Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Educación Sexual Integral: enseñanza, perspectiva de género e infancias trans, desafíos desde la mirada docente

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicopedagogía

Alumna: **Candela Pinto**

Marzo 2023

Resumen

El presente trabajo investiga el conocimiento que poseen los docentes sobre la propuesta presentada por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina acerca de la Educación Sexual Integral, cuáles son los desafíos que se presentan frente a su implementación haciendo eje en la perspectiva de género y cómo responden ante estos durante el acompañamiento de infancias trans, así como también cuáles son sus creencias sobre sexualidad y género. Además, analiza los procesos y estrategias de inclusión para garantizar el derecho a la educación sexual de la niñez trans.

Para llevarlo a cabo se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a docentes de Nivel Primario, segundo ciclo, de una institución escolar de Buenos Aires, Capital Federal, en el barrio de Villa Crespo. Se consideró la presencia de al menos un alumno que haya realizado una transición de género.

Se obtuvo como resultado que los desafíos de los docentes se basan en la falta de información que poseen acerca de la sexualidad, la perspectiva de género y las infancias trans, la influencia de la subjetividad de cada uno al momento de implementar la ESI en el aula y la imposición de una mirada simplista y biologicista por parte de la dirección, visualizado en la falta de transversalidad de la educación sexual a causa de la bajada de línea que realizan hacia los docentes en torno a los contenidos a enseñar.

Palabras clave: Ley N° 26.150: Educación Sexual Integral – Docentes y directivos – Desafíos – Infancias trans

El lenguaje refleja, transmite y refuerza los estereotipos y roles históricamente considerados adecuados para mujeres y hombres en una sociedad, es por esto que resulta pertinente exponer que, en el siguiente trabajo final, se escribirá en género masculino para facilitar su lectura, pero se aclara que también hará referencia al género femenino, teniendo en cuenta la ideología del escritor y el tema principal a desarrollar.

Índice

Introducción *4*

1. Estado del Arte *7*

2.1. Educación Sexual Integral *11*

2.2. Paradigmas en la educación basados en los modelos de abordajes psicopedagógicos ... *16*

2.3. Historicidad de la Educación Sexual Integral *18*

2.4. Perspectiva de género en la educación *23*

2.5. Deconstruir para construir *30*

3. Marco Metodológico *36*

4. Análisis e interpretación de los datos *38*

4.1. Conocimiento e implementación de la Educación Sexual Integral 38

4.2. Concepción de sexualidad y perspectiva de género 40

4.3. Infancias trans 42

4.4. Desafíos de los docentes ante la implementación de la ESI en infancias trans 46

5. Conclusiones *49*

6. Bibliografía *52*

7. Anexos *57*

Guía de entrevista 57

Matriz de datos 58

Introducción

En el trabajo final se indagará acerca de los desafíos a los que se enfrentan los docentes al momento de enseñar Educación Sexual Integral desde una perspectiva de género, durante el acompañamiento de infancias trans, para luego explorar la intervención psicopedagógica que permitirá acompañar a estos docentes que se encuentran inmersos en el cambio de paradigma de la escuela, entre el modelo biologicista y la propuesta presentada por el Ministerio de Educación.

Graciela Morgade (2006) denomina modelo biologicista a la perspectiva que tiene en cuenta a la sexualidad como sinónimo de reproducción y de genitalidad. Este abordaje se complementa con una perspectiva de educación bancaria, ya que la transformación de lo natural significa una transgresión moral, por lo tanto, no se permite pensar de manera crítica, lo que lleva a que el educador realice comunicados y depósitos que los educandos reciben pacientemente, memorizan y repiten (Freire, 1970), entonces el alumno significa los aprendizajes de manera pasiva y el docente es el poseedor del conocimiento absoluto. En cambio, la propuesta presentada por el Ministerio de Educación se basa en un modelo normativo en donde la educación es problematizadora ya que es un acto cognoscente donde el docente educa a través del diálogo, cuestionando los contenidos e identificándose con el rol del educando, impulsando el pensamiento crítico y autónomo, teniendo en cuenta que los alumnos son sujetos de derecho y se rigen en base a las leyes que los ampara (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021).

La Ley de Educación Sexual Integral (Ley Nº 26.150, 2006) es un derecho de los niños, las niñas y adolescentes de todas las escuelas del país en todos los niveles, sea estatal o privada. Es por esto que existen normas que regulan el alcance y los objetivos de la misma, como la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) y la Ley Educar en Igualdad (Ley N° 27.234). Estas leyes promulgan la implementación de la ESI, la cual permite favorecer y potenciar el aprendizaje de manera integral basándose en ejes que atraviesan de manera transversal la vida de las personas, abarca aspectos vinculares, conocimiento del cuerpo humano, habilidades de la vida diaria, respeto hacia el otro, perspectiva de género y derechos humanos. A pesar de que la Ley fue sancionada en el año 2006, aún en la actualidad no se implementa en todas las instituciones educativas. Entonces, surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los desafíos de implementar la ley en el aula y por qué se presentan? ¿Cómo, los docentes, pueden brindar el

cumplimiento de los derechos de los alumnos si se presentan desafíos al momento de enseñar desde una perspectiva de género?

La Ley Micaela (Ley Nº 27.499, S/P) menciona que, en la actualidad, el concepto "género" se diversificó tanto que sostiene que no nacemos siendo hombres o mujeres, sino que aprendemos a serlo en base a la sociedad, época y contexto en el que vivimos. Marcela Largade (Largade, 1994) explica que somos un producto histórico y la historia cambia continuamente, se rompen esquemas aprendidos para construir nuevos, es por esto que todo cambio de paradigma afecta inevitablemente a cada persona y conlleva cambios sociales.

Por otro lado, en este cambio de paradigma surgió el concepto: infancias trans. La palabra infancias, en plural, hace referencia a la existencia de diversas maneras de ser niño/a, ya que ésta es una concepción social, cultural y política, lo cual permite pensar a la persona como una entidad compleja, no sólo como su género/sexo. Muchos años se observó a la diferencia como una enfermedad, es por esto que uno de los grandes cambios de paradigma se basa en reflexionar acerca del sujeto como una totalidad diversa y compleja.

Considerar las infancias trans en el ámbito escolar supone pensar en las barreras a las que se enfrentan. Hoy en día, el cumplimiento de la Ley de Identidad de Género (Ley N° 26.743) es un desafío ya que hace referencia al libre desenvolvimiento de la persona en cuanto a su identidad de género, lo cual implica identificarla según su nombre de pila, imagen y sexo. Pero, para hacer efectivo el cumplimiento de esta ley, se considera importante reflexionar acerca de la responsabilidad que tiene la perspectiva del docente en el aula, cómo aplica su visión personal y cómo se ve afectada ante la mirada de la sociedad. Por lo tanto, la valoración de la sociedad en el ámbito escolar, ¿afecta al momento de implementar la ESI en alumnos trans? ¿Cómo vivencian los docentes este cambio de paradigma acerca de la perspectiva de género?

Indagar acerca de cuáles son las dificultades de los docentes durante la enseñanza de la ESI desde una perspectiva de género permitirá deconstruir su mirada hacia las infancias trans y sus procesos de enseñanza – aprendizaje, considerando la existencia de aulas heterogéneas, aceptando la diversidad en todas sus formas y tomando conciencia de la gran responsabilidad que tienen sus actos dentro del aula (Anijovich, 2014). Por lo tanto, explorar acerca de esta problemática permitirá pensar abordajes desde la psicopedagogía para poder intervenir, junto a estos docentes, en el aula y brindarles ayuda durante el proceso de cambio de paradigma acerca

de la perspectiva de género, aportándoles intervenciones y recursos para acompañar a las infancias trans.

Los objetivos que guiarán el presente trabajo son:

General: Identificar los desafíos que enfrentan los docentes en la enseñanza de la ESI, haciendo eje en la perspectiva de género, e indagar acerca de sus conocimientos, creencias y estrategias de inclusión durante el acompañamiento de infancias trans, en el segundo ciclo del nivel primario, en una institución privada de Villa Crespo durante el año 2022.

Específicos:

- Indagar el conocimiento que poseen los docentes sobre la propuesta presentada por el Ministerio de Educación acerca de la Educación Sexual Integral, incluyendo las normas que regulan su alcance y cómo se enseña en el aula haciendo eje en la perspectiva de género.
- Identificar cuáles son los desafíos de los docentes ante la implementación de la Educación Sexual Integral haciendo eje en la perspectiva de género, por qué se generan y cómo responden ante estos durante el acompañamiento de infancias trans.
- Explorar cuáles son las creencias sobre sexualidad y género en los docentes.
- Analizar los procesos y estrategias de inclusión que llevan a cabo los docentes para garantizar el derecho a la educación sexual de la niñez trans.

1. Estado del Arte

Se confeccionó la búsqueda de antecedentes científicos que describan la enseñanza de la Educación Sexual Integral desde una perspectiva de género en infancias trans, realizando un recorte geográfico limitado a Argentina, se acotó temporalmente a los últimos quince años y los temas buscados fueron: ESI y perspectiva de género; ESI en el aula; perspectiva de género y formación docente; educación en infancias trans. A continuación se presentan las investigaciones que fueron seleccionadas.

Los autores que realizaron investigaciones acerca de la Educación Sexual Integral desde una perspectiva de género concuerdan que la escuela y los docentes cumplen un rol fundamental en la enseñanza de la misma. Catalina González del Cerro (2018), utilizó como perspectiva teórica para su investigación una línea de la pedagogía feminista, la cual enfatiza que en la escuela, siempre, por acción u omisión, se desarrollan contenidos y mensajes relativos a los cuerpos sexuados, es decir, que toda educación es sexual. Por lo tanto, para la estrategia metodológica realizó entrevistas y notas de campo en una escuela de gestión pública de CABA, con el objetivo de reconocer la existencia de tensiones en la escuela en torno a las normas sociales que regulan los cuerpos sexuales, en las definiciones sobre género y sobre la Educación Sexual Integral. Concluyó que es necesario ahondar en la forma en que los estudiantes llevan los saberes de género desde la institución a la casa, ya que la escuela moderna se ha dedicado a quitarle valor epistémico a la experiencia, las voces y los cuerpos.

Por otro lado, Lara Berg (2021) realiza una investigación con el objetivo de reflexionar en torno al papel que se debe asignar a la temática de la masculinidad, en el marco de la Educación Sexual Integral. Aquí los procesos de recolección y análisis de información se realizaron a partir del recorrido en los contenidos curriculares que aporta la ESI. Como resultado, ubicó a la escuela como espacio heterogéneo que aborda problemáticas y emergentes de impacto social, los cuales posibilitan pensar desde la diferencia, considerando al otro en su alteridad, en un marco general común de hospitalidad, entre niñas, niños y adolescentes, escuela, familias, Estado y comunidad, en su conjunto.

Por último, Morgade, Fainsod, González del Cerro y Busca (2015) se preguntan cómo abordar la ESI con perspectiva de género en asignaturas por fuera del modelo biomédico.

Realizaron una selección de casos por muestreo intencional donde se buscaron docentes que trabajen en escuelas secundarias de gestión estatal en CABA en las áreas establecidas por el proyecto y con algún tipo de acercamiento a la temática de la ESI. Determinaron que, en muchos casos, son los jóvenes estudiantes quienes permanentemente tensionan los límites de lo pensable y lo enseñable.

Luego de haber realizado un recorrido por las investigaciones presentadas, se puede considerar a la Educación Sexual Integral como política pública relacionada con la inclusión, la igualdad y el ejercicio de los derechos vinculados con los alumnos (Berg, 2021). Estos últimos aspectos mencionados por Berg se desarrollarán en el siguiente trabajo. Sin embargo, la ESI se trabajará como política pública aplicada desde la perspectiva de género de los docentes.

En cuanto a la Educación Sexual Integral en el ejercicio de la docencia, se encontraron dos investigaciones del año 2013, la primera realizada por María Victoria Plaza, Leonardo González Galli y Elsa Meinard (2013) cuyo objetivo fue conocer las creencias sobre sexualidad que poseen 3 docentes de una escuela media de CABA. Para ello, se realizaron observaciones y los registros fueron analizados por medio del Método Comparativo Constante. Obtuvieron como resultado que los docentes, en varias ocasiones dentro del aula, realizaron comentarios de forma despectiva o haciendo alusión a la identidad sexual de los alumnos. De esta investigación se destaca la importancia de la reflexión del docente acerca de su propia práctica ya que la educación sexual se manifiesta en todo momento a través del currículo oculto y la postura que adquiera influye en la construcción de las subjetividades de los alumnos, aspectos que se desarrollarán a lo largo del siguiente trabajo.

En la segunda investigación, realizada por Facundo Boccardi (2013), se analizan dos experiencias vinculadas al campo de la formación docente que tuvieron lugar en la provincia de Córdoba, en el marco inaugurado por la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual. El objetivo planteado fue describir las operaciones que se llevan a cabo en las configuraciones discursivas, apuntando a explicitar presupuestos inherentes al tema de la sexualidad. Concluye que en la escuela se reproduce una perspectiva de cultura hegemónica con respecto a la sexualidad, por lo tanto,

> el funcionamiento de las propuestas pedagógicas analizadas debe ser pensado en el marco de la reproducción de leyes culturales que instituyen y regulan la sexualidad permitiendo y produciendo la inteligibilidad de aquellas identidades coherentes, continuas y estables, y expulsando al oscuro terreno de la ininteligibilidad a todo aquello que no cumpla con esas normas. (Boccardi, 2013, p. 14)

Las autoras que realizaron investigaciones acerca de la perspectiva de género en la formación docente fueron Nayla Traiman-Schroh y María Soledad Fernández (2022) cuyo objetivo se basó en indagar la presencia de la perspectiva de género en la formación de profesores de química, o las características curriculares que muestran su ausencia, a partir de conocer la experiencia de estudiantes y graduados así como también sus prescripciones curriculares. Para lograrlo, emplearon un estudio de tipo cualitativo, exploratorio y descriptivo para indagar el problema en un caso en particular, en el profesorado de nivel medio y superior en química de la Universidad Nacional de Río Negro; los datos se obtuvieron a partir de 8 entrevistas y 20 documentos curriculares de dicha carrera. Seleccionaron como documentos a los programas de las asignaturas correspondientes al campo de formación disciplinar específica, el plan de estudios y un documento de autoevaluación de la carrera elaborado por docentes y estudiantes durante el año 2021. Obtuvieron como resultado que no existe *no saber* sobre temas relacionados al género, la sexualidad y la educación sexual, sino que los conocimientos de los que partimos son los hegemónicos y cuando no los cuestionamos los reproducimos. Por lo tanto, en el siguiente trabajo se desarrollará que la falta de explicitación de la perspectiva de género llevaría a silencios que permitirían la reproducción de discriminaciones, prejuicios o estereotipos que se evidencian en el aula pero determinan un orden social mayor basado en las desigualdades de género, lo cual concuerda con el estudio realizado por Traiman–Schroh y Fernández (2022).

