

ORIENTANDO E INCLUYENDO POBLACIONES VULNERABILIZADAS

Proceso de Orientación Vocacional en el Bachillerato Popular Trans Género Mocha Cellis

Nora Julia Kanje ^{1*}

Resumen

El trabajo plantea una propuesta de orientación vocacional que se llevó a cabo en el Bachillerato Popular Trans género Mocha Cellis, en el año 2014.

Es propósito promover la reflexión respecto de la población trans en términos de inclusión socio educativa y contribuir a la visibilización de las dificultades que atraviesa.

Así mismo, la propuesta invita a los orientadores a la reflexión respecto de sus propias elecciones; de los modos de pensar a las poblaciones trans; y a asumir el diseño de abordajes orientadores éticos.

Palabras clave: Inclusión, género, ética, hospitalidad, vulnerabilización.

“Pensar es siempre pensar de otro modo, y por eso es necesario producir una ruptura, hacer visible y enunciable otra cosa. [...] “La verdad no es, acontece como resultado de un cruzamiento de fuerzas, y es ante todo producción de sentido y de valor”. Gilles Deleuze.

Este trabajo da cuenta de las acciones realizadas en términos de orientación vocacional dentro del Bachillerato Popular “Trans Género Mocha Cellis”, de CABA, durante los últimos meses del ciclo lectivo del año 2014.

Dichas intervenciones se realizaron en el marco de un convenio entre el Bachillerato y la Cátedra de Orientación Vocacional de la Carrera de Psicología de la Universidad Maimónides. Se concretó a posteriori de una demanda que plantea una colega de la Carrera de Trabajo Social (UBA) quien estaba realizando una pasantía dentro del Bachillerato. El mismo, es la primera escuela en el mundo con perspectiva de género abierta a su vez a todo alumnado que desee cumplimentar

* Coordinadora Área Inclusión-Discapacidad en APORA (Asociación Profesionales de la Orientación Vocacional República Argentina). Docente Cátedra de Orientación Vocacional, Carrera Psicología, Universidad Maimónides. E-mail: norakanje@gmail.com

su escolaridad media. Aunque no exclusivamente, pero sí mayormente la población que asiste es trans.

Este proceso fue realizado con la Docente Titular de la Cátedra de Orientación Vocacional de la Universidad Maimónides Lic. Adriana Gullco quien coordinó y con quien se realizó conjuntamente esta intervención. La citada profesional asumió los primeros intercambios con el Bachillerato gestionando también espacios para la supervisión de la tarea que contó con el asesoramiento de la Lic. Sandra Borakievic quién llevo a cabo valiosos aportes, tanto durante el proceso como a posteriori analizando lo realizado y generando estimaciones, hipótesis y propuestas a futuro. Fueron supervisiones en el marco de la investigación que realizaba la citada profesional *Diseño e implementación de dispositivos grupales para elucidar los mecanismos de desigualación de las diversidades eróticas, amorosas, conyugales y parentales contemporáneas*; perteneciente al Programa de Extensión, Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos, Facultad de Psicología, UBA (referencia).

I) El proceso de orientación vocacional. O... ¿“Los procesos”?

Dar cuenta del proceso de orientación que se llegó a realizar, implica cuanto menos enfocarlo desde tres perspectivas.

a) Cronológicamente hablando, el primer proceso fue para quienes lo asumimos como orientadores y -valga la reiteración- consistió precisamente en “procesar” esta demanda. En principio, escucharla, pensarla -de otro/s modo/s, al decir de Deleuze- y expresar el deseo de elegirla optando -o no- por encargarla.

Discernimientos que se dieron en el marco de lo personal y en el institucional de la cátedra que conformábamos. Más allá de los tiempos e instancias que para cada quien implicó, finalmente se eligió dar respuesta y diseñar intervenciones en función de la demanda recibida.

Desde lo personal la circulación y el trabajo realizado en diversos espacios educativos especiales y especiales incluidos en común de formatos varios, me permitió ubicar al Bachillerato en cuestión como un ámbito escolar más considerando sí su especificidad y la necesaria imperiosa de colaborar con su visibilización. Espacio educativo formal donde no sólo es posible sino que se debe realizar orientación vocacional, tal como lo menciona la Ley Nacional de Educación N°26206, en sus artículos e incisos referidos a escuela secundaria.

