



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO
SEDE ATLÁNTICA
CICLO DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL**

TRABAJO FINAL DE CARRERA:

**LAS INFANCIAS TRANS EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR. LUGARES
POSIBLES. (NIVEL PRIMARIO EN LA CIUDAD DE VIEDMA PCIA. DE RÍO
NEGRO AÑO 2021-2022)**

ESTUDIANTE: ANDREA ROMERO

DIRECTORA: LIC. MARINA LA VECCHIA

Viedma, Rio Negro 2024.



Dedicatoria y Agradecimientos:

A mi hijo Francisco.

A mi directora de Tesis Marina, por confiar en mí y apostar siempre.

A Rosi, por estar.



ÍNDICE

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
Antecedentes.....	6
Planteamiento del problema.....	10
Objetivos.....	10
Propósitos.....	10
Justificación y relevancia del tema.....	11
Aportes.....	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO.....	13
Perspectiva histórica de la infancia.....	13
Género. Precisiones Conceptuales sobre Diversidad Sexual.....	16
Escuela.....	17
Inclusión de la diversidad sexual.....	18
Educación Sexual Integral.....	19
Instituido - Instituyente.....	20
Marco Metodológico.....	21
Unidades de análisis e información. Muestra.....	21
Técnica de recolección de datos.....	22
Análisis de datos.....	22
RESULTADOS.....	24
Comprensión conceptual de las identidades transgéneros en directivos y docentes.....	24
Prácticas y estrategias institucionales para abordar la inclusión de las infancias transgénero...	27
Tensiones entre el imaginario social instituido e instituyente en cuanto a las infancias transgéneros.....	30
Experiencias de las familias de estudiantes transgéneros en escuelas primarias.....	33
CONCLUSIONES.....	36
BIBLIOGRAFÍA.....	38
ANEXO.....	40



RESUMEN

El presente trabajo final de carrera se centra en el análisis de la experiencia y posición de las infancias trans género en escuelas primarias de la ciudad de Viedma, provincia de Río Negro, durante los años 2021-2022. Para ello, se utiliza un enfoque cualitativo, examinando la inclusión de estas infancias desde tres ejes: la perspectiva histórica de la infancia, las teorías de género y la escuela como un espacio de socialización y formación de subjetividades. A través de las entrevistas realizadas a docentes, directivos y familias, la investigación explora cómo la estructura escolar tradicional, influida por normas binaristas y heteronormativas, responden a la diversidad de género. Como resultados, en este contexto, se observan tensiones entre las prácticas institucionales y las demandas actuales de inclusión y reconocimiento de la identidad de género, destacando la necesidad de una educación sexual integral (ESI) que contemple estas realidades. Este trabajo resalta cómo las infancias trans desafían el sistema educativo y las concepciones tradicionales de género, revelando tanto los avances como las limitaciones en la inclusión de estas identidades en el ámbito escolar.



INTRODUCCIÓN

El término transgénero hace referencia a todas aquellas personas que se autoperciben, sienten y expresan una identidad de género que no corresponde con el género asignado al momento de su nacimiento. Este término incluye, por ejemplo, a las personas transexuales, travestis e intergénero. Las mujeres trans son aquellas mujeres cuyo género asignado al nacer es masculino. Por su parte, los varones trans son aquellos varones cuyo género asignado al nacer es femenino. El trabajo que aquí se presenta surge de la necesidad de comprender y visibilizar las experiencias de las infancias transgénero en el sistema educativo, en particular en el nivel primario en la ciudad de Viedma. Es destacable que en los últimos años el debate sobre la inclusión de la diversidad de género en las instituciones escolares ha cobrado relevancia, impulsado por leyes de identidad de género, entendiéndola como la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento de nacer. Toda persona tiene una identidad de género y una orientación sexual. Es importante remarcar que una no depende de la otra. Además, también se observa una creciente investigación en torno a la ESI que intentan garantizar el respeto y el derecho a una identidad libre y sin discriminación. Sin embargo, pese a estos avances, persisten prácticas y estructuras educativas que continúan reproduciendo modelos binarios y heteronormativos que limitan el pleno reconocimiento y la inclusión de estas infancias.

Este estudio busca explorar cómo las instituciones educativas abordan o se enfrentan a los desafíos que plantean las infancias trans. A través de un análisis de entrevistas y testimonios de docentes, directivos y familias, la investigación expone las tensiones entre los discursos institucionales establecidos y las experiencias reales de los estudiantes trans. También se exploran los obstáculos y resistencias que surgen, tanto desde las políticas institucionales como desde las prácticas pedagógicas, resaltando la importancia de una transformación integral en las concepciones y enfoques educativos para lograr una verdadera inclusión en las escuelas.



CAPÍTULO I: ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes

Para la búsqueda de antecedentes acerca de las infancias trans en las escuelas primarias se utilizó principalmente Google Académico como recurso informativo virtual. Se seleccionó bibliografía nacional e internacional a partir del año 2018 hasta la actualidad. Esta búsqueda permitió conocer distintas perspectivas y conceptos relevantes para abordar el tema de investigación de esta Tesina.

Por otra parte, se realizó una selección de conceptos para la elaboración del marco teórico, se evidencia que desde el 2018 hasta 2021 el tema de infancias trans era una temática de incipiente investigación, pero entre los años 2022 y 2023 ha incrementado el volumen de las investigaciones en torno al objeto de estudio.

El documento *Infancias trans. Despatologización, Rol Adulto y amparo subjetivo e institucional* de Cánepa (2018) es parte de la Tesis de Maestría en Psicología Educacional de la Universidad de Buenos Aires que realiza la autora. Este presenta una línea inicial de análisis que aborda el debate sobre las infancias trans, centrándose no en el análisis de las infancias trans, sino en el estudio de las posiciones institucionales en educación que han provocado diversos efectos de marginación. Propone una perspectiva despatologizante y solidaria con un posicionamiento desde los paradigmas de los derechos humanos, posibilitando problematizar los efectos de la marginación, colocando a las instituciones y especialmente a las escuelas en otro lugar posible. El trabajo de Cánepa (2018) es relevante porque desafía el discurso médico hegemónico, al tiempo que crea una lógica que instala binarios de género que a su vez sostienen la patologización de las infancias trans, el documento aporta a esta investigación conceptos para la identificación de las concepciones instituidas en el imaginario social acerca de las identidades trans en los directivos y docentes.

Otro aporte de la autora y en el cual coinciden otros autores que abordan el tema, es la existencia de un *currículum oculto* para conceptualizar o nombrar de alguna forma los mecanismos coercitivos y no coercitivos que funcionan de manera sistemática en las instituciones. Para concluir, propone adaptar las prácticas educativas a nuevos paradigmas de derechos en el ámbito pedagógico y con ello problematizar los significados



que subordinan diferentes identidades y orientaciones del género femenino, porque, así como reproduce significados hegemónicos de género, también podría convertirse en un espacio de resistencia.

Por otro lado, Savino (2021) en el ensayo *Pensando las Infancias trans en el espacio escolar*, analiza algunos aspectos sobre el tema utilizando como recurso audiovisual el video *Sofi* y la nota periodística a Gabriela Mansilla, madre de Luana. Describe que, a lo largo de la historia, la infancia ha sido objeto de numerosos debates y disciplinas encaminadas a moldear el comportamiento y el cuerpo de los niños por razones morales, pedagógicas, psicológicas, médicas, políticas y jurídicas, estableciendo modelos de "normalidad" que regulen la sociedad en su conjunto. Desde una perspectiva de género y derechos humanos, el ensayo busca resaltar la realidad que viven los niños y niñas trans como identidades invisibilizadas, patologizadas, silenciadas y subjetivamente reprimidas en el espacio escolar. Considera que centrarse en la mirada del adulto sigue violando los derechos previstos en el reglamento en materia de niños y jóvenes. También señala que, si bien la Argentina ha avanzado en relación a las normas de inclusión de la diversidad en diferentes ámbitos, especialmente en lo que respecta al grupo etario de la institución escolar, la perspectiva no ha cambiado y el adultocentrismo permea las prácticas educativas.

Savino (2021), además, cita a Kaplan (2006), quien cree importante abordar los diferentes discursos que conviven en las escuelas, ya que es crucial considerar la articulación existente entre los procesos de exclusión, distinción y separación en las escuelas y el ser conscientes de las consecuencias en la base de la subjetividad infantil. Observa que, si bien los docentes son parte de un sistema educativo normalizador, también tienen cierta autonomía que les puede permitir hacer diferentes cosas en el aula para lo cual es posible apelar a la creatividad, con la finalidad de respetar la convivencia de la diversidad y permitir la construcción de una inclusión que tenga en cuenta las diferencias.

Este artículo es relevante para reflexionar acerca de las tensiones que se dan entre la norma de inclusión como imaginario social instituyente y el origen normalizador instituido en la escuela como plantea Terigi (2009), son líneas de abordaje para el análisis de las experiencias de las familias de infancias trans que han tenido acceso a la educación primaria.



En este sentido, Puche (2021) desde la Universidad de Oviedo, Málaga en una investigación etnográfica que realiza en España entre 2013 y 2018, titulada *Hacia una (Co)educación sexual inclusiva, aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans, explora las experiencias, perspectivas sexuales, emocionales y educativas de las personas transgénero y sus familias*. Plantea que el papel de la educación sexual en la educación de jóvenes transgénero se considera insuficiente debido a la inexactitud de estas actividades de instrucción (cuando ocurren) y el bajo énfasis en la diversidad. Y, también, que esta continúa centrándose principalmente en las diferencias bio/fisiológicas y la anticoncepción o la prevención de enfermedades de transmisión sexual (E.T.S), dejando afuera las experiencias de las personas trans y otras personas no normativas. Finalmente, observa la necesidad de una educación que denomina (Co) educación sexual inclusiva, haciendo referencia a una educación no sexista que pretende crear una comprensión crítica de la misma.

Acerca de la inclusión, Caballer (2018) realizó su trabajo de investigación para la culminación de la carrera de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Social de la Universidad de Buenos Aires, desarrollado entre septiembre de 2016 y marzo de 2017, denominado *Niñez trans en la escuela: La inclusión como paradigma de lo particular*. Seleccionó la metodología de investigación cualitativa y descriptiva. Plantea como objeto de investigación indagar el problema respecto de los procesos y estrategias de inclusión que la escuela efectúo en pos de garantizar el derecho a la educación de la niñez trans. Hace una fuerte mención de los avances en términos de derechos y leyes promulgadas en Argentina, como la Ley de identidad de género, por ejemplo, que está a favor de las infancias trans. Sin embargo, plantea que no es suficiente garantizar el cumplimiento de los mismos, sino que es determinante para la inclusión dejar de reproducir patrones conductuales y culturales heteronormativos asumidos como universales y naturales y es la escuela y el sistema educativo quienes tienen un lugar central en la causa debiendo presentar un abanico de posibilidades e incluso dejarlo abierto. Por lo tanto, abordar la inclusión de la diversidad (sexual, identitaria, corporal, étnica, etc.) implica una profunda reflexión que exige la interpelación propia respecto de nuestros imaginarios sociales.

Otra perspectiva que resulta interesante para esta Tesina es el artículo *Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad* de Stewart(2020). Aquí se conceptualizan a las infancias trans como otra disrupción en las escuelas modernas, en el



texto pretenden revelar teóricamente las consecuencias de la presencia de estudiantes trans en las escuelas. Suponen que esta nueva situación disruptiva en la institución escolar surge de las nuevas posiciones de niños y adultos a partir de un cambio en las relaciones de autoridad y poder que media en ambos a partir del nivel de autonomía del niño, niña resultante de una decisión tan radical como el cambio de identidad de género. Se basan en el concepto de infancia de Ariés (1960), el concepto Tecnología escolar de Narodowski (1994) y concepto Performatividad de género de Butler (1990). Distingue que la escuela diseña y está diseñada según el concepto moderno de infancia y que juega un papel protagónico en la construcción de género. El estudio afirma que los estudiantes trans se presentan como disruptivos para la tecnología escolar, porque su existencia anula el concepto de niñez heterónoma, vulnerable y contra el concepto de infancia biológica e inmutable de género que la escuela integró en su desarrollo histórico

El documento de Camacho (2017) denominado *Transición entre lo instituido e instituyente en las teorías sexuales infantiles* es de gran interés para pensar específicamente el tema de esta tesis. Es un estudio llevado a cabo con el fin de comprender las teorías sobre la sexualidad creadas por 12 niños y niñas de 5 a 6 años de Buenos Aires, Argentina, utilizando una metodología cualitativa y técnicas lúdicas basadas en el método clásico piagetiano. Sugiere que las perspectivas de los niños sobre los elementos de la sexualidad son plurales y opuestas, alimentadas por constructos sociales e históricos instituidos. Este discurso tiende a mantener el predominio de las lógicas tradicionales sobre el tema y es instituyente, ya que considera otras formas emergentes de percibir la identidad del rol de género y la orientación sexual.

Los artículos seleccionados de los autores ya mencionados coinciden en la necesidad de la inclusión de la diversidad en el sistema educativo de forma efectiva y para lo cual presentan y proponen una variedad de conceptos, perspectivas y propuestas teóricas. Se observa que en los textos nombran políticas existentes que promulgan la inclusión de la diversidad, Leyes, Programas sobre educación sexual, corrientes teóricas que conceptualizan lo emergente en materia de diversidad sexual, como también reglamentos institucionales. Sin embargo, estos se encuentran con una fuerte resistencia en la práctica y esta resistencia, de acuerdo a los autores, tendría relación con lo instituido, con aquello establecido desde los momentos fundentes de la escuela y que de



alguna manera persisten en el imaginario social instituido de quienes conforman la escuela, es decir, el cuerpo docente.

Planteamiento del problema

Desde esta perspectiva, en esta etapa inicial del planteamiento del problema con la recopilación y lectura de los documentos, surge el siguiente interrogante que es la guía para el desarrollo de esta tesina: ¿Cómo inciden las infancias transgénero en el orden instituido de la escuela primaria?

Objetivos

Sobre la base de este interrogante, se arriba al núcleo central del trabajo de investigación pretendiendo aportar cierto esclarecimiento en cuanto a los posicionamientos institucionales en relación a las infancias transgénero en pos de la inclusión efectiva de la diversidad sexual en el sistema educativo. En tanto los objetivos son los siguientes:

Objetivo General:

Analizar la incidencia de las infancias transgénero en el imaginario social instituido en la escuela primaria de Viedma Río Negro año 2021-2022.

Objetivos Específicos:

- Identificar las concepciones instituidas acerca de las identidades transgénero en directivos y docentes.
- Describir y analizar las prácticas y estrategias institucionales para la inclusión de las infancias transgénero en el sistema educativo de la ciudad de Viedma
- Identificar las tensiones entre el imaginario social instituido e instituyente en cuanto a las infancias transgénero en las escuelas de Viedma.
- Conocer las experiencias de las familias de las infancias trans en la inclusión de los mismos en el sistema educativo.



Propósitos

Este trabajo propone aportar una mirada crítica a la disciplina acerca del lugar que ocupan las infancias transgénero en la escuela primaria, a partir de herramientas teóricas que promuevan la interpelación propia y la competencia para intervenir con un criterio profesional sostenido desde el Paradigma de los Derechos Humanos, que son la base del Trabajo Social. Se toma como referencia el discurso de las familias sobre la experiencia de sus hijos e hijas en dichas instituciones y se hará un estudio acerca del posicionamiento institucional in situ (en situación) analizando la perspectiva de quienes la conforman, dando a conocer las tensiones que se dan entre las prácticas instituidas y la incidencia de las infancias trans como factor instituyente, pretendiendo realizar un aporte teórico que colabore para el pensamiento crítico en torno a estas interrelaciones sociales que se dan en el ámbito educativo, promoviendo procesos de cambio que transformen y mejoren la actividad educativa como práctica liberadora y creadora.

Este trabajo propone ofrecer una mirada crítica a la disciplina sobre el lugar que ocupan las infancias transgénero en la escuela primaria, a partir de herramientas teóricas que promuevan la interpelación propia y la competencia para intervenir con un criterio profesional sostenido en el Paradigma de los Derechos Humanos, que es la base del Trabajo Social. Se toma como referencia el discurso de las familias sobre la experiencia de sus hijos e hijas en dichas instituciones, realizando un estudio sobre el posicionamiento institucional in situ (en situación), además de analizar la perspectiva de quienes la conforman y dando a conocer las tensiones entre las prácticas instituidas y la incidencia de las infancias trans como factor instituyente. Por lo tanto, se pretende realizar un aporte teórico que colabore con el pensamiento crítico en torno a estas interrelaciones sociales en el ámbito educativo, promoviendo procesos de cambio que transformen y mejoren la actividad educativa como práctica liberadora y creadora.

Justificación y relevancia del tema

El proceso del trabajo se desarrolla en la ciudad de Viedma en el marco institucional de Escuelas Primarias que fueron seleccionadas. Es significativo para este estudio contribuir a la modificación de aquellas prácticas instituidas, “invisibles”, vigentes, y que observar cómo estas se identifican promoviendo el cuestionamiento propio de quienes conforman la institución educativa y la transformación genuina de aquellas



actividades cotidianas que refuerzan la transmisión binaria en pos de mejorar el tránsito de las infancias por la institución escolar.

Aportes

Cabe destacar que al momento de comenzar esta investigación no se encontró antecedentes sobre este tema realizado en la localidad. Por esta razón, es relevante el conocimiento que esta tesina pretende aportar para el debate local, promoviendo la sensibilización y reflexión para la inclusión de la diversidad sexual en el contexto educativo, específicamente en las escuelas primarias.

El desarrollo de este trabajo está orientado por el análisis de las tensiones entre los Paradigmas vigentes y el Paradigma LGBTIQ +, entendiéndolo como la agrupación que designa colectivamente a lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex y queer. Para ello, se tendrá presente las representaciones, los ideales y los procesos que implican las prácticas cotidianas en el ámbito educativo y que abarcan más allá de la cuestión pedagógica, entendiéndolo como una proceso además subjetivo y social.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Este trabajo es guiado por tres ejes fundamentales que se encuentran vinculados. Por un lado, el lugar que las infancias han ocupado en la sociedad a lo largo de la historia. Para ello, se realiza un análisis histórico de las diferentes conceptualizaciones de infancia, la relación con el contexto social, cultural y de esta manera alcanzar el concepto de infancias transgénero.

En segundo lugar, se encuentra el eje temático sobre género y paradigma de la diversidad. Se hace referencia al concepto de género y se aportan precisiones conceptuales y términos clave sobre diversidad sexual vigentes para repensar las infancias.

Por último, el tercer eje de investigación pondrá atención en la escuela, como un espacio donde se constituyen subjetividades articulando los conceptos de Castoriadis (1975) de imaginario social Instituido e Imaginario Social Instituyente. Además, se realizará un sondeo de la ESI.

Perspectiva histórica de la infancia

Los investigadores Chica y Prado (2012) describen la concepción de infancia como una construcción social, a partir de la cual se revela el lugar que han ocupado los niños y las niñas dentro de la sociedad, lo que de ellos se espera y los vínculos con las personas adultas.

En este sentido, Carli (1999), cita al historiador francés Jean-Louis Flandrin, quien afirma que en el siglo XX la infancia se convirtió en un objeto emblemático determinado por los saberes de distintas disciplinas, tomada por los mecanismos institucionales, proyectada hacia el futuro por las políticas de Estado como símbolo de proyecciones sociales y pedagógicas idealizadas.

Han existido diferentes conceptos de infancia construidos a lo largo de la historia, estos son necesarios para discernir e identificar las prácticas que participaron en esos procesos, y comprender cómo se constituyeron las infancias y en qué contextos sociales.