En la búsqueda de investigaciones acerca de educación en infancias trans, se encontró el trabajo realizado por Jesica Báez (2013), en el cual problematizó el cruce entre sexualidad, construcción subjetiva y educación, focalizando la mirada en las experiencias educativas de los jóvenes trans utilizando una estrategia metodológica cualitativa en donde presentó los casos del bachillerato Popular Trans y el Programa de Inclusión de Alumnas Travestis de la Provincia de Buenos Aires. En la conclusión, se muestra a la escuela secundaria como un lugar que habilita el

encuentro con otro distinto y permite la emergencia del diálogo. Sin embargo, al mismo tiempo, se muestra cómo la institución instala la invisibilización más cruda del otro.

Por otro lado, también se encontró la investigación de Florencia Caballer (2018), en la cual indaga los procesos y estrategias de inclusión que la escuela efectuó en pos de garantizar el derecho a la educación de la niñez trans. Utilizó un enfoque cualitativo y descriptivo, realizando tres entrevistas semiestructuradas. Para concluir, reflexiona acerca de la necesidad de construir políticas públicas que rompan con la segregación y hagan de todas las instituciones un lugar posible de ser habitado por la diversidad.

Por último, se considera pertinente incluir la investigación de la Asociación Civil Infancias Libres (2019), en la cual brinda datos sobre las vivencias de las infancias trans, dando a conocer cuáles son los principales obstáculos que los niños experimentan en el camino por expresar y vivir su identidad tal cual son. Se realizaron encuestas con madres, padres y responsables de los niños durante el período de junio 2018 y junio 2019, en donde se indagó sobre temas vinculados con las propias niñeces, los primeros momentos donde expresaban sus sentires, y cómo fueron recibidos por las distintas familias, para luego abordar las diferentes acciones tomadas (o no) en conjunto con los niños para que puedan vivir libremente e intentar garantizarles su bienestar. En conclusión, destacan que es primordial, para que las futuras generaciones de personas trans comiencen a tener una perspectiva sobre aceptar su propio cuerpo tal cual es, que la sociedad respete y pueda visualizar distintas corporalidades, logrando entender que la construcción identitaria no está fundamentada en la genitalidad de las personas, y por ello que los cuerpos equivocados no existen. Desde estos aspectos planteados, en este trabajo se indagará acerca de la influencia de los docentes en el acompañamiento de las infancias trans.

Este apartado tuvo como finalidad agrupar y analizar investigaciones relacionadas con el objetivo del trabajo final a desarrollar, se explicitaron qué aspectos se explorarán en relación a ellos, sus diferencias y similitudes. Sin embargo, se puede destacar que este trabajo tendrá en cuenta la perspectiva de género del docente frente a las infancias trans y se indagará acerca de los desafíos que se les presentan desde el currículo oculto escolar en una institución educativa en Villa Crespo, para luego explorar intervenciones psicopedagógicas para acompañar las trayectorias educativas.

2.1. Educación Sexual Integral

En el siguiente apartado se presenta el marco teórico de la investigación, el cual constará de cinco capítulos en donde se expondrán teorías y conceptualizaciones del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y de autores reconocidos en el ámbito de la Educación Sexual Integral, realizando comparaciones y articulaciones con el objeto de estudio en cuestión.

Derecho de los estudiantes

En el siguiente capítulo se desarrollará la Ley de Educación Sexual Integral, su importancia, objetivos, por qué se considera parte de los Derechos Humanos, por qué es una política pública y a qué hace referencia la palabra integral en su denominación.

En octubre del año 2006 fue sancionado el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley Nº 26.150, 2006), el cual establece que todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual en todas las instituciones educativas, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de CABA y municipal. Esta ley obliga al Estado nacional y a los Estados provinciales a garantizar su acceso ya que es un derecho de niños, niñas y adolescentes. En concordancia con Nanzur (2017), a través de la confección de esta ley se crea un espacio de enseñanza – aprendizaje que promueve saberes, habilidades y herramientas para la toma de decisiones responsables y críticas en relación a los derechos de los NNyA en torno al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, la información y la sexualidad. Por lo tanto, es fundamental su implementación en los tres niveles educativos obligatorios: inicial, primaria y secundaria.

La sanción de la Educación Sexual Integral fue un hito en la política educativa ya que se considera parte del cambio de paradigma de los Derechos Humanos y posiciona a la escuela en un rol fundamental, responsable de hacer cumplir los derechos de los alumnos (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021). Este cambio de paradigma se produjo a causa de la formulación de diversas leyes que garantizaron derechos teniendo en cuenta al niño como tal y no como un adulto pequeño, como la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26.061) o la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206), es por esto que, desde este aspecto, la ESI se enmarca en los Derechos Humanos, específicamente en los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

El artículo 3 (Ley Nº 26.150, 2006) establece los siguientes objetivos:

a. Incorporar la ESI dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
b. Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
c. Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
d. Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
e. Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

(Ley Nº 26.150, Artículo 3, 2006, S/P)

A partir de estos objetivos, la Ley asegura igualdad, responsabilidad y equidad de género en su implementación. Se establece como herramienta pedagógica para la prevención de problemáticas en torno a la salud y es obligación que todos los NNyA reciban educación sexual de manera sistemática, incluyéndola como proyecto institucional.

Se concluye que la enseñanza de la ESI, desde el proyecto institucional, provoca el fortalecimiento de una cultura basada en la igualdad, la ampliación de la ciudadanía, el respeto por las decisiones de las personas y, fundamentalmente, se fomenta el cuidado integral del cuerpo. En concordancia con Morgade y Fainsod (2015), el proyecto de Educación Sexual Integral pone en cuestión a la noción de formación docente ya que resignifica esta concepción porque, al implementar la educación sexual, se trabajarán modelos inclusivos que permitirán potenciar los conocimientos vinculados con la sexualidad, incorporar la reflexión y el análisis de las modalidades de reproducción de las desigualdades de género, étnicas y discapacidad e integrar una perspectiva de derechos para el abordaje de la diversidad sexual.

Concepciones de la integralidad y la sexualidad en la Ley N° 26.150

Luego de haber desarrollado la Ley N° 26.150, se considera importante destacar a qué hace referencia la concepción de la integralidad y la sexualidad, como así también por qué ambas se complementan e interrelacionan.

Según el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021), la educación sexual implica promover la enseñanza y el aprendizaje para lograr la construcción de conocimientos, la autonomía y el respeto. A su vez, brinda información acerca de los derechos y las obligaciones que se debe cumplir desde el ámbito escolar, se trabaja sobre los prejuicios, las creencias que instalan la discriminación, la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos y las emociones, es por esto que la educación sexual es integral.

Por lo tanto, coincidiendo con el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2015), se puede mencionar que el concepto de sexualidad en la educación excede las nociones de genitalidad vinculada a las relaciones sexuales, en él se integran los aspectos psicológicos, sociales, afectivos, éticos y biológicos, en concordancia con el contexto social, económico, cultural y religioso en que se encuentre la persona. En torno al ámbito educativo, también influye la cotidianidad escolar, la cual está compuesta por los docentes, el equipo de orientación escolar, directivos, planificación y dinámica escolar. Desde este punto de vista, Faur (2007) explica que los docentes transmiten sus propias perspectivas, ideas, emociones y prejuicios en todo momento hasta cuando evitan realizar comentarios sobre la sexualidad en el ámbito educativo. Entonces, se reflexiona acerca de la complejidad de la perspectiva docente en la enseñanza de la ESI ya que en todo momento transmite su visión subjetiva en relación a la concepción de la sexualidad.

A partir de esta concepción, Morgade (2006) explica que la sexualidad se constituye en torno al modo particular de cada cuerpo sexuado, en el cual interfiere la etapa de la vida y el contexto social-cultural. A partir de lo previamente mencionado, plantea dos abordajes de la sexualidad. El primero, llamado abordaje absolutista, basado en un modelo biologicista donde predomina el control autoritario y rígido, el cual suele compatibilizarse con una postura médica de la sexualidad. El segundo abordaje llamado libertario, con valores flexibles y liberales los cuales se incluyen en el modelo de la sexología o modelo normativo/judicial. A partir de la exposición de estas dos teorías, se considera pertinente aclarar que el desarrollo de la

investigación se realizará desde un abordaje libertario con respecto a la concepción de la sexualidad.

Ejes

El Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021) explica que, para hacer cumplir la noción de integralidad, se elaboraron cinco ejes en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral como herramienta pedagógica, los cuales son: “reconocer la perspectiva de género; respetar la diversidad; valorar la afectividad; ejercer nuestros derechos; y cuidar el cuerpo y la salud” (p. 53). Sin embargo, se debe tener en cuenta que la ESI no se confecciona como materia obligatoria en el currículo escolar, sino que forma parte del proyecto educativo de cada institución ya que sus ejes son transversales a todas las áreas. Por lo tanto, al pertenecer al proyecto institucional de cada escuela, estos ejes son adaptados al contexto sociocultural de cada una de ellas, dependiendo de los directivos, docentes y responsables curriculares.

Se concluye, en concordancia con Faur y Gogna (2016), que la integralidad en la educación sexual es fundamental e imprescindible y su vínculo con la sexualidad “no solo aporta al desarrollo de ciudadanos libres, saludables y responsables sino que contribuye a construir subjetividades y relaciones libres de discriminación y violencia*”* (p. 195).

ESI como Política Pública: marco normativo e institucional

En el último tema del capítulo 1 se desarrollará qué es una política pública y por qué es considerada la ESI como tal, cómo interviene en la escuela y qué implicancia presenta desde el marco normativo e institucional.

La Educación Sexual Integral se basa en principios básicos de los Derechos Humanos, haciendo referencia a la igualdad, universalidad, dignidad, autonomía y no discriminación. Estos se encuentran en la base de las políticas públicas, las cuales, para Faur y Gogna (2016), tienen el desafío de intervenir en los cambios de paradigmas, son las acciones desarrolladas por el gobierno con la finalidad de satisfacer una necesidad planteada por la sociedad, en ellas intervienen actores vinculados para construir y reconstruir significados. En este caso, se reflexiona que los actores intervinientes son los docentes, directivos y todos los miembros de la escuela, ya que son los responsables de implementar la ESI como política pública. Por lo tanto,

se determina que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral es una herramienta colectiva, de carácter pedagógico, institucional y político, que se va actualizando y definiendo en un proceso histórico. Sin embargo, a pesar de la legitimidad del marco normativo vigente, surgen complejidades en la puesta en práctica en cada aula, ya que es allí donde emergen las problemáticas más diversas. Según el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021), uno de esos desafíos es "la preeminencia de posicionamientos personales que actúan como obstáculos para garantizar el abordaje integral de la educación sexual" (p. 69).

Desde el carácter político, se considera a la Educación Sexual Integral como una política de Estado que se basa en un proceso de fortalecimiento de la ciudadanía, el cual busca construir un pensamiento crítico, toma de decisiones autónoma y respeto a la diversidad, es por esto que se extiende a todos los niveles educativos y los responsables de implementar este proceso son los docentes. El desafío principal de este marco legal es la implementación de la política ya que incluye la construcción de acuerdos, alianzas estratégicas, formación docente, incorporación de contenidos en los currículos escolares y promoción de cambios culturales (Ministerio de Educación de la Nación, 2015). Dichos desafíos implican la deconstrucción de la mirada subjetiva y nuevos enfoques de la comunidad educativa.

Desde el marco institucional, según Jésica Báez (2016), se considera que la Educación Sexual Integral es un Derecho a la Educación de los Niños, Niñas y Adolescentes el acceso a la información, a una educación sin prejuicios ni estereotipos de género, a acceder a servicios de salud que fomenten e incluyan la importancia de la decisión autónoma y responsable, a la protección contra el abuso, la violencia y a la promoción del respeto por los derechos humanos.

Por otro lado, las normativas que se complementan con la ESI son:

- Ley N° 25.673, Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002)
- Ley N° 23.849, Convención sobre los Derechos del Niño (1990)
- Ley N° 26.061, Protección Integral de los Derechos de NNyA (2005)
- Ley N° 26.206, Educación Nacional (2006)
- Ley N° 23.179, ratificación de la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1985)
- Ley N° 26.485, Protección Integral a las Mujeres (2009)

- Ley N° 25.273, Régimen especial de las Inasistencias Justificadas por razones de gravidez (2000)
- Ley N° 26.743, Ley de Identidad de Género (2012)
- Ley N°26.618, Ley de Matrimonio igualitario (2010)
- Ley N° 27.234, Ley de Violencia de Género, Educar en igualdad: Prevención y Erradicación de la violencia de género (2015)
- Ley N° 27.610, Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020)

Según el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021), todas estas leyes amplían los derechos de las personas en relación a la sexualidad. Por lo tanto, se concluye que es fundamental legitimar y justificar la inclusión, como así también la transversalización de la Educación Sexual Integral en las prácticas escolares ya que le permitirá a los docentes y directivos tener una base legal que los compromete a cumplir los derechos de los alumnos.

Para concluir el primer capítulo, se considera que "implementar la ESI en el sistema educativo se ha transformado en una posición desde donde mirar el acto educativo, las instituciones escolares, la organización de la enseñanza, las relaciones pedagógicas, y hasta el modo de soñar, imaginar y enseñar futuros visibles para todos" (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021, p. 63) . Es por esto que el trabajo de investigación busca identificar cuáles son los desafíos de los docentes ante la enseñanza de la ESI desde una perspectiva de género para desarrollar intervenciones desde el ámbito psicopedagógico y formar parte del proyecto institucional de cada escuela.