Ello conjuntamente con la comprensión de que la orientación vocacional involucra un proceso de aprendizaje respecto de sí mismo, respecto de posibilidades propias y de las que el entorno ofrece. Es decir un proceso de

aprendizaje para poder elegir desde el propio deseo, todo lo cual confluyó a la hora de asumir realizar la intervención.

Este posicionamiento se sustenta en una perspectiva ética –y no moral en tanto consecuentemente normativa- la cual al decir de Skliar alude a las existencias de otros. Ética que tiene que ver con poder abrir un lugar dentro de la norma para que surja precisamente, otro. (Skliar Carlos; 2015; págs. 6 y 7)

De eso se trató, en definitiva, de hacer propio el posicionamiento de una escucha atenta, ética, ni más ni menos como lo haríamos con cuales quiera sean los consultantes a quienes nos proponemos acompañar en sus recorridos vocacionales, atendiendo a la especificidad y contextualización de sus vivencias y relatos.

Posicionamiento que se vincula fuertemente con el concepto de inclusión en tanto éste tiene como condición, cuanto menos necesaria, lo ético en el sentido antes señalado.

Estas conceptualizaciones sustentaron por lo tanto la intervención en cuestión, en tanto implican que todo sujeto es sujeto de derecho, tanto como que todo sujeto es sujeto deseante, más allá de las vulnerabilizaciones que lo atraviesen.

Ambas cuestiones, ser sujeto de derechos y de deseos otorgan condiciones de posibilidad para que se produzca una intervención inclusiva – también la de orientación- e involucra la convicción de que nuestras acciones con el otro son susceptibles de constituir una experiencia que produce subjetividad.

Sin dudas también, resulta pertinente - aunque obvio tan necesario de explicitarlo- hacernos cargo es decir, no soslayar, que cuales quiera sea la consulta y el/la consultante, los orientadores estamos atravesados por nuestras propias limitaciones. Es esperable, entonces, que contemos siempre con disponibilidad actitudinal y conceptual para revisar y supervisar cuidadosamente cuánto nos impactan, en la orientación que se esté coordinando, cualesquiera sean las vulnerabilizaciones que la consulta involucre.

b) El segundo proceso, siguiendo un orden meramente cronológico a los fines instrumentales del relato, remite a lo que realmente se llevó a cabo.

También aquí adquiere sentido el plural utilizado en el subtítulo. Se trata de los procesos que recorrieron cada uno de los integrantes del grupo. Procesos respecto de los cuales -inferencias mediante y posibles por los distintos modos de respuestas que los participantes fueron dando- en tanto confidenciales no es posible explayarse.

El proceso objetivamente hablando, se inició con entrevistas a la Conducción y referentes de la Escuela la cual se enmarca dentro del Ministerio de Educación

de GCBA como UGEE, esto es Unidad de Gestión Educativa Experimental. Los alumnos egresan luego de tres años de cursada con el título de Perito Auxiliar en Desarrollo de Comunidades.

Dicha instancia giró en torno de objetivos y de las consecuentes tareas que se requerían para concretarlos. El clima fue sumamente cordial; de agradecimiento y valorización por la respuesta y propuesta ante lo solicitado.

Los destinatarios serían los estudiantes del tercer año, y primeros egresados - 1ª cohorte que estimaron estaría integrada por dieciocho / veinte - ya que el Bachillerato había comenzado a funcionar en el 2011. Se dejó abierta luego, la posibilidad de participación a los cursantes de 2º año. La institución se comprometió a difundir internamente a través de sus redes virtuales – de acceso sólo para la comunidad del Bachillerato - y con anuncios en cartelera, los talleres que se llevarían a cabo. Los mismos se plantearon con carácter de optativo y lógicamente, fueron organizados en horarios y día considerados factibles para los estudiantes.

La escuela refirió durante ese encuentro- estar atravesando una de las etapas de ausentismo, habituales en determinadas épocas del año escolar, que tiende a revertir cuando se aproximan los exámenes que permiten acreditar y certificar estudios. El equipo de Orientación, con el que cuentan, se centra en promover la continuidad.