Alzate Piedrahita (2002) cita a varios autores (Ariès, 1987; De Mause, 1991; Pachón, 1985; Casas, 1998) que han investigado la historia de la infancia y afirma que las concepciones han cambiado considerablemente a lo largo de los siglos y también durante el siglo XX. Plantea que los cambios históricos en la concepción de la infancia tienen que ver con los modos de organización socioeconómica de las sociedades (Ariès, 1987), con



las formas o pautas de crianza (De Mause, 1991), con los intereses sociopolíticos (Varela, 1986), con el desarrollo de las teorías pedagógicas (Escolano, 1980) así como con el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y con el desarrollo de políticas sociales al respecto (García y Carranza, 1999).

Por todo lo expuesto, la infancia, más que una realidad social objetiva y universal, es ante todo un consenso social. Para Alzate Piedrahita (2002) la categoría de infancia es una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio. Afirma, además, que las representaciones adultas sobre la infancia deberán cambiar necesariamente para integrar las nuevas evidencias de cambio. (Piedrahita, 2002)

En este orden de ideas, se entiende a la infancia como producto de una construcción histórica. Esto se muestra evidente si se observan las distintas maneras en que la niñez fue entendida a lo largo del tiempo y como se fue transformando el lugar que ocupó en la sociedad.

Amaya (2010) coincide en este punto, sostiene que abordar un fenómeno como la infancia conlleva una gran complejidad, porque ha sido objeto de análisis de múltiples disciplinas, la medicina, psicología, biología, educación, entre tantas. Reivindica que estas diferentes perspectivas no permiten poner concepto singular, ya que allí es donde se presentan las significancias que rebasan los discursos disciplinantes.

En la actualidad, las infancias cuentan con leyes que los nombran como sujetos de Derechos que promueven la protección integral de manera que se garantice el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los mismos. Han pasado de ser considerados “objetos de propiedad” de los adultos a ser sujetos de derecho amparados por la ley.

Desde el punto de vista de Piedrahita (2003) la concepción de infancia es siempre coherente con la sociedad vigente, es decir, que el concepto que se tenga de infancia va a estar atravesado por las características de la sociedad que la define.

En una breve línea de tiempo, se observa que en la edad media (S. V - XV) la concepción social de la infancia respondía a considerar a los niños y niñas como “adultos pequeños” y así debían ser tratados, se les permitía solo unos años de dependencia del adulto y luego se esperaba que se comporten y realicen las mismas tareas y trabajo de los adultos.



Entre los siglos XII y XVIII, principios de la organización religiosa y militar se dio origen a los niños de las cruzadas y con los inicios de la organización educativa y científica se da lugar al niño escolar. En el siglo XIX con el principio de la organización Industrial se da lugar a los niños trabajadores y aprendices. (Alzate Piedrahita, 2003)

Ya en el siglo XIX y XX el niño comenzó a ser considerado como ser necesitado de otros para vivir, para recibir cuidados, atención y educación. Comienza a crearse el “sentimiento de la infancia”. (Ministerio de la Nación, [SENNAF], s/f).

Finalmente, en el siglo XX se despliegan prácticas, dispositivos e instituciones que se desarrollaron para su atención, cuidado, educación y crianza, como así también diferentes formas de participación en la vida social.

Particularmente, en Argentina, en el año 1919, con la Ley de Agote surgió el Patronato de la infancia, así, con las intervenciones de los juzgados de menores, se comienza a considerar a la niñez como un problema social (Ministerio de la Nación, [SENNAF] s/f).

Se instala una mirada tutelar, siendo consignados los niños y las niñas como *objetos* de tutela. Es de resaltar que este fue un paradigma que por más de 80 años ha legitimado en nombre de la protección del niño y adolescente, la culpabilización, institucionalización y judicialización, no sólo de ellos, sino también de sus familias. (Gutiérrez y Torres, 2012)

El 20 de noviembre de 1989 fue aprobada la Convención sobre los Derechos del Niño como tratado internacional de derechos humanos, esto implicó un giro fundamental en la forma en que se entiende la infancia, la adolescencia y sus derechos. El cambio de Paradigma de la Protección Integral de los derechos de la Niñez significó que los niños, niñas y adolescentes deben ser considerados sujetos plenos de derecho y que son sus derechos los que merecen una protección especial. (Viola, 2012)

Con el objeto de comprometer a los distintos organismos del Estado, en el año 2005 Argentina aprobó y promulgó la Ley de Protección Integral N° 2.6061, dos años más tarde, la Provincia de Río Negro adhiere, con la Aprobación de la Ley Provincial de Protección de Derechos de Río Negro N° 4.109.



Género. Precisiones Conceptuales sobre Diversidad Sexual

Camacho (2017) define la sexualidad como un aspecto esencial de la condición humana, como producto de una construcción histórico social que comprende mucho más que el componente biológico del sujeto.

En esta misma línea de pensamiento, el concepto de género que se toma para este trabajo corresponde a la corriente feminista que entiende el género como un constructo social. Butler (1990) sostiene que, además de las influencias sociales que construyen el concepto de género, los sujetos también lo reconstruyen, es decir, que el género es el resultado de un proceso mediante el cual las personas reciben significados culturales, pero también los innova.

En este sentido, Sabay (2009) resume los puntos claves del pensamiento de Butler, quien plantea que el género es un efecto, una actuación, un hacer, y no un atributo con el que cuentan los sujetos. Se trata de una práctica social reiterativa.

Por lo mismo, esta práctica social se realiza en función de normas sociales que atraviesan a toda persona, como resultado el sujeto no es dueño de su género, y no realiza simplemente la performance que más le satisface, sino que lo actúa en función de normativas genéricas que promueven, legitiman, sancionan y excluyen. Esto sucede porque las normas de género, son la propia reiteración y actuación de esas mismas normas, por lo cual están siempre sujetas a la resignificación y a la renegociación. (Sabay, 2009)

En este sentido, Gutiérrez (2012) señala que ser hombre o ser mujer, es parte de una configuración bipolar excluyente y en sí misma totalizante que impide a la imaginación concebir algo por fuera de esta distinción primaria. Afirma que el género es el significado con el que se inicia la construcción del deber ser en la sociedad. Y que todo aquello que lo afecte, oponga o resista será excluido e invisibilizado por el sistema. A partir de estos elementos, el autor plantea que, en el caso de la transgeneridad, esta condición no tiene lugar en el sistema sociocultural porque es el punto de ruptura de la certeza genérica. De esta manera, la transgeneridad se convierte en la punta de lanza del género instituido (heteropatriarcal).

En este contexto socio cultural, las infancias transgénero son aquellos niños y niñas que se autoperciben, sienten y expresan una identidad de género que no responde con el género asignado al momento de su nacimiento.



En este marco, Delfini (2023) propone que es necesario repensar las infancias en el encuadre de un proceso histórico, lo que implica reconocerlas como heterogéneas y disidentes. La autora afirma que no existe una sola infancia ni una sola forma de transitarla, ya que pueden construirse experiencias subjetivas muy diferentes, en las que el centro social de sus vidas sea amable, atento y receptivo ante las inquietudes y propuestas de estas infancias o ser expulsivas mediante un accionar adultocéntrico, patriarcal y cisgénero, que hace referencia a la persona cuya identidad de género corresponde con el sexo asignado al nacer. El Prefijo cis se utiliza como antónimo del prefijo trans.

Expresa que las infancias trans plantan bandera para romper con la heteronorma, donde existe un sistema que presenta a la heterosexualidad y a la identidad de género como los únicos modelos válidos de identidad de género y de relación sexo-afectiva y de parentesco. Además, ponen sobre la mesa la noción de que pueden ser cuestionadas las formas que se tiene para relacionarse. Afirma que las infancias trans vienen a transformarlo todo, que el mundo que transitan la mayoría de las veces los invisibiliza. Sin embargo, vienen a cuestionar la masculinidad hegemónica, el adultocentrismo, la ESI, las formas burocráticas dentro de las escuelas y las maneras y las maneras en las que se construye vínculos de amor y acompañamiento.

Escuela

Resulta fundamental reflexionar respecto al lugar que ocupa la diversidad en el ámbito educativo. Cavaller (2018) plantea la escuela como un espacio secundario de socialización elegido para llevar adelante la construcción del imaginario social que el Estado argentino en sus inicios determinó que necesitaba para forjar una identidad nacional, donde iban a formar a los hombres que tomarían las decisiones políticas del país en el futuro. En este sentido, Pechin (2006) sostiene que la escuela desde sus inicios tuvo como objetivo la construcción del modelo de ciudadano a partir del sujeto viril como universal categórico.

Asimismo, Terigi (2007) afirma que desde sus orígenes el sistema escolar argentino entendió la igualdad en clave homogeneizadora y que en la actualidad considera que es justamente en aquella clave de "normalización" donde reside parte del problema de la exclusión educativa.



Cavaller (2018) agrega que la escuela es el ámbito, donde además de transmitirse conocimientos, se construyen las “formas de ser” (varón o mujer) y de habitar las instituciones y el mundo, aportando de esta manera a la construcción de subjetividades de quienes transitan las instituciones escolares.

Acerca de la construcción de subjetividades, Chaves Salas (2006) refiere que en el ámbito escolar se transmite la cultura dominante a través de la selección y organización de contenidos, de las relaciones sociales, del lenguaje, la asignación de tiempo y espacio, los niveles de participación de los estudiantes, la evaluación, el refuerzo y el control, en el aula y en la institución educativa.

Es de esta manera, que niñas y niños absorben el contenido del currículo explícito y oculto en la escuela, al mismo tiempo que ajustan sus ideas y representaciones según las exigencias establecidas, que se consideran inevitables y naturales (Apple,1995). El currículo es un proyecto político cuya una de sus características es su no neutralidad, ya que responde a un contexto socio-histórico específico, donde intervienen diversos grupos sociales (políticos, económicos, culturales).

Asimismo, Stewart, et al, (2020) afirman que en general la mayoría de lo que los alumnos aprenden sobre su sexualidad en la escuela está más ligado a los conocimientos de orden valorativo y normativo que se transmiten por fuera de los contenidos oficiales que a lo dispuesto dentro del currículo establecido.

A su vez, dichas narrativas acabarán por definirlos y moldearlos, aún en una lógica patriarcal. Sin embargo, todos aquellos que se encuentren por fuera de esa definición significarán una disrupción para todo eso que la escuela busca perpetuar. (Schargrodsky y Narodowski, 2005)

La escuela introduce estas categorías como definiciones inamovibles sobre las que es muy difícil operar. Como explican Morgade y Alonso (2008): “el cuerpo y el sexo quedan del lado de lo que es o lo que debería ser, mientras que el género se erige dando por sentados esos cimientos, lo cual impide conceptualizar a los cuerpos más allá de la ideología de lo dado” (p. 22).

Inclusión de la diversidad sexual

Stewart (2021) plantea que las infancias transgénero se presentan como una disrupción para la escuela en tanto y en cuanto entran en contradicción con el dispositivo pedagógico de infancia bajo el cual se concibió la ideología escolar. Además, afirma que



la cultura moderna se ha basado en la construcción de una infancia heterónoma y dependiente de una adultez autónoma y responsable, la presencia del alumnado trans, en cambio, significa la presencia de niños que no cumplen ese supuesto.

En este aspecto Gavino (s/f) señala que pensar las infancias transgénero en los ámbitos escolares supone pensar las adversidades y barreras a las que se enfrentan. Corromper la supuesta homogeneidad en la institución por identificarse como infante trans, no siempre es acompañada por los adultos que constituyen el espacio educativo, ya que en él conviven discursos de la escuela y las familias, que se ponen en tensión y se encarnan en prácticas concretas dentro de las instituciones.

Puche (2021) plantea que los contenidos y enfoques pedagógicos que tiendan a la inclusión de la diversidad siguen dependiendo en gran medida de la voluntad y el compromiso de los docentes.

Por consiguiente, Caballer (2018) argumenta la necesidad de adecuar las leyes, incorporando la ley de identidad de género, aclarando que esto no implica la garantía del cumplimiento de los derechos de toda la comunidad trans, sino que también es necesario reflexionar respecto de los patrones conductuales y culturales que se reproduce.

Por lo que, para la autora, el lugar de la escuela será central y en este sentido el sistema educativo tiene que ser el primero en aplicar dicha ley, para comenzar a posibilitar la apertura, dar lugar a otras opciones y que esto no quede a la suerte de la voluntad de los adultos, sino en el compromiso que comienza cuando se tiene noción de que existen los derechos y que se deben hacerlos efectivos para acompañar la lucha.

Educación Sexual Integral

La Ley de Educación Sexual Nacional fue votada en 2006 luego de un largo proceso de consultas, de discusiones y negociaciones. (Morgade, 2016) La ESI constituye un escenario institucional clave de diversas luchas culturales en Argentina. (Cahn, 2020)

En este sentido su institucionalización, a partir de 2006, estuvo atravesada por la intervención de diferentes colectivos políticos que encontraron la oportunidad para reorientar los debates sobre los contenidos y las perspectivas de esta política pública.

Al mismo tiempo, estas intervenciones, principalmente, desde las agrupaciones de los feminismos, los movimientos de mujeres, las disidencias y las diversidades sexo-genéricas, iban logrando una validación pública que les iría permitiendo ampliar y



transformar las bases epistémicas de la ESI con respecto a las coordenadas sexo-genéricas de la ciudadanía.

De esta manera, la Ley 26.150 propone la ESI desde todas las áreas pragmáticas. (Lavigne y Péchin, 2020) Esto incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el reconocimiento y cuidado del propio cuerpo, la consideración de las emociones y los sentimientos en las relaciones interpersonales, la identidad, aprender valores relacionados con el amor, la solidaridad, la inclusión y el respeto por los demás, por la vida, comprender la integridad y las diferencias entre las personas y los derechos relacionados con la sexualidad. (Cahn, 2020)

Cahn (2020) también afirma que la educación sexual integral es un espacio sistemático y continuo de enseñanza y aprendizaje que no se limita a una sola materia o asignatura, sino que debe aplicarse de forma transversal en el programa educativo, sin acotarse a los aspectos biológicos del cuerpo. (Cahn, 2020)

Esta Ley invita a ampliar la mirada sobre la sexualidad, es lo que viene a proponer cuando añade la palabra “integral” a su concepto de la educación sexual. Con ello, la enseñanza se abre a la expresión de los sentimientos y los afectos, el estímulo de valores relacionados con el amor y la amistad, la reflexión sobre los roles o funciones tradicionalmente atribuidos a mujeres y varones en diferentes contextos socio históricos. (Cahn, 2020)

La ESI se fue volviendo, así, un compromiso político para una legión cada vez más creciente de docentes, formadores y capacitadores docentes.

Instituido - Instituyente

Castoriadis (1975) refiere que las significaciones sociales en contextos históricos sociales específicos están atravesadas por ciertos discursos tradicionalistas que reproducen cierto orden social y humano. Así entonces, instituido corresponde a lo que ya está creado y que es impuesto al psiquismo durante el largo proceso de constitución subjetiva del sujeto.

Con base en lo anterior, la categoría de instituyente representa aquellos elementos innovadores hallados en el discurso de las personas como reflejo de la creación y apertura hacia nuevos saberes sobre el tema y que rompen con aquellos mandatos sociales tradicionales.



Por lo tanto, el concepto de imaginarios sociales instituidos se refiere a aquello que está establecido, que corresponde al conjunto de normas y valores dominantes, así como al sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social.

Sin embargo, eso que es tal, no puede ser confirmado definitivamente, la fuerza de lo instituyente está siempre ahí como protesta y negación de lo establecido.

Cabe destacar, finalmente, que Werner (2018) plantea al imaginario social instituido como un proceso de reproducción social, producido por instituciones sociales como la familia, la escuela y los medios de comunicación, que en este sentido difunden de forma natural la homofobia, el heterosexismo y las formas ortodoxas en las concepciones de género.

Marco Metodológico

La metodología de investigación de esta tesina es de carácter cualitativa, ya que según Sampieri (2014), este enfoque se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados.

Además, el mismo tendrá carácter descriptivo, dado que las observaciones y las entrevistas aportan a las conclusiones del presente, considerando las experiencias de la población seleccionada, fundando las mismas en lo subjetivo de sus manifestaciones.

Unidades de análisis e información. Muestra

La muestra se llevó a cabo mediante una muestra homogénea, donde, según Sampieri (2014) las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social. Se tomó muestra en las escuelas que contemplan entre sus estudiantes a infancias trans.

Las unidades de análisis fueron directivos y docentes de las escuelas primarias, con el objetivo de indagar y conocer el posicionamiento institucional en relación a la diversidad sexual infantil en contraste a las características de las prácticas institucionales que describieron en las entrevistas desarrolladas.

La segunda dimensión de análisis fueron las madres de estudiantes transgénero que hayan transitado la escuela primaria, con la finalidad de conocer a través de los relatos las experiencias vividas por sus hijos/as, y aquellas cuestiones no concordantes



con la perspectiva de diversidad desde los derechos humanos aún vigentes en las prácticas institucionales.

Con este propósito, se entrevistó a 3 madres de estudiantes transgénero, 4 directivos y 3 docentes de 3 Escuelas Primarias de gestión pública de la Localidad de Viedma, Provincia de Río Negro.

Técnica de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada abierta, que se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado). (Sampieri, 2014) Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información, fue considerada para favorecer la posibilidad de la repregunta con el objetivo de profundizar en cuestiones que así lo requirieron.

Las encuestas se tomaron en tres escuelas seleccionadas de la ciudad de Viedma que recibieron entre los años 2021-2022 estudiantes transgénero, se realizaron a docentes y directivos, y abordadas con un rango entre 10 y 11 preguntas sin contar aquellas que fueron surgiendo en el intercambio, ya sea con el fin de ahondar, o hallar claridad en las respuestas.

A partir del análisis de las entrevistas a docentes y directivos, sumado al aporte de las familias entrevistadas, se indagó acerca de la incidencia de las infancias transgénero a partir del discurso de la escuela primaria teniendo en cuenta las conceptualizaciones sobre género, diversidad, las prácticas y las tensiones entre los imaginarios instituidos e instituyentes.

Análisis de datos

El estudio de la información consiste tanto en el análisis del contenido textual de las entrevistas realizadas como la comprensión del contenido de fuentes de datos secundarias. Para ello, se trabajó a partir de la construcción de ejes conceptuales que permitieron organizar y sistematizar la información, permitiendo la recurrente vinculación desde el marco teórico a los datos empíricos, desde el inicio del proceso de investigación hasta la finalización del mismo, replanteando conceptos a partir de la información reunida.

La información recogida en las entrevistas se ordenó a partir de la elaboración de un cuadro de tipo comparativo en el que cada fila corresponde a una pregunta clave de la



entrevista realizada y cada columna a tres docentes, tres directivos y tres madres seleccionadas para dicha investigación. De tal modo, se visibilizaron las diferencias y puntos en común de las personas entrevistadas.

Para lograr un estudio analítico, se establecieron tres ejes: por un lado, el discurso de los directivos de las escuelas, el discurso y la práctica de los docentes y, por último, la experiencia de las familias de los estudiantes transgénero en la escuela primaria.

El análisis del relato de los entrevistados para este trabajo pretende analizar la incidencia de las infancias transgénero en el imaginario social instituido en la escuela primaria de Viedma Río Negro.

Con el objetivo de desarrollar este aspecto resultó clave indagar en las instituciones educativas seleccionadas los conceptos incorporados de diversidad sexual, género, cómo se incluye en el currículo y en las acciones concretas que se aplican en la transmisión de saberes, además de identificar los obstáculos que encuentran para abordar la temática de la Diversidad Sexual.

De esta forma, a continuación, en el apartado siguiente se presenta la recopilación de la información de las entrevistas en discusión con el marco teórico.



RESULTADOS

Comprensión conceptual de las identidades transgéneros en directivos y docentes

Para comenzar, se indagó en la comprensión de la conceptualización en relación a la diversidad sexual y de género. En este sentido, los directivos no realizaron una distinción de diversidad sexual y de género precisa, las respuestas redundaron en generalidades, como, por ejemplo, definieron que se trabaja con un único concepto que es el de igualdad de género, por lo que no contestaron la pregunta específica sobre la conceptualización de dichos términos.