2.2. Paradigmas de la educación según los modelos de abordajes psicopedagógicos

Para poder desarrollar los diferentes modelos que se han encontrado en los discursos, estructuras y creencias históricas, se considera fundamental describir y mencionar los paradigmas de la educación en torno a los modelos de abordajes psicopedagógicos, basado en las teorías cognitivas del aprendizaje por Juan Ignacio Pozo (1997).

En primer lugar, se encuentra el paradigma de la simplicidad, transcurrido entre los siglos XVI y XIX, basado en una perspectiva disociativa, reduccionista, simplificadora y unidimensional en donde no existen las dudas, sólo certezas absolutistas. Analiza la realidad de

manera objetiva y descontextualizada poniendo el foco en la parte y considerando al sujeto como depositario del saber, observando solamente el déficit. Aquí, el aprendizaje se basa en asociación estímulo – respuesta y se enfoca en el resultado, no en el proceso. En esta época se formaron distintas disciplinas como la biología y las especializaciones de la medicina, es por esto que se encuentra estrechamente vinculado a una mirada biologicista ya que las dificultades intelectuales obedecen a causas de tipo orgánicas.

En segundo lugar, ocurre un quiebre paradigmático y surge la etapa sistémica en el siglo XX que duró hasta los años 80, donde el foco se realiza en el todo, incluyendo a la familia, instituciones, sociedad y contexto del sujeto. Se relaciona con el modelo psicoanalítico planteado por Freud, en el cual el aprendizaje se consideraba un acto único y se daba dentro de un marco familiar, es por esto que se adjudicaba todo tipo de problemática a la concepción de la misma. También, se vincula con el modelo estructuralista, en el cual el foco estaba puesto en el pensamiento y el desarrollo intelectual, responde a la teoría epistemológica genética de Piaget en la que concluye que el ser humano es sujeto de conocimiento constante. El autor explica este proceso a partir del pasaje por estadios, considerados estructuras del pensamiento: sensoriomotriz, preoperatorio, operatorio concreto y operatorio formal. La psicopedagogía se enfoca en cómo, el ser humano, pasa de un estadio a otro.

Por último, en el paradigma de la complejidad, ocurrido desde 1980 hasta la actualidad, el foco se encuentra en el todo, la parte y su interrelación. Se relaciona con el modelo psico-socio-antropológico, en donde el aprendizaje tiene un fundamento, es constructivo y reorganizativo, depende del contexto en el que se encuentre el sujeto. Es por esto que se observa a la persona de manera integral, relacional y narradora. Aquí, la psicopedagogía se enfoca en el sujeto y su entorno, cómo afecta éste en él. Se caracteriza por no presentar respuestas simples, aprendiendo a pensar la complejidad, asumiendo la ambigüedad y ambivalencia de cada situación, que no hay verdades absolutas sino una validez relativa. Cabe aclarar que el presente trabajo se encuentra basado en dicha perspectiva, teniendo en cuenta que el aprendizaje es “un campo complejo con múltiples atravesamientos” (Pozo, 1997).

Luego de haber contextualizado la noción de la educación y la psicopedagogía a lo largo del tiempo, se desarrollarán los cambios que surgieron a partir de la sanción de la Educación

Sexual Integral y cómo se encontraba preparado el ambiente para que suceda dicho acontecimiento.

2.3. Historicidad de la Educación Sexual Integral

Resultaría descontextualizado abordar la Educación Sexual Integral como derecho de los Niños, Niñas y Adolescentes y como política pública sin explicar el trasfondo que dio lugar a su sanción y los cambios que se produjeron con ella. Por lo tanto, en el siguiente capítulo se desarrollará el marco contextual en torno a la confección de la Ley N.º 26.150 (Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006), realizando un recorrido histórico acerca de las acciones, tanto del Estado como de la sociedad, previas a su sanción y cuáles fueron las oposiciones y resistencias con respecto a ella.

Contexto previo a la sanción de la ESI

En este apartado se desarrollarán las grandes transformaciones que se produjeron en torno a la concepción de la familia, la mujer, las infancias y las enfermedades de transmisión sexual, las cuales permitieron que, en el año 2006, se sancione la Ley N.º 26.150.

Uno de los mayores cambios fue la concepción de los modelos familiares. Juan Cruz Esquivel (2013) explica que en las últimas décadas del siglo pasado se realizaron mutaciones en la estructuración familiar de tipo nuclear, conformada por mamá, papá e hijos. En la familia nuclear, el padre trabajaba todo el día para mantener la casa y la madre se dedicaba a la crianza y la educación de sus hijos. Entonces, a causa de que la realidad mostraba otros tipos de configuraciones familiares, se comenzó a considerar distintos tipos de familia, como, por ejemplo, extendida, monoparental, ensamblada, homoparental, de padres separados, sin hijos por elección o por convenio. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la consecuencia de la reproducción de este modelo fue la concepción de la mujer como reproductora de hijos y la propagación del machismo; a la mujer se la educó para ser esposa, resignando sus derechos políticos y escindiendo su autonomía (Freijo, 2020).

Por otro lado, en relación a esta transformación de la concepción de familia, resulta pertinente destacar que los mandatos católicos dominantes centrados en el matrimonio, la virginidad y la castidad visualizaban a la sexualidad como procreación y reproducción, impedían

la resignificación de los roles de género, el reconocimiento y aceptación de las variadas identidades sexuales. Entonces, la mujer solamente podía ocupar el rol de madre, es decir, se la sexualizaba con el fin de lograr la maternidad (Esquivel, 2013).

Otra de las transformaciones fue la concepción de la mujer. Uno de los grandes hitos fue el sufragio femenino, el 11 de noviembre del año 1951 las mujeres argentinas pudieron ejercer por primera vez su derecho al voto y a ser elegidas representantes. Aquí, se comenzó a repensar su rol, "el movimiento feminista apuntó a la ampliación de la justicia de género y a resituar la ciudadanía sexual como eje" (Báez & González del Cerro, 2015, p. 3).

Hubo grandes avances en torno a los derechos de las mujeres, pero, automáticamente, se generaba una nueva condición que reforzaba la desigualdad, imponiendo cuál es el rol que debía ocupar la mujer en la sociedad. En la conferencia realizada en Bucarest, Rumania, en agosto de 1974, se reconocía la necesidad de que todas las parejas pudieran tener la cantidad de hijos que quisieran. Se realizaron modificaciones sobre la protección de la maternidad: se alargó el descanso posterior al parto, se amplió el periodo en que se despedía por causa de maternidad o embarazo y se especificó que los descansos para amamantar durarían un año (Cepeda, 2008). Sin embargo, no se tenía en cuenta la posibilidad de no tener hijos, con lo cual, se sigue fortaleciendo la desigualdad de la mujer con respecto a su libertad de elección.

En diciembre del año 1993, fue aprobada la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la mujer, la cual reconoce la violencia física, psicológica y sexual y, a partir de la Conferencia de El Cairo del año 1994, comienzan a nombrarse los Derechos Sexuales y Reproductivos, los cuales permiten reflexionar acerca de las concepciones biologicistas sobre la reproducción y el ejercicio de la igualdad. Entonces "los movimientos por la libre orientación sexual en diversas partes del mundo y múltiples prácticas culturales se configuraron para dar visibilidad a las sexualidades y evidenciaron la ruptura del mundo binario" (Di Liscia, 2013, p. 3).

Ese mismo año, en la Convención Constituyente, se generó debate acerca del aborto. El Ministro de Justicia, Rodolfo Barra, planteó que la Constitución protegiera la vida desde la concepción y hasta la muerte natural, coincidiendo con la concepción del Presidente Menem y del Obispo de Buenos Aires (Cepeda, 2008). El movimiento feminista denunciaba los abortos clandestinos y la situación de las mujeres que morían durante las intervenciones quirúrgicas

ilegales y precarias pero, en Argentina, el aborto siguió siendo una práctica punible. Desde este aspecto, también se considera pertinente mencionar el movimiento feminista llamado Encuentro Nacional de Mujeres en la ciudad de Córdoba en el año 2005, cuya frase de cabecera fue: "Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir", cabe destacar que un año después se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral y en el año 2020 se sancionó la Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (Ley N° 27.610), la cual obliga a brindar cobertura integral y gratuita.

Por otro lado, la autora María Herminia B. Di Lascia (2013) explica que, durante la gestión de Néstor Kirchner (2003 – 2007), el Ministerio de Salud de la Nación Argentina se encontraba a favor de medidas de salud reproductivas y se crearon políticas públicas como campañas del SIDA y la sanción y los inicios de la aplicación de la Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable (Ley N° 25.673) y la ligadura de Trompas de Falopio (Ley N° 26.130) (p. 72). Entonces, se puede reflexionar que, a partir de la aparición del VIH-Sida y la propagación de otras enfermedades sexuales, la iniciación sexual más temprana, el aumento del embarazo no deseado, el crecimiento de casos de aborto, mortalidad materna, violencia familiar y abuso sexual, se plantearon problemáticas en torno al ámbito público, es por esto que el Estado comenzó a implementar políticas públicas como la sanción del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley Nº 26.150, 2006), que fue propuesto por María Elena Barbagelata.

Luego de haber desarrollado la transformación de la concepción de familia nuclear y del rol de la mujer como reproductora, se considera pertinente desarrollar el cambio que implicó la concepción del niño hacia las infancias. Como menciona Graciela Morgade (2008), a partir del siglo XIV, la niñez empezaba a tenerse en cuenta como tal, con necesidades diferentes a las de los adultos, incluida su vestimenta, cuidados, comenzaron a darle importancia tanto a los aspectos sociales como los afectivos, ya que hasta esa época se los consideraba como "personas adultas de tamaño pequeño" (p. 2). Varios siglos más tarde, la concepción de infancia se profundizó en torno a sujeto de derecho, desde este aspecto, ingresa la escuela como la protagonista de hacer cumplir los derechos de los niños, teniendo en cuenta la subjetividad de cada uno y las distintas posibilidades de acceder al aprendizaje, favoreciendo la autonomía, el respeto y la diversidad. Por lo tanto, se puede reflexionar acerca de que las infancias son una

construcción social que se va transformando en relación con la sociedad y sus cambios de paradigma.

En conclusión, en concordancia con Juan Cruz Esquivel (2013), los cambios en torno a la familia y a los hábitos de la vida íntima y cotidiana de las personas, la emergencia de nuevos requerimientos de salud sexual y reproductiva y la visualización de la diversidad en las infancias, produjeron que se reflexione acerca de la implementación de la Educación Sexual como proyecto institucional para que se genere un espacio público en donde las personas puedan elaborar estas transformaciones y así generar un ámbito donde se brinde información al respecto.

Oposición y resistencia con la ESI

Luego de haber contextualizado las transformaciones que surgieron culturalmente, previas a la propuesta del proyecto, se considera pertinente desarrollar cuáles fueron las oposiciones y resistencias que se generaron a partir de la sanción de la Ley N.º 26.150.

En el año 2005, se instaló el debate acerca del proyecto de educación sexual en la Cámara de Diputados, en donde se preveía la enseñanza de la Educación Sexual Integral obligatoria en instituciones educativas públicas y privadas desde el nivel inicial. Sin embargo, en la Comisión de Familia, Niñez y Adolescencia, activistas religiosos y laicos con organizaciones confesionales irrumpieron la reunión para rechazar cualquier dictamen a favor de la educación sexual. Como explica Juan Cruz Esquivel (2013), sus posturas reflejaban frases como: “no queremos que se promueva la sexualidad en los niños” o “nuestros hijos son nuestros no del Estado” (p. 143). Por lo tanto, se infiere que las confrontaciones más significativas se manifestaban entre los debates acerca de la educación sexual como derecho que el Estado debía garantizar y quienes defendían que las familias debían instruir a sus hijos. Finalmente, el 4 de octubre de 2006, adquirió status legal como Ley N° 26.150, el Programa Nacional sería el encargado de brindar e introducir la temática en todos los niveles educativos, es decir, esta ley otorga la obligatoriedad de su implementación.

Sin embargo, a causa de la obligatoriedad y la libertad que propone el Programa Nacional de diseñar los lineamientos curriculares adaptándolo a cada institución, la comunidad eclesiástica transforma la educación sexual en educación para el amor, manteniendo una mirada biologicista (Morgade, 2006) que limita la sexualidad a la genitalidad y al placer.

A continuación, se presenta una comparación realizada por Juan Cruz Esquivel (2013) en donde resume las diferencias entre el Programa Nacional de Educación Sexual Integral planteado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la comunidad eclesiástica, la cual mantiene una concepción del modelo biologicista.

En torno al Ministerio de Educación, Esquivel (2013) lo presenta como una legitimación basada en conocimiento científico, en donde el rol del estado es protagónico, la responsabilidad en la educación sexual se basa en el Estado y la comunidad educativa, la moralidad sexual se presenta en base a la autonomía del cuerpo y el respeto por el otro. El ser mujer o varón es una construcción social en torno a la perspectiva de género, por lo tanto, la diversidad sexual es diversa. La prevención de enfermedades de transmisión sexual se basa en el uso de anticonceptivos ya que la interpelación al individuo se tiene en cuenta como un sujeto de derechos, así como también, la sexualidad y reproducción no se encuentran necesariamente asociadas.

En cambio, según Esquivel (2013), la legitimidad de la conferencia episcopal se basa en lo religioso, en donde el rol del Estado lo subsidia. La responsabilidad en la educación sexual es meramente de los padres y la moral sexual se encuentra regulada por fundamentos religiosos con fines reproductivos. Por lo tanto, la mujer y el varón tienen roles diferenciados, los cuales se determinan biológicamente. Entonces, la identidad sexual es heterosexual, la prevención de enfermedades de transmisión sexual se basa en el método de abstinencia, interpelando al individuo como una criatura de Dios ya que la sexualidad y reproducción se encuentran moralmente asociadas.