Recorridos personales en lo profesional permiten decir que esta característica es absolutamente compartida con todas las organizaciones escolares con formatos flexibles e inclusivos. Probablemente porque los estudiantes saben que si bien el porcentaje de asistencia es condición necesaria, administrativamente junto con la apropiación de conocimientos, saben también que la comunidad educativa hará todo lo posible para justificar de algún modo las ausencias, sin desmedro de la calidad de aprendizajes. Ello, con el sólo propósito de coadyuvar a la consecución de estudios y a la concreción de metas. De modo tal que en todos los establecimientos “inclusivos” se arbitran instancias de recuperación con distinto formato que garantizan la continuidad y terminación de estudios.

Las poblaciones que a dichos establecimientos concurren están precisamente atravesadas por fuertes vulnerabilizaciones que devienen en la dificultad de sostener procesos, cualesquiera sean ellos. En el caso del Bachillerato Mocha, puntualmente, los estudiantes registran problemáticas de salud muy frecuentes y de distinto grado de compromiso, con severos obstáculos -más aún que lo que puede sucederle a cualquier otro ciudadano- para acceder a una atención en salud pública que sea solvente; precariedad y marginalidad habitacional y laboral; y además, son muy significativas -conocidas muchas de ellas e invisibilizadas otras- las situaciones de violencia de género que sufren.

Otra característica que homologa al Bachillerato respecto de otras instituciones inclusivas, es que ellas en general están abiertas a toda la población, más allá de ciertos requisitos para ingresar que en principio enuncien -que en el Bachillerato Mocha no se dan- Por ejemplo, las escuelas de Reingreso de CABA, creadas para alojar jóvenes a partir de los 16 años y que además hubieran estado cuanto menos un año sin escolaridad, llegan a alojarse, en su fuerte convicción inclusiva, otros jóvenes que concurren solicitando inscripción por no sentirse suficientemente alojados en sus escuelas de origen. Incluso en ocasiones solicitan la inscripción en otra escuela, como la de Reingreso, por situaciones de embarazo no obstante regir la Ley ESI- de Educación Sexual Integral-. Son precisamente las coordinadoras del Programa de Alumnos Padres y Alumnas Madres quienes sugieren este cambio. El Bachillerato Mocha no explicita requisito alguno, con lo cual, acuden jóvenes y adultos que en ese momento o en otros de sus vidas, sintieron fuerte desarraigo de los ámbitos escolares, quedaron por fuera de ellos y no pudieron construir su lugar de alumnos. Así, queriendo completar la secundaria, eligen el Bachillerato Mocha, y en ocasiones, aunque no siempre, aducen que es por cercanía al hogar.

En cuanto al desarrollo de la intervención, se inició con un primer encuentro grupal dentro de una hora de clase cedida por su docente quien también participó de la actividad con los potenciales participantes. Se trataba de alumnos de tercer año, pero se invitó a otros- de 2º año- que estaban en ese momento en la institución.

Fue planteado a modo de primer contacto, para presentarnos e informar nuestro quehacer; escucharlos en sus expectativas y respuestas frente a lo planteado; conocer lo que pensaban en torno a lo vocacional y/o al “qué hacer” al concluir la escuela,

Para ello tras las presentaciones personales de todos los presentes, se promovieron dinámicas lúdicas intercalando con información pertinente, conforme surgían preguntas vinculadas a carreras, ámbitos de estudio- instituciones- y profesiones.

Al finalizar se conformó un primer listado de quiénes deseaban integrar los talleres, el cual luego se modificó, con la difusión realizada por la escuela y por cambios de decisión de algunos alumnos.

Se había acordado una agenda de trabajo con los referentes durante la reunión previa, la cual en términos generales se comunicó a los estudiantes a los efectos de acordar horarios y próximo encuentro.

No obstante, el desarrollo sufrió a posteriori variantes ya que así - como en toda escuela sucede y esta no tenía por qué ser la excepción- allí también surgieron imponderables o situaciones no debidamente previstas: salidas educativas que aunque planificadas tuvieron que modificar fechas y horarios. Otra situación

que generó cambios fue el Encuentro Nacional de la Mujer -en otra provincia- al que muchos de los estudiantes participaron. Estas variables “fijas” circularon por el proceso, el cual debió ser permanentemente pensado, leído y adecuado.