En palabras del primer directivo entrevistado: “El concepto de género por ahí es la igualdad de género. Nosotros manejamos la igualdad de género en el sentido de que todos los chicos son iguales y en todos los mismos hechos, sean varones o nenas, todos bajo las mismas líneas o miradas.”

En este sentido, se observó que se evadieron las conceptualizaciones puntuales para abordar el tema desde lo más general.

También, ante la indagación acerca de los diseños curriculares, afirmaron que la ESI es el medio para trabajar la diversidad de género, sin ahondar en particularidades. Sin embargo, señalaron que se aborda la temática solamente cuando hay situaciones de estudiantes no binarios, particularmente infancias transgénero, de lo contrario, no se hace mención en el aula, sino de manera general sobre cuidados del cuerpo, escuchar al otro, entre otros.

En este sentido, cabe mencionar que hasta el momento siempre se hizo alusión a que prefieren trabajar la inclusión desde lo más general y no desde las particularidades. En esta línea, Mansilla (2021) expresa que no nombrar la diversidad puede leerse como una forma de invisibilizar y que resulta primordial que se respete y se visualicen las distintas corporalidades, como ya se citó anteriormente, desde la perspectiva de la Diversidad, la construcción identitaria no está fundamentada en la genitalidad de las personas.

Por lo tanto, si bien la escuela mantiene un discurso y enseñanza sobre la diversidad sexual, se entiende que aún permanecen invisibilizadas las distintas corporalidades, y se mantienen simplemente con el paradigma binario.



Continuando, la escuela explica que aplica la ESI desde el cuidado del cuerpo, las emociones, así se lo puede observar en palabras textuales del segundo directivo entrevistado: “cómo puede influir la palabra del otro”, “el cuerpo desde lo natural, lo biológico, orgánico.”

Desde este punto de vista, existe una notable contradicción, ya que trabajar la sexualidad desde el paradigma de la Diversidad implica entender la sexualidad como la pluralidad de prácticas y manifestaciones emocionales, afectivas, y sexuales en una cultura dada, incorporando las distintas formas de expresar el amor, por lo cual no son realidades meramente biológicas y estáticas. (Borizonik, 2018)

Esto quiere decir que limitar la sexualidad a lo biológico, como la escuela expresa que lo hace, es posicionarse desde una perspectiva hetero-cis-normatividad, no diversa. Esta contradicción, también se encuentra en la respuesta del segundo directivo cuando se le consultó cómo se aplica en el aula la ESI:

“(En) Todo, desde el área curricularmente, desde todas las áreas se atraviesa todo. O sea, no es específicamente un proyecto de ESI, porque entendemos que ESI es global, o sea, desde la conducta, a los gustos, a las acciones, la ESI atraviesa todo e incluye específicamente la diversidad de género. Por eso te decía, viste que lo hemos tratado, lo hemos abordado cuando realmente la temática es necesidad de los grupos en sí, pero no como tema específico a tratar.”

Considerando esto, se puede observar que, en una primera instancia, manifiesta que la ESI es trabajada anualmente de manera transversal, sin embargo, la contradicción surge en la misma respuesta al afirmar que sólo se aborda la ESI cuando solo se requiere en el grupo. Esto último cabe destacarlo, porque la ESI debe ser enseñada en todos sus parámetros y de manera transversal, sin estar sujeta a una simple necesidad ocasional que pudiera surgir en un determinado curso.

Es significativa entonces la contradicción que se expone en el discurso de los directivos, sin embargo, se ve solventada, paralelamente, en los docentes de grado que, al ser entrevistados, en su mayoría definieron los conceptos de Diversidad sexual y género desde la perspectiva de la diversidad, ya que los relacionaron con la autopercepción del género y como parte de la construcción de la identidad de los niños y niñas, a continuación, se ejemplifica las respuestas de dos docentes:



Docente 1: “Para mí el género tiene que ver más que nada en cómo se percibe cada persona. Antes se tomaba como biologicista, pero ya no. Yo considero que tiene que ver más con la percepción de las personas. Desde la diversidad, sí.”

Docente 3: “Yo hace 25 años que soy docente, entonces bueno, como que ahora lo estamos pensando con más frecuencia. Es decir, en esta escuela y en otra que trabajo por la mañana también he tenido estudiantes transgénero. Y bueno, lo tomo como eso, como una construcción, justamente el tema del género. Lo hemos hablado también con los chicos, esto de la construcción de su propia identidad. El año pasado, yo tuve a P. como S., ya lo tuve en sexto y ahora en séptimo, que hasta ese momento no lo manifestaba.”

Por lo tanto, la identidad de género es un derecho inalienable, será necesario profundizar en la comprensión de que la función de amparo y sostén institucional es una obligación bajo el paradigma de los Derechos Humanos. (Cánepa, 2018)

Por otro lado, se encontró una respuesta heteronormativa por parte de la segunda docente entrevistada en relación la diversidad sexual y de género, un dato a tener en cuenta fue que había asumido recientemente el cargo de vicedirectora, este es un punto para pensar la contradicción existente entre el cuerpo de directivos y el cuerpo docente.

Puntualmente respondió: “Bueno, por ahí tiene que ver esta cuestión de, digamos, lo sexual desde lo físico, y después esto de que somos todos iguales, más allá del género que tengamos. O sea, acá en esta escuela se trabaja mucho el tema del respeto, no solamente en esta cuestión, sino en general, siempre respetando al otro como sea, con sus particularidades, sus posibilidades y demás.”

Este tipo de respuestas confirman el aporte de Puche (2021), quien plantea que los contenidos y enfoques pedagógicos que tienden a la diversidad finalmente dependen de la voluntad y el compromiso de los docentes en el aula.

Como se observó en el marco teórico, se ha hecho referencia en este trabajo a la promesa “igualadora” de la educación formal propia del origen de la escuela en la modernidad (Morgade, 2016), cuyo propósito no es solo la alfabetización de los estudiantes, sino derivar en una nación homogénea con cohesión social, mediante la propagación de una cultura común a una diversidad de religiones, grupos sociales, idiomas y etnicidades (Heyneman 2003), sobre estas bases se instala el Paradigma binario heterocis en la escuela.



En esta línea de pensamiento, Cavaller (2018) expresa que las infancias transgénero aparecen como una disrupción para el sistema escolar, cuya presencia anula la certeza del concepto de la niñez heteronormativa, lo cual lleva a repensar las propias estructuras de los adultos, en este caso de los docentes y directores. Es decir, se concluye que reconocer las infancias como heterogéneas y disidentes implica cuestionarlo todo (Delfini, 2023) y en el caso de la transgeneridad es el punto de ruptura de la certeza genérica. (Gutiérrez, 2020)

Prácticas y estrategias institucionales para abordar la inclusión de las infancias transgénero

En cuanto a la diversidad sexual en el currículo, los directivos y docentes respondieron que la temática se incluye desde la biología del cuerpo humano, particularmente en todos los sentidos, no puntualmente en género.

Refieren que no se realizan planificaciones específicas sobre el tema, ya que como anteriormente expresaron, se trabaja en el caso de que haya un estudiante transgénero cursando en la institución, además indican que es ese el momento en que se nombra y se reflexiona con respecto a la transexualidad.

De esta manera lo señalan los directivos:

Directivo 1: “En todas las materias se trabaja la ESI, la convivencia, y tenemos un día específico que es el miércoles, donde se aborda con mayor énfasis, digamos, con temas propios de la ESI. En cada materia más que nada el respeto hacia el compañero, poder escucharnos, poder hablar, poder tener una mirada digamos, de solidaridad con mi compañero, la no agresión, el no invadir, fortalecer los vínculos.”

Dirección 3: “Lo que tiene el currículo es la parte de cómo cuidarse, de procrear y todo eso. Ya todo lo que es más biológico y todo lo que es aborto y demás, arranca ya en el secundario. Eso no se aborda acá. Acá el tema de ESI aborda más emociones. Sí, yo creo que eso aborda más las emociones que eso. Claro, empiezan con esto por allá tienen una asamblea áulica donde se trabajan algunas cuestiones y quieras o no, siempre la ESI siempre de algún modo está presente o se está trabajando y bueno, y se empieza hablar, pero no profundamente ni específicamente van a sacar ese tema. No puntualmente.”



En este sentido, Morgade (2016) relaciona este silencio con el “currículo nulo”, un silencio sistemático a través del cual la escuela pretende ser neutral, pero que sin embargo no es posible serlo, ya que en tanto aparato ideológico, a través de este silencio tienden a sostener y reproducir los sentidos predominantes en los sectores hegemónicos instituidos, favoreciendo la permanencia de una división en los lugares atribuidos sexo genéricamente, manteniendo una estructura patriarcal de la sociedad.

Estos silencios o intentos de neutralidad invisibilizan todas las formas de experiencia humana que no se expresan a través de los modos heterosexuales de vivir el cuerpo, como afirma Morgade (2016).

Por lo expuesto, no es un acto sencillo o neutral no nombrar las infancias transgénero, no hay lugares neutrales, este no deja de ser un posicionamiento, a la vez que esta postura podría ser vivida por los estudiantes como formas sutiles de discriminación y resistencia en la vida cotidiana escolar.

Respecto de las estrategias planificadas para la inclusión de los estudiantes transgénero, los directivos y docentes coincidieron acerca de la ausencia de estrategias establecidas para tal cuestión por parte de la institución. Manifestaron que se aborda desde el trabajo de los vínculos, la aceptación del otro, mediante espacios de reflexión con los estudiantes y con las familias. Nuevamente, no se observaron criterios teóricos, lineamientos claros y específicos en materia de la población lgtbiq+. Las respuestas fueron las siguientes:

Dirección 2: “No, concretas, acciones concretas no. Tiene que ver también por ahí cuando la temática en sí o con los intereses de los chicos más que nada, no es como que ponemos la temática, sí, vamos a trabajar esto. Nos pasó que hace tres años atrás teníamos un niño trans, entonces la temática de ese lugar, con esos grupos se abordó desde el más profundo, digamos, esto de la aceptación y el respeto, sobre todo.”

Dirección 1: “Estrategias hay un montón, metodología hay un montón, pero se aborda desde el punto de vista, lo que más hacemos hincapié en nosotros es en los vínculos, más allá que por ahí hay chicos en inclusión que tienen determinadas características, lo que apuntamos es al vínculo, al respeto, al buen trato, estamos por todos los medios de que de que surjan burlas y eso, porque también eso lo charlamos en asambleas áulicas, eso creo que es una herramienta.”



Docente 3: “Particularmente, de acuerdo a las situaciones que van surgiendo, por ejemplo, cuando se dio la situación de cambio de género a principios de año, o la situación de los baños.”

Docente 2: “Y bueno, esto que te decía del tema del respeto, las tareas. Digamos que puede ser por ahí, no sé, o a partir de destinar un tiempo (para trabajar el tema). Generalmente se aborda en el momento por todos los chicos, y si hay alguna cuestión muy puntual que vemos que es complicada, ya vamos (a hablar) a la familia.”

Directivos 3: “Tienen una asamblea áulica donde se trabajan algunas cuestiones y quieras o no, siempre la ESI de algún modo está presente o se está trabajando y bueno, y se empieza hablar, pero no profundamente ni específicamente van a sacar ese tema.”

En este sentido, se puede observar que todos afirman que se plantean las estrategias cuando un hecho irrumpe lo establecido. Resulta interesante en esta línea tomar las palabras de Cavaller (2018) acerca de que el cumplimiento del derecho a la educación de las infancias trans no radica en generar prácticas inclusivas sino en dejar de reproducir afirmaciones y patrones asumidos como universales y naturales que lejos de abrir posibilidades, solo reproducen determinadas opciones seleccionadas por el mercado y por el estado que solo recortan y segregan a todos aquellos que no las eligen. Sin embargo, lejos de dejar de repetirlos, estos patrones están presentes en las normas implícitas, en el currículum no explícito (Stewart 2020), como, por ejemplo, en la disposición de los baños, en la forma de conformar la formación de tipo binaria, cuando la ESI se transmite a partir de las diferencias sexuales orgánicas limitando la sexualidad a la genitalidad, a través del silencio sistemático, entre otros.

En este aspecto, Cavaller (2018) comprende que la inclusión de las infancias transgénero no supone solo el abordaje a partir de la planificación de prácticas, espacios de reflexión y capacitación entre otras cosas, sino más bien, comprende la intervención en el mundo cis que es quien encarna la transfobia. Expresa que una educación inclusiva, es un proceso que implica una reflexión más introspectiva de los adultos cis, un tipo pensamiento que se interrogue ¿qué me pasa a mí con esto?

Respecto a cuáles son los obstáculos para tratar la temática, advirtieron que hay familias que por cuestiones de religión deciden que sus hijos no asistan a la escuela los días que se dicta el taller sobre ESI, adjudican que esta decisión podría referirse a la falta



de información, otro obstáculo está relacionado a las cuestiones edilicias como los baños binarios, como lo afirman las respuestas siguientes:

Directivo 2: “No, no. Tiene que ver con la apertura del docente también. Así que nada, si se tiene que trabajar, se trabaja, si se tiene que hablar, se habla por ahí, ¿viste?”

Directivo 3: “Edificio sería uno, eso sí. Suponte que una familia no tenga aceptación, sería un obstáculo. No nos pasó, pero podría pasar, podría pasar. Nos ha pasado en años anteriores. Cuando nos mandan una nota, el padre, la familia, porque lo ha mandado, cuando se dé clase de ESI avisen porque no voy. Y saber cuándo empieza la ESI.”

Docente 1: “Hace poco que estoy en la educación, más que nada con la falta de herramientas, por ahí no saber cómo abordar los temas que se surgen.” “Ahora no me ha surgido ninguno, pero yo sí tengo por ahí que me pase así algo así como tener un chico trans, como dice, que se cambió el género acá no tendría las herramientas, por eso siempre trato de ir capacitándome en ESI. Es para docentes y personal de salud.”

Docente 3: por ahí, hay cuestiones que tenían que ver con lo religioso, no permiten esto, entonces han venido a plantear que ese día no los iban a mandar. Y eso lo respetaron.

En este sentido, Savino (2021) señala que pensar las infancias transgénero en los ámbitos escolares supone pensar las adversidades y barreras a las que tienen que enfrentarse, porque no siempre son acompañados por los adultos que constituyen el espacio educativo, como se observó en la muestra, en él conviven los discursos tanto de la escuela como de las familias, que se ponen en tensión y se encarnan en prácticas concretas dentro de las instituciones una vez planteada la situación ya sea por los estudiantes o las familias de los mismos.

En palabras de Stewart, et al. (2020), esta resistencia se exterioriza debido a que los estudiantes transgénero representan y se presentan como una disrupción en el sistema educativo, porque estos anulan el concepto de infancia heterónoma y vulnerable y el concepto de infancia biológica e inmutable de género que la escuela integró en su origen histórico, como ya se ha citado anteriormente.

Cabe plantear que la educación constituye un derecho por lo que resulta fundamental visibilizar los discursos y prácticas escolares que restringen la diversidad de



experiencias humanas en los ajustados límites de la normalidad para repensarlos en pos de modificarlos en una mirada diversa, inclusiva sin barreras implícitas (Cánepa, 2018)

Es necesaria una transformación más amplia dentro de las escuelas, una transformación de la manera en la cual se realizan las prácticas educativas y como se piensa a los sujetos (Savino, 2021)

Tensiones entre el imaginario social instituido e instituyente en cuanto a las infancias transgéneros

De acuerdo a lo expresado por los directivos de la escuela y los docentes, en relación al acompañamiento de las infancias trans para la inclusión educativa, se observan tensiones entre el imaginario social instituido y el imaginario social instituyente, apreciables en las contradicciones no asumidas por parte de la escuela.

Se puede inferir que esta dualidad se concreta in situ, es decir, por un lado, el relato institucional expresa tener incorporada la diversidad LGBTIQ+ en la Institución desde “la globalidad”, “lo general”, sin embargo, dejan en claro que no se hace mención específica a la posibilidad de una autopercepción no binaria, quedando la posibilidad de abordar la diversidad a expensas de “la presencia de algún caso”. Consecuentemente, la experiencia escolar de los estudiantes transgénero queda sujeta a la propia demanda, de lo contrario no se incluye.

Desde el marco legal, como se mencionó en el marco teórico, la Ley de Educación Sexual Integral fue promulgada en el año 2006, la misma manifiesta un concepto de sexualidad integral que se expande más allá de la genitalidad e incorpora cuestiones sociales, psíquicas, históricas contemplando también la salud y los cuidados.

En este sentido, la escuela incorpora una parte de lo que la ley explicita, es decir, lo relacionado al cuidado de la salud, el cuerpo y las diferencias sexuales, pero con una visión más bien organicista, cabe señalar que este es un imaginario social instituido acerca de la sexualidad.

En este sentido, lo instituido hace referencia a aquello que está establecido, al conjunto de normas y valores dominantes (Schvarstein, 1992). En la escuela se ve reflejado en la división de los baños binaria, la disposición para la formación, los listados de asistencia organizados en la división de niñas y niños, la sexualidad reducida a la genitalidad, entre otros.



Por otro lado, se encuentran los imaginarios sociales instituyentes, que representan aquellos elementos innovadores hallados en el discurso de los y las personas como reflejo de la creación y apertura hacia nuevos saberes (Schvarstein, 1992). Esto se introduce en la escuela con la presencia de las infancias transgénero, a través de sus necesidades y la demanda de las familias, deviniendo en las exigencias de un nuevo paradigma que incluya las diversidades, nombrando las diferencias, desde una mirada nueva, una mirada crítica a lo establecido.

Indefectiblemente, estas niñeces como elemento instituyente quiebran el concepto de infancia. Este concepto hace referencia a la escuela como un espacio secundario de socialización elegido para llevar adelante la construcción del imaginario social que el Estado argentino en sus inicios determinó que necesitaba para forjar una identidad nacional, con el objetivo de una construcción del modelo de ciudadano a partir del sujeto viril como universal categórico. (Terigi, 2007; Pechin, 2006)

Por lo tanto, se resume en lo que afirma Terigi (2007) en el sentido de que el sistema escolar argentino entendió la igualdad en clave homogeneizadora y que en la actualidad considera que es justamente en aquella clave de "normalización" donde reside parte del problema de la exclusión educativa.

De esta forma, existen varias respuestas de las entrevistas realizadas, donde se observan las tensiones entre el imaginario social instituido y el imaginario social instituyente, como, por ejemplo, el primer director dice "No, el concepto de género por ahí es la igualdad de género. Nosotros manejamos la igualdad de género en el sentido de que todos los chicos son iguales y en todos los mismos hechos, sean varones o nenas, todos bajo las mismas líneas o miradas."

Esto deja en relieve que el discurso de la institución no acepta las diversidades y sigue sosteniendo un sistema binario.

Sumado a ello, la segunda directora afirma que "Siempre se empieza como los más chiquitos a diferenciar lo que es sexual, y después ya cuando son más grandes, siempre desde el área de ciencias naturales, con la diferencia orgánica, digamos, más que de género en sí."

Por lo tanto, se sigue percibiendo que la institución sigue transmitiendo los conceptos instituidos sobre la sexualidad, donde se ve reducida a la genitalidad, mediante un paradigma hetero-cis-normatividad instituido.



Por otro lado, se puede observar la introducción de la Ley 26.150 como elemento instituyente que impulsa transformaciones sociales e institucionales. De esta manera lo define el primer directivo: “En todas las materias se trabaja la ESI, la convivencia, y tenemos un día específico que es el miércoles, donde se aborda con mayor, mayor, digamos, con temas propios de la ESI. Los miércoles, los días miércoles es un espacio de ESI.”