Por otro lado, otra de las resistencias que se produjeron a partir de la sanción del Programa Nacional de Educación Sexual, ocurrieron dentro de la institución escolar, donde “se impulsa el ocultamiento y la regulación” (Morgade, 2008, p. 8) en torno a las formas de vestimenta y maquillaje, la homofobia y los comentarios sexistas de los docentes frente al aula. Aquí se demuestra que la escuela provoca la homogeneización de los alumnos, reproduciendo valores tradicionalistas y biologicistas de la sexualidad y de la diversidad, desde este aspecto Morgade (2008, p. 9) explica que, “en la escuela, la educación sexual se centra en la prevención del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual”. Entonces, se infiere que en las instituciones, aún sin haber clases de educación sexual, los rituales y normativas generales dan

cuenta que se reproduce la concepción biologicista, sexista y heteronormativa de la sexualidad, evitando que los alumnos produzcan reflexiones en torno a la subjetividad de cada persona.

Luego de haber desarrollado las oposiciones y resistencias que se manifestaron a partir de la sanción de la Ley N° 26.150, se puede concluir que las concepciones mencionadas anteriormente, el modelo biologicista, la religión y la escuela, tienen en cuenta la sexualidad como reproducción y genitalidad, biologizando las prácticas sociales. Por lo tanto, "lleva a clasificar como anormales a todas las formas de combinación de caracteres sexuales externos o internos (…) o a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie" (Morgade, 2006, p. 42). En oposición, la concepción de la sexualidad planteada por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021) concuerda con Graciela Morgade (2008) ya que ambos la definen como la construcción del cuerpo sexuado y de la subjetividad, los cuales se transforman y utilizan toda la vida. Entonces, "la escuela puede y debe construir espacios donde se trabaje la sexualidad de manera sistemática, científica y cuidadosa" (Morgade, 2008, p. 10) para lograr la autonomía en los alumnos, potenciando y reproduciendo el respeto y la mirada crítica en cada uno de ellos.

2.4. Perspectiva de género en la educación

En el capítulo tres se desarrollará cómo se introduce la perspectiva de género en la educación y la importancia de su implementación dentro del aula.

¿A qué se denomina género?

En este apartado se conceptualizará el término género, vinculando su significado con la mirada de distintos autores que elaboraron teorías desde la concepción de esta categoría.

En primera instancia, se puede reflexionar acerca de la concepción de la palabra género como división entre femenino y masculino, hombre y mujer, planteándose desde las diferencias y las similitudes entre ellos. También, invita a considerar "la arbitrariedad en la asignación de género a las cosas" (Lamas, S/F, p. 4), es decir, de formar parte de algo. Entonces, se puede pensar que si una persona no se encuentra dentro de los parámetros planteados en esta definición, no pertenece a ninguna de las categorías definidas como género. Sin embargo, también, plantea

la relación con el aspecto sociocultural, lo cual se desarrollará a continuación según distintos autores.

Por otro lado, se considera importante conceptualizar el origen del término género, el cual se comenzó a implementar en la década de los años 60 para diferenciarlo del concepto sexo. Facundo Boccardi (2008) explica que en el año 1955 se propuso la expresión rol de género para hacer referencia al "conjunto de conductas que los padres asignan al recién nacido" (p. 51).

Sin embargo, a diferencia de la teoría planteada por Boccardi, Marta Lamas (S/F) explica que la primera disciplina que utilizó la categoría género fue la psicología médica. En el año 1968, Robert Stoller estudió los trastornos de la identidad sexual, en donde examinó casos en los que la asignación de sexo falló ya que las características de los genitales prestaban a confusión. Stoller concluyó que "lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres" (Lamas, S/F, p. 6). También, Lamas explica que, desde esta perspectiva psicológica, la concepción del género incluye tres instancias básicas, las cuales son:

1. Asignación del género: al nacimiento del bebe, a partir de la apariencia de los genitales.
2. Identidad de género: se establece a la misma edad que el infante adquiere el lenguaje y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos.
3. Rol de género: se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino.

Estos tres elementos conforman la identidad sexual, la cual se puede definir, a partir de la perspectiva planteada por Lamas (S/F), como una parte de la identidad de las personas que posibilita el reconocerse, aceptarse y actuar como seres sexuados y sexuales. Se infiere que existen posibilidades que combinan los tres elementos planteados, como, por ejemplo, hombres femeninos, mujeres masculinas, travestis, transexuales, bisexuales, heterosexual u homosexual.

Continuando con la conceptualización de la perspectiva de género, en concordancia con Mansilla (2021), el ser varón y ser mujer constituyen expectativas sociales y culturales impuestas históricamente. Por lo tanto, como se explicó anteriormente, "con el objeto de eliminar toda

connotación biológica" (Boccardi, 2008, p. 51), se diferenciaron distintos términos referidos al sexo-género, entre ellos: identidad sexual, identidad de género y rol de género. Sin embargo, coincidiendo con Boccardi (2008), las terminologías sexo y género se relacionan de manera causal ya que "lo natural (sexo) determina a lo cultural (género)" (p. 52). Por lo tanto, el sexo se refiere a lo biológico y el género a lo construido socialmente. Entonces, el concepto de género aparece como lo construido, cultural y variable, así como también, lo antinatural, por ejemplo "los homosexuales, bisexuales, travestis y todo aquello que escape al binario natural y complementario masculino/femenino" (Boccardi, 2008, p. 57).

Entonces, se puede reflexionar, a partir de las dos teorías planteadas, que al momento del nacimiento del sujeto, comienzan a incorporarse y reafirmarse nociones de lo considerado masculino y femenino, las cuales influyen en la manera en que se desenvuelve en la vida, en sus conductas, formas de pensar, de ser, de actuar, en la comunicación, entre tantos otros aspectos cotidianos, incluyendo las decisiones y elecciones de cada persona.

Teniendo en cuenta la diferenciación entre sexo y género y continuando con la concepción cultural del término género, Marta Lamas (S/F) explica que se produce discriminación en torno al sexo mediante el género. Cada cultura establece distintas prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que designan características específicas a los hombres y a las mujeres. Esta connotación de lo propio según seas hombre o mujer, "reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas" (Lamas, S/F, p.2).

Por otro lado, Gabriela Mansilla (2021) denomina al género como "una acción política porque es una manifestación colectiva y social, que termina habitando en lo personal, en el cuerpo" (p. 9). Por ende, se puede reflexionar acerca de la concepción de este concepto ya que su origen se asocia transversalmente a la "responsabilización por parte de todos los actores, especialmente a los que ocupan espacios jerárquicos" (González del Cerro, 2020, p. 189).

Entonces, la perspectiva de género se entenderá como un modo de organizar las relaciones sociales de poder entre los varones y las mujeres, considerándolo como un elemento sociohistórico y cultural (Fainholc, 2011). Por lo tanto, teniendo en cuenta que la educación se basa en polos opuestos que no pueden existir al mismo tiempo ni convivir (Bautista, García de León Moreno, & Sánchez Hernández, 2018), como, por ejemplo, bueno y malo, normal y anormal, femenino y masculino, la realidad muestra que la identidad sexual no es un extremo u

otro, sino que se vive en diversidad al momento de hablar de sexualidad. Desde este aspecto, es importante recordar que “no nacemos siendo hombres o mujeres, sino que aprendemos a serlo (…) porque nuestra cultura es totalmente binaria” (Bautista, García de León Moreno & Sánchez Hernández, 2018, p. 10).

A partir de lo desarrollado anteriormente, se puede definir que la perspectiva de género es la comprensión de los condicionantes socioculturales en la construcción de las identidades de género así como el reconocimiento de la igualdad de derechos de las personas. Como explica Marta Lamas (S/F), “implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen” (p. 8). A partir de esta concepción, se puede reflexionar acerca de cómo la sociedad estructura el contexto y la cultura en torno a la diversidad sexual. Sin embargo, desde la postura del presente trabajo de investigación y coincidiendo con Lamas (S/F), se considera que no hay comportamientos o características de personalidad exclusivas de un sexo u otro ya que ambos comparten rasgos y conductas humanas.

Perspectiva de género y aprendizaje: ¿Cómo se trabaja desde el currículo escolar?

El objetivo de este apartado será desarrollar la perspectiva de género en la educación, la cual abarca distintos aspectos, desde el diseño curricular hasta el desarrollo de políticas de igualdad.

La perspectiva de género requiere cuestionar la jerarquía de los saberes enseñados, reconfigurar el vínculo pedagógico, reflexionar el valor epistémico de la confianza, la experiencia y las emociones (González del Cerro, 2020). Es por esto que se considera fundamental desarrollar su importancia dentro de la Educación Sexual Integral y cuál es su rol.

Coincidiendo con el Ministerio de Educación (2021, p. 16), “la escuela es la puerta de entrada para garantizar y promover derechos” ya que es allí donde se podrá implementar, de manera transversal o específicamente en el currículo escolar, la Educación Sexual Integral. Sin embargo, se reflexiona que, para aplicar la transversalidad en las escuelas, se debe tener en cuenta a la educación sexual como contenido presente en todas las materias (González del Cerro, 2020) y no solamente en las asignaturas que desarrollen temáticas referidas al cuerpo humano. Por lo tanto, la perspectiva de género “debe aceptar el origen biológico de algunas diferencias

entre hombres y mujeres, sin perder de vista que la predisposición biológica no es suficiente por sí misma para provocar un comportamiento" (Lamas, S/F, p. 9). Por lo tanto, se considera de gran importancia incluirla de manera transversal en el currículo escolar ya que, es desde este aspecto, de diferencia biológica, que se permitirá "problematizar las expectativas y autonomías desiguales entre los varones y las mujeres" (Morgade, Fainsod, González del Cerro & Busca, 2015, p. 155).

Desde la perspectiva de género en la Educación Sexual Integral, se debe brindar información científicamente comprobada y que se encuentre acorde a la etapa del desarrollo de cada alumno, así como también, se debe promover el conocimiento de los derechos y obligaciones de cada uno de ellos (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021).

Sin embargo, se puede reflexionar acerca de las dificultades que presenta el Estado al momento de implementar políticas públicas inclusivas, con el objetivo de priorizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser educados según las leyes vigentes ya que el abordaje de la ESI debe contemplar y respetar las convicciones de cada uno y de las familias. Al mismo tiempo, implica un arduo trabajo por parte de las autoridades con la comunidad educativa, en donde deberán estimular la participación social y la comunicación, lo cual permitirá construir una verdadera transversalidad de la Educación Sexual Integral desde haciendo eje en la perspectiva de género en la escuela, cumpliendo con los objetivos planteados en la Ley N° 26.150 (Consejo Federal de Educación, 2008).

Se considera fundamental aclarar que "incorporar una perspectiva de género a la vida institucional y al currículo requiere, en primer lugar, un proceso de desnaturalización del sistema sexo-género hegemónico por parte de la comunidad educativa" (Morgade, Fainsod, González del Cerro & Busca, 2015, p. 165). Lo que quiere decir que este ámbito tendrá la obligación de "eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género" (Lamas, S/F, p. 10). Por lo tanto, para poder lograrlo, debe realizar acciones que afecten a todos los participantes, entre los cuales se incluye a los alumnos, docentes y directivos.

En las instituciones educativas es donde se puede modificar o reforzar las pautas sexistas que reproducen los estereotipos de género (Lamas, S/F) ya que es allí donde se transmiten mensajes de que hay cuestiones propias para niños y para niñas. Al implementar la perspectiva de género en las escuelas, se tendrán que revisar desde cómo se organizan los tiempos y espacios

hasta las creencias que refuerzan estas concepciones, donde el alumno si no cumple una línea de conducta, se encuentra fuera de la norma y de lo que se debe hacer. Es por esto que la Ley de Educación Sexual Integral (Ley Nº 26.150, 2006) asigna a la escuela como un ámbito promotor y protector de derechos, en donde se debe abordar esta temática desde una perspectiva multidisciplinar, teniendo en cuenta la totalidad de la persona y su complejidad (Consejo Federal de Educación, 2008).

"Los cambios institucionales y las innovaciones en las políticas demandan inversión, planificación, capacitación y monitoreo" (Consejo Federal de Educación, 2008, p. 17). Por lo tanto, se infiere que realizar modificaciones en el currículo escolar para implementar la perspectiva de género en las aulas, requiere de mucho esfuerzo por parte de todas las personas que incluye la escuela ya que no será un cambio que ocurrirá de un momento a otro, sino que es un proceso que comprende distintas complejidades.

Se considera pertinente presentar los lineamientos nacionales que desarrolla el Consejo Federal de Educación para promover aprendizajes según los siguientes objetivos formativos:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.

- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo-a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

(Consejo Federal de Educación, 2008, p. 19-20)

En conclusión, para que las futuras generaciones de alumnos comiencen a tener una perspectiva sobre su propio cuerpo tal cual es, “resulta primordial que la sociedad respete y pueda visualizar distintas corporalidades” (Mansilla, 2021, p. 23) y tener en claro que los cuerpos equivocados no existen. Por lo tanto, la implementación de la perspectiva de género en

las aulas requiere que se aplique la Educación Sexual Integral de manera transversal en todas las escuelas, es decir, “que todas las asignaturas se dispongan a revisar los cruces entre sus saberes disciplinares y los saberes del campo de estudios de sexualidad, género y derechos humanos” (González del Cerro, 2020, p. 190).

2.5. Deconstruir para construir

En el siguiente capítulo se desarrollará la temática Infancias Trans dentro del sistema educativo, respondiendo a los interrogantes de cuáles son los procesos que deben realizarse para garantizar el derecho a la educación sexual, cuáles son los mandatos sociales que influyen en el derecho a la educación de los alumnos trans y cuáles son los aportes que pueden realizarse desde la psicopedagogía.

Infancias trans en el sistema educativo.

En primer lugar, antes de comenzar a desarrollar las temáticas planteadas, se considera fundamental definir quién es una persona trans. Resulta primordial y, al mismo tiempo, confuso, aclarar que no es una enfermedad ni una confusión ya que son personas que tienen en claro cuál es su identidad y cómo se perciben. Es importante destacar que la Organización Mundial de la Salud, en el año 2018, ha dejado de considerar a la transexualidad como una enfermedad o desorden mental, sino que se clasifica como una condición sexual. En el Manual Circular para familias trans (Bautista, García de León Moreno, & Sánchez Hernández, 2018) se explica la Teoría de la Identidad de Género Nuclear que desarrolló Stoller, en donde explica que las personas trans lo son desde el nacimiento, es decir, una mujer trans no quiere ser mujer, sino que ya lo es. Por lo tanto, se puede reflexionar acerca de que “ni el pene ni la vulva es lo que nos hace hombres y mujeres, en realidad es nuestra identidad y nuestra sensación de lo que somos, lo que nos identifica de un género o de otro” (p. 15). Entonces, se podría decir que en una persona trans el sexo biológico y la identidad no coinciden.