Nuestra intervención contempló realizar -entrevistas individuales- en el marco de una plena confidencialidad que fue claramente explicitada- con quienes manifestaran su deseo de participar de los talleres. Las mismas se realizaron aprovechando esos días y horarios en que algunas ausencias por las razones antes señaladas no hicieron posible el inicio de las actividades grupales, cumplimentándolas en encuentros posteriores.

Estas entrevistas se pensaron haciendo foco en dos cuestiones: obtener información significativa sobre la trayectoria de vida y expectativas de futuro que pudieran resultar sensibles para la elección vocacional; y en el generar un lazo de confianza entre entrevistados y profesionales.

El encuentro grupal, esto es, el primer taller -del que participaron nueve alumnos- se concretó finalmente y de un modo u otro se volvieron a explicitar los objetivos y contenidos que inicialmente organizaron el abordaje en cuestión, deseos, vocaciones, proyectos posibilidades, estudio, trabajo.

Todo ello en términos generales circuló sistemáticamente a modo de encuadre atravesado éste a su vez por la confidencialidad especialmente mencionada cuando se trabajó individualmente.

En esas entrevistas individuales se les había solicitado que escribieran sus autobiografías. Algunas de ellas fueron leídas, comentadas en ese primer taller provocando reflexiones y conmoviendo tanto por la fortaleza evidenciada en sus trayectos de vida, recursos y potencialidades como por el sufrimiento, en instancias varias, del que daban cuenta.

Por un lado, los objetivos propuestos fueron lograr que los estudiantes:

- aprecien la posibilidad de ejercer un modelo protagónico de elecciones posibles, sobre la base de la indagación y la reflexión.
- conozcan el abanico de posibilidades de estudio superior a su alcance.
- anticipen la posibilidad de capacitaciones y salidas laborales.

Para llevarlos a cabo, se propusieron las siguientes dinámicas y/o técnicas:

- propuestas grupales lúdicas.
- selección individual de recortes / notas de periódicos y reflexión grupal sobre el abanico de carreras relacionadas a esos recortes.
- producciones escritas individuales que compartieron con sus compañeros.

- utilización de guías de información de diversa procedencia.
- búsquedas virtuales.

Los contenidos en torno de los cuales dichas dinámicas giraron fueron:

- expectativas de futuro.
- lo vocacional como construcción social.
- información de carreras. ¿qué carreras existen? ¿me puedo imaginar estudiando en una institución de educación superior?.
- búsquedas de datos necesarios: lugares y requisitos de cursada.

Multiplicidad de cuestiones surgieron en estos encuentros, entre las cuales por lo significativo y a modo de síntesis se destaca el siguiente “hallazgo”, que lo fue también para nosotros como orientadores.

Se trata de que en la búsqueda virtual para acceder a la carrera de Instrumentadora Quirúrgica- deseo expresado por una de las alumnas- se encontró en las páginas web de la Universidad de Buenos Aires explicitado puntualmente, entre otros requisitos :

“sexo femenino exclusivamente (por razones de infraestructura)”.

Más allá de que a la fecha no figure así y/o que en otros recursos impresos respecto de carreras actuales no se expresen esas condiciones para ingresar, fue muy movilizador encontrar estos requisitos fundamentados en razones que aluden a que sólo se cuenta con sanitarios para población femenina. Y que ello devenga en obstáculo para ingresar cuando no hay pertenencia a ese género, el femenino.

Impacto mediante que genera este requisito, en el contexto del Bachillerato Mocha donde los sanitarios que existen son utilizados indistintamente por todos.

Habiéndose previsto y acordado seis encuentros, se concretaron cuatro con disminución y discontinuidad notable de presencias, exceptuando una alumna siempre presente.

Las ausencias se fundamentaban en situaciones de enfermedad de varios días; o por otras tareas que debían hacer en ese horario; ausentismo eventual en ese día a la escuela; haberse retirado antes; o bien, problemas de mayor complejidad que requerían resolver con cierta inmediatez y por lo tanto ampliamente justificados, como por ejemplo dónde dormirían esa noche, por haber perdido el alojamiento del que disponían.