No obstante, también se pudo observar que estos discursos, instituidos e instituyentes entran en tensión con las diferentes familias que convergen en la institución educativa. En este marco, se observó, mediante las entrevistas que, cuando el discurso institucional promueve la ESI, se encuentra con una resistencia por parte de algunas familias quienes deciden que sus hijos no asistan ese día a clase.

Esto demuestra que la tensión entre los discursos instituidos e instituyentes, también se encuentran cuando aplicar la ESI interpela a los adultos en sus construcciones subjetivas, que podría ser la razón por la que el tema queda relegado para cuando hay un estudiante transgénero en el aula, en la escuela.

Por todo ello, se concluye que la ESI reconoce el Derecho a la Educación Sexual Integral y la comprende desde distintos aspectos, sin embargo, la escuela no deja de pensar al sujeto desde una mirada binaria instituida.

Por lo tanto, si bien se amplían derechos a partir de la promulgación de leyes como la ESI y la Ley de identidad de Género, aún siguen existiendo identidades que no son tenidas en cuenta en estos avances, lo que se filtra en los discursos que se encuentran presentes en las instituciones. (Savino, 2021)

Por último, cabe resaltar de acuerdo a Kaplan (2006) que esta tensión está presente en todos los espacios sociales, en todas las instituciones, ya que en las relaciones sociales hay componentes de conservación y otros de cambio y ambas fuerzas siempre están presentes.

Experiencias de las familias de estudiantes transgéneros en escuelas primarias

Para el presente trabajo se entrevistaron tres madres con fin de conocer las experiencias de las familias de estudiantes transgéneros en tres escuelas primarias. Las mismas manifestaron que las experiencias de sus hijos en las escuelas fueron positivas,



señalaron apertura por parte de las instituciones cuando plantearon la situación que transitaban, se sintieron acompañadas y escuchadas al igual que sus hijos.

No obstante, si bien la percepción de las familias en cuanto a las experiencias es positiva, en lo que respecta a este análisis, cabe resaltar que se encontraron varios obstáculos institucionales que se desarrollan a lo largo de las entrevistas.

Por ejemplo, al indagar en relación a los desafíos que la escuela debe afrontar en cuanto a la diversidad, las respuestas se relacionaron con la necesidad de mayor empatía con los niños y niñas, a la falta de información por parte de los adultos de las instituciones, falta de visibilización y la necesidad de atender la diversidad en todos los aspectos.

De esta manera lo expresó una de las mamás: “no son todos los chicos iguales.” “A nivel infancias trans, creo que de infancia y más, estas son cuestiones para rupturas que hay que hacer desde los legajos, la manera de formarse, los baños, la mirada de cuidado tiene que estar presente siempre en las instituciones escolares, la mirada de cuidado en el baño”

Asimismo, también se suma a ello, el testimonio de la segunda mamá entrevistada al afirmar que “es necesario dar lugar a las subjetividades, a la identidad propia, a la forma propia de hacer las cosas, a los tiempos propios”. Enfatiza en los obstáculos instaurados en la escuela cuando menciona: “Yo creo que tienen que tener mucha empatía cuando están dando la clase o el director, pero ya te digo hay gente que tiene la cabeza abierta para entender y hay gente que no y que no podemos obligar, si vos no estás de acuerdo en algo es como digo, cuando termina el espacio tuyo comienza el mío”

Consecuentemente, no sólo observa los obstáculos, sino también la posibilidad de solventarlos, como afirma otra de las mamás: “hay que proponer charlas, porque se puede enterar un curso que hay chico así, una chica o un chico trans pero no en el colegio entero, porque no está la difusión, entonces no está la visibilización, un taller de ESI donde está la charla justamente y tienen que estar todos los chicos, porque ahí es como van entendiendo, porque si vos no hablas el tema... es como dice, lo que no se ve no existe.”

Si bien afirman que la escuela ha tomado medidas para abordar la inclusión, las familias demuestran que aún falta un camino por recorrer, de la siguiente manera lo expresa una de las mamás: “Hay un espacio de ESI, pero es como muy por arribita, que



incluye la diversidad sexual, pero hasta ahí nomás.” “Incluye afiches donde explican que puede haber parejas de dos varones, dos mujeres, dos papás, dos mamás, pero hasta ahí nomás. No profundizan más, pero yo creo que debe ser también que no tienen conocimiento o no querrán profundizar En los talleres que fui, que eran una vez al mes, no es tan profundo. Quizás se profundice en otros grados, pero en hasta tercer grado es muy superficial.”

Estas entrevistas dejaron entrever que, si bien las familias reconocen el valor de la institución para promover la ESI y abordar la inclusión educativa, no deja de plasmarse la necesidad de atender a los obstáculos que siguen presente y siguen siendo una manera de exclusión educativa.

En este aspecto, atender la diversidad es urgente, porque no es una asignatura pendiente solo con las infancias transgénero, atenderla implica alojar las diferentes subjetividades en un contexto que las legitime como tal, dentro de un abanico de posibilidades para ser con lo que cada infancia trae, como plantea Mansilla (2018) en el marco teórico.

Tanto los docentes como las familias, acuerdan con la idea de que las infancias están aggiornadas, que entre ellos fluye la diversidad con total naturalidad y que hay que trabajar con los adultos, es decir, con los docentes, directivos y familias. Y, en este último aspecto, surgen otras cuestiones, las propias estructuras de los adultos, formas arraigadas de considerar la sexualidad, la religión, entre otros.

En este sentido, Pavan (2018) plantea que la escuela como institución que recibe a niños en el marco de una política de cuidado y reconocimiento del otro, debe garantizar en representación del Estado, la inclusión y el acompañamiento de la trayectoria de todos los estudiantes para que pueden acceder, permanecer y finalizar el proceso educativo.

Expresa que para esta cuestión es necesario introducir en el sistema educativo herramientas de reflexión que habiliten la evolución del paradigma binario de varón y mujer hacia una perspectiva más amplia e inclusiva que permita a las personas asumir sus derechos, desde una mirada atenta a todas las experiencias.



CONCLUSIONES

La presente tesina procuró analizar la incidencia de las infancias transgénero en el imaginario social instituido en la escuela primaria de Viedma, Río Negro durante el 2021-2022. En este sentido, mediante entrevistas semiestructuradas a directores, docentes y madres se llegó a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, en cuanto a la identificación de concepciones instituidas acerca de las identidades transgénero en directivos y docentes, se pudo observar que muestran una discrepancia conceptual: Los directivos muestran una comprensión general y a menudo evasiva de términos como "diversidad sexual" y "género". Tienden a reducir estos conceptos a la "igualdad de género" sin profundizar en sus particularidades. Esto se da porque los directivos suelen asociar la sexualidad con lo biológico y lo natural, lo cual limita su comprensión de la diversidad sexual y de género como construcciones sociales y culturales. Además, la institución aborda la diversidad sexual principalmente cuando surgen situaciones concretas con estudiantes no binarios o transgénero, pero no de manera sistemática o transversal en el currículo.

En segundo lugar, respecto a la descripción y analizar las prácticas y estrategias institucionales para la inclusión de las infancias trans en el sistema educativo de la ciudad de Viedma se evidencia una falta de planificación y estrategias específicas para abordar esta temática, a pesar de reconocer la importancia del respeto y la diversidad. Esto se debe a que la Educación Sexual Integral (ESI) se aborda en la institución de manera general, sin profundizar en temas específicos como la identidad de género. Además, se identifican varios obstáculos, como la falta de formación docente, las creencias religiosas de algunas familias, y la infraestructura escolar (baños binarios).

En tercer lugar, en cuanto a la identificación de las tensiones entre el imaginario social instituido e instituyente en cuanto a las infancias transgénero en las escuelas de Viedma se observa que existe una resistencia al cambio, donde la inclusión de estudiantes trans se percibe como una disrupción en el sistema educativo, observando rigideces por parte de algunos actores. De esta manera, la escuela es un espacio de conflicto entre lo establecido y lo nuevo, lo que dificulta la adaptación a las demandas de las infancias transgénero. Cabe señalar que, la Ley de ESI es un avance importante, pero su implementación enfrenta obstáculos culturales e institucionales.



En último lugar, en cuanto al conocimiento de las experiencias de las familias de las infancias trans en la inclusión de los mismos en el sistema educativo, se observa que, si bien las madres reportan una apertura generalizada por parte de las instituciones, el análisis revela una serie de obstáculos y desafíos que persisten en la implementación de prácticas inclusivas.

En este sentido, las familias entrevistadas valoran la actitud de las escuelas y sienten que sus hijos son acompañados y escuchados. Sin embargo, identificaron varios desafíos, como la falta de información y capacitación del personal docente, la necesidad de una mayor empatía hacia las infancias trans y la falta de visibilización de la diversidad en todos los aspectos de la vida escolar. Por último, se destacó la falta de profundidad en la ESI, donde si bien se reconocen esfuerzos por abordarla, las familias consideran que los contenidos son superficiales y no se profundiza en temas relacionados con la diversidad de género.

Por último, es importante destacar que el presente trabajo contó con una serie de limitaciones como, por ejemplo, la evasión de los entrevistados en cuanto a la puntualidad de las respuestas, lo que requirió una mayor rigurosidad en cuanto a la reformulación de las preguntas y su interpretación. Por otro lado, si bien se destaca que las conclusiones fueron realizadas con base en tres escuelas de Viedma, no pueden ser generalizadas a todos los niveles e instituciones educativas de la localidad.

Por ello, se recomienda, no solo ampliar las instituciones abordadas, sino también incluir la perspectiva de las asociaciones de la Comarca Diversa y la de Infancia Arcoíris.

Asimismo, se resalta la importancia de tener en cuenta datos de proporción para complementar los resultados de esta investigación, y así poder corroborar la formación docente en cuanto a la diversidad sexual y derechos humanos.



BIBLIOGRAFÍA

- Alzate, Piedrahita, M. V. A. (2003) Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas, Edición N° 28*.
- Belmonte, V., & Gadano, C. (2007). Entre lo instituido y lo instituyente. *Revista de la Facultad, 13, 113-126*.
- Bermúdez Gutiérrez, L. M. (2012). Transgeneridad: el cuerpo sin órganos del género. *Esfera*, volumen 2, número 1, pp. 41 - 58
- Caballer, F. (2018). Niñez trans en la escuela: La inclusión como paradigma de lo particular. In V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos 10 y 12 de julio de 2018 Ensenada, Argentina. Desarmar las violencias, crear las resistencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género.
- Cánepa, N. M. (2018). Infancias trans. Despatologización, rol adulto y amparo subjetivo e institucional. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales, 5(9), 257-274*.
- Construcción Histórica Cultural de la Infancia. SENNAF Ministerio de Desarrollo Social. Presidencia de la Nación. (S/F)
- Cornelius, C. (1997). El imaginario Social Instituyente. *Zona Erógena, N° 35* www.educ.ar
- Delfini, M. (2023). Infancias que (nos) transforman. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales, (111), 6*.
- Lavigne, L., & Pechin, J. E. (2021). La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones. *Ejes de Economía y Sociedad, 5; 8; 7-2021; 116-136*
- Ley Nacional 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral Sancionada: octubre 4 de 2006 Promulgada: octubre 23 de 2006.
- Ley Nacional 26.743 Identidad de Género Sancionada: mayo 9 de 2012 Promulgada: mayo 23 de 2012.
- Mansilla, G. (2014). *Yo nena, yo princesa. Luana la niña que eligió su propio nombre*. Ediciones UNGS.
- Mansilla, G. (2018). *Mariposas Libres. Derecho a vivir una infancia trans*. Ediciones UNGS
- Mansilla, G. (2021). *Un mundo donde quepan todes: ESI con perspectiva trans*. Editorial Chirimbote.
- Ministerio de Desarrollo Social. Presidencia de la Nación (S/F). *Primera infancia: Políticas Públicas*. Cuadernillos de capacitación.



- Morgade, M. (2016). *Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género. La lupa de la ESI en el aula*. Editorial HomoSapiens.
- Nóbile, M. (2007). Diez miradas sobre la escuela primaria. *Propuesta Educativa*, (27), 94-96.
- Ordóñez, L. B. C. (2017). Transición entre lo instituido e instituyente en las teorías sexuales infantiles. *Infancias Imágenes*, 16(2), 257-271.
- Pavan, V. (2019) *Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Ediciones UNGS.
- Pavan, V. (2019) *Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Ediciones UNGS.
- Puche, L. (2021). Hacia una (co) educación sexual inclusiva. Aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans. *Magister*, 17-23.
- Savino, G. A. (2021). Pensando las infancias trans en el espacio escolar.
- Stewart, V., Narodowski, M., & Campetella, M. D. (2021). Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 263-280.
- Tajer, D. (2020) *Niñez, adolescencia y género. Herramientas interdisciplinarias para equipos de salud y educación*. Editorial noveduc.
- Viola, S. (2012). Autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes en el Código Civil: una deuda pendiente. *Revista cuestión de derechos*, 3(2), 154-168.
- Zoila, S. (2007) Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwa*. 31- 50.



ANEXO

Anexo 1: Entrevista la primera madre: mamá de T.

1. ¿Cómo fue la experiencia de T. en su paso por la escuela?

Cuando empezó la transición, Tomás estaba yendo a sexto grado, tenía 11 años. Y daba la casualidad que justo era ya octubre, por terminar el año, entonces empezábamos después séptimo grado ya siendo T, con el documento, el cambio registral Igual, antes yo fui a la escuela y dije la situación que estábamos viviendo, ellos me preguntaban el nombre que se auto percibía él y nos empezaron a llamar con ese nombre hasta que hicimos el documento que fue a mediados, así como en esta época de junio, julio, o del año después.

2. ¿Por qué?

Porque teníamos que tener un abogado, siendo menor de 13 años, tenía que tener un abogado que esté a favor que acompañe y confirme que sí, que nadie lo obligue. También teníamos que estar papá y mamá.

3. ¿Cómo lo recibieron en la escuela una vez hecho el cambio registral?

Yo hablé con la directora, la vicedirectora en ese entonces tenía dos maestras. Y la directora me dijo que no había ningún problema, que estaba habilitado el baño que él desea usar. No obstante, yo pido una reunión con los otros padres. Así que pedí una reunión con los padres, hablamos con los padres, les conté y lo que primero empecé diciendo es que no era contagioso, porque muchos piensan ¿y ahora qué hacemos? Entonces le dije que si alguno tenía alguna pregunta para hacerme, que me lo podía hacer y en el momento le respondí. Porque yo tuve que empezar también a estudiar cómo era la ley, los artículos, que era lo que defendía a él, que no, que sí. Y bueno, como digo siempre en cada entrevista o en cada charla, esto se basa siempre en el acompañamiento de alguien de la familia y el amor, porque el hijo uno no lo elige, ellos vienen y lo tenemos que querer tal cual son.

4. ¿Cómo te sentiste en relación al acompañamiento de la institución?

Fue una experiencia muy linda, la verdad que sí. Desde la institución, bien, muy bien. Ya te digo, eso fue un acompañamiento muy lindo. Ellos estaban al tanto, la maestra estaba, en los recreos, no vigilando, pero sí observando, conteniendo. Si había alguna situación de discriminación o de algo, ellos estaban ahí. Pero la verdad que ese año y



medio que Tomás hizo en el colegio. Y después arrancó, bueno, una vez que está haciendo el secundario ahí.

5. ¿Hubo alguna situación de discriminación en la escuela?

Algo raro que se haya dado, nosotros no notamos y él venía y nos decía no, la verdad que todo re bien. Si notamos, por ejemplo, la entrega de boletines, no, miento, en la entrega de diplomas que fue séptimo grado, ya se hizo el acto y era como que había familias que lo miraban y nosotros nos sentimos como que los adultos miraban, por ahí como distinto y él se sintió medio intimidado ahí cuando lo nombraron por su nombre, como que se sintió observado. Pero cuando lo nombraron le dije bueno, vamos, metele, metele que este es tu lugar. Y él agarró, se levantó y salió. ¿Porque era como que ya se había quedado como cuando lo nombran por nombre de apellido, como que se había quedado ahí medio como estancado, viste? Pero yo creo que podría haber sido que había tantas familias, mucha gente y todo eso. Después salimos, tomamos la foto y él estaba con sus compañeros, de hecho, sigue teniendo compañeros que siguen siendo amigos, de hecho no van al mismo colegio y siguen siendo amigos y comparten y salen a la costanera a tomar mate y que ha quedado ese lindo recuerdo de la primaria, que es lo que yo quería. Porque yo pensaba, ya veo que él se va y después los compañeros se olvidan de él, pero siguen siendo sus compañeros, bien.

6. ¿Qué desafíos considera la escuela para la inclusión de las infancias transgénero?

Yo creo que tienen que tener mucha empatía cuando están dando la clase o el director, pero ya te digo hay gente que tiene la cabeza abierta para entender y hay gente que no y que no podemos obligar, si vos no estás de acuerdo en algo es como digo, cuando termina el espacio tuyo comienza el mío porque también eso tiene que ver con la necesidad de proponer charlas, porque se puede enterar un curso que hay chico así, una chica o un chico trans pero no el colegio entero, porque no está la difusión, entonces no está la visibilización, un taller de ESI donde está la charla justamente y tienen que estar todos los chicos entonces porque ahí es como van entendiendo, porque si vos no hablas el tema... es como dice, lo que no se ve no existe. El tema es con los adultos, porque los chicos no tienen maldad ni tampoco son de juzgar, siempre vienen desde los adultos. Te cuento una anécdota chiquitita, en el barrio había una Sra. que no podía ni verlo a T. Resulta que fueron a un cumpleaños de 15 con su hijo, ahora son mejores amigos y



siente mucha culpa, porque antes la retaba para que no se junten, pero pudo cambiar la actitud de su forma de pensar. Los deja juntarse, pasear etc. Yo creo que debe asustar desde el desconocimiento, pero preguntar no cuesta nada.

7. ¿En la escuela ha habido cambios para promover la inclusión?

T. ahora está en el nivel secundario, en una escuela que es muy abierta, el director se reunió con t, con el curso y después con toda la escuela, la mayoría quedó con preguntas y las hicieron, querían que se les explique. Tienen ESI, una hora y siempre trataban de invitarlo para que él cuente cómo se siente, si se siente discriminado, como se sentiría él si fuese discriminado.

8. ¿Observa que haya diferenciación en las tareas asignadas al género en los materiales de estudio? ¿En la práctica? (actos, educación física, música)

No observo que se haga esa diferencia hoy.

9. ¿La escuela promueve una vinculación más estrecha con las familias para el logro de los objetivos del programa ESI, ofreciendo encuentros, reuniones, espacios?

Hay un espacio de ESI, pero es como muy por arriba, que incluye la diversidad sexual, pero hasta ahí nomás. Incluye, afiches donde explican que puede haber parejas de dos varones, dos mujeres, dos papás, dos mamás, pero hasta ahí nomás. No profundizan más, pero yo creo que debe ser también que no tienen conocimiento o no querrán profundizar. En los talleres que fui, que eran una vez al mes, no es tan profundo. Quizás se profundice en otros grados, pero en hasta tercer grado es muy superficial. Los talleres de ESI están en todas las actividades, creo que cada dos meses y en todos los grados. Con juegos más que nada.

10. De acuerdo a su experiencia como familia ¿considera que la ESI incluye la diversidad de género?

No, solo se transmite en términos binarios. Aun cuando T. fue bienvenido aceptado, realizamos charlas con su docente y equipo técnico, se continúa dando de forma binaria. No se aplica el eje de diversidad de la ESI. Se trata más del cuidado del cuerpo, no salen de ese lugar, es un ratito y ya está. Nos pasó en la charla de mi nieta, que estaban enseñando sobre el cuerpo humano y estaba dividido en cuerpo biológico de hombre y cuerpo biológico de mujer, está definido muy binario, para mí de forma muy antigua.



Anexo 2: Entrevista a la segunda madre: Mamá de J.

1. ¿Cómo fue la experiencia de su hijo en su paso por la escuela primaria?