Las instituciones educativas mantienen conceptualizaciones cristalizadas en estereotipos de género que pueden intervenir en los procesos de inclusión y de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes (García, 2022). Por lo tanto, el deber de encajar en estas concepciones planteadas culturalmente produce que la persona trans sufra por no poder pertenecer al mundo binario ya que sus aparatos sexuales no coinciden con la percepción que la población exige. Las

instituciones ayudan a establecer patrones de comportamientos rígidos, es por esto que se considera fundamental la implementación de la Educación Sexual Integral de manera transversal en todas las escuelas. Por lo tanto, en el siguiente apartado se desarrollará cómo se puede garantizar el derecho a la educación sexual en infancias trans.

Procesos y estrategias para garantizar el derecho a la educación sexual en infancias trans

Se considera que "la educación es una de las prácticas que tiene mayor influencia en la existencia de los seres humanos, y debe garantizar las condiciones para el efectivo cumplimiento de los derechos de los NNyA" (Mansilla, 2021, p. 8). Por esta razón, se confecciona la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26.061) la cual crea la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia y el defensor de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. También, define los derechos a la identidad, a la libertad y a la autonomía (Merchán & Fink, 2018). Por lo tanto, la educación es la responsable de garantizar las condiciones para el efectivo cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Gabriela Mansilla (2021) realiza un recorrido acerca de qué sucede cuando hay falta de educación en las infancias trans travestis. Explica que el 86% de las feminidades trans travestis se encuentran en situación de prostitución desde aproximadamente los 12 años, edad en la que fueron expulsadas del hogar y de la escuela. El Estado debería resguardar la integridad física y psíquica de estas personas, no hay leyes que las contemplen ni las protejan ya que la sociedad es cómplice de este crimen que no tiene condena porque nadie lo reclama. Otro de los padecimientos es el acoso escolar y la baja autoestima, lo que provoca que la persona se aísle y tenga "temor al encuentro con les demás al sentirse objeto de burlas por parte de algunes de sus compañeres y también por la falta de protección del docente responsable" (p. 29). Por último, la autora expresa que, en la actualidad, no hay una figura de autoridad en las instituciones educativas que organice la recepción y permanencia dentro del sistema a las infancias y adolescencias trans. Entonces, coincidiendo con la reflexión de Mansilla, ante el vacío establecido en las escuelas por parte del Estado Nacional, debe recurrirse a la buena voluntad de las autoridades y docentes de cada institución para acompañar las infancias ya que "el estar en la escuela ubica a estos jóvenes trans en una posición desigual pues la escuela contribuye (…) en la construcción de las identidades sexo-género" (Báez J. , 2013, p. 317).

Por otro lado, Catalina González del Cerro (2020) reflexiona acerca de los obstáculos que suelen surgir al implementar la Ley N° 26.150 (Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral), se enfoca en las limitaciones del propio dispositivo escolar. A partir de la identificación de distintas dificultades para llevar a la práctica la ESI, el Ministerio de Educación desarrolló los cinco ejes transversales, los cuales son: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos.

Entonces, desde la Ley de Identidad de Género (Ley N° 26.743), se pueden mencionar múltiples accionares cotidianos con los cuales se haría efectiva la implementación de la educación sexual en infancias y adolescencias trans. Entre ellos se encuentran:

> Artículo 2°.- Definición. Se entiende por identidad de género a 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 del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (Ley Nº 26.743, Artículo 2)

A partir de este artículo se entiende que nadie más que la persona misma puede decir cómo siente y vivencia su cuerpo. Por lo tanto, debe utilizar la vestimenta que considera que refleja su género autopercibido, ir al baño que se sientan a gusto y conforme. También, deben llamarlo como se sienta cómodo y como se perciba ya que en el artículo 12, la ley establece el trato digno:

> Artículo 12°.- Trato digno. Deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. A su solo requerimiento, el nombre de pila adoptado deberá ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como privados.

> Cuando la naturaleza de la gestión haga necesario registrar los datos obrantes en el documento nacional de identidad, se utilizará un sistema que combine las iniciales del nombre, el apellido completo, día y año de nacimiento y número de documento y se agregará el nombre de pila elegido por razones de identidad de género a solicitud del interesado/a. En aquellas circunstancias en que la persona deba ser nombrada en público deberá utilizarse únicamente el nombre de pila de elección que respete la identidad de género adoptada. (Ley Nº 26.743, Artículo 12)

Este artículo refleja que se debe nombrar y anotar al sujeto con el nombre de pila con el que se identifica y "entre paréntesis la inicial del nombre que figura en el DNI, el mismo apellido y número que figura en el documento nacional de identidad" (Mansilla, 2021, p. 32).

Por otro lado, se puede mencionar que el marco legal permite nuevas experiencias de las infancias trans (Ley N° 26.743) ya que pueden sustentarse desde las leyes para hacer valer sus derechos. Sin embargo, se reflexiona acerca de que, a pesar de este sustento legal, se hacen evidente las desigualdades al proponer una nueva manera de abordar la niñez trans. Al mismo tiempo, el derecho al cumplimiento de estas leyes no solo incluye a las infancias trans sino que convoca a todos los estudiantes, lo que provoca "un aprendizaje profundo de una ciudadanía donde cada uno podría ser parte de una opción de posibilidad. Podría ser el puntapié de la problematización de aquello que se construye como lo *uno* y lo *otro*" (Báez J. , 2013, p. 319).

Es importante reflexionar acerca de que "la educación es un derecho fundamental para todas las personas, por ende, si se cierra a un sector de la sociedad, deja de ser igualitario" (Mansilla, 2021, p. 10). Desde este aspecto, se puede plantear la desigualdad que establecen los adultos a cargo de la escuela con respecto a las infancias trans y de que ésta se habilita debido a las condiciones que predominan en la institución, como, por ejemplo, las etiquetas. Báez (2013) explica que este no es un proceso ingenuo ya que provoca que algunos alumnos transiten la escuela de manera desigual, "donde las posibilidades de goce o del no goce se ponen en juego" (p. 20).

Entonces, la autora Jesica Báez (2013) explica que hay tres direcciones en torno a la desigualdad de los jóvenes trans, las cuales son:

- El acceso y la permanencia es diferencial negativamente.
- Las formas de estar y aprender se encuentran atravesadas por el hostigamiento, la invisibilización y las escenas de pequeñas violencias.
- Desde estas desigualdades se enseña una desigualdad más amplia: una jerarquía de posiciones ciudadanas para todo el estudiantado.

(Báez J. , 2013, p. 321)

Luego de haber desarrollado la concepción de las infancias trans en las instituciones educativas, que obstáculos impone la sociedad para la permanencia de la niñez en las escuelas y qué estrategias utilizar para garantizar el derecho a la educación sexual, se considera pertinente realizar un recorrido acerca del aporte de la psicopedagogía para lograr el cumplimiento de la ESI.

Aportes desde la psicopedagogía institucional y la psicopedagogía forense en infancias trans

En primer lugar se considera fundamental explicitar qué es la psicopedagogía institucional y la psicopedagogía forense, para luego desarrollar la importancia de su abordaje al momento de garantizar el derecho a la educación sexual en infancias trans.

La psicopedagogía institucional permite indagar, diagnosticar y elaborar recursos para la solución de situaciones conflictivas en instituciones educativas (Butelman, 1996). Por lo tanto, desde esta rama se podrá analizar el ámbito escolar, relacionándolo con el contexto social y cultural, teniendo en cuenta que las personas se incorporan en instituciones desde que nacen para pertenecer a la sociedad, ya que allí aprenden las normas, conductas y valores de acuerdo a las expectativas de los *otros,* en donde se espera que todos sean equitativos y homogéneos. A partir de esta rama, se podrá analizar distintos instrumentos de configuración situacional, como por ejemplo, el lenguaje institucional, la representación y percepción social (Butelman, 1982). Entonces, se puede definir que el rol de la psicopedagogía institucional funciona como un "organizador situacional" (Butelman, 1996, p. 5).

Por otro lado, la psicopedagogía forense interviene en infancias que presentan signos de vulnerabilidad y exclusión social (Antelo, 2007). Por lo tanto, esta rama trabaja directamente con

las políticas públicas, integrándolas y adaptándolas a las necesidades de cada persona, favorece la vigencia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes ya que estos se encuentran atravesados por el entorno en el que viven, en el cual influye la economía, sociedad, cultura y política. Por ende, la psicopedagogía forense "puede proveer elementos para la toma de decisiones en causas judiciales y/o estar presentes en procedimientos legales al margen del juicio oral" (Antelo, 2007, p. 44). Su rol se basa en detectar, tratar y promover el ejercicio pleno de los derechos que hayan sido vulnerados y la inclusión responsable en la sociedad.

Luego de haber explicitado la función de la psicopedagogía institucional y forense, se puede plantear la importancia de su rol al momento de garantizar el derecho a la educación sexual en infancias trans, ya que en estas ramas convergen el aprendizaje, la educación y los derechos de los NNyA tanto en las escuelas como en el ámbito penal, desde este aspecto se pueden brindar herramientas y recursos a los docentes y a las familias para lograr el cumplimiento de estos tres factores. También, desde la psicopedagogía, se pueden repensar las infancias, reflexionando acerca del aprendizaje como una potencia para integrar e incluir todos los aspectos de los sujetos, contemplando la complejidad de cada uno de ellos, dejando atrás el mundo binario y otorgando la libertad de ser según su deseo.

Se concluye que, la experiencia educativa de estos alumnos se encuentra regulada por las formas de hacer escuelas y por la presencia de todos los estudiantes. Por lo tanto, considerando que la psicopedagogía está vinculada con el análisis, planificación, desarrollo y procesos educativos (Bertrán, 2009) , para garantizar el derecho a la Educación Sexual Integral en las infancias trans, la manera adecuada es no considerar las experiencias como un problema, sino tomarlo como un aprendizaje y un desafío ante los mandatos culturales establecidos por la sociedad, es por esto que "necesitamos profesionales que reformulen prácticas, teorías, perspectivas, en función de garantizarles, a las infancias y adolescencias trans travestis, una vida libre de violencias simbólicas, epistemológicas, académicas, educativas, médicas; es decir, ponerse a disposición" (Mansilla, 2021, p. 26). Por lo tanto, debe realizarse un trabajo interdisciplinario entre la psicopedagogía, los docentes, directivos escolares y todos los profesionales insertos en la problemática abordada, priorizando la responsabilidad y la actualización, en conjunto con una deconstrucción constante y pensando al sujeto como autor de su propia realidad.

3. Marco Metodológico

Pregunta

¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrentan los docentes y sus conocimientos, creencias y estrategias de inclusión durante el acompañamiento de infancias trans, al momento de enseñar Educación Sexual Integral haciendo eje en la perspectiva de género, en el segundo ciclo del nivel primario, en una institución privada de Villa Crespo durante el año 2022?

3.1. Objetivos

General: Identificar los desafíos que enfrentan los docentes en la enseñanza de la ESI, haciendo eje en la perspectiva de género, e indagar acerca de sus conocimientos, creencias y estrategias de inclusión durante el acompañamiento de infancias trans, en el segundo ciclo del nivel primario, en una institución privada de Villa Crespo durante el año 2022.

Específicos:

- Indagar el conocimiento que poseen los docentes sobre la propuesta presentada por el Ministerio de Educación acerca de la Educación Sexual Integral, incluyendo las normas que regulan su alcance y cómo se enseña en el aula haciendo eje en la perspectiva de género.
- Identificar cuáles son los desafíos de los docentes ante la implementación de la Educación Sexual Integral haciendo eje en la perspectiva de género, por qué se generan y cómo responden ante estos durante el acompañamiento de infancias trans.
- Explorar cuáles son las creencias sobre sexualidad y género en los docentes.
- Analizar los procesos y estrategias de inclusión que llevan a cabo los docentes para garantizar el derecho a la educación sexual de la niñez trans.

3.2. Encuadre metodológico

Para el presente trabajo se realizó una investigación descriptiva con un enfoque cualitativo, con el objetivo de identificar los desafíos que enfrentan los docentes en la enseñanza de la Educación Sexual Integral haciendo eje en la perspectiva de género en infancias trans. El corte temporal elegido fue transversal ya que se desarrolla en la actualidad.

El elemento de la muestra fue seleccionado de forma no probabilística, por conveniencia ya que no fue al azar, sino que se eligieron las características de las personas. En cuanto a la unidad de análisis se tuvo en consideración a docentes de Nivel Primario, de segundo ciclo. Entre los criterios de inclusión se tuvo en cuenta que hayan tenido al menos un alumno que haya realizado una transición de género. En torno a la demarcación geográfica, se delimitó a una institución escolar de Buenos Aires, Capital Federal, en el barrio de Villa Crespo.

Como técnica de recolección de datos se utilizaron cuatro entrevistas individuales semiestructuradas, para las cuales se confeccionaron preguntas en base a la necesidad de información y accesibilidad, es decir, la entrevista se basó en una guía de preguntas pero, al momento de responder, se introdujeron preguntas adicionales para especificar conceptos y obtener una información más clara y precisa.

Por último, se considera pertinente aclarar las consideraciones éticas en las cuales se basó el estudio. Se realizó un consentimiento informado en donde los participantes estuvieron de acuerdo en formar parte del estudio; en todo momento se brindó respeto, cuidando la integridad física, mental y emocional de cada uno de ellos y se garantizó el anonimato, preservando los nombres completos de los elementos, tanto de las personas como de la institución.

A partir de las entrevistas efectuadas, se realizó un análisis inductivo de los datos.

4. Análisis e interpretación de los datos

Para realizar el análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas, se considerarán las siguientes categorías: “Conocimiento e implementación de la Educación Sexual Integral”, “Concepción de sexualidad y perspectiva de género”, “Infancias trans” y “Desafíos de los docentes ante la implementación de la ESI en infancias trans”.