De modo tal que la discontinuidad para sostener la escolaridad en curso, en sus distintas modalidades se observó sistemáticamente: sea a nivel “macro” -tomando

en cuenta todo el ciclo lectivo por las ausencias que antes se mencionaron- o bien en lo “micro”, es decir, en el marco de una propuesta acotada en el tiempo como lo fue este proceso.

No obstante lo dicho, la disposición y actitud de todos cuando estaban presentes era de gran valoración del espacio; con mucha disposición a hablar de sus cuestiones más dolorosas; con énfasis en las expectativas que la pertenencia a la institución, el Bachillerato Mocha- y con nuevas legislaciones vigentes mediante- les generaba para poder iniciar y encarar otro tipo de vida.

A su vez, en el cuarto taller se incorporaron dos estudiantes que nunca habían participado y lo hicieron muy activamente.

Durante todas estas propuestas y más allá de las diversas modalidades e intensidades personales, surgieron expresiones vinculadas al deseo de seguir estudiando; a la imperiosa necesidad de conseguir trabajo digno; y, con variantes propias de cada uno de los integrantes, manifestaron gran apertura y frontalidad respecto de las propuestas brindadas por quienes coordinábamos el proceso.

Lo hicieron a través de relatos de vida escritos que leyeron y compartieron grupalmente; o a través de dibujos; completamiento de frases que se les propusieron; con su lectura y reflexiones compartidas en grupo; con canciones y numerosas expresiones “simplemente” verbalizadas de gran contenido emocional y movilizador para todos.

Más allá del interés y agradecimiento expresado de diversos modos, en términos generales no quisieron- ¿o no pudieron? comprometerse en fijar nuevos horarios de encuentros, ni aún individuales, instancia que también se les ofreció.

La inminente finalización del año escolar (noviembre); los preparativos de un evento celebratorio de la historia de la escuela y sus logros; la preparación de un video institucional, y fundamentalmente del acto de colación, por otra parte, les resultaban sumamente convocantes.

Salvando las distancias, cuando se trabaja con estudiantes del último año de cualquier escuela secundaria, sabemos que los viajes de egresados y los festejos propios del cierre los absorben y retrotraen absolutamente. No se encuentran en el mejor momento para reflexionar acerca de elecciones futuras. Es etapa en que a pleno se sienten “por última vez” estudiantes...más allá de que luego sigan carreras universitarias o estudios superiores ¿Por qué no sucedería allí?

Lo anterior dicho, no implica soslayar en lo más mínimo la especificidad del contexto y la diversidad abismal reinante, plasmada en historias de vidas sufrientes y complejas, atravesadas mayormente por situaciones impensables

– para la mayoría de nosotros- por los modos en que sobrevivían y afrontaban la cotidianeidad. . Siendo necesario reconocer que ese espíritu de fin de año escolar y de fin de escolaridad secundaria, también les “perteneía” y era probablemente uno de los pocos espacios en que podían ejercer este rol “festivo” “celebratorio” de estudiantes, de “adolescentes”- más allá de la edad que tuvieran- en un ámbito que tan dignamente los alojaba.

Fue el mismo espíritu conmovedor y gratificante que inundó la ceremonia de graduación, realizada en el Ministerio de Educación Nacional, en que cada egresado recibió su diploma, y al que fuimos cordialmente invitadas.

Durante y a posteriori de los talleres realizados se ofrecieron a los referentes institucionales, espacios de evaluación respecto de lo producido; así como propuestas potenciadoras para el siguiente ciclo lectivo -el trabajo con los tutores, por ejemplo- . Sólo se concretaron algunos de esas reuniones pero no prosperó lo planteado, pues no dieron respuesta.

c) Finalmente un tercer “proceso” deviene -a modo de desafío- al abordar la re significación y re visión -en un diríamos, volver sobre lo ya visto- mediando el tiempo transcurrido, con el cual surgen nuevos sentidos respecto de lo realizado y vivenciado. Volver a pensar lo que inicialmente ya había sido pensado de otro modo y precisamente por lo cual se pudo encarar.

La vigencia de la vulnerabilización que a la población trans sigue atravesando y golpeando dolorosamente- más allá de logros y avances de tibio impacto- sigue otorgando(nos) razones para colaborar en la orientación vocacional de las poblaciones trans y para promover que estos espacios efectivamente se concreten.