Creo que a diferencia de otras situaciones o de otras historias que me han contado y que he escuchado, él tuvo una experiencia positiva. Quizás tenga que ver de algún modo, él hizo fuerza. Yo como mamá de él, trabajo dentro del sistema educativo, entonces quizás no encontré tantos obstáculos que por ahí sí lo escuché en otros testimonios, otras mamás que no han sabido cómo tratar a los hijos, que se han encontrado con barreras en cuanto al acceso a la educación, en relación a respetar su identidad auto percibida. No fue así la de Joaquín, que estuvo siempre acompañado tanto por los compañeritos como por los adultos. Salvo un episodio con una directora, que, en su momento, cuando él había manifestado algo de sentirse en desacuerdo en esto de que siguen formando nenas, por un lado, varones por el otro, y le pide a un profesor qué quería formar con los varones y le dijo que sí. Lo hablaron con la maestra, un profe de un área especial de música, ellos lo respetaron. Pero cuando la maestra le consulta a la directora, la directora un poco lo que le plantea es no, las nenas con las nenas, los nenes con los nenes. La maestra me lo cuenta a modo de confidencia, y entonces en ese momento, cuando me lo está contando, creo que fue mediante un mensaje, yo lo que le dije fue Joaquín va a estar formado donde él se sienta cómodo. Si vuelve a ver un inconveniente, vos me notificas como mamá mediante el libro de comunicación y yo actuaré al respecto en función de que sentía que se estaba vulnerando un derecho. Pero no, después de eso no pasó más nada.

2. ¿En ese momento ya se auto percibía varón?

No, no, él estaba en esa transición con su nombre, y en realidad era como acotado su nombre femenino. Quedó con un nombre que no marcaba género. Aún no había hecho el cambio registral. Había elegido su nombre masculino.

3. ¿Además de este acontecimiento, cómo se sintió en general?

No, bien, bien. Creo que se le generó como una burbuja de cuidado. A ver, sin plantearlo, esto creo que tiene que ver con los vínculos humanos y con la empatía y el respetar al otro. Porque a los compañeritos de él, que muchos venían del jardín, nunca



nadie les explicó porque un día era una nena y otro día era un nene. Nadie les dio charla de eso. Ellos simplemente fueron acompañando esa transición, sosteniendo, sin cuestionar nada. Y a ellos nadie les había explicado nada. Y los adultos que fueron sus docentes se mostraron siempre ocupados, preocupados, queriendo leer, queriendo saber, consultándome. La verdad que, su tránsito por la escuela primaria fue muy bueno. Creo que siempre igual me anticipé a las situaciones, al estar empapada, al trabajar en educación, quizás como también doy las charlas y capacitaciones, lo que hice fue anticiparme al otro año, cuando él elige su cambio, elige su nombre, yo sabía que cambiaban muchas cosas, cambiaba el uso del baño, cambiaba esto de los registros, había que poner un solo registro de asistencia por orden alfabético.

Él a fin de año hizo el cambio de nombre y cuando yo me presenté en la escuela los días de febrero, yo acerqué mi inquietud, que quería trabajar, quería saber qué docente le iba a tocar, y quería hablar con el equipo y la docente y algún directivo para explicar esto un poco. Así que bueno, me cedieron ese espacio y yo lo que les planteé fue que quería que finalmente fuera Joaquín, que era el nombre con el que él se auto percibía, que yo quería que respetaran ese nombre, que a partir de ese momento y de ese año, él iba a empezar a utilizar el baño de varones y que además era su deseo formar con los varones. Entonces lo bueno que trajo esto fue una apertura a nivel escuela para empezar a cuestionarse esto de la formación, si tenía algún sentido seguir formando nenas, nenes por separado, que, podían formar agrupados indistintamente. Lo mismo con lo del registro de asistencia, que fue algo que yo no me percaté y él a fin de año me dice Mamá, todavía me siguen nombrando con las nenas. Yo no me di cuenta, entonces me lo apunté para el otro año pedir eso. Y había pedido por ahí que, al comienzo, que los primeros meses quizás no iba a querer ir al baño en el recreo, que por ahí capaz él iba a pedir durante la clase, cuando todos están en clase, ir al baño. Así que todo eso fue charlar, pero siempre fue muy seguro de entrar al baño de varones y nunca tuvo ningún inconveniente.

4. ¿Qué desafíos considera que enfrenta la escuela para la inclusión eficaz de las infancias Transgénero?

Creo que es este, que es más allá de las niñeces, que tiene que ver con atender. La diversidad, pero en todos los aspectos, digo, lo hablo también en términos de las infancias o en situaciones de discapacidad. Lo pienso también en situación de aprendizaje, no



todos los chicos aprenden en el mismo momento. Y en el momento que uno respeta el proceso de aprendizaje de cada uno, entendiendo que uno está en función de ellos y no ellos en función de uno, no es que ellos tienen que responder a mí, a mi planificación, hoy todos tienen que aprender hasta el 10, hoy todos tienen que aprender o tienen que salir del primer año alfabetizado. Digo, hay que como que romper un poco con estas estructuras para ir viendo, bueno, qué es lo que va necesitando cada uno de ellos. Esto tiene que ver con no centrarnos nosotros, no como conocedores o teniendo el saber, sino que bueno, que hay un saber que tienen ellos y que me parece que en esto quiero ir preguntándole también esto de que tiene que ver con el vínculo, cuánto uno se vincula con este otro, en este caso mis estudiantes, mis alumnos, y cuánto conozco, cuánto sé de sus necesidades, de sus gustos, de lo que quieren, porque para ellos es tan simple como preguntar. A nivel infancias trans, creo que de infancia y más, bueno, estas son cuestiones para rupturas que hay que hacer desde los legajos, la manera de formarse, los baños, la mirada de cuidado tiene que estar presente siempre en las instituciones escolares, la mirada de cuidado en el baño. Hoy lo hacen para que no pase nada en los baños. Debería pasar lo mismo si hubiese baños inclusivos.

5. ¿Hay cambios que observes para para ese fin?

Sí, hay, hay apertura en el sentido de que están, lo veo que están como incorporados, ya están, son parte de, entonces no hay tanto cuestionamiento, no hay tantas trabas, eso creo que sí, está modificado. Hoy no hay que ir como aquí, o tanta preparación como del terreno.

6. ¿Observa que haya diferenciación en las tareas asignadas al género en los materiales de estudio? ¿En la práctica? (actos, educación física, música)

No, no, solo hubo una vez, no sé, estaba en segundo grado en relación a la ESI, estaban trabajando el tema de su historia de vida y demás, y tenían que llevar alguna prenda, alguna foto de ellos que conservaran Y bueno, ahí él sí estaba molesto, no quería llevar fotos porque en todas las fotos estaba de rosado. Él se negó hasta que bueno, finalmente encontré alguna foto donde él estaba con un color verde o azul y eligió llevar eso. Hacían como una muestra, una exposición, iban a pasar las cosas, entonces él estaba también medio incómodo. Claro, después que se yo, si bailan, no sé, en un acto una vez tenían que bailar chámame y podía elegir usar pollera o usar pantalón, pero no



solo Joaquín, podían elegir todos. Claro, bueno, eso sí, eso es un gran cambio, porque no solamente con las cuestiones de género, a veces por la estructura de uno se podía hacer la princesa la que vendía la mazamorra.

7. ¿La escuela promueve una vinculación más estrecha con las familias para el logro de los objetivos del programa ESI, ofreciendo encuentros, reuniones, espacios?

No, no recuerdo haber participado de espacios talleres para familia, para padres, no. Que me parece que sería oportuno. El otro día hubo una reunión y yo no pude ir por para plantear que trabajemos en la casa, el tema de la violencia, porque hay muchas y más allá de que yo lo hablé como mamá, me parece que era oportuno. También es una realidad también que las familias no participan, convocas por los temas y no, y la gente no va. O sea, la familia también está en lo superficial.

8. ¿De acuerdo a su experiencia como familia ¿considera que la ESI incluye la diversidad de género?

Sí, incluye la diversidad de género. Lo que nos está pasando, que por ahí es más para trabajarlo con los adultos, porque los pibes están como más aggiornados con este tema, ya ellos no preguntan, no cuestionan tanto, es una cuestión que fluye más, hay más respeto, no hay como parte de ellos la necesidad de trabajar, no hay tanto, por lo menos en mi experiencia. Sí hay que trabajar con los adultos. La ley es simple, es corta, es más de tipo a los fines administrativos, pero yo creo que desde el momento que uno no abre la posibilidad a entender a la diversidad. Hay muchas cosas que empiezan a fluir, o sea, no noté nunca rigideces en la escuela y si les pasó no me lo manifestaron.

Anexo 3: Entrevista a la tercera madre: Mamá de L.

1. ¿Cuál fue la experiencia de su hijo en su paso por la escuela primaria?

Bueno, la historia fue así, Luca inició su proceso, digamos, de transición en el Bolsón, en el año más o 2017 empezó a manifestarse como varón, no es que en una mañana se levantó y me dijo Mamá, quiero ser varón. Primero me pidió cortarse la mitad del cabello, entonces tenía la mitad del cabello corto de un lado y la mitad del cabello largo del otro. Eso es algo que también es un indicio de lo que es hoy, digamos, que se auto percibe una persona no binaria también.



Pero al principio dijo no, yo quiero ser varón, y se puso, se cambió el nombre, él eligió su nombre, al principio eligió uno y después decidió L. F. que es el que después posteriormente registró en su DNI y demás. Pero todo esto inició en una escuela de El Bolsón, era de segundo grado a tercero que pasaba. Y la verdad es que al principio fue un poco confuso para mí, porque no sabía muy bien lo que tenía que hacer y demás, pero justo se tenía que inscribir en tercer grado.

Bueno, cuestión que me acerqué a hablar a la escuela, les comenté a la directora y a la maestra, la maestra era una maestra del norte, que venía recientemente, y que ella, asumiendo la formación un poco retrógrada que tienen a veces en el norte y demás se empezó a formar nuevamente en el Instituto de Formación Docente de El Bolsón, que tiene un instituto de un nivel realmente de primera, una formación exquisita, y ella empezó a decir bueno, ¿qué hay que hacer? Entonces fue la primera maestra que envió el cuaderno de comunicaciones con el lenguaje inclusivo en esa escuela primaria.

Yo no tenía registro de antecedentes en otras escuelas del Bolsón, pero sí de que el lenguaje inclusivo ya estaba recontra instalado en el Bolsón, no como acá, por ejemplo. Bueno, y entonces ahí empezó, yo creo que la maestra, a raíz de su historia personal y de toda su cosmovisión del mundo y demás, empezó a realizar algunos cambios en su práctica docente, que influyó en el proyecto institucional de la escuela, porque a partir de ahí empezaron a cambiar un poco las cosas. Para llevar a la escuela, porque no te pasa en cualquier institución. Así que bueno, hubieron por supuesto algunas reacciones de otras familias, de otros docentes, o de, digamos, parte del equipo docente, pero se notaba que no había un proyecto institucional que abrazara, digamos, a las diversidades dentro de lo que era el ejercicio de los derechos, de los derechos humanos, de los derechos de las niñas y adolescencias.

Bueno, no, no estaría, digamos, todavía muy contemplada la pata de la diversidad en la ESI, más allá de que uno de los cinco ejes fundamentales de la ley de educación sexual integral.

Pero bueno, todavía la ley de ESI también no estaba tan aggiornada con la ley de identidad. Se empezó a trabajar de a poco. Entonces, yo obviamente me tuve que poner a estudiar.

Obviamente me sumé a las capacitaciones de ESI que había, yo siendo docente de teatro, digamos y atravesada por toda esta historia personal, lo hacía de manera hasta



desesperada, de decir bueno, necesito más material. Estaba como muy ávida de todo tipo de información al respecto, de, digamos, necesidad de encontrarme con personas de la diversidad. También me empecé a acercar más a la organización de la Marcha del Orgullo en el Bolsón. Había en el SIC, que era el centro integral comunitario del Bolsón, era un espacio muy abierto, hacían encuentros de ESI, de formación, educación sexual integral, y estaba coordinado por una chica trans que había iniciado su proceso a los 50 años. Era una mujer trans preciosa, súper, súper. Yo estaba fascinada de conocerla, porque además no tenía fisuras en su lenguaje, hablaba todo, absolutamente todo en lenguaje inclusivo, sin errores de ningún tipo, porque viste que había gente que se dirigía a los perros con lenguaje inclusivo, cuando en realidad el lenguaje inclusivo se usa para las personas, etc.

Pero bueno, esas cosas estaban, digamos, muy instaladas en El Bolsón, y yo las estaba empezando a conocer. Y a través de L. que fue él el que me fue diciendo bueno, esto quiero que sea así, esto quiero que sea así.

2. ¿Cómo se sintió en relación al acompañamiento de la institución?

Nosotros nos mudamos a Viedma y cuando llegamos acá se quiso presentar como L. directamente en la escuela. Ahí tuvimos nuestra primera experiencia con la escuela X, que lamentablemente no recibió a L. como nosotros esperábamos. Él empezó en esa escuela, nosotros nos acercamos para contar cómo era la situación, etc. Nos dijeron muy bien, muy bien, perfecto. La escuela tenía un enorme cartel de bienvenides con x, entonces yo me puse contenta en ese momento. Pero en la práctica, en la práctica misma, es donde nos dimos cuenta que, y a través del relato de L. de que no lo nombraban en masculino, sino que lo nombraban en femenino, que en el listado de asistencia figuraba su nombre anterior, que no era el que él esperaba. Él no quería ser mencionado ni en femenino, ni con el nombre anterior. No quería que lo conozcan. Exactamente, lo había pedido explícitamente y no podían, las profesoras se confundían, bueno, y la directora cuando nos acercamos a comentarlo, de que íbamos a pedir el pase porque pasaba eso, la directora no asumió la responsabilidad institucional que correspondía, por lo tanto, peor. Fuimos a otra escuela, que nos recibió amablemente la directora X en ese momento, que, al contrario, todo lo contrario, dijo acá no importa que no tengas tu DNI, cuando vos quieras lo vas a tener, pero nosotros acá te vamos a nombrar como vos quieras. Bienvenido L., acá está la escuela. Le mostraron toda la



escuela, le dijeron bueno, estos son los baños, pero vos podés usar el que vos quieras, incluso está el de docentes, elegí vos. Bueno, la verdad que una recepción muy diferente.

3. ¿Su hijo ha enfrentado alguna situación de discriminación en la escuela?

Las docentes también tuvieron ahí sus cuestiones y tuvimos algunas situaciones en las que hubo que facilitarles información porque no tenían suficiente información. Por supuesto, por más que las situaciones hayan sido entre estudiantes, la responsabilidad de proporcionar información es del equipo docente.

4. ¿Qué desafíos considera que en la enfrenta actualidad la escuela para la inclusión con de las infancias transgénero?

Que se empiece a concientizar acerca del uso, el uso y las formas de funcionamiento que tiene institucionalmente, digamos, una comunidad educativa, donde sí se alojen a las entidades disidentes, etc. En el caso de la escuela X, bueno, la situación de vulneración fue por parte de las personas adultas a cargo. Ahí lo que hicimos fue resolverlo con el pase de la escuela, porque bueno. Que era cuando no lo nombraban, es lo que sucede en algunas situaciones puntuales del día a día.

Bueno, en una oportunidad un chico se dirigió a L. diciéndole no, vos sos nena, vos sos nena, querés ser varón, pero sos nena, o una cosa así. Entonces L. lo transmitió acá, con cierta angustia, digamos.

Entonces nosotros empezamos a trabajar primero esto de tomar conciencia acerca de por qué ese niño, esa niña decía lo que decía, a él que le parecía como para empezar a entrar en este buen nivel de conciencia de que los niños a veces dicen o reproducen cuestiones que en realidad vienen de un entorno adulto que los cría, digamos, que les cría.

Y bueno, entonces nos acercamos al día siguiente a la escuela y le dijimos a la docente lo que había sucedido y que esperábamos por ahí para para que ese tipo de situaciones no se vuelva a reproducir, que la maestra pueda hablar con el entorno, con los grupos de estudiantes, para que ese tipo de situaciones no se vuelvan a reiterar. Bueno, desde ahí hubo un par de reuniones más en las que la escuela me ofreció intervenir.

En las jornadas de ESI, por ejemplo, también L. nos pidió que lo presentemos en sorpresa hacia toda la escuela. Entonces fuimos puntualmente a una jornada de ESI. Yo soy artista de clown, así que a través de un hecho artístico pude más o menos presentar, digamos, una escena ante todos los grupos de estudiantes, una escena clownesca,



musical, llena más bien de imágenes que de texto, donde una persona hablaba mucho de los juguetes, de los juguetes de niña, supuestamente, o de los juguetes de varón, qué pasaba si esa clown, esa payasa quería jugar con botines, o tenía un tutú , camiseta, o cosas que en realidad corresponden o no a al binario femenino masculino. Hablaba un poco del no binarismo. Entonces, bueno, a través de eso y después de la presentación en público de que éramos los papás de L. y demás, como que se blanqueó la situación de que L. estaba presente en la escuela, y lejos de generar confusión o apatía por parte de los estudiantes, al contrario, L. al día siguiente volvió a casa feliz diciendo mamá, me paran en los pasillos para preguntarme si quiero ser su amigo. Y como que la reacción del grupo de estudiantes fue positiva. Y posteriormente a eso, nosotros también nos presentamos ante el grupo de padres y madres en una reunión que hubo posterior en la que dijimos, bueno, sucedió aquello en una jornada en la escuela, fue muy hermoso, pero queremos que sepan que, si existe alguna duda, alguna inquietud con respecto a L., a las identidades trans y demás, estamos nosotros predispuestos a contestar todo tipo de preguntas.

Digo, porque en ese caso, o en los casos en los que las familias no se dirigen hacia las personas adultas, cuando tienen alguna duda y los por ahí los prejuicios llevan a hacer comentarios a sus hijos que están relacionados a otras personas, y que quizá utilizan como medio de comunicación a los hijos, cuando en realidad pueden sacarse las dudas entre personas adultas, por ejemplo.

Entonces, bueno, en lugar de hacer cualquier tipo de comentario ofensivo, prejuicioso y demás con tus hijos, lo hacen directamente a nosotros, y nosotros te resolvemos la situación. Bueno, una cosa así. Pero bueno, con esa intención, no. Como siempre, de proporcionar información siempre positivamente.

5. ¿Considera que ha tenido cambios para tal fin?

Hubo cambios, hubo cambios, sí. Y hubo, bueno, también esta intención por parte de la escuela de recibir a L. por ergo a una identidad disidente, y de también decir, bueno, qué hay que hacer para esto, para poder acompañar este proceso. Hubo una intención, hubo una predisposición a esto, a recibir más información. Bueno, más allá de que no era iniciativa propia de la escuela, sino que siempre fue, digamos, un poco también empujada por nosotros, como familia y también con la organización en la que éramos parte, que era



Familia Arcoíris, siempre intervenimos en las escuelas de esa manera amigable, a proporcionar información, llevar vídeos, llevar experiencia a las voces de los chiques.

Y con las instituciones estatales lo mismo, sea la Secretaría de Igualdad de Género o la SeNAF, siempre tuvimos intervenciones, digamos, con intenciones de sumar y no de ir al choque o de ir desde la falta o marcar la carencia, digamos, sino esto no instala a las instituciones educativas o a las instituciones estatales a que apliquen, digamos, aquellas políticas públicas en las que incluso existen, existían secretarías, áreas de la diversidad, bueno, entonces esto están acá, Entonces siempre con ánimos de colaborar, digamos, con esas áreas y esas secretarías, nos acercamos desde ese lugar.

6. ¿Observa que haya diferenciación en las tareas asignadas al género en la práctica?

Había en ese momento, esto de tareas asignadas a los varones y tareas asignadas a las mujeres. Sí, sí, sí y un poco ahora también. Y que, de hecho, yo siempre digo, siempre hay que bucear en la propia experiencia, ¿no?