4.1. Conocimiento e implementación de la Educación Sexual Integral

En primera instancia se tuvo en cuenta la importancia de indagar acerca de la concepción de los docentes en torno a qué significa la ESI. Para ellos, tiene gran importancia porque brinda recursos para desenvolverse en la vida y se debe implementar de manera responsable.

Como menciona un participante: “*significa dar herramientas para que los niños puedan utilizar en su vida con respecto a la integridad humana*”. Coincidiendo con el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021), la Educación Sexual Integral promueve la enseñanza y el aprendizaje con el objetivo de lograr la construcción de conocimientos, autonomía y respeto. También, se reflexiona acerca de la integralidad, desde este aspecto se pueden trabajar la expresión de los sentimientos, las emociones, la empatía, la discriminación y la solidaridad, es por esto que mencionan que es “*un espacio donde puedan hablar, expresarse, ser escuchados*”.

Luego, reconocen algunos de los derechos que ampara la ESI, como, por ejemplo, cuidados del cuerpo, libre expresión de los sentimientos, respeto por la intimidad propia y del otro, derecho a la identidad, al nombre y al género. Si bien mencionaron algunos alcances que tiene la Ley de Educación Sexual Integral (Ley Nº 26.150, 2006), se considera escasa la información brindada por los docentes en torno a qué derechos la ampara ya que sus objetivos abarcan mucho más que lo referido por ellos. El artículo 3 establece la importancia de la incorporación de la ley en las propuestas educativas, la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados, prevención de problemas relacionados a la salud en general, reproductiva y sexual, como así también la igualdad de trato entre varones y mujeres.

La Educación Sexual Integral es una herramienta colectiva, de carácter pedagógico, institucional y político que forma parte del proyecto educativo de cada escuela ya que sus ejes son transversales a todas las áreas (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021). Estos se basan en el cumplimiento de los derechos en torno al respeto hacia la diversidad, el cuidado

del cuerpo y la salud, así como también, el reconocimiento de la perspectiva de género. En relación a estos ejes, los docentes plantearon que "*la ESI es muy importante desde nivel inicial en adelante (…) desde aprender a decir que no a lo que no me gusta hasta aprender a aceptar un no"*, *"ante todo que sepan que todo vale, que no hay problemas con ninguna identidad, aceptando a cada uno"* así como también, se reflexionó acerca del respeto a la sexualidad *"no se trata de lo físico, sino que para mí es cómo se siente cada persona y no se debe dudar porque es el sentir de cada persona".*

Continuando con la transversalidad de la Educación Sexual Integral, en una entrevista se mencionó la importancia de "*brindarles información que les falta por entender para sentirse acompañados, contenidos y entendidos*", los docentes coincidieron en que la ESI efectivamente debe ser brindada de manera transversal a las materias, trabajándolo articuladamente entre todas ellas, lo cual permitiría abarcar todos los contenidos y dudas que tengan los alumnos. Sin embargo, al momento de preguntar cómo la implementarían en el aula, respondieron que podría ser a través de actividades, cuentos, textos o videos, excepto una sola respuesta indicó que utiliza como estrategia "*una caja secreta donde se dejan preguntas los viernes, para luego reflexionarlas y abordarlas la semana siguiente*". Entonces, se puede mencionar que existe una dicotomía entre lo que consideran que se debería realizar a nivel institucional y lo que realmente llevan a la práctica dentro del aula. Esto podría deberse a causa de residuos de concepciones históricas en torno a las grandes transformaciones que ocurrieron con respecto al contexto previo a la sanción de la Educación Sexual Integral, ya que, anteriormente, la escuela promovía la sexualidad y diversidad de manera tradicionalista y biologicista, impidiendo que los alumnos logren alcanzar reflexiones subjetivas. En la actualidad, la demanda escolar requiere que se trabaje estas temáticas de manera compleja, abordándolas integralmente, así como relató un docente con respecto a la utilización de una caja secreta, esto permite generar un ámbito de confianza ya que no expone a los alumnos enfrente de sus compañeros ante las dudas o inquietudes que surjan.

Por lo tanto, se infiere que los docentes desean aplicar la ESI de manera transversal a la institución, ya que presentan conocimiento al respecto, comprenden su importancia, significado, alcance y objetivos, pero, al momento llevarla a cabo, no poseen los recursos necesarios tanto didácticos como de información. Esto podría suceder a causa de que "los cambios institucionales

y las innovaciones en las políticas demandan inversión, planificación, capacitación y monitoreo" (Consejo Federal de Educación, 2008, p. 17) porque requieren la transformación y creación de espacios donde se desarrolle y trabaje todos los aspectos que competen a la sexualidad y la perspectiva de género, no sólo en el aula, sino también entre los directivos y docentes.

4.2. Concepción de sexualidad y perspectiva de género

En este apartado se indagó acerca de la concepción de la sexualidad y perspectiva de género de los docentes, con el objetivo de analizar cómo influyen las creencias de las mismas en la implementación de la Educación Sexual Integral en el aula.

Los entrevistados respondieron que la sexualidad abarca desde lo biológico hasta lo actitudinal. Explicaron que se basa en cómo se siente cada uno y que el sexo no determina a la persona como mujer u hombre sino que es elección de cada uno con qué género se identifica. Coincidiendo, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021) propone que el concepto sexualidad en educación excede las nociones de genitalidad, por lo tanto, expone que dentro del mismo se integran aspectos psicológicos, sociales, afectivos, éticos y biológicos, teniendo en cuenta, en todo momento, el contexto socioeconómico, cultural, político y religioso.

Esta concepción se podría articular con la visión de Faur (2007), la cual plantea que en todo momento se transmiten las propias ideas, emociones y prejuicios. Es decir, la perspectiva docente, durante la enseñanza de Educación Sexual Integral, se manifiesta en relación con la propia concepción de la sexualidad. En este caso, la creencia de los docentes se basa en la aceptación y comprensión de las elecciones de cada uno.

La sexualidad es la construcción del cuerpo sexuado y de la subjetividad. Desde la escuela se puede trabajar esta temática abordándola a partir de una perspectiva científica, sistematizando y cuidando la información que se brinda (Morgade, 2008) con el objetivo de lograr autonomía, promoviendo el respeto y la mirada crítica de los alumnos. Los docentes respondieron que no poseen mucho conocimiento al respecto de la perspectiva de género, lo cual se puede identificar como un desafío al momento de implementar la Educación Sexual Integral en el aula ya que sus respuestas fueron: "*Creo que es un todo, desde lo biológico hasta lo actitudinal", "puedo nacer mujer pero sentirme como hombre", "aceptar las diferencias"*. Se puede identificar la ausencia de inclusión de otros aspectos además del físico en torno a la

concepción de la sexualidad. Según el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2015), además de lo biológico, ésta abarca aspectos psicológicos, sociales y éticos, los cuales dependen de la situación económica, política, religiosa y cultural del medioambiente.

Por lo tanto, se podría reflexionar acerca del abordaje de la sexualidad por parte de los docentes ya que, según Morgade (2006), se basa en una mirada absolutista porque se rigen bajo el mandato de la medicina, en donde, si bien manifiestan ciertas connotaciones de lo actitudinal, su justificación se apoya en la diferencia biológica entre el hombre y la mujer, determinando los roles diferenciados que deben tener. Se puede decir que estos aspectos se deben a causa de la presión que ejercía la Iglesia con respecto a la implementación de la Ley N° 26.150 antes de ser sancionada ya que reproducían valores de homogeneización entre los alumnos, los cuales pudieron haber quedado en las creencias de algunos docentes luego de la sanción del Programa Nacional de Educación Sexual. Entonces, se considera fundamental que los docentes conozcan acerca de esta categoría ya que la noción de perspectiva de género invita a replantear "la arbitrariedad en la asignación de género a las cosas" (Lamas, S/F, pág. 4), en donde si una persona no se encuentra dentro de las condiciones asignadas, no forma parte de lo que la sociedad llama normalidad.

También, es importante que consideren que la perspectiva de género es un modo de organizar las relaciones sociales de poder entre hombres y mujeres (Fainholc, 2011) para implementar la ESI en el aula, ya que este aspecto determinará cómo se irán conformando los grupos dentro de la clase, sus tratos, conductas y acciones. Teniendo en cuenta que no hay comportamientos o características de personalidad que pertenecen a un sexo u otro, les permitirá realizar un análisis profundo de las atribuciones y representaciones que se imponen socialmente. Desde este aspecto, los entrevistados respondieron que hay "*personas que no se sienten como nacen*" y que "*hay una diversidad muy amplia*". Estas respuestas coinciden con las instancias que se incluyen en la concepción del género, planteadas por Marta Lamas (S/F), las cuales son: asignación del género (apariencia de los genitales en el nacimiento), identidad de género (en la adquisición del lenguaje) y rol de género (comportamientos que socialmente se conocen como hombre o mujer). Por lo tanto, los docentes tendrían noción acerca de lo que se conoce como identidad sexual, ya que muestra que las elecciones no se basan en un extremo u otro, sino que la

sexualidad se vivencia desde la diversidad, la cual permite el reconocimiento y la aceptación de personas como seres sexuados y sexuales.

4.3. Infancias trans

Conocimiento acerca de las infancias trans

Se indagó acerca del conocimiento de las infancias trans, las dificultades al momento de abordar el cambio de género de la alumna trans y cómo se actuó frente a ello la dirección escolar.

En primera instancia, se consideró pertinente preguntar acerca del conocimiento que tienen los docentes en torno a las infancias trans. En todas las respuestas, coincidieron en poseer poca información al respecto.

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede analizar que las instituciones ayudan a imponer esquemas de conductas estereotipadas con respecto al género masculino y femenino, es decir, se fomentan actitudes en torno al deber encajar en los parámetros planteados por la sociedad. Estos aspectos se promueven con ciertos comportamientos por parte de los directivos o docentes, los cuales pueden derivar en bajadas de línea por parte de la gestión, falta de información, ausencia de capacitación o vacíos legales. Como explica Gabriela Mansilla (2021), “no hay una voz superior desde la institución educativa que organice en los diferentes establecimientos la recepción y (…) la permanencia dentro del sistema” (p. 30). Los efectos de la falta de conocimiento de infancias trans pueden desencadenar en acoso escolar, provocando angustia, aislamiento, sufrimiento y estrés en estos alumnos.

Es importante mencionar que los docentes deben tener conocimiento acerca de que una persona trans no tiene ninguna enfermedad ni confusión al respecto, sino que es una condición sexual. Como explica Stoller (Bautista, García de León Moreno, & Sánchez Hernández, 2018), lo que nos hace hombre o mujer es la identidad propia y cómo se siente cada persona, por lo tanto, se podría decir que en estas personas la identidad y el sexo biológico no concuerdan.

Por otro lado, se considera importante destacar que las personas trans lo son desde el nacimiento, con lo cual también debe ser fundamental que los docentes se capaciten en este aspecto, ya que deben tratar a las personas tal cual como se sienten, ya sea hombre o mujer y eso no debe afectar al momento de enseñar frente al aula. Es por esto que se preguntó acerca de la

influencia de la subjetividad y percepción de cada docente en el trato hacia las infancias trans. En este aspecto, afirmaron que, efectivamente, la mirada subjetiva de cada uno influencia en los prejuicios y en el rechazo, también se mencionó que "*muchas veces hay docentes que hacen de cuenta que no ven nada para evitarse tener un problema*". A partir de esta respuesta se puede analizar la dinámica institucional, la cual corresponde a una modalidad regresiva, ya que se basa en la protección de aspectos negados, resistencia al cambio, desinterés y estructuración de ideologías defensivas (Fernández, 2009). Esta perspectiva responde, dentro de los paradigmas de la educación, a la etapa simplista, la cual se desarrolla entre el siglo XIX hasta inicio del siglo XX, donde la mirada se encuentra en la parte; situación que puede deberse a causa de los sesgos que quedaron arraigados en las creencias de los docentes y directivos en torno a la educación sexual. A partir de la entrevista realizada, se puede interpretar que los directivos y los docentes hacen foco en ocultar el cambio de género de la alumna trans. Este paradigma provoca una realidad objetiva así como también descontextualizada y se relaciona con el modelo biologicista. Por un lado, los directivos realizan adoctrinamiento hacia los docentes, los cuales no podían involucrarse en la situación y los alumnos no debían recibir información al respecto. Mientras que, por otro lado, los docentes, bajo este mandato directivo, eligen no implicarse para no tener problemas. Aquí se resalta la importancia de la reflexión docente acerca de su propia práctica ya que la postura que adquiera frente a los alumnos influirá en la construcción de sus subjetividades (Plaza, González Galli, & Meinardi, 2013).

También, se consultó acerca del rol directivo en torno al cambio de género de la alumna. En este caso, las respuestas fueron diversas. Por un lado, "*en la escuela se tomó con bastante naturalidad pero entre las familias no*" y "*no se dio mucha información y los chicos no saben*". Aquí, aparece la incertidumbre y la desinformación por parte de la institución tanto a las familias como a los docentes y alumnos. Por otro lado, "*la escuela no se mete, es como no cuento nada solo queda acá y ya*", lo que manifiesta que "*la escuela no actuó, lo tienen oculto*". Por lo tanto, estas respuestas indican lo oculto de la escuela, lo que no se puede ver ya que no forma parte de la normalidad, lo que provocaría que la alumna transite su escolarización de manera desigual.

Se puede observar que las instituciones educativas mantienen los estereotipos de género, lo cual interviene en los procesos de inclusión y de aprendizaje de los alumnos (García, 2022). Entonces, se podría decir que la escuela fomenta patrones de comportamientos rígidos,

reforzando las pautas sexistas que reproducen los estereotipos de género (Lamas, S/F). Por esta razón, se considera importante la implementación de la Educación Sexual Integral de manera transversal a la institución ya que promueve y protege los derechos de los alumnos.

Inclusión de infancias trans en la escuela

Se investigó acerca de qué herramientas utilizan al momento de trabajar las infancias trans, desde la ESI. Así como también, su inclusión en las aulas, desde la docencia y la dirección.

La implementación de la ESI de manera transversal a la institución implica una posición desde la docencia donde su accionar justifique y legitime la inclusión de los NNyA. Por lo tanto, su planificación debe coincidir con el marco legal e institucional que amparan los derechos de los alumnos, teniendo en cuenta el acceso a la información, a una educación sin prejuicios ni estereotipos de género, fomentando la autonomía, el pensamiento crítico y promoviendo el respeto por la integridad del cuerpo de uno mismo y del otro, por la diversidad y por los derechos humanos.

