (2024). La poética del oficio. En G. Frigerio y D. Korinfeld (Coords.), *Cosas dichas y desdichas. A propósito de los oficios del lazo* (pp.63-78). Paraná: La Hendija Ediciones.
- Lamas, M. (2025). *¿Ideología de género? Disputas sobre la diferencia sexual*. CDMX: Taurus.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. CDMX: Taurus.
- Laplanche, J. (2006). El género, el sexo, lo sexual. *Revista ALTER*, 2, 1-15.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Le Breton, D. (2014). *Una breve historia de la adolescencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2004). *Sinais de identidade. Tatuagens, piercings e outras marcas corporais*. Lisboa: Miosótis.
- Legendre, P. (2001). *De la société comme texte: linéaments d'une anthropologie dogmatique*. Paris: Fayard.
- Legendre, P. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión*. CDMX: Siglo XXI.
- Lesko, N. (2012). *Act your age! A cultural construction of adolescence*. Londres: Routledge.
- Lesko, N. (1996). Denaturalizing adolescence. The Politics of Contemporary Representations. *Youth and Society*, 28, 139-161.
- 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.
- Locke, J. (1998). *Identité et différence: l'invention de la conscience*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lockwood, P., Jordan, C. y Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of personality and social psychology*, 83(4), 854.
- López, S. y Platero, L. (2019). *Cuerpos marcados. Vidas que cuentan y políticas públicas*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- López, P.; Forrissi, F. y Gelpi, G. (2015). *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud*. Montevideo: MSP.
- López Gómez, A. (Coord.). (2015). *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)*. Montevideo: UNFPA.
- Louro, G. (2000). *Pedagogias da sexualidade. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lukomnik, J. (2013). *La identidad de género en las políticas sociales. Informe de monitoreo de las políticas de inclusión para población trans. Resumen ejecutivo*. Montevideo: MIDES.

Maidana, N. y Torres, F. (2024). Derecho a la educación en sexualidad en el sistema educativo. En S. Conde, C. López y C. Falkin (Coords.), *Informe sobre el derecho a la educación en Uruguay 2023* (pp.77-86). Montevideo: Observatorio del Derecho a la Educación.

Malatino, H. (2021). *Cuidados trans*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición de juventud*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Martínez, M, Rodríguez, L y Velázquez, G. (2020). *Infancia confinada ¿Cómo viven la situación de confinamiento niños, niñas y adolescentes?* Madrid: Enclave de Evaluación y Enfoque de Derechos Humanos.

Martínez, C; Tomicic, A; Brandelli Costa, A. y Rueda, M. (Comp.) (2023). *Psicoterapia y salud mental en personas de la diversidad sexual y de género (LGBT+). Investigación y práctica en Iberoamérica*. Santiago de Chile: RIL editores.

Martínez, C; Tomicic, A; Gálvez, C; Rodríguez, J; Rosenbaum, C. y Aguayo, F. (2018). *Psicoterapia Culturalmente Competente para el Trabajo con Pacientes LGBT+. Una Guía para Psicoterapeutas y Profesionales de la Salud Mental*. Santiago de Chile: Centro de Estudios en Psicología Clínica & Psicoterapia, Universidad Diego Portales (CEPPS-UDP).

Martínez, A. (2012). La escuela: un lugar para el común. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 189-208). Paraná: Fundación La Hendija.

Martinis, P. (Coord). (2022). *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador*. Ciudad de la Costa: Sujetos Editores.

Marvin, E. (2018). Bases para una ética transfeminista del cuidado: Sara Ruddick, niños trans y solidaridad en la dependencia. *Hypatia. A Journal of Feminist Philosophy*, 34(1), 101-120.

Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Editorial Tecnos.

Mauss, M. (1971). *Ensayo sobre los Dones*. Madrid: Tecnos.

Máximo Prado, M.A. y Vasconcelos Freitas, R. (2022). *Travestilidades em diálogo na pista acadêmica*. Belo Horizonte: Autêntica.