Cuando nosotras éramos chicas, que los guardapolvos rosados, que los guardapolvos celestes, que los bañitos, todavía los bañitos siguen teniendo las figuras o los nombres de baños de niña, baños de niños en los jardines, ¿no? Pero las escuelas y baños de mujeres y baños de varones, el binario está recontra instalado todavía. Y existe, digamos, en las casas de ropa de multi marcas, o de, bueno, marcas muy reconocidas, los sectores de juguetes de niñas y juguetes de niños, o los sectores de ropa, claro, ropa de nena o ropa y los colores, es re loco que todavía al día de hoy existan esos, esos y qué difícil.

Y eso está enquistado en nuestra crianza, porque los chiques van y buscan el globo, bajan y buscan el globo, e incluso el color les puede atraer más o menos según su propia experiencia, ¿no? Digo, por qué entonces, no dar lugar desde las instituciones de la primera infancia, de nivel inicial, de nivel primario, dar lugar a esa construcción. Como sin condicionar, era la palabra, sin condicionar, que ellos elijan los colores que quieran, que ellos elijan los nombres que quieran, los espacios que quieran, donde se sienten cómodos, con los grupos que se sientan cómodos.

Hubo una situación en la que un compañerito de L. fue castigado, y la forma de castigo fue sentándolo con las nenas, por ejemplo. Esa era la forma de castigar al niño, porque no quería dibujarse a sí mismo.



Otra también que le pasó, digamos, a L. que lo retaron, porque le había ayudado a otro niño a hacerse un retrato, autorretrato, era la consigna, hacerse el autorretrato. Y ese compañerito no podía hacerse su autorretrato, le pidió ayuda a L., y L. se lo hizo, lo retrató, pero recibieron un reto por haber hecho eso, cuando en realidad no todes pueden hacer todos lo mismo, no todes pueden hacer las cosas al mismo tiempo, digamos, los tiempos, las decisiones, la conciencia, van tiempos juntos, somos distintos al mismo, cada uno a su forma y a su tiempo. Entonces un poco eso me parece como que en la escuela primaria y en el jardín, que son los primeros espacios de sociabilización, de construcción de este ser con otros, es cuando más ahí hay que dar lugar a las subjetividades, a la identidad propia, a la forma propia de hacer las cosas, a los tiempos propios. No solamente en resonancia al autoapercibimiento, sino en general.

Y ahora se está empezando a trabajar un poco más. Si logramos trascender, digamos, este nuevo régimen que está estableciendo el nuevo gobierno, si logramos trascenderlo, digamos, vamos a poder seguir trabajando, porque ha habido una construcción en todos estos años que no podemos negar que más allá de que todavía falta mucho trabajo y mucha construcción y demás, ya se notan las primeras, el trabajo que ya hemos hecho, digamos, como que hay algunos indicios de que algo está generando en, no solamente en los espacios educativos, sino también en los hogares. Hay discusiones que ya les chiques empiezan a plantear, se animan a discutir, se animan a poner en tensión con las personas adultas que lo acompañan. A mí me parece eso, la Construcción del Ser y de la construcción de un posicionamiento crítico que desde los primeros años tiene que estar y que desde los primeros años escuchamos a una niñez decir nosotros queremos hacer esto de la manera que nosotros queremos, no queremos que nos vengan a decir cómo tengo que dibujar un león, no tenemos ganas de que nos digan cómo tenemos que vestirnos o cómo tenemos que llevar nuestra forma de peinarnos, etc.

Y para mí eso es una lucha ganada, escuchar una niñez que te dice mi cuerpo, por mi cuerpo decido yo. Aunque, aunque sabemos que hay cuestiones que todavía las personas adultas tenemos que garantizar sobre los cuerpos de las niñeces y cuidar desde una pedagogía del cuidado. Pero sí, digamos, esto ya es una lucha ganada.

El adultocentrismo tiene mucho que ver en todo esto también la cosmovisión de las personas desde una construcción y desde una crianza o una experiencia personal, la propia historia, digamos, que ha sido patriarcal, que ha sido adultista, donde los adultos



siempre tomaron las decisiones sobre sobre todo lo que tenga que ver con las niñas y las adolescencias. Pero me parece que sí se está dando lugar, yo soy muy positiva, digamos, si se está dando lugar, a diferencia de otras generaciones anteriores, bueno, nos tenemos que hacer cargo que nosotros, nuestra generación, los que ahora tenemos unos 45 años, por ejemplo, ya empezamos a ser bisagra. A partir de ahora nuestros hijos ya no son lo mismo, no están viviendo la misma infancia que vivimos nosotros. Están viviendo sus propias experiencias, están viviéndolo de una manera acompañada, en muchos casos la historia de las personas trans que han contado su historia cargada de dolor, cargada de estigma, cargada de represión. Esa historia no es la que están contando nuestros hijos hoy, digamos, yo lo digo como mamá de una identidad disidente, y no es la misma. Es otra peli la que nuestros hijos pueden contar. Pueden contar en primera persona quiénes son, cómo se auto perciben, cómo quieren que los llamen, pueden hacerlo, pueden también exigir en los espacios que los traten como ellos quieren. Tienen una ley de identidad de género que les da la posibilidad, les da la posibilidad de decir bueno, acá estamos nosotres. La ley de identidad de género en el 2012, sancionada en el 2012, empezó a cambiar un poco la historia también, porque mucha gente no vivió la democracia hasta ese momento. No tenían igualdad de derechos, no había igualdad de derechos. Entonces a partir del 2012, algunas personas recién ahí empezaron a tener voz. Así que es todo un cambio.

7. ¿La escuela promueve la vinculación con las familias para el logro de los objetivos del programa ESI, ofreciendo encuentros, reuniones, espacios?

Los encuentros han sido propuestos y desarrollados por nosotres como familia.

8. De acuerdo a su experiencia como familia ¿considera que la ESI incluye la diversidad de género?

Sí, sí, la Ley de Educación Sexual Integral, abarca muchas cuestiones, pero en esos cinco ejes principales, uno es la garantía de los derechos, el cuidado del cuerpo y de la salud uno es la diversidad, el eje de la diversidad. En el eje de la diversidad, la ley de identidad de educación sexual integral que se sancionó en el 2006, se aggiornó, o sea, se complementa con la ley de identidad de género que se sancionó en el 2012. Entonces, me parece que esta ley, la ley de identidad de género, es la que viene a echar luz sobre ese eje, digamos, como que quedaba medio relegado, digamos. Todavía se la ley de identidad de educación sexual integral, incluso en la formación, docentes y demás, se



tiene una mirada binaria de las personas, no reconoce del todo en algunos aspectos a las identidades disidentes, las personas trans no binarias, el no binarismo es dentro del abanico multicolor, son identidades que no se auto perciben con el género asignado al nacer, no pertenecen al género binario femenino o masculino específicamente, o pueden ir yendo de uno a otro con fluidez.

Hay mucha gente que sí lo está aplicando en las escuelas, a pesar de los pronósticos de otras personas, que, por supuesto las hay, que siempre ven lo que lo que falta. Desde lo propositivo, yo creo que estamos haciendo un trabajo que se está empezando a ver.

Se incorporan nuevos paradigmas, nuevas maneras de ver las políticas y las pedagogías desde una mirada feminista, desde una mirada desde el protagonismo de las niñas dentro de los espacios. Eso es lo es necesario, era necesario que suceda porque es lo que está haciendo caer el patriarcado y el adultocentrismo. Eso estuvo bueno porque lo hicimos en el 2020, que más allá de que nos agarró la pandemia, lo pudimos hacer igual de manera virtual. La verdad es que la última vez que lo busqué en la web, yo no sé si dieron de baja la página, porque viste que ahora censuraron un montón de páginas, las bajaron, muchas direcciones de género y diversidad se fueron dando de baja, bueno, etc.

Pero nuestras infancias en este lado del territorio tienen y construyen otro tipo de experiencias de vida. Nuestra historia ya es y la historia de nuestros hijos es otra peli, porque ya nacieron con el privilegio de tener esa ley que la respalda Así que un poco es eso, pero me parece que la escuela es el lugar, es el refugio y es la oportunidad. En muchos de los casos de niñas y adolescencias trans que en casa son reprimidas, que son negadas, que son excluidas, la escuela constituye el espacio y la oportunidad de poder ser quienes son. Entonces, por eso digo que la importancia de la escuela como primer refugio, el alojamiento que implica, digamos, es más importante de lo que las instituciones creen, es más importante de lo que se cree, digamos. Entonces digo, hay que empezar a tomar dimensión de la importancia de ese espacio como lugar de como primer alojamiento, primer colchón y también de subjetivación.

Entrevistas a Escuelas



Anexo 4: Entrevista al primer director

1. ¿Cuál es el concepto de género que tiene la escuela? ¿y de la diversidad de género?

El concepto de género por ahí es la igualdad de género. Nosotros manejamos la igualdad de género en el sentido de que todos los chicos son iguales y en todos los mismos hechos, sean varones o nenas, todos bajo las mismas líneas o miradas.

En otros años por ahí habían ocurrido algunas situaciones, como por ahí el tema de llamarles la atención por ahí a los varones más grandes, porque por ahí se hacían cosas que no corresponden con las nenas. Pero cuando las niñas hacían esas cosas es como que a ellas no se les decía nada. Entonces ahora es como que aunamos los criterios para decir los dos tantos varones y nenas, los mantenemos bajo los mismos lineamientos de acción.

2. ¿Qué cosas hacían?

Decirle algunas cosas a las nenas, más que nada en séptimo grado, más enamorado. De eso y que a las nenas. Por ahí le caía mal. Y cuando era al revés no se cuestionaba. Claro, era como decir, bueno, a las nenas si tienen sus privilegios y los nenes si dicen algo es como que está mal. Entonces por ahí se fue revirtiendo esa situación. O sea que bueno, en relación a esto que tuvo un estudiante transgénero, lo que es la diversidad sexual la tiene incorporada. Fue una cuestión de igualdad, tal cual. De hecho a mitad de años se cambió el nombre y el apellido también se hicieron trámites, la familia y los chicos, sus compañeritos lo tomaron muy bien.

3. ¿En los diseños curriculares está incluida la diversidad de género?

Sí, más que nada trabajadas desde la ESI, pero sí, están incluso. La inclusión, para la inclusión de los estudiantes, ya sea transgénero o cualquier otra situación, digamos.

4. ¿Es un eje específico que trabajan por separado o es algo que es transversal?

En relación a la ESI, cómo la aplican al aula, nosotros tenemos un proyecto que está aplicado desde ESI convivencia, las dos cosas unificadas y transversales.

5. ¿Se trabaja en todas las áreas?

En todas las áreas que sea.

6. ¿Cómo se incorpora la ESI en las propuestas de enseñanza?



En todas las materias se trabaja la ESI, la convivencia, y tenemos un día específico que es el miércoles, donde se aborda con mayor, mayor, digamos, con temas propios de la ESI. Los miércoles, los días miércoles es un espacio de ESI.

7. ¿Y aparte en cada materia y cómo sería?

En cada materia más que nada el respeto hacia el compañero, poder escucharnos, poder hablar, poder tener una mirada digamos, de solidaridad con mi compañero, la no agresión, el no invadir, fortalecer los vínculos.

8. ¿La ESI incluye la diversidad de género?

Sí, no se ha trabajado eso justamente porque no hemos detectado ningún alumno que sea transgénero, pero si se debiera abordar, se aborda, no tenemos en ese sentido, la escuela está muy abierta a lo que es la diversidad de género.

9. ¿El Estado garantiza programas de capacitación permanente y gratuita sobre diversidad de género para los docentes en el marco de la formación continua?

Que yo tenga conocimiento no.

10. ¿Cuáles son las estrategias que se aplican para la inclusión? Ejemplos

Estrategias hay un montón, metodología hay un montón, pero se aborda desde el punto de vista, lo que más hacemos hincapié en nosotros es en los vínculos, más allá que por ahí hay chicos en inclusión que tienen determinadas características, lo que apuntamos es al vínculo, al respeto, al buen trato, estamos por todos los medios de que de que surjan burlas y eso, porque también eso lo charlamos en asambleas áulicas, eso creo que es una herramienta.

Con los chicos, a veces podemos invitar a la familia, pero generalmente lo hacemos con los chicos y hablamos y de temas, de hecho, van a salir algunos temas que después hemos hecho reuniones con la familia y encuentros como para ir abordando con los adultos, porque por ahí los adultos como que hay determinadas cosas que no están enterados y que los chicos por ahí lo comentan acá. Y bueno, una forma también de transmitir a la familia es hacer trabajo con los chicos y después también con la familia.

11. ¿Cómo se caracteriza el vínculo entre la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa ESI?

Bien, sí, sí, la familia siempre está, constantemente. Pero el año pasado por ahí hubo algunas familias que al no estar enterada bien cómo era el trabajo de la Educación Sexual



Integral, esta situación estaba relacionada con cuestiones religiosas. Pero después empezaron a ver cómo se trabajaba. Más que nada trabajamos desde el cuidado del cuerpo, desde las emociones, vínculos, y ahí es como que la familia cambió la mirada.

12. ¿Cuáles son los obstáculos a los que se enfrenta la escuela para trabajar la diversidad sexual?

No vemos obstáculos para nada. Seguramente debe de haber diversidad de opiniones en la familia. Pero la escuela lo aborda como lo debe de abordar. Por ahí el año pasado hubo un caso, hicimos un ejercicio sobre igualdad de género y una de las mamás, que me pareció muy particular porque era una mamá joven, yo me puse a jugar con la muñeca y por ahí salta la mamá y dice: Las nenas juegan con las muñecas y los nenes juegan con los tipos. Quedamos todos descolocados. Nos llamó la atención porque es una mamá muy joven.

13. ¿Hay actividades diferenciadas para niños y otras para niñas? ¿Cuáles?

No, acá, acá en la escuela, por ejemplo, juegan al fútbol todos juntos. Lo que es juegos de pelota, vóley, hándbol, básquet, lo hacen compartido y si no juegan por ahí a ladrón de policía, pero siempre compartido, no hay juegos para nenas.

14. ¿Han surgido conflictos entre los niños y niñas ante situaciones de infancias trans?

No, con respecto a ese tema no, no, porque esto sucedió cuando el nene iba quinto o sexto grado, o sea los compañeritos venían desde el grado con él, o sea, no había en ese sentido ningún tipo de conflictos. Sí, son los chicos como que por ahí más flexibles que los adultos, muchas veces demasiado. Creo que hoy en día nos sorprenden un montón de cosas nuestras.

Nos costó porque venimos con otro chip.

Anexo 5: entrevista al segundo director

1. ¿Cuál es el concepto de género y de diversidad sexual que tienen en la escuela?

El concepto de género, el mismo que está desde el currículo. Siempre se empieza como los más chiquitos a diferenciar con lo que es sexual, y después ya cuando son más grandes, siempre desde el área de ciencias naturales, con la diferencia orgánica, digamos, más que de género en sí. Y de diversidad también se trabaja mucho porque



somos la comunidad, es una escuela muy grande, entonces trabajamos mucho en la diversidad, ya sea de género o diversidad en sí.

La diversidad se toma como algo global, y cuando es específico, bueno, se trata, pero si no desde la globalidad se trabaja desde chiquito. Es más, tenemos un proyecto interdisciplinario en primer ciclo, por ejemplo, que es diversidad, tercer proyecto fue diversidad y arrancan desde esto de la diferencia sexual hasta toda la temática bien global.

2. ¿Cómo está incluida la diversidad de género en los diseños curriculares tienen acciones concretas?

No, concretas, acciones concretas. No, tiene que ver también por ahí cuando la temática en sí o con los intereses de los chicos más que nada, no es como que ponemos la temática, sí, vamos a trabajar esto. Nos pasó que hace tres años atrás teníamos un niño trans, entonces la temática de ese lugar, con esos grupos se abordó desde el más profundo, digamos, esto de la aceptación y el respeto, sobre todo.

3. ¿Cómo aplican la ESI en el aula?

Todo, desde el área, curricularmente, desde todas las áreas se atraviesa todo.

4. ¿La ESI incluye la diversidad de género?

ESI es global, o sea, desde la conducta, a los gustos, a las acciones, ESI atraviesa todo. Incluye específicamente la diversidad de género. Por eso te decía, viste que lo hemos tratado, lo hemos abordado cuando realmente la temática es necesidad de los grupos en sí, pero no como tema específico a tratar.

5. ¿El Estado les garantiza programas de capacitación permanente y gratuita sobre la diversidad de género para los docentes?

Sabes que no he entrado a la página este último tiempo a ver si hay algún proyecto, algún programa de cursos, porque hay cantidad, es infinito. De verdad que no he entrado a mirar género y biodiversidad seguramente debe haber porque la provincia lo trabaja un montón, o sea, está en la currícula, o sea, se trabaja.

6. ¿Cuáles son las estrategias que se aplican para la inclusión?

Se aborda bastante, más que nada con los más grandes, de quinto a séptimo son por ahí estás agresiones verbales que puede llegar a doler al otro, no es cierto. Entonces se aborda desde eso, cómo puede influir una palabra al compañero, se reflexiona bastante desde ese lugar.



7. ¿Cuáles son los obstáculos a los que se enfrenta la escuela para trabajar la diversidad sexual?

No, no. Tiene que ver con la apertura del docente también. Así que nada, si se tiene que trabajar, se trabaja, si se tiene que hablar, se habla por ahí, ¿viste? Sobre todo por ahí cuando saltan mucho los comentarios fuera del lugar, por entre los varones, a los recreos sobre todo, viste, cuando hay peleitas o demás, esto de insultarse o viste, vos sos gay.

8. ¿Hay actividades diferenciadas para niños y otras para niñas?

No, no, no, para nada. Porque además ya te digo que hay convocatorias de la familia, encuentros familia escuela, y desde un momento siempre se trabajó esto, como trabajamos el ESI en el aula, entonces se trabajó con la familia. Y esto de género, o sea, los colores no tienen género, los juegos no tienen género. Desde los más chiquitos hay más conciencia que en los más grandes. Será que tiene que ver un poco también con la cultura de las familias, los más chiquitos más naturalizados que los nenes más grandes, que hacen más esto que yo te decía, que en los recreos se ven estos de insultarse, no es cierto. Y llamarlos a la reflexión que vos decías, no deberíamos, o sea, con nenes que ya entienden, no tratarse de esa forma. Y sin embargo pasan más a los grandes que a los más chiquitos.

9. ¿Han surgido conflictos entre los niños y niñas ante situaciones de infancias trans? ¿Cómo fue abordado?

No, porque se ve que bueno, cuando tuvimos una situación en ese momento ella era una nena, ya era compañera de la escuela, se fue, cuando vino, vino con otro género, y entonces bueno, sí, o sea, ellos mismos empezaron a preguntarse y es como ya lo tenía tan naturalizado, o sea, como que fue un proceso mutuo de que él pudo también contarle y los chicos aceptarlo.

Y nada, era él, o sea, nunca y el resto de la escuela como que no sabían, así que no, no, no era que, viste, o se señalaba, no, fue muy natural. Es más, nunca tuvimos un problema de que él venga, o que se sienta excluido, o que se haya sentido mal por algún comentario que le hayan hecho, jamás. La verdad que en ese lugar no.

Y con los docentes tampoco, menos.



Anexo 6: Entrevista al tercer director

1. ¿Cuál es el concepto de género que tiene la escuela? ¿Y de la diversidad sexual?