En el caso de los docentes entrevistados, indican que no utilizan herramientas específicas para abordar la inclusión de las infancias trans desde la Educación Sexual Integral, pero mencionaron que la inclusión en las aulas se puede trabajar "*mediante videos disparadores para darles lugar a que cada uno pueda expresarse y dar su opinión, poder decir, escuchar, que se escuchen y guiarlos. También mediante actividades, que no se distingan con género*". Se hizo referencia a la importancia de la utilización del trato en torno a cómo uno se siente, no como lo indican sus genitales al momento de nacer y se podría trabajar "*con diálogos y la resolución de distintos problemas que van surgiendo por parte de los niños*".

En el primer apartado se realizó el análisis de la transversalidad de la ESI en las escuelas, en la entrevista coincidieron que debe brindarse en todas las materias, pero, a partir de las respuestas analizadas anteriormente, se puede inferir, nuevamente, la contradicción que se presenta en torno a la implementación de la educación sexual en el aula ya que se brinda "*mediante talleres, actividades, charlas y videos*"; es decir, no se menciona la transversalidad en ningún momento. Sin embargo, hacen referencia que para trabajar verdaderamente la inclusión "*primero se debería educar a los docentes y directivos del establecimiento, para que puedan tener herramientas y que puedan ayudar a las familias*", lo cual se considera fundamental.

Por otro lado, cabe destacar que se mencionó que "*la dirección hizo una bajada de línea y no pude participar*" haciendo referencia al abordaje de las infancias trans en el aula, lo cual permite analizar cómo se garantizan las condiciones para el cumplimiento de los derechos de NNyA ya que la educación y la enseñanza tiene total influencia en la existencia de las personas (Mansilla, 2021).

En este caso, no se observa el cumplimiento de los derechos a la identidad, a la libertad y a la autonomía ya que la dirección realiza una "*bajada de línea*" a los docentes en donde la directiva se trataba de no hablar de sexualidad "*sólo vieron lo rosa es de nena y de nene, todo relacionado con eso*". Se puede inferir, nuevamente, la reproducción de pautas sexistas que propagan los estereotipos de género, lo cual ocurre a causa de la ausencia de perspectiva de género, brindada de manera transversal a los contenidos curriculares. También, se observa cómo se encuentra plasmado el paradigma de la simplicidad (Universidad Nacional de Río Cuarto, 1992) en esta institución, ya que brindan información acerca de que los colores no pertenecen a ningún sexo – género, pero no se enseña sobre la sexualidad y su complejidad, así como también, respecto de la perspectiva de género como organización de relaciones sociales de poder entre hombres y mujeres. No observarían al alumno de manera integral, relacional y narrador, sino que es considerado como depositario del saber (Freire, 1970). Por ende, esta actitud, por parte de la gestión escolar, puede provocar acoso escolar y baja autoestima en los alumnos trans, como menciona Gabriela Mansilla (2021), fomentado por la falta de protección del docente responsable.

Por lo tanto, se reflexiona que la dirección influye en la implementación de la ESI en infancias trans ya que interviene en la información brindada y realiza una bajada de línea sobre qué temas enseñar en torno a la ESI y cuáles no son pertinentes que los alumnos aprendan, promoviendo la desigualdad en la trayectoria escolar de algunos alumnos (Báez J. , 2013) y provocando la naturalización de la hegemonía del sexo-género (Morgade, Fainsod, González del Cerro, & Busca, 2015) ya que se fomentan discursos que favorecen los estereotipos de género.

4.4. Desafíos de los docentes ante la implementación de la ESI en infancias trans

Según el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2015), el desafío principal de la implementación de la Educación Sexual Integral es que abarca desde el Proyecto Educativo Institucional. Se trata de una herramienta que tiene como fin proponer acuerdos y acciones que guíen los procesos que se desarrollan en la institución (Rossi & Grinberg, 1999), hasta la modificación de los contenidos en las distintas áreas y la promoción de cambios culturales, lo cual implica la deconstrucción de concepciones y creencias subjetivas, obstruyendo el abordaje integral de la ESI (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021). En este sentido, las docentes coinciden en que la subjetividad afecta directamente en el trato hacia las infancias trans, en torno a los prejuicios, rechazos y distintas posturas, como se analizó anteriormente. Desde la mirada del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2015), se podría mencionar este aspecto como un desafío en la implementación de la ESI en infancias trans.

Otro de los desafíos para Faur y Gogna (2016) se basa en que la ESI hace referencia a los principios básicos de los derechos humanos, los cuales son la igualdad, universalidad y autonomía. Estos aspectos deben adaptarse a los cambios de paradigmas interviniendo los actores vinculados para resignificar distintos conceptos; es por esto que se interpreta a la Ley N° 26.150 (2006) como una herramienta colectiva, pedagógica, institucional y política.

Tras indagar acerca de las dificultades al momento de abordar el cambio de género de la alumna trans, tres de los docentes respondieron que no tuvieron desafíos al transitar la transformación. Sin embargo, en una de las respuestas se hace referencia al desafío que implican todos los alumnos "*ya que cada chico es diferente en cualquier aspecto*" y, también, se menciona que "*en la escuela al principio fue chocante para los directivos porque era la primera vez que tenían una alumna trans".* En torno a estas respuestas, se puede inferir la gran transformación que tuvo que realizar la institución para abordar las infancias trans. Es necesario disponer de un tiempo para organizar, planificar y anticipar la necesaria capacitación y formación logrando realizar un seguimiento acorde (Consejo Federal de Educación, 2008) para abordar el cambio de género de un alumno, así como también, si no hubiera sucedido dicha transformación, debían estar preparados para abordar la sexualidad y la perspectiva de género

desde la Educación Sexual Integral sin la necesidad de vivenciar dicha experiencia ya que es un derecho de todos los alumnos recibir educación sexual en la escuela.

A pesar de haber incluido a la alumna trans, cumpliendo con el Artículo 12 de la Ley de Identidad de género (Ley N° 26.743), basado en el trato digno, el accionar, por parte de los directivos, fue intervenir en la información que se le brindó a los compañeros de dicha alumna, lo cual provoca que vivencien una trayectoria escolar de manera desigual (Mansilla, 2021). De esta manera, se incumple con el Derecho a la Educación (Ley N° 26.206) de todos los alumnos e interponiéndose en la posibilidad de potenciar los aprendizajes al incapacitarle la oportunidad de poder replicar y exponer dudas en torno a la sexualidad y su complejidad. Por lo tanto, desde este aspecto se puede mencionar que se produjo un enfrentamiento entre la mirada simplista que imponen los directivos y la demanda de la situación en torno a la necesidad de actualización y complejización de perspectivas subjetivas, en donde la problemática requiere que el foco se realice en el todo, la parte y su interrelación basándose en el aprendizaje constructivo, el cual se trata en un campo complejo con múltiples atravesamientos (Pozo, 1997), logrando así que los alumnos construyan una mirada crítica y compleja.

Catalina González del Cerro (2020) hace foco en las limitaciones del propio dispositivo escolar, las cuales se basan en los cinco ejes transversales del Programa Nacional de ESI; estas son: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. Desde estos aspectos, se despliega una mayor complejidad de incorporar la noción de transversalidad a la organización de la vida institucional.

Teniendo en cuenta las limitaciones planteadas por la autora, se indagó acerca de cómo abordan las infancias trans desde una perspectiva de género, a lo cual, dos de ellos respondieron "*no sé*", "*No lo sé muy bien*". La Ley de Identidad de Género (Ley N° 26.743) hace referencia a diversas maneras de hacer cumplir la implementación de la educación sexual en NNyA, entre ellos se encuentra el respeto y comprensión de que nadie más que la persona misma puede decir cómo siente y vivencia su cuerpo, el trato digno; lo cual invita a realizar un aprendizaje profundo donde cada persona sea parte de una posibilidad. Coincidiendo, en relación a estos aspectos, un docente propuso como herramienta de abordaje a las infancias trans: "*evitar la censura de ciertas temáticas desde la infancia, rompiendo estereotipos de colores juguetes o disfraces asociados, promover la igualdad de género, enseñar a los niños a realizar tareas del hogar y actividades,*

independiente del sexo de cada uno". Lo cual coincide con los objetivos formativos para promover aprendizajes planteados por el Consejo Federal de Educación (2008) basados en el ofrecimiento de oportunidades, la expresión, reflexión y valoración tanto de las emociones como de los sentimientos, la estimulación de los derechos humanos, la promoción de hábitos del cuidado del cuerpo así como también de la salud y la estimulación de aprendizajes fundados en el respeto. Estos mismos coinciden con los ejes del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley Nº 26.150, 2006), los cuales buscan cumplir la noción de integralidad en las instituciones.

A pesar de las intenciones que manifiestan los docentes en torno a las propuestas presentadas para el cumplimiento efectivo de la inclusión de infancias trans, se hacen evidentes las desigualdades al censurar la información que se debe enseñar. Desde este aspecto, es importante comprender que si la educación se anula a algunos alumnos, por distintas cuestiones, deja de implementarse de manera igualitaria (Mansilla, 2021). En articulación con las entrevistas, cuando se menciona que "*la dirección hizo una bajada de línea y no pude participar", "no se dio mucha información y los chicos no saben", "la escuela nos dijo que tratemos de no decir nada, de no hablar tanto al respecto"*.

Aquí se manifiesta el último de los desafíos de los docentes ante la implementación de la Educación Sexual Integral en infancias trans, el cual se presenta en torno a la desigualdad planteada por los adultos a cargo de la escuela. De esta forma, habilita un acceso a la información de manera diferente afectando negativamente a los alumnos, donde el aprendizaje se ve influenciado por el hostigamiento, la invisibilización y las pequeñas violencias (Báez J. , 2013).

Desde la psicopedagogía forense e institucional se pueden trabajar los desafíos indagados en las entrevistas, repensando y reflexionando las prácticas docentes y el accionar por parte de la dirección frente a diversas situaciones que acontecen en la institución, considerando la subjetividad y complejidad de cada alumno, deconstruyendo los ideales y las creencias antiguas acerca de la sexualidad y perspectiva de género, actualizando y modernizando las miradas hacia los distintos contextos sociales y culturales de las diversas infancias, trabajando el lenguaje institucional, las representaciones sociales y priorizando el deber que tiene la escuela de cumplir

y garantizar el Derecho a la Educación (Ley N° 26.206), teniendo en cuenta que es allí donde las personas se desenvuelven, crecen y aprenden durante etapas fundamentales de la vida.

5. Conclusiones

En base al análisis de datos realizado anteriormente, se infiere que, efectivamente, los docentes presentan desafíos durante el acompañamiento de infancias trans, al momento de enseñar Educación Sexual Integral. A continuación se destacará cuáles son estas dificultades y por qué se manifiestan, respondiendo a la pregunta en la cual se enfocó el presente trabajo y a sus respectivos objetivos.

Se infiere que uno de los desafíos planteados por los docentes es la escasa información con respecto a las normas que ampara la Ley N° 26.150, ya que se hizo mención acerca de que "*significa dar herramientas para que los niños puedan utilizar en su vida con respecto a la integridad humana*" y que es "*un espacio donde puedan hablar, expresarse y ser escuchados*". El Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley Nº 26.150, 2006) promueve la enseñanza y el aprendizaje de contenidos apropiados y actualizados, basados en el respeto y la igualdad en el trato hacia las otras personas, tanto hombre o mujer, el ejercicio de los derechos y la prevención de enfermedades de transmisión sexual, respetando y cuidando la salud en general.

También, se considera fundamental destacar la escasa información que poseen los docentes acerca de los conceptos de sexualidad y género, lo cual se considera como otro desafío ya que estas concepciones permiten reflexionar sobre la asignación de género a todo lo que nos rodea (Lamas, S/F). La falta de información puede deberse a causa de la modalidad biologicista y simplista que impone y promueve la institución. Tener conocimiento y manejo de esta noción permite la implementación de la Educación Sexual Integral en el aula desde una postura objetiva, teniendo en cuenta que no hay comportamientos o características que pertenecen a un género en específico, sino que esos aspectos son una construcción social. Aquí interviene la subjetividad de cada docente, lo cual se interpreta como otro desafío ya que se destaca la importancia de la reflexión acerca de la propia práctica, en la cual, la postura que adquiera en torno a los distintos contenidos brindados desde la ESI influirá en la construcción de conocimientos, autonomía y respeto de los alumnos. Para lograrlo, cada miembro de la institución debe deconstruir los posicionamientos personales, priorizando la igualdad, universalidad y autonomía de todos los

alumnos. En este sentido, los docentes aceptaron que la subjetividad de cada persona influye en el trato hacia las infancias trans, con respecto a los prejuicios y rechazos.

La Educación Sexual Integral es una herramienta de carácter colectivo, que incluye los aspectos pedagógicos, institucionales y políticos de cada escuela. Se considera pertinente destacar la importancia que tiene la implementación de la ESI de manera transversal en la escuela, lo cual se puede mencionar como otro desafío ya que los docentes coincidieron sobre lo significativo de la transversalidad, pero, al momento de indagar acerca de cómo abordan la ESI en el aula, mencionaron que lo realizan mediante videos, charlas, talleres o actividades, no se hace referencia a lo que realmente significa la transversalidad ya que manifiestan no poseer los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Esto podría puede deberse a que la institución promueve los estereotipos de género planteados por la sociedad.

La educación y la enseñanza tiene influencia en la existencia de los alumnos y en la construcción de las distintas subjetividades, con lo cual, se considera fundamental el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Para lograrlo se deben garantizar las condiciones necesarias, es por esto que la última dificultad a desarrollar será el rol de los directivos en torno a los procesos y estrategias de inclusión para garantizar la implementación de la Educación Sexual Integral en infancias trans. En la institución no se observa el efectivo cumplimiento de los derechos a la identidad, a la libertad y a la autonomía ya que la gestión escolar privó a los docentes de hablar sobre sexualidad al momento que la alumna realizó el cambio de género, promoviendo una mirada simplista y biologicista en la institución. Esto da cuenta del discurso del docente cuando menciona que "*sólo vieron lo rosa es de nena y de nene"*, *l*o cual indica que no hay una figura de autoridad que organice la recepción y permanencia de las infancias trans, como menciona Gabriela Mansilla (2021). También, un docente mencionó que "*la dirección hizo una bajada de línea y no pude participar*" haciendo referencia al abordaje de las infancias trans en el aula indicando que la gestión influye en la implementación de la ESI en infancias trans, ya que realiza una "*bajada de línea*" en torno a qué contenidos enseñar, lo cual provoca desigualdad en torno a la trayectoria escolar de los alumnos.