Marzano, M. (2015). *Las paradojas de la pornografía contemporánea entre libertad, goce y estereotipos de sumisión*. Buenos Aires: Topía Editorial.

Mbembé, A. (2006). *Necropolítica*. Barcelona: Melusina.

Meadow, T. (2011). Deep down where the music plays: How parents account for childhood gender variance. *Sexualities*, 14, 725-747.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.

Mélich, J. (2021). *La experiencia de la pérdida*. Buenos Aires: Fragmenta Editorial.

Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

Meyer, I. y Northridge, M. (2007). *The Health of Sexual Minorities. Public Health Perspectives on Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Populations*. Nueva York: Springer.

Meyer, I. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129 (5), 674-697.

Millet, An. (2020). *Cissexismo y salud. Algunas ideas desde otro lado*. Buenos Aires: Colección Justicia Epistémica.

Millet, An. (2018). *Barreras en la accesibilidad de personas trans de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a los tratamientos por uso problemático de sustancias*. Buenos Aires: Hospital Nacional Laura Bonaparte.

Miller, J. (2022). *El deseo trans*. Barcelona: RBA Libros y Publicaciones.

Miller, J. (2004). *Psicoanálisis y política*. Buenos Aires: Grama.

Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). (2024). *Guía para la implementación de la cuota laboral para personas trans en el ámbito público*. Montevideo: MIDES.

Ministerio de Desarrollo Social e Instituto Nacional de la Juventud y Adolescencia (MIDES e INJU). (2019). *Informe. Cuarta Encuesta Nacional de Adolescentes y Juventud*. Montevideo: MIDES.

Ministerio de Desarrollo Social y Administración Nacional de Enseñanza Pública (MIDES y ANEP). (2019). *Convivencia y discriminación en Enseñanza Media. Resultados preliminares-Agosto 2019*. Montevideo: MIDES.

Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). (2017). *Informe. Primer Censo de Personas Trans*. Montevideo: MIDES.

Ministerio de Salud Pública (MSP). (2020). *Plan Nacional de Salud Mental 2020-2027*. Montevideo: MSP.

Ministerio de Salud Pública (MSP) (2019). *Encuesta Mundial de Salud en Estudiantes (EMSE)*. Informe Final. Montevideo: MSP.

Missé, M. y Parra, N. (2023). *Adolescentes en transición. Pensar la experiencia de género en tiempos de incertidumbre*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Missé, M. y Parra, N. (2022). *Adolescencias trans. Acompañar la exploración del género en tiempos de incertidumbre*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Missé, M. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Barcelona: Editorial Egales.

Missé, M. (2013). *Transexualidades. Otras miradas posibles*. Barcelona: Editorial Egales.

Missé, M. y Coll-Planas, G. (2011). *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Barcelona: Editorial Egales.

Morgenroth, T., Ryan, M. K., y Peters, K. (2015). The motivational theory of role modeling: How role models influence role aspirants' goals. *Review of general psychology*, 19(4), 465-483.

Mosca, A. y Santiviago, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las Tutorías Entre Pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.

Namaste, V. (2005). *Sex Change, Social Change: Reflections on Identity, Institutions and Imperialism*. Toronto: Women's Press.

Nancy, J.L. (2007). *El peso de un pensamiento*. Pontevedra: Editorial Ellago.

Narodowski, M. (2021). Fantasmas de lo escolar. ¿A quién vas a llamar? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 49-63.

Nicastro, S. (2010). La cotidianidad de lo escolar como expresión política. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: ese acto político* (pp. 211-224). Paraná: Fundación La Hendija.