Creo que abordar es complejo el tema de género, de todo lo que abarca esto, es tan complejo intentamos no decir algo puede que lastime a alguien también. Pero por el otro lado, los chicos también piden y buscan hablar en la escuela, y cuando piden se hace. Es complejo porque nosotras venimos de otra época, con otra formación o con otras cuestiones que antes existía, pero que era tabú y se tapaba, y que no era que no se normalizaba o se socializaba. Hoy existen leyes que antes no. Pero bueno, uno intenta formarse, uno intenta abrir un poco o empezar a andar en esos caminos para investigar o ver qué pasa, por qué se da y demás. A mí me encanta que los chicos hablen, que los chicos se expresen. Y bueno, y ahora hay leyes que hay que acompañar, porque hay que acompañar esos lugares también, porque hay una ley también que para eso está. Nos vamos acomodando, nos vamos capacitando, lo vamos transitando, lo vamos vivenciando y lo vamos acompañando.

2. ¿El Estado garantiza programas de capacitación permanente y gratuita sobre diversidad de género para los docentes en el marco de la formación continua?

No, yo en este caso que todavía estoy luchando para que me los den, un pos título que podíamos hacerlo con el instituto de la Plata o con el instituto de Cipolletti, , hice un postítulo,, justamente por estas cuestiones también, yo como para poder entender siempre hemos compartido de abrir un poco la cabeza de uno como en algunas cuestiones porque y aparte tener herramientas para poder acompañar, no sé si uno lo logra entender del todo, si uno logra como despojarse totalmente, pero bueno, al menos tener herramientas o desde la escucho desde otros lugares, o pararse otros lugares como para para acompañar esto. Hay otros que el ministerio proporciona, pero no, no son de esta índole, digamos. No son tampoco hasta el año pasado, viste que este año los



cortaron y hasta el año pasado había también, creo que hice uno o dos de muchas. Temáticas, hay muchas temáticas.

3. ¿Incluye la ESI la diversidad de género?

La ESI, y más que nada se aborda toda la parte, no sexual, sino emociones puntualmente, creo que eso se aborda mucho más profundo en la secundaria. Acá el tema de ESI aborda más emociones. Sí, yo creo que eso aborda más las emociones que eso. Pero lo que tiene la currícula es la parte de cómo cuidarse, de procrear y todo eso. Ya todo lo que más biológico y todo lo que es aborto y demás, arranca ya en el secundario. Eso no se aborda acá.

4. ¿Cuáles son las estrategias que se aplican para la inclusión? ejemplos

Asambleas áulicas donde se trabajan algunas cuestiones y quieras o no, siempre la ESI siempre de algún modo está presente o se está trabajando y bueno, y se empieza hablar, pero no profundamente ni específicamente van a sacar ese tema.

5. ¿Han surgido conflictos entre los niños y niñas ante situaciones de infancias trans?

No, no, es como que están con esta cuestión y que la aceptan. Yo creo que ya como que lo van vivenciando naturalmente, creo yo.

6. ¿Cómo se caracteriza el vínculo entre la escuela y la familia para el logro de los objetivos de la ESI?

Fundamentales. Tienen que ser fundamentales, tiene que haber apertura desde el otro lado. Apertura y acompañamiento y aceptación, básicamente, creo yo. El reconocimiento, desde que se reconoce la situación en estos últimos años, fue positivo. Porque la verdad que nos acompaña. Tenemos un caso específico es este bueno, está el otro caso en quinto ya. Es un nene, él tiene su nombre de varón al día de hoy, pero ya siempre juega, le gusta mucho jugar con las nenas, se pinta los labios, se pintan las uñas, siempre como que le gustan las cosas de las nenas, de los juegos de nenas, el muñequito, el cosito en la cabeza con el cosito, bueno, toda esa cuestión. Los papás nunca vinieron a plantear absolutamente nada. Él es muy cariñoso, es muy delicado, es muy afectuoso, tiene toda esa cuestión. Pero la familia no, porque con los papás nos hemos reunido por otros



temas, por ahí de cuestiones del aula, pero es de otra índole. Y ellos no han tenido tampoco consideramos la escuela tampoco tiene por qué llamar a la familia y decirle mira papá, el nene. Porque sería estigmatizar. ¿Y aparte, por qué señalar, no aceptar la inclusión? Claro, porque las docentes cuando eran un poco más chica empezaron a pensar que hacíamos, porque se maquillaba, se pintaba la boca, jugaba con las nenas, consultaban si habría que avisarle a la familia. ¿Porque te interrogas, vos decís qué hago? ¿Qué hago con esta situación? Resolvimos que no, que si había alguna cuestión que le llegue de la familia, lo charlaremos. Pero por qué cortarle la libertad Y mientras se dan un ámbito los chicos. Nosotros vimos como que nos preocupamos los adultos, porque ellos están jugando y no nos interpelan. Claro, nosotros no es que juzgamos tampoco. Básicamente tenemos que tener esto en cuenta. Y también saber que hay otros que no lo aceptan. Por eso si esto ediliciamente estuviera preparado, es otra la historia. Como ediliciamente no está preparada, nosotras tenemos que buscar la estrategia para no hacer sentir mal, ni perseguir, en este caso con el tema del baño, pero tampoco incomodar a los otros alumnos. Creo que soy muy de la justicia, tiene que ser equitativo y para todos los chicos.

7. ¿Cuáles son los obstáculos a los que se enfrenta la escuela para trabajar la diversidad sexual?

Edificio sería uno, eso sí. Suponte que una familia no tenga aceptación, sería un obstáculo. No nos pasó, pero podría pasar, podría pasar. Nos ha pasado en años anteriores. Pero en años anteriores, bueno, cuando nos mandan una nota, el padre, la familia, porque lo ha mandado, cuando se dé clase de ESI avisen porque no voy. Y saber cuándo empieza la ESI. Nos ha pasado cuando las familias tienen algún culto, cuando están en alguna religión y cuestiones religiosas. Pero bueno, ahí está también el trabajo nuestro. La familia pensó que acá se le iba a hablar de la sexualidad, de cómo tener un bebé al mundo, de cómo tener relaciones sexuales, básicamente. Trabajamos con los secretos de Julieta, que es reconocido, entonces era un juego re lindo que hacíamos, un juego desde y que también esos juegos y también los trabajos que se hacen con la comisaría de la familia cuando vienen a las escuelas, con cuentos y demás, donde también a partir de eso salen muchos casos de abuso que denuncian los chiquitos y demás. Necesitaríamos más capacitación si se quiere. Porque no es algo que, por



ejemplo, vi un día justo que me pasó con P., viene después que se había charlado, que vinieron los papás, que socializamos nosotras con ella, vino P. y me hace la pregunta: ¿qué baño uso a partir de ahora? Entonces, ¿Está preparada la escuela? no, no la tenemos preparada. O sea, por más ley que haya, es así. Pero en ese momento se resolvió ofreciéndole el baño de los docentes. Pero bueno, acá hay una comunidad que tampoco tiene la obligación de aceptarse, se entiende. A eso voy yo. Entonces, está P. por un lado, pero está el resto de la escuela por otro. Suponte que él pueda usar el baño de los nenes y que vayan a la casa y vienen los papás seguramente a preguntar ¿porque había una nena que estaba en el baño de los varones? Estas cuestiones que no está preparada la parte edilicia entonces buscamos un término medio. En este caso, fue el baño.

8. ¿Cómo se incorpora la ESI en el diseño de las propuestas de enseñanza?

No del todo, no del todo. Vos sabes que algunos docentes también tienen miedo de meter la pata, de decir algo que no. Pero son las señas más antiguas, generalmente Porque a veces pasa, vamos al aula con una intención de decir algo, van a la casa y al otro día tengo acá un lío. Los chicos están susceptibles a cualquier pregunta o cuestión que vos puedas hacer. Si se podría trabajar, pero no específicamente, no siento que estén con esto del género. Ahora, hoy. Mucha cosa interpela constantemente a las estructuras que tenemos.

Entrevistas a Docentes

Anexo 7: Entrevista a la primera docente

1. ¿Cuál es el concepto de género que tiene? ¿Y de la diversidad sexual?

Yo el género lo tengo más que nada como se percibe cada persona, antes se tomaba como biologicista pero ya no, yo creo que tiene que ver con la autopercepción de las personas. Desde la diversidad sexual.

2. ¿Cómo se incluye la diversidad de género en los diseños curriculares?

Sí, está desde la ESI, o sea, se aborda, pero así de diversidad sexual es como que no está, como que



3. ¿El Estado garantiza programas de capacitación permanente y gratuita sobre diversidad de género para los docentes en el marco de la formación continua?

Y hasta ahora no hay, o sea, yo no he tenido conocimiento por mi parte. Ahora estoy haciendo uno de ESI y políticas educativas en la universidad, yo siempre trato de capacitarme en eso para tener herramientas, porque sé que lo voy a necesitar.

4. ¿Cuáles son las estrategias que se aplican para la inclusión? ejemplos

Yo trato de que se generen buenos vínculos, el buen trato de los compañeros, que tengan una buena convivencia, trato de fortalecer eso, que tenga un buen vínculo entre ellos.

5. ¿Cómo se caracteriza el vínculo entre la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa ESI?

Bueno, comentaba que ahora que estoy en la escuela más tiempo, es como que ellos tienen participación, ellos están ahí siempre que se los llama para una jornada, así que están programadas, siempre hay buena participación de la familia, siempre se involucra.

6. ¿Cuáles son los obstáculos a los que se enfrenta la escuela para trabajar la diversidad sexual?

Hace poco que estoy en la educación, más que nada con la falta de herramientas, por ahí no saber cómo abordar los temas que surgen. Ahora no me ha surgido ninguno, pero yo sí tengo por ahí que me pase así algo así como tener un chico trans, como dice, que se cambió el género acá no tendría las herramientas, por eso siempre trato de ir capacitándome en ESI. Es para docentes y personal de salud.

7. ¿Hay división de actividades de acuerdo al género?

No, no, juegan todos juntos. Más que nada fortalecer los vínculos entre ellos.

8. ¿Observas que haya conflictos que tienen que ver con la exclusión o discriminación?

No, no, o sea, no han visto, pero porque se trabaja mucho con el buen trato y los vínculos, ya que nada, tengo presente eso, se tienen que aceptar como son. Se aborda a través de la charla, a través de cuentos, más que nada. Bueno, las asambleas también, el tema del conversar, cuando surgen algunas cuestiones, como ponerse sobrenombres y eso siempre es conversado y siempre es pensando cómo se siente el compañero cuando suceden estas cosas, para que ellos puedan reflexionar.



9. **¿Considera que la ESI incluye la diversidad de género?**

No hay contenidos así específicos.

Anexo 8: Entrevista a la segunda docente

1. **¿Cuál es el concepto de género que tiene? ¿Y de la diversidad sexual?**

Bueno, por ahí tiene que ver esta cuestión de, digamos, lo sexual desde lo físico, y después esto de que somos todos iguales, más allá del género que tengamos. O sea, acá en esta escuela se trabaja mucho el tema del respeto, no solamente en esta cuestión, sino en general, siempre respetando al otro como sea, con sus particularidades, sus posibilidades y demás.

2. **¿Cómo se incluye la diversidad de género en los diseños curriculares? ¿Cuáles son las acciones concretas por medio de las cuales las llevan a cabo?**

Se trabaja, o sea, vos te referís al diseño curricular que tenemos en la experiencia. Se trabaja, digamos, en general, como que, no sé si te referías a algún área en especial. Bien no, en las materias en general que le dan a los chicos. Bueno, por si comentaba Karina, por ejemplo, queda por medio más que nada del área de biología, del orgánico. Claro, esto que te decía, trabajar a partir de, digamos, de lo orgánico, de lo natural, la cuestión del cuerpo, por ahí a través de videos, de fotos que ellos puedan conocer.

3. **¿El Estado garantiza programas de capacitación permanente y gratuita sobre diversidad de género para los docentes en el marco de la formación continua?**

Sí, no te sé precisar ahora, pero sí, siempre hay cuestiones que tienen que ver con esto. Es una página a la que se accede y se elige y se propone, o todos los docentes pueden ingresar a la página y ver cuáles son los cursos disponibles, sí. Vos podés elegir la capacitación.

4. **¿Cuáles son las estrategias que se aplican para la inclusión? ejemplos**



Y bueno, esto que te decía del tema del respeto. Puede ser por ahí, no sé, o a partir de destinar un tiempo generalmente se aborda en el momento por todos los chicos, y si hay alguna cuestión muy puntual que vemos que es complicada, ya vamos a la familia.

5. ¿Cómo caracteriza el vínculo entre la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa ESI?

Tenemos jornadas que nos baja el ministerio. Ahí se ha tratado la ESI. Hemos tenido como temática puntual la ESI, creo que no sé si es una o dos veces al año. Pero después, tenemos el ministerio que nos baja jornadas en la que se trabaja, digamos, toda esta cuestión que vos decís. Y bueno, convocamos a la familia porque es con la familia y tenemos muy buena respuesta. Sí, sí, como que les interesa la temática acerca de la inclusión.

6. ¿Considera que la ESI incluye la diversidad de género?

No, la verdad que en ese sentido no.

7. ¿Cuáles son los obstáculos a los que se enfrenta la escuela para trabajar la diversidad sexual?

Hay cuestiones que tenían que ver con lo religioso, no permiten esto, entonces han venido a plantear que ese día no los iban a mandar. Y eso lo respetaron. Sí, se trató mediante reuniones, hacer ver cuál es el espíritu de esta cuestión y que es una necesidad, chicos. Y bueno, por ahí están muy, muy convencidos, digamos, de que no van a participar, entonces no los mandan.

8. ¿Hay división de actividades de acuerdo al género? ¿Cuáles?

No, no, no. Por ahí a veces vienen algunas cositas de la casa, con esto de que es un juego de nenas, de nenes y qué sé yo, pero bueno, se aclara y ya está. Como para los chicos esto es menos problemático que para los adultos.

9. ¿Han surgido conflictos entre los niños y niñas ante situaciones de infancias transgénero?

No, no, digamos, cuando tuvimos un niño transgénero, los otros estudiantes conocieron, digamos, toda la situación, porque fueron compañeros al principio, cuando



era niña, y después cuando vino para el resto de la escuela, fue como un chico más que llegó. No sabían la historia, entonces porque cuando primero vino a esta escuela, después se fue a su lugar y volvió, hizo primer grado acá y volvió en sexto grado.

Anexo 9: Entrevista a la tercera docente

1. ¿Cuál es el concepto de género que tiene? ¿Y de la diversidad sexual?

Yo hace 25 años que soy docente, entonces bueno, como que ahora lo estamos pensando con más frecuencia. Es decir, en esta escuela y en otra que trabajo por la mañana también he tenido estudiantes transgénero. Y bueno, y no lo tomo como eso, como una construcción, justamente el tema del género. Lo hemos hablado también con los chicos, esto de la construcción de su propia identidad. El año pasado, yo tuve a P. como S., ya lo tuve en sexto y ahora en séptimo, que hasta ese momento no manifestaba, yo salí a relatarte la historia, no sé si no manifestaba cambios, es decir, pero sí es bastante introvertida, como apartada del grupo y demás. Y este año cuando ingresamos, la primera actividad era decorar nuestra aula con nuestros nombres. Entonces en ese momento fue la primera actividad del primer día, ella se acerca al escritorio y me dice seño, en el verano pasaron cosas. No soy más S., ahora soy P., mi familia ya lo sabe. Entonces yo quiero poner P. Dice, ¿puedo poner ese nombre en el cartelito del aula? Bueno, me contó la situación, cómo había sido. Entonces bueno, fue el papelito con el nuevo nombre en el auto y después con los compañeros, decíamos bueno, seguramente vamos a tener que hacer algún trabajo con ellos, pero por ahí son más los miedos, entre comillas, que uno tiene como docente, que la naturalidad con la que lo toman los propios compañeros.

2. ¿Cómo se incluye la diversidad de género en los diseños curriculares?

Nosotros hablamos de diversidad en todos los sentidos. Nuestro lema en la escuela es eso, apenas entras a la escuela dices que somos diversidad. Entonces lo hablamos en general, somos diversidad en todo sentido, siempre lo decimos, no puntualmente en género, si lo tenemos como uno de los contenidos a dar.



3. ¿El Estado garantiza programas de capacitación permanente y gratuita sobre diversidad de género para los docentes en el marco de la formación continua?

Sí, sí, hay bastante, hay bastante. Incluso tal vez, bueno, uno no, yo por ejemplo, los cursos que hay de formación docente, a veces entras y está lleno, colapsa más con los referidos a ESI, todo lo que tenga que ver con diversidad, con ESI, infancias trans, por ejemplo. Es un aprendizaje y me parece que todos estamos acomodándonos a estas situaciones que cada vez son más frecuentes. Es decir, si no es por un curso que surgen, que a veces son aranceladas y que no se pueden hacer, o a veces son, no sé, de Unter, pero tenés que ser afiliada a Unter, tenés que informarte afuera para poder venir a transmitir, por ejemplo, todo lo que es la comunidad, lgbyq, bueno, qué significa esto, qué significa. Muchas veces yo me he encontrado leyendo información aparte, fuera de la escuela para poder abordar una clase, eso no se mueve. Es decir, hay algunos cuadernillos pero que hablan más de ESI en general, como te decía, los cuadernillos, pero no, por ejemplo, definiciones. Vos decís que es cisgénero, bueno, todas esas cuestiones hay neutro.

4. ¿Cuáles son las estrategias que se aplican para la inclusión? ejemplos

Particularmente, de acuerdo a las situaciones que van surgiendo, por ejemplo, cuando se dio la situación de cambio de género a principios de año, o la situación de los baños.

5. ¿Cómo se caracteriza el vínculo entre la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa ESI?

Bien, la familia en los grados más grandes asiste bastante poco. Los encuentros que hemos tenido de ESI o de familia, comunidad, escuela, estos encuentros que se dan en todas las escuelas, hay fechas establecidas en las que nos juntamos con ellos a trabajar temas puntuales. Tiene que ver con las redes, con la diversidad, con alguna problemática que surja o con temas bajados también que nos llegan desde la educación. Y hay dos séptimo y suelen venir tal vez tres familias de uno y otras tres familias del otro. Y bueno, trabajamos con grupos y tratamos de que una mamá esté con un grupo de alumnos, otra mamá con otro, tratar de que puedan participar. Pero bueno, ya con el mensaje de la invitación vamos a participar, los invitamos a participar de una jornada familia escuela



para tratar tal tema. Ellos mismos dicen mi mamá no va a venir o mi mamá se queda durmiendo la siesta. Tenemos una jornada súper especial de cosas preparadas y no asisten. Vienen los chicos, pero pocas familias. Vienen pocas familias en los grados más grandes. Vemos que los más chiquititos vienen incluso algunas veces, en la última que se hizo, que era una asamblea única justamente para hablar sobre los tratos y las formas de tratamos que tenemos, venían las familias que tienen hermanitos en otra sección, o algunos más chiquititos, y hay algunos que se reparten, están un ratito acá. Y la mayoría de nuestros padres no venían, vinieron los últimos 5 min, se quedaron todo el tiempo con los más chiquititos, que es más juego y todo. Pero cuando con los grandes se hablan otros tipos de temas, pero que se dicen por WhatsApp, de los problemas que hay afuera, de cómo nos tratamos, o de la falta de respeto o esas cosas, como que no quieren escuchar, entonces no intervienen y vienen ya el último ratito de la jornada. Siempre son los mismos. Es decir, hay gente que sí y que está siempre, que sabemos que podemos contar con ellos, incluso hasta para las salidas, pero siempre son las mismas familias.

6. ¿Considera que la ESI incluye la diversidad de género? ¿De qué forma?

No, la diversidad en general. De hablar con los nombres que tienen, de lo público y lo privado. O sea que todavía es binario, digamos. Cuando tiramos alguna punta, algún hilo que surge el tema, tienen súper claro, entonces muchas veces es hablar con ellos. Una vez, quién era una de las compañeras incluso de P., había traído un librito donde tenía todo, que era cisgénero, que era binario, que era, bueno, todo. Y cada vez hay más, viste, que surgen cada vez más. Entonces ahí lo compartimos. ¿Pero bueno, muchas veces terminas aprendiendo de los alumnos, tenés que ver de qué vamos a hablar, si surge esto, tengo que tener clara la información, viste?