II) Algunas conceptualizaciones y reflexiones para continuar profundizando en el marco de la orientación vocacional inclusiva

La Dra. Diana H. Maffía planteaba en el marco de una conferencia (2007) que género implica el modo con el cual cada grupo humano interpreta la sexualidad humana. Destacaba también que se lo determina al nacer en relación directa con la genitalidad. Ello de por sí genera ambigüedad que se agudiza aún más cuando en ese momento, el del nacimiento, hay presencia – más comúnmente de lo que se conoce- de ambos genitales- Sostenía también que era en el ámbito educativo donde la población trans siente y sufre la mayor discriminación.

Acordando plenamente con estas últimas afirmaciones, se diría no obstante que los relatos de los estudiantes del Bachillerato Mocha- en sus avatares cotidianos sea por tener o no tener trabajo “digno”- nos permiten pensar y tener bien

presente que también son fuertemente discriminatorias las experiencias en el ámbito laboral.

Este posicionamiento discriminatorio más generalizado de lo que muchos de nosotros deseamos exista y que nos atraviesa en algún u otro sentido a todos, nos lleva a reflexionar en relación al concepto de hospitalidad planteado por Carlos Skliar quien lo utiliza remitiendo a lo etimológico y vincularlo con que supone y refiere a la virtud de quien hospeda peregrinos, al alojamiento y atención de sus necesidades que se le brinda. (Skliar, 2015, pág. 27)

Educar hospitalariamente hablando, es entendido por Skliar como un sentir y pensar ya no, o apenas, la propia identidad, sino otras formas de vivir y convivir.

Reflexionar al respecto, continúa Skliar, implica cuestionar los modos de relación que habitamos y que nos habitan, y es asumir la dificultad que involucra el intento de ese cuestionamiento dado el inhóspito espacio de cotidiana in-comunión en que estamos inmersos. (Skliar, 2015; pág. 27 a 34)

Se trata también, plantea Skliar, de la ambigüedad (Skliar, 2015, pág. 29 y 30) que la hospitalidad involucra: por un lado es recibir, acoger al otro sin ponerle condiciones. Y al mismo tiempo habilita un espacio de poner al otro en la necesidad de responder, dar sus nombres, presentarse, y hasta de pedir ser *hospedado*, con lo cual, se termina ejerciendo la hospitalidad desde un lugar de poder. El poder, en definitiva, de poner en cuestión al otro.

Se trata de la complejidad -paradigma mediante- tal como lo planteó Morin. (Morin, 2007, pág. 13, 93;125)

Pero por complejo que resulte no deviene precisamente ser tema menor el pensar cuánto habría que potenciar y profundizar respecto de lo que una actitud hospitalaria implica y cuán atravesado están ambos ámbitos, el de salud y el de la educación por ella así como los respectivos espacios de poder que en ellos se juegan. Sea para propiciar una mayor retención escolar satisfactoria que desde ya no sólo es necesaria respecto de población trans sino de toda la que circula por la enseñanza media. O bien, sea para constituirse -de modo efectivo- los servicios de salud en el ámbito "hospitalario" que dignamente toda población se merece cuanto menos lo justificaría.

Más aún, siendo altos los índices de mortalidad prematura de la población trans: alrededor de los treinta y cinco años.

Cuánto por hacer al respecto, desde la tarea orientadora vocacional que al interior de las instituciones -legislaciones vigentes- debe desarrollarse y formar parte de la planificación formal -léase, proyecto escuela- de cada institución.

Stern plantea la estigmatización como producción comunitaria (Stern Fernando, 2005 pág. 182) y ahonda en las causas que la promueven. Excede los límites de este trabajo profundizar al respecto, pero su mención, la del estigma, resulta necesaria, en tanto indudable obstáculo y barrera para la inclusión en general y para la construcción de una sociedad hospitalaria.