Nippert-Eng, C. (2010). *Islands of Privacy*. Chicago: The University Chicago Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Nueva York: Wiley-Blackwell.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Ginebra: OMS.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2017). *Principios de Yogyakarta +10 sobre la aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género, la Expresión de Género y las Características Sexuales que complementan los Principios de Yogyakarta*. Ginebra: ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2016). *Objetivos de Desarrollo Sostenible Agenda 2030*. Ginebra: ONU.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Principios de Yogyakarta sobre la aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género*. Ginebra: ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *La educación transforma vidas. Educación 2030*. Santiago de Chile: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia*. Ginebra: UNESCO.

Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2018). *La carga de los trastornos mentales en*

la Región de las Américas. Washington: OPS. Ovejas Negras y Gay and Lesbian Independent School Teachers Network (GLSEN). (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educativos*. Montevideo: Ovejas Negras.

Owen, G. (2011). *Queer Theory and the logic of adolescence*. Pittsburgh: Pittsburgh University.

Pacheco-Salazar, B. (2015). Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 40(4), 663-684.

Parra, N. (2025). *Adolescencias trans. Buscando un lugar en el mundo*. Madrid: Catarata.

Parra, N. (2021). *Historias de afectos. Acompañar las adolescencias trans**. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Pavan, V. (2019). *Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Pennac, D. (2012). *Diario de un cuerpo*. Barcelona: Mondadori.

Percia, M. (2017). *Estancias en común*. Buenos Aires: La Cebra.

Percia, M. (2011). *Inconformidad. Arte, política, psicoanálisis*. Buenos Aires: La Cebra.

Pérez, K. (2017). Las personas variantes de género en la educación. En O. Moreno y L. Puche (Coords.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales Editorial.

Pfeil, B., Victoriano, N. y Pustilnick, N. (2021). *Corpos transitórios. Narrativas transmasculinas*. Salvador: Diálogos Editorial.

Peri, A. (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. Montevideo: ANEP/UNFPA.

Pineda, C. (2013). Factores asociados con riesgo de suicidio de adolescentes y jóvenes autoidentificados como lesbianas, gays y bisexuales: estado actual de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(4), 333-349.

Planella y A. Pié (Comp.). *Políticas, prácticas y pedagogías trans* (pp. 63-82). Barcelona: Editorial UOC.

Platero, L. y López-Sáez, M.A. (2022). La juventud LGBTQ+ española y el papel de las redes sociales durante la primera ola de COVID-19. *Social Inclusion*, 10(2), 185-194.

Platero, L. y López-Sáez, M.A. (2020). "Perder la propia identidad". La adolescencia LGTBQ+ frente a la pandemia por COVID-19 y las medidas del estado de alarma en España. *Sociedad e infancias*, 4, 195-198.

Platero, L. (2015). Pedagogías trans*formadoras: el asterisco como forma de resistencia. En J. Platero, L. (2014). *Trans*sexualidades*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Platero, L. y Guzmán, G. (2012). Passing, enmascaramiento y estrategias identitarias: diversidades funcionales y sexualidades no-normativas. En L. Platero (Comp.), *Intersecciones, cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp.125-158). Barcelona: Edicions Bellaterra.

Platero, L. (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas. *LES online*, 2(2), 35-51.

Plemons, E. (2017). *The Look of a Woman: Facial Feminization Surgery and the Aims of Trans-Medicine*. Londres: Duke University Press.

Poggi, M. (2003). Algunos aportes conceptuales para abordar la pluralidad, la igualdad y la diversidad en educación. En G. Frigerio (Comp.), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinarios* (pp. 92-99). Buenos Aires: Noveduc.

Pontalis, J. (2005). *Ventanas*. Buenos Aires: Editorial Topia.

Puar, J. (2007). *Ensamblajes terroristas: el homonacionalismo en tiempos queer*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

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). Buenos Aires: EDUNTREF.