Particularmente en ESI, bueno, se están implementando las asambleas áulicas, entonces en las asambleas si surge un tema que tiene que ver, por ejemplo, con la discriminación o algo, ahí lo abordamos. En este caso no ha surgido. Teníamos igual una clase preparada con la profe de plástica en un primer momento, que está todavía pendiente, armar un trabajo sobre la identidad, sobre el valor del nombre y demás.

7. ¿Cuáles son los obstáculos a los que se enfrenta la escuela para trabajar la diversidad sexual?



Yo digo diversidad sexual en el sentido este de tener en cuenta las infancias trans de nombrarlas. Y creo que es la capacitación nuestra. Es decir, nosotros hay muchas cosas que tenemos que informarnos por fuera. La única dificultad, si se quiere, entre comillas también que tuvimos con P. era el uso de los baños que ella pedía. ¿Pero bueno, preguntó en un momento qué baño voy a usar yo puedo usar el baño de los varones? Bueno, lo hablamos en dirección después con las chicas, decíamos no estamos preparados todavía, porque bueno, tenemos el baño de galería, el baño de zoom, pero van todos, es decir, desde el primer grado a séptimo, no están divididos tampoco por, por edades, digamos. Entonces a veces se encuentran los chicos de séptimo con los de primer grado y tienen mingitorios. Después baño de varones y baño de nenas. Y en el recreo compartimos todos. Entonces cuando van al baño siempre hay una seña, un profe cuidando el sector, tratando de que no entren todos juntos, o cuando entran los chiquitos, que no entran los más grandes. Pero bueno, más que nada ahí le comentamos, mira, por ahí puede ser incómodo, si vos vas al baño de varones vas a ver a otro compañero en el mingitorio, entonces por una cuestión de cuidado. Le ofrecimos ese baño de docentes y no tuvo problemas. Pero porque todavía no, como escuela no estamos organizados en cuanto al baño, estructuralmente.

8. ¿Hay división de actividades de acuerdo al género? ¿Cuáles?

No, no, no. Estaba pensando ahora puntualmente en educación física, pero no, tampoco, porque hacen todos juntos. Me acuerdo en una época así y no, en esta escuela tampoco, tenían las chicas con una profesora, los varones con un profesor, eso era en un tiempo, hace bastante, pero ahora no, están todos juntos y las actividades son comunes para todos.

9. ¿Han surgido conflictos entre los niños y niñas ante situaciones de infancias trans?

No, en el momento ellos ya sabían, porque ellos tienen un grupo, entonces ya probablemente en el grupo ella ya estaba escribiendo nombre. ¿Algunos por ahí que no tenían mucho contacto con él, le decían quién es P? Empezaron a preguntar. No entendían Entonces en ese momento, algunos se fueron enterando, la gran mayoría ya sabía, se habían enterado en vacaciones y otros se estaban enterando en el momento y



nada más. Después la familia pidió una reunión para hablar con la dirección. Así que se nos dio la reunión, estuvimos con la familia, estuvo el equipo técnico, un psicólogo de ETSP, viendo cómo era el proceso.

Anexo 10: cuadro de sistematización de entrevistas a directivos

Preguntas	Director 1	Director 2	Director 3
Concepto de diversidad sexual y género.	El concepto de género por ahí es la igualdad de género. Manejamos la igualdad de género en el sentido de que todos los chicos son iguales y en todos los mismos hechos, sean varones o nenas, todos bajo las mismas líneas o miradas.	El concepto de género, el mismo que está desde el currículo. Siempre se empieza como los más chiquitos a diferenciar con lo que es sexual, y después ya cuando son más grandes, siempre desde el área de ciencias naturales, con la diferencia orgánica, digamos, más que de género en sí.	Ahora hay leyes que hay que acompañar, porque hay que acompañar esos lugares también, porque hay una ley también que para eso está.
¿Cómo se incluye la diversidad en el diseño curricular? Ejemplos.	Trabajamos desde la ESI. Ya sea para estudiantes transgénero o en cualquier situación y en todas las áreas. En todas las materias se trabaja la ESI, la convivencia, y tenemos un día específico que es el miércoles, donde se aborda con mayor, mayor, digamos, con temas propios de la ESI. Los miércoles hay un espacio de ESI.	No tenemos acciones concretas. No, tiene que ver también por ahí cuando la temática en sí o con los intereses de los chicos más que nada, no es como que ponemos la temática, sí, vamos a trabajar esto. Nos pasó que hace tres años atrás teníamos un niño trans, entonces la temática de ese lugar, con esos grupos se abordó desde el más profundo, digamos, esto de la aceptación y el respeto, sobre todo.	No del todo, no del todo. Si se podría trabajar, pero no específicamente, no siento que estén con esto. Pero lo que tiene el currículo es la parte de cómo cuidarse, de procrear y todo eso del género
¿La ESI incluye la diversidad de género?	Sí, no se ha trabajado eso justamente porque no hemos detectado ningún alumno que sea transgénero, pero si se debiera abordar, se aborda, la escuela está muy abierta a lo que es la diversidad de género.	ESI es global, o sea, desde la conducta, a los gustos, a las acciones, ESI atraviesa todo. Incluye específicamente la diversidad de género. Lo hemos abordado cuando realmente la temática es necesidad de	La ESI, y más que nada se aborda toda la parte, no sexual, sino emociones puntualmente, creo que eso se aborda mucho más profundo en la secundaria.

		los grupos en sí, pero no como tema específico a tratar.	
¿El Estado garantiza programas de capacitación permanente y gratuita sobre diversidad de género para los docentes en el marco de la formación continua?	Que yo tenga conocimiento no.	Seguramente debe haber porque la provincia lo trabaja un montón, o sea, está en la currícula, o sea, se trabaja.	No, en este caso que todavía estoy luchando para que me los den. Necesitamos tener herramientas o desde la escucho desde otros lugares, o pararse otros lugares como para para acompañar esto.
¿Cuáles son las estrategias que se aplican para la inclusión? ejemplos	Estrategias y metodologías hay un montón, lo que más hacemos hincapié en nosotros es en los vínculos, más allá que por ahí hay chicos en inclusión que tienen determinadas características, lo que apuntamos es al vínculo, al respeto, al buen trato, lo charlamos en asambleas áulicas, eso creo que es una herramienta.	Se aborda desde, cómo puede influir una palabra al compañero, se reflexiona bastante desde ese lugar.	Hay asambleas áulicas donde se trabajan algunas cuestiones y quieras o no, siempre la ESI siempre de algún modo está presente o se está trabajando y bueno, y se empieza hablar, pero no profundamente ni específicamente van a sacar ese tema.
¿Cómo se caracteriza el vínculo entre la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa ESI?	La Familia siempre está, constantemente. Pero el año pasado por ahí hubo algunas familias que al no estar enterada bien cómo era el trabajo de la Educación Sexual Integral, esta situación estaba relacionada con cuestiones religiosas. Pero después, empezaron a ver cómo se trabajaba. Más que nada trabajamos desde el cuidado del cuerpo, desde las emociones, vínculos, y ahí es como	Hay convocatorias de la familia, encuentros familia escuela, y desde un momento siempre se trabajó esto, como trabajamos el ESI en el aula, entonces se trabajó con la familia.	Han sido fundamentales. Tiene que haber apertura desde el otro lado. Apertura y acompañamiento y aceptación, básicamente. El reconocimiento, desde que se reconoce la situación en estos últimos años, fue positivo.

	que la familia cambió la mirada.		
¿Cuáles son los obstáculos a los que se enfrenta la escuela para trabajar la diversidad sexual?	No vemos obstáculos para nada. Por ahí el año pasado hubo un caso, hicimos un ejercicio sobre igualdad de género.	Tiene que ver con la apertura del docente también. Así que nada, si se tiene que trabajar, se trabaja, si se tiene que hablar, se habla por ahí.	Edificio. Falta de herramientas para el acompañamiento. A Veces por cuestiones religiosas, de culto las familias no están de acuerdo que se hable sobre ESI y no los niños no vienen ese día.

Anexo 11: cuadro de sistematización de entrevistas a docentes

Preguntas	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Concepto de diversidad sexual y género.	Yo el género lo tengo más que nada como se percibe cada persona, antes se tomaba como biologicista pero ya no, yo creo que tiene que ver con la autopercepción de las personas. Desde la diversidad sexual.	Por ahí tiene que ver esta cuestión de, digamos, lo sexual desde lo físico, y después esto de que somos todos iguales, más allá del género que tengamos. O sea, acá en esta escuela se trabaja mucho el tema del respeto, no solamente en esta cuestión, sino en general, siempre respetando al otro como sea, con sus particularidades, sus posibilidades y demás.	Lo tomo como eso, como una construcción, justamente el tema del género. Lo hemos hablado también con los chicos, esto de la construcción de su propia identidad
¿Cómo se incluye la diversidad de género en los diseños curriculares?	Está desde la ESI, o sea, se aborda, pero así de diversidad sexual es como que no está, como que no hay contenidos así que específicos.	Queda por medio más que nada del área de biología, del orgánico, de lo natural, la cuestión del cuerpo, por ahí a través de videos, de fotos que ellos puedan conocer.	Nosotros hablamos de diversidad en todos los sentidos. Nuestro lema en la escuela es eso, apenas entras a la escuela dices que somos diversidad. Entonces lo hablamos en general, somos diversidad en todo sentido, siempre lo decimos, no puntualmente en género, si lo tenemos como uno de los contenidos a dar.

<p>¿El Estado garantiza programas de capacitación permanente y gratuita sobre diversidad de género para los docentes en el marco de la formación continua?</p>	<p>Y hasta ahora no hay, o sea, yo no he tenido conocimiento por mi parte. Ahora estoy haciendo uno de ESI y políticas educativas en la universidad, yo siempre trato de capacitarme en eso para tener herramientas, porque sé que lo voy a necesitar.</p>	<p>Sí, no te sé precisar ahora, pero sí, siempre hay cuestiones que tienen que ver con esto.</p>	<p>Sí, sí, hay bastante, hay bastante. Incluso tal vez, bueno, uno no, yo, por ejemplo, los cursos que hay de formación docente, a veces entrás y está lleno, colapsa más con lo referidos a ESI, todo lo que tenga que ver con diversidad, con ESI, infancias trans.</p>
<p>¿Cuáles son las estrategias que se aplican para la inclusión? ejemplos</p>	<p>Yo trato de que se generen buenos vínculos, el buen trato de los compañeros, que tengan una buena convivencia, trato de fortalecer eso, que tenga un buen vínculo entre ellos.</p>	<p>A través del tema del respeto. Puede ser por ahí, no sé, o a partir de destinar un tiempo para eso. Generalmente se aborda en el momento por todos los chicos, y si hay alguna cuestión muy puntual que vemos que es complicada, ya vamos a la familia. Pero después, viste que tenemos, el ministerio nos baja jornadas para trabajar esos temas.</p>	<p>Particularmente, de acuerdo a las situaciones que van surgiendo, por ejemplo, cuando se dio la situación de cambio de género a principios de año, o la situación de los baños.</p>
<p>¿Cómo se caracteriza el vínculo entre la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa ESI?</p>	<p>Bueno, comentaba que ahora que estoy en la escuela más tiempo, es como que ellos tienen participación, ellos están ahí siempre que se los llama para una jornada, así que están programadas, siempre hay buena participación de la familia, siempre se involucra.</p>	<p>Que las jornadas que tenemos que nos baja el ministerio. Ahí se ha tratado la ESI. Hemos tenido para él como temática puntual en la ESI, creo que no sé si es una o dos veces al año. Tenemos muy buena respuesta por parte de las familias, sí, como que les interesa la temática acerca de la inclusión</p>	<p>Bien, la familia en los grados más grandes asiste bastante poco. Los encuentros que hemos tenido de ESI o de familia, comunidad, escuela, estos encuentros que se dan en todas las escuelas, hay fechas establecidas en las que nos juntamos con ellos a trabajar temas puntuales.</p>
<p>¿Cuáles son los obstáculos a los que se enfrenta la escuela para trabajar la diversidad</p>	<p>Más que nada con la falta de herramientas, por ahí no saber cómo abordar los temas que se</p>	<p>Cuestiones que tenían que ver con lo religioso, no permiten esto, entonces han venido a</p>	<p>Y creo que es la capacitación nuestra. Es decir, nosotros hay muchas cosas que</p>



<p>sexual?</p>	<p>surgen.</p>	<p>plantear que ese día no los iban a mandar. Y eso lo respetaron. Sí, se trató mediante reuniones, hacer ver cuál es el espíritu de esta cuestión y que es una necesidad, chicos.</p>	<p>tenemos que informarnos por fuera. La única dificultad, era el uso de los baños que ella pedía.</p>
<p>¿Considera que la ESI incluye la diversidad de género?</p>	<p>No hay contenidos así de específicos.</p>	<p>No, la verdad que en ese sentido no.</p>	<p>No, la diversidad en general. De hablar con los nombres que tienen, de lo público y lo privado. O sea que todavía es binario, digamos.</p>

Anexo 12: cuadro de sistematización de entrevistas a madres

Preguntas	Madre 1	Madre 2	Madre 3
<p>¿Cómo se sintieron en relación al acompañamiento de la institución a su hijo/a?</p>	<p>La directora me dijo que no había ningún problema. Fue una experiencia muy linda, la verdad que sí. Desde la institución, bien, muy bien.</p> <p>Ya te digo, eso fue un acompañamiento muy lindo.</p> <p>Si hay alguna situación de discriminación o de algo, ellos estaban ahí.</p>	<p>Tuvo una experiencia positiva. Quizás tenga que ver de algún modo, él hizo fuerza. Y los adultos que fueron sus docentes se mostraron siempre ocupados, preocupados, queriendo leer, queriendo saber, consultándome. La verdad que, su tránsito por la escuela primaria fue muy bueno.</p>	<p>Lamentablemente no recibió a L. como nosotros esperábamos. Nos dijeron muy bien, muy bien, perfecto. La escuela tenía un enorme cartel de bienvenidos con x, entonces yo me puse contenta en ese momento.</p> <p>Cuando nos acercamos a comentarlo, de que íbamos a pedir el pase porque pasaba eso, la directora no asumió la responsabilidad institucional que correspondía, por lo tanto, peor.</p> <p>Fuimos a otra escuela, que nos recibió amablemente la directora X en ese momento, que, al contrario, todo lo contrario, dijo acá no importa que no tengas tu DNI, cuando vos quieras lo vas a tener, pero nosotros acá te vamos a nombrar como vos quieras. Le mostraron toda la escuela, le dijeron bueno, estos son los baños, pero vos podés usar el que vos quieras, incluso está el de docentes, elegí vos. Bueno, la verdad que una recepción muy diferente.</p>
<p>¿Vivieron alguna situación de discriminación de un compañero o compañera o maestro?</p>	<p>La verdad que no</p>	<p>La única situación que atravesaron fue en relación a su deseo de querer formar en la fila donde estaban los varones cuando todavía él no había</p>	<p>Las docentes también tuvieron ahí sus cuestiones y tuvimos algunas situaciones en las que hubo que facilitarles información porque no</p>

		<p>cambiado su nombre, no había comenzado la transición y la directora no estaba de acuerdo.</p> <p>Lo mismo con lo del registro de asistencia, que fue algo que yo no me percaté y él a fin de año me dice Mamá, todavía me siguen nombrando con las nenas. Yo no me di cuenta, entonces me lo apunté para el otro año pedir eso.</p>	<p>tenían suficiente información. Por supuesto, por más que las situaciones hayan sido entre estudiantes, la responsabilidad de proporcionar información es del equipo docente. En la práctica, en la práctica misma, es donde nos dimos cuenta que, y a través del relato de L., de que no lo nombraban en masculino, sino que lo nombraban en femenino, que en el listado de asistencia figuraba su nombre anterior, que no era el que él esperaba. Él no quería ser mencionado ni en femenino, ni con el nombre anterior.</p>
<p>¿Qué desafíos considera que en la enfrenta actualidad la escuela para la inclusión con de las infancias transgénero?</p>	<p>No está la difusión, entonces no está la visibilización, un taller de ESI donde está la charla justamente y tienen que estar todos los chicos entonces porque ahí es como van entendiendo, porque si vos no hablas el tema es como dice, lo que no se ve no existe. El tema es con los adultos, porque los chicos no tienen maldad ni tampoco son de juzgar, siempre vienen desde el grande.</p>	<p>Creo que es este, que es más allá de las niñeces, que tiene que ver con atender la diversidad, pero en todos los aspectos, digo, lo hablo también en términos de las infancias o en situaciones de discapacidad. Lo pienso también en situación de aprendizaje, no todos los chicos aprenden en el mismo momento.</p>	<p>Que se empiece a concientizar acerca del uso, el uso y las formas de funcionamiento que tiene institucionalmente, digamos, una comunidad educativa, donde si se alojen a las entidades disidentes, etc.</p>
<p>¿En la escuela ha habido cambios para promover la inclusión?</p>	<p>Tienen ESI, una hora y siempre trataban de invitarlo para que él cuente cómo se siente, si se siente discriminado, como se sentiría él si fuese discriminado.</p>	<p>Sí, hay, hay apertura en el sentido de que están, lo veo que están como incorporados, ya están, son parte de, entonces no hay tanto cuestionamiento, no hay tantas trabas, eso creo que sí, está modificado.</p>	<p>Hubo cambios, hubo cambios, sí. Y hubo, bueno, también esta intención por parte de la escuela de recibir a Luca por ergo a una identidad disidente, y de también decir, bueno, ¿qué hay que hacer para esto, para poder acompañar este</p>

			<p>proceso?</p> <p>Hubo una intención, hubo una predisposición a esto, a recibir más información Bueno, más allá de que no era iniciativa propia de la escuela, sino que siempre fue, digamos, un poco también empujada por nosotros,</p>
<p>¿La escuela promueve una vinculación más estrecha con las familias para el logro de los objetivos del programa ESI, ofreciendo encuentros, reuniones, espacios?</p>	<p>Hay un espacio de ESI, pero es como muy por arriba, que incluye la diversidad sexual, pero hasta ahí nomás. Incluye, afiches donde explican que puede haber parejas de dos varones, dos mujeres, dos papás, dos mamás, pero hasta ahí nomás. No profundizan más, pero yo creo que debe ser también que no tienen conocimiento o no querrán profundizar En los talleres que fui, que eran una vez al mes, no es tan profundo. es muy superficial.</p>	<p>No, no recuerdo haber participado de espacios talleres para familia, para padres, no.</p> <p>Que me parece que sería oportuno.</p>	<p>Los encuentros han sido propuestos y desarrollados por nosotros como familia.</p>
<p>¿Considera que la ESI incluye la diversidad de género?</p>	<p>No, solo se transmite en términos binarios. Aun cuando T. fue bienvenido aceptado, realizamos charlas con su docente y equipo técnico, se continúa dando de forma binaria. No se aplica el eje de diversidad de la ESI. Se trata más del cuidado del cuerpo, no salen de ese lugar, es un ratito y ya está. Enseñan sobre el cuerpo humano y estaba dividido en cuerpo biológico de hombre y cuerpo biológico de mujer, está definido</p>	<p>Sí, incluye la diversidad de género. Lo que nos está pasando, que por ahí es más para trabajarlo con los adultos,</p>	<p>Sí, sí, la Ley de Educación Sexual Integral, abarca muchas cuestiones, pero en esos cinco ejes principales, uno es la garantía de los derechos, el cuidado del cuerpo y de la salud uno es la diversidad, el eje de la diversidad. En el eje de la diversidad, la ley de identidad de educación sexual integral que se sancionó en el 2006, se aggiornó, o sea, se complementa con la ley de identidad de género que se sancionó en el 2012.</p>



	muy binario, para mí de forma muy antigua.		
--	--------------------------------------------	--	--