Lo planteado por Ana M. Fernández al enfatizar respecto de poblaciones vulnerabilizadas -ya no vulnerables- (Fernández, 2013, pág. 7 se articula solidariamente con lo antes dicho. Y se estima sumamente importante tenerlo presente para todo abordaje inclusivo. Fernández sostiene que la visibilización de las diversidades sexuales promovió la desnaturalización del orden sexual propio de la Modernidad y consecuentemente de las respectivas modalidades específicas de producción de identidades sexuales. (Fernández, 2013 pág. 21). De este modo Fernández señala respecto del disciplinamiento en dos sexos, quedó bajo interpelación en tanto inscripto en una lógica binaria en que la diferencia es entendida como enferma y peligrosa. Por ello propone el paso de la diferencia a las diversidades, más aún a la multiplicidad de expresiones que hacen a la diversidad sexual. (Fernández; 2013, pág. 21 a 26)

Parecería necesario que seamos cuidadosos con el sentido que otorgamos a los conceptos y a las palabras con que ellos se enuncian. Resulta interesante que por su parte Skliar desarrolla el concepto de diferencia- de hecho uno de los textos recientes de su autoría se titula "*Pedagogía de las diferencias*"- otorgándole a la "diferencia" el valor, podría decirse, de ser generadora de identidad. Es la diferenciación con el otro la que coadyuva en la construcción de procesos identitarios. Más aún, Skliar plantea cuánto priorizamos -obsesivamente sostiene- a los diferentes por encima de las diferencias, minimizándolas o soslayando su importancia en la construcción de subjetividad. (Skliar, 2008 pág. 9). Diferentes cualesquiera que sean: tercera edad; inmigrantes; negros; trans; etc. al punto de que sentimos que no podemos acercarnos a ellos humanamente -por así decirlo- si no somos expertos, técnicos en cada una de las temáticas que los involucran: género; discapacidad intelectual; etc. (Skliar, 2008, pág. 249)

En definitiva, y dado que de "procesos" se trata, sabemos que es necesario dar tiempo para generar demanda y procesar las experiencias. Estamos profundamente agradecidas por la apertura que el Bachillerato Mocha tuvo para que se pudiera desarrollar lo referido y se asume las dificultades y movilizaciones que puede generar nuevos encuentros, que a la fecha se siguen propiciando aunque no concretados.

Se vivenció intensamente cuanto sufrimiento circula por el Mocha, pero también cuanta lucha respaldando cada logro; cuánto saben capitalizarla en la certeza de que siguen pensando de otro modo y otros modos.

Esta experiencia constituyó un primer y enriquecedor encuentro – verbalizado no sólo por quiénes estuvimos a cargo sino por todos los estudiantes que participaron y por sus referentes institucionales.

Tal vez, se trate de hacernos cargo – para quienes lo consideremos y elijamos – de seguir pensando – necesariamente de otro modo- y asumir también el desafío de generar desde el ámbito de la orientación vocacional condiciones, para que se vuelvan escuchar nuevos pedidos de intervención en espacios trans y seguir respondiendo a ellos, sobre todo, éticamente.

Enviado: 14/11/2017

1° revisión : 14/12/2017

2° revisión: 16/04/2018

Aceptado: 23/05/2018

Referencias

- Deleuze G. <https://agrippi.wordpress.com/2014/04/18/la-imagen-del-pensamiento-en-gilles-deleuze-tensiones-entre-cine-y-filosofia/>
- Fernández, A. & Siqueira Peres, W. (2013). *La diferencia desquiciada. Géneros y Diversidades Sexuales*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, A. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y Biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gullo, A.; Kanje N. (2016) "Orientación Vocacional en un bachillerato trans género" trabajo presentado en el *XVIII Congreso Argentino de Orientación Vocacional*. APORA www.apora.org.ar
- Maffía, D. (2007). Conferencia "La construcción de la identidad sexual. Complejidades y desafíos" en el marco del Curso: *Sexualidad, géneros y derechos. Construcción de subjetividad y cultura* del Consejo de los Derechos de niñas, niños y adolescentes. GCBA. Buenos Aires, Abril –junio 2007.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Skliar, C. (2016) Conferencia a distancia: Educar a cualquiera y a cada uno. 3ª edición www.xpsicopedagogia.com.ar
- Skliar, C. & Téllez M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stern, F. (2005) *El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, Sociedades lujuriosas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ley de Educación Nacional N° 26206.
- Ley Educación Sexual Integral N° 26150