- Rahilly, E. (2015). *La transición parental: Un estudio sobre las familias de niñas y niños con variante de género*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Ramos, V. (2015). Consideraciones conceptuales: Adolescencia, sexualidad y derechos. En A. López Gómez (Coord.), *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)* (pp.13-30). Montevideo: UNFPA.
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible. Estética y política*. Salamanca: Centro de Arte de Salamanca.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris: La Fabrique.
- Rascovan, S. (2016). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias comunitarias en los bordes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ravecca, P, Schenck, M, Forteza, D. y Fonseca, B. (2022). Interseccionalidad de derecha e ideología de género en América Latina. *Analecta Política*, 12(22), 1-29.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Stock.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración III*. CDMX: Editorial Siglo XXI.
- Rocha, C. (2013). Educación y personas trans en Uruguay: insumos para repensar las políticas públicas. En D. Sempol (Coord.), *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual*. Montevideo: MIDES.
- Rodríguez, C. (2018). Posiciones en los umbrales de los oficios del lazo. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Comp.), *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo* (pp.101-112). Buenos Aires: Noveduc.
- Rodríguez, C. y Silva, D. (2017). *Adolescer lo común*. Montevideo: MIDES.
- Rodríguez, C. (2016). *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Romero Bachiller, C. (2006). *Articulaciones identitarias: prácticas y representaciones de género y "raza"/etnicidad en mujeres inmigrantes en el barrio de Embajadores*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself. Biomedicine, Power and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Roselló-Peñaloza, M. (2024). *En la jaula del monstruo. La injuriosa producción clínica del (no) cuerpo trans*. Santiago de Chile: Paidós.
- Rostagnol, S y Recalde, L. (2021). *Trayectorias Trans. Una aproximación antropológica*. Montevideo: Zona Editorial.
- Ruddick, S. (1989). *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*. Londres: The Women's Press.
- Ruggiero, G. (2018). Lo escolar entre la precariedad y la insignificancia. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Comp.), *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo* (pp.113-124). Buenos Aires: Noveduc.
- Ruiz, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico. Cuadernos Plural*, (2). Badajoz: Fundación Triángulo.
- Sáez del Álamo, J. (2024). *Biopolítica del armario*. Barcelona: Bellaterra Edicions.
- 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). Barcelona: Editorial UOC.
- Santiviago, C. (Coord.). (2018). *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior*. Montevideo: CSE.
- Savin-Williams, R. (2009). *La nueva adolescencia homosexual*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sawaia, B. (Coord.). (2002). *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Schenck, M; Rocha, C; Sempol, D. y Macari, A. (2025). El desafío de contar: ¿para qué, a quiénes, cómo? Experiencias de políticas públicas en torno a la caracterización cuantitativa de las personas trans en Uruguay. *Papeles de Identidad. Contar la investigación de frontera*, 2,

1-16.

- Schenck, M. (2023). *La reconfiguración del modelo de atención hacia las personas trans: análisis de la política sanitaria en Uruguay (2014-2021)*. Disertación tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona, Universidad Rovira i Virgili, Universidad VIC-Central de Catalunya.
- Schenck, M. (2018). *Policlínicas inclusivas. Diversidad sexual y de género en salud, y atención libre de discriminación a personas que viven con VIH: la experiencia de la Intendencia de Montevideo*. Montevideo: IM.
- Schenck, M. (2014). Sacando la violencia heteronormativa del armario: Docentes LGB y discriminación. En D. Sempol (Coord.), *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual*. Montevideo: MIDES.
- Scott, J. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La Ventana*, 2(13), 42-74.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemology of the closet*. California: University of California Press.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sferco, S. (2015). *Foucault y Kairos. Los tiempos discontinuos de la acción política*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sempol, D. (2019). Memorias trans y violencia estatal. La Ley Integral para Personas Trans y los debates sobre el pasado reciente en Uruguay. *Revista Páginas*, 11(27).
- Sempol, D. (Coord.) (2013). *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones*. Montevideo: MIDES.
- Sennett, R. (2003). *El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2001). *Vida urbana e identidad personal. Los usos del orden*. Barcelona: Península.
- Serrano, J. (2007). *Whipping girl: A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. New York: Seal Press.
- Sheherezade, K. (2017). *Gender is not an illness. How pathologizing trans people violates international human rights law*. New York: GATE.
- Sibilia, P. (2015). Mal de amores. Afectos y vínculos eróticos en tiempos hiperconectados. *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, 38, 83-90.
- Sibilia, P. (2009). En busca del aura perdida: Espectacularizar la intimidad para ser alguien. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 8(2), 309-329.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Skliar, C. (2012). Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 223-236). Paraná: Fundación La Hendija.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla educativa*, 8(1), 11-22.
- Smith, J., & Shinebourne, P. (2012). Interpretative phenomenological analysis. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 73-82). American Psychological Association.
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9-27.
- Soriano, S. (1999). *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Sosenski, S. (2016). *Repensar las infancias desde la historia: Derecho a la identidad de género de niños, niñas y adolescentes*. CDMX: Tribunal Superior de Justicia y Consejo de la

Judicatura de la Ciudad de México.
 Spade, D. (2022). *Apoyo mutuo. Construir solidaridad en sociedades en crisis*. Madrid: Traficantes de Sueños.
 Spade, D. (2015). *Una vida "normal". La violencia administrativa, la política trans crítica y los límites del derecho*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
 Spivak, G. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Barcelona: Macba.
 Staroselsky, T. (2015). *Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin*, Trabajo presentado en las X Jornadas de Investigación en Filosofía.
 Strathausen, J. (2020). *The influence of role models on trans men's identity development*. Doctoral Dissertation. University of Missouri-Columbia.
 Stryker, S. (2017). *Historia de lo trans*. Madrid: Editorial Continta Me Tienes.
 Stryker, S. y Aizura, A. (2013). *The Transgender Studies Reader*. New York: Routledge.
 Suess, A. (2016). *Transitar por los géneros es un derecho: Recorridos por la perspectiva de despatologización*. Granada: Universidad de Granada.
 Sztajnszrajber, D. (2015). Pensar la inclusión. Lo propio y lo extraño. En Ministerio de Educación de la Nación, *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario II DNPS*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación y Presidencia de la Nación.
 Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Coords.), *Pensar lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
 Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
 The Trevor Project. (2020). *2020 National Survey on LGBTQ Youth Mental Health*. The Trevor Project.
 Tonon de Toscano, G. (2010). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: Diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, (27), 7.
 Tüzün, Z., Başar, K., & Akgül, S. (2022). Social connectedness matters: Depression and anxiety in transgender youth during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Sexual Medicine*, 19(4), 650–660.
 Uruguay. (2018). *Ley N° 19.684. Ley Integral para Personas Trans*. Montevideo: IMPO.
 Uruguay. (2017). *Ley N°19.529. Ley de Salud Mental*. Montevideo: IMPO.
 Uruguay. (2009). *Ley N° 18.437. Ley General de Educación*. Montevideo: IMPO.
 Vermeren, P. (2012). Variaciones sobre lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 285-292). Paraná: Fundación La Hendija.
 Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Ediciones Trilce.
 Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP.
 Wayar, M. (2018). *Travesti: una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Editorial Muchas Nueces.
 Weeks, J. (1995). *Invented Moralities: Sexual Values in an Age of Uncertainty*. Nueva York: Columbia University Press.
 Weston, K. (2000). *Las familias que elegimos. Lesbianas, gays y parentesco*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
 Wilchins, R. A. (2017). ¿Qué cuesta decir la verdad? En P. Galofre y M. Missé (Comp.), *Políticas trans. Una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos* (pp. 105-115). Barcelona: Editorial Egales.
 Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
 Zambrano, M. (1986). *El sueño creador*. Madrid: Turner.
 Zerva, A. (2024). Andamiaje para pensar por caso: los oficios del lazo. En G. Frigerio y D.

Korinfeld (Comp.), *Del hacer y del pensar. Andamios para los oficios del lazo* (pp.29-44).
Paraná: La Hendija Ediciones.