En conclusión, se considera fundamental la implementación de la Educación Sexual Integral en infancias trans desde la perspectiva de género, de manera transversal. Coincidiendo con la entrevistada, "*se debería educar a los docentes y directivos del establecimiento, para que*

puedan tener herramientas y que puedan ayudar a las familias", se identifica la importancia de las capacitaciones y actualizaciones para garantizar el cumplimiento de los derechos a los alumnos para que transiten su trayectoria escolar en igualdad, con libertad y autonomía.

6. Bibliografía

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Antelo, E. (2007). Introducción a la psicopedagogía forense. 39 - 51. Revista PerteneSer Cifap.

Asociación Civil Infancias Libres. (Julio de 2019). Informe sobre la situacion actual de las experiencias de niñeces trans. Argentina.

Baez , J., & González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Dossier*, 7 - 24.

Báez, J. (Noviembre de 2013). La experiencia educativa trans: Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria. *Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Báez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de invervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 71 - 86.

Bautista, M., García de León Moreno, C., & Sánchez Hernández, C. (2018). *Manual circular para familias trans.* Fuerza Ciudadana Quiroz.

Berg, L. (Julio-Diciembre de 2021). Masculinidades en el marco de la perspectiva de género y la Educación Sexual Integral. *Universidad Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

Bertrán, A. (2009). 50 años de historia, de caminos recorridos, construidos, reconstruidos por la Psicopedagogía. En A. Bertrán, *La orientación psicopedagógica desde las intervenciones Institucionales: Pensando acciones de lo ideal a lo posible Mirando a la institución educativa como organización.* (págs. 7 - 21). Revista Psignos.

Boccardi, F. (2008). Educacion sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la Ley de Educación Sexual Integral en la Argentina. *Centro de Estudios Avanzados - Universidad Nacional de Córdoba*, 48 - 58.

Boccardi, F. (2013). Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educacion sexual en las escuelas. *Punto Género N°3*, 83 - 97.

Butelman, I. (1982). *El abordaje psicopedagógico institucional. El análisis institucional en Educación* . Buenos Aires: FILO:UBA .

Butelman, I. (1996). Capitulo 1. Espacios institucionales y marginación. La psicopedagogía institucional: su acción y sus límites. . En I. Butelman, *Pensando en las instituciones: sobre teorias y prácticas en educación* (págs. 1 - 9). Buenos Aires: Paidós.

Caballer, F. (10 y 12 de Julio de 2018). Niñez trans en la escuela: la inclusión como paradigma de lo particular. *Faculta de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Cepeda, A. (2008). Historiando las políticas de sexualidad y los derechos en Argentina: entre los cuentos de la cigüeña y la prohibición de la pastilla. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexion en Ciencias Sociales*, 23 - 37.

Cerro, C. G. (febrero de 2018). Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online. *Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, Área Ciencias de la Educación*. Cuidad Autonoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Consejo Federal de Educación. (2008). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional Nº 26.150. Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.* Buenos Aires: Resolucion CFE Nº43/08.

Di Liscia, M. (2013). Identidades y prácticas en conflicto. El Progrmaa Nacional de Educación Sexual Integral de Argentina. *La manzana de la discordia*, 67 - 79.

Esquivel, J. C. (2013). Narrativas religiosas y politicas en la disputa por la educación sexual en Argentina. *Vol. VII Nº 1*, 140 - 163.

Fainholc, B. (2011). *Educación y género: una perspectiva social, cultural y tecnológica.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Faur, E. (2007). *La educación en sexualidad.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Faur, E., & Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En I. E. Ramírez Hernández, *Voces de la Inclusión. Interpelaciones y criticas a la idea de "inclusión" escolar* (págs. 195 - 224). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Práxis Editorial.

Fernández, L. (2009). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires: Paidós.

Freijo, M. (2020). *(Mal) Educadas.* Buenos Aires: Planeta.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires.

García, D. (2022). *Infancias y adolescencias trans: modos de actuar de la escuela según la perspectiva familiar*. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía.

González del Cerro, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *DOSSIER*, 187 - 200.

Lamas, M. (S/F). *La perspectiva de género.*

Largade, M. (1994). Perspectiva de Género. 23-29.

Ley N° 25.673. (2002). *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.* Buenos Aires.

Ley N° 26.061. (s.f.). *Ley de Protección Integral de los Derechos de NNyA. Publicada en el Boletín Oficial 21 de octubre de 2005.* Buenos Aires.

Ley N° 26.130. (2006). *Régimen para las intervenciones de contracepción quirúrgica. Publicada en el honorable congreso de la Nación Argentina el 29 de agosto del 2006.* Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 26.206, 2. (s.f.). Ley Educación Nacional. Publicada en el Boletín Oficial 27 de diciembre de 2006. . Argentina.

Ley N° 26.743, 2. (s.f.). Ley de Identidad de Género. Publicada en el Boletín Oficial, 23 de mayo de 2012. Argentina.

Ley N° 27.234, 2. (s.f.). Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. Publicada en el Boletín Oficial, 30 de diciembre de 2015. Argentina.

Ley N° 27.499, 2. (s.f.). Ley Micaela. Publicada en el Boletín Oficial, 10 de enero de 2018. Argentina.

Ley N° 27.610. (2021). *Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), obligatoriedad de brindar cobertura integral y gratuita. Publicada en el boletín Oficial 15 de enero de 2021*. Buenos Aires.

Ley Nº 26.150, 2. (2006). *Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Publicada en el Boletín Oficial el 24 de Octubre de 2006.* Buenos Aires, Argentina.

Ley Nº 26.150, Artículo 3. (2006). Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Publicada en el Boletín Oficial el 24 de Octubre de 2006. *Artículo 3*. Buenos Aires.

Mansilla, G. (2021). *Un mundo donde quepan todes: ESI con pespectiva travesti trans.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Chirimbote.

Merchán , C., & Fink, N. (2018). *Infancias Libres - Talleres y actividades para educación en géneros.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Las Juanas Editoras y Chirimbote.

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación Sexual Integral para la Educación Primaria: contenidos y propuestas para el aula.* Buenos Aires: Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Educación Sexual Integral en la Argentina. Voces desde la escuela.* Ciudad de Buenos Aires: 1ra ed.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). *Colección de Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Morgade, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de genero. Una antigua deuda de la escuela.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Morgade, G. (2008). *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género.*

Morgade, G., & Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Dossier*, 39 - 62.

Morgade, G., Fainsod, P., González del Cerro, C., & Busca, M. (julio de 2015). Educación sexual con pesepctiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. Buenos Aires, Argentina.

Nanzur, V. P. (marzo de 2017). El derecho a la educacion sexual integral. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Salud. Organizacion Mundial de la Salud.

Plaza, M., González Galli, L., & Meinardi, E. (6 de octubre de 2013). Educacion Sexual Integral y Curriculo Oculto Escolar: un estudio sobre las creencias del profesorado. *Grupo de la Didáctica de la Biologia. Instituto de Investigaciones CeFIEC. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina.

Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata, S.L.

Real Academia Española. (S/F). *Significado de la palabra Género.*

Rossi, M., & Grinberg, S. (1999). *Proyecto Educativo Institucional: acuerdos para hacer escuela.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Savino, G. A. (18 de Junio de 2021). Pensando las infancias trans en el espacio escolar. *Ensayo final para la materia Perspectivas de Inclusión del Profesorado en Trabajo Social (UNLP)*. Argentina.

Traiman-Schroh, N., & Fernández, M. (2022). Perspectiva de género: ¿un enfoque presente en la formación del profesorado universitario en química? *Revista de Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata*, 189 - 206.

Universidad Nacional de Río Cuarto. (1992). *Proceso de constitución del campo conceptual psicopedagógico* . Trabajo de investigación.

7. Anexos

Guía de entrevista

Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada a las cuatro docentes de Nivel Primario de la institución privada ubicada en Villa Crespo:

1. ¿Cuántos años tiene?
2. ¿Hace cuantos años es docente? ¿Cuál es su formación de base?
3. ¿Hace cuántos años trabaja en la institución? Actualmente, ¿En qué grados?
4. ¿Qué materia dicta?
5. Durante su trayectoria, ¿ha tenido cursos o charlas sobre Educación Sexual Integral? ¿y sobre Perspectiva de género? ¿Le sirvieron en el día a día de la escuela?
6. En caso de haber participado en charlas o cursos sobre ESI, ¿fueron recibidos en la escuela o fue de manera extra escolar?
7. ¿Qué significa, para usted, la ESI?
8. ¿Cómo implementa la ESI en el aula?
9. ¿Qué opina al respecto sobre la ESI de manera transversal a la institución o dictada específicamente en las materias?
10. ¿Sabe cuáles son los principales derechos que ampara la ESI? En caso de responder sí, ¿podría mencionarlos?
11. ¿Qué piensa acerca de la concepción de sexualidad?
12. ¿Considera que el concepto de sexualidad cambió a lo largo de sus años de docencia? ¿De qué manera?
13. ¿Qué conoce acerca de la perspectiva de género?
14. ¿Qué conoce acerca de las infancias trans?
15. ¿Ha tenido alguna vez un alumno o alumna que cambió de género?
16. ¿Considera que tuvo desafíos para abordar este cambio?¿Cómo impactó en usted?
17. ¿De qué manera actuó frente a ello?
18. ¿Cómo cree que impactó en la escuela? ¿Y en el aula?
19. ¿Cómo actuó la institución escolar ante este cambio?
20. ¿Considera que utilizó o implementó alguna herramienta desde la ESI para abordar las infancias trans en el aula? En el caso que responda sí ¿cuáles?

21. ¿Alguna vez se presentó alguna situación que no supo cómo actuar en torno a las infancias trans? En caso de respuesta afirmativa, ¿Cómo respondió ante ello? En caso de que haya acudido a alguien, ¿a quién acudió?
22. ¿Cómo se lleva a cabo la inclusión de infancias trans en el aula?
23. ¿Cómo se puede brindar esta inclusión desde la escuela?
24. ¿Cómo se puede abordar las infancias trans desde una perspectiva de género?
25. Al haber transitado el cambio de género de este alumno, ¿cómo considera que influyó este cambio en la trayectoria escolar de este alumno?
26. ¿Observa que la subjetividad y percepción de cada docente influye en el trato hacia las infancias trans? En caso de ser afirmativo, ¿en qué aspectos lo observa?
27. ¿Qué herramientas y recursos considera que son indispensables al momento de implementar la ESI en infancias trans?
28. ¿Algún comentario que quiera añadir?

Matriz de datos

MATRIZ DE DATOS		
Categorías de análisis	**Respuestas de docentes (E1, E2, E3, E4)**	**Interpretación de datos**
Educación Sexual Integral		
Concepción de la ESI	E1: "Para mí, la ESI es muy importante desde el nivel inicial en adelante. Abordarla con responsabilidad y en todos sus contenidos ayuda a la formación integral del sujeto en su vida completa. No sólo en cuanto la genitalidad o reproducción y demás, sino en todo... Desde aprender a decir que no a lo que no me gusta hasta a aprender a aceptar un *no*"	Los docentes concuerdan en la importancia de la ESI ya que brinda herramientas para la vida cotidiana, manifiestan la necesidad de que se aborde con responsabilidad y respecto.
	E2: "Significa dar herramientas para que los niños puedan utilizar en su vida con respecto a la integridad humana" "Como por ejemplo aprender a decir que no, sobre identidad y género, el tema del respeto hacia el otro…"	
	E3: "Es el derecho, de los alumnos de tener un espacio donde puedan hablar, expresarse, ser escuchados, y brindarles la información que les falta por entender para sentirse acompañados, contenidos y entendidos."	
	E4: "Es un espacio sumamente importante y necesario para los alumnos"	
Transversalidad de la ESI en las escuelas	E1: "Creo que debe darse de manera transversal siempre" "Para trabajarlo desde todas las materias"	Coinciden en la importancia de la transversalidad de la ESI en las escuelas basándose
	E2: "Me parece muy importante y necesario que	

	se dicte de manera transversal en el colegio" "Porque te permite abarcar más"	en el trabajo articulado con todas las materias, abarcando todos los contenidos, ya que a los alumnos pueden tener dudas, incertidumbres o sucederles distintas cosas todos los días, por lo tanto, es fundamental trabajarlo de manera integral en todas las áreas curriculares.
	E3: "La ESI debe ser de manera transversal. No tiene que explicarse en una materia especial o un día específico." "Debería de estar articulada todo el tiempo en todas las materias, ya que a los chicos no le pasan las cosas solo un día en particular, tienen cuestiones todos los días y todo el tiempo."	
	E4: "Sirve como disparador de muchas otras cuestiones que sin este espacio sería difícil de visibilizar"	
Implementación de la ESI en el aula	E1: "Se implementa en muchas cosas que hacemos. Puede ser desde algún texto que aborde algún tema pertinente, hasta en alguna charla de convivencia por alguna pelea o discusión en el aula… Siempre es bueno retomar y reforzar los contenidos."	La implementación de la ESI en el aula se puede realizar de diversas maneras, desde actividades, cuentos, textos o videos alusivos a los conflictos que suceden en el aula hasta charlas en torno a la convivencia escolar. Se considera pertinente destacar la propuesta presentada en la Entrevista 4, ya que menciona la constancia que se debe tener en torno a las dudas que tengan los alumnos y la importancia del seguimiento continuo, dejando a un lado la
	E2: "Lo implemento con algún cuento o alguna historia real o no como disparador a alguna temática específica."	
	E3: "Cada vez que un chico viene con una duda, lo primero que hago es hablarle solo a esa persona y luego busco, videos libros o invento alguna situación para poder hacerlos entrar en el tema. Suelo dejar de lado la planificación del momento, para que no se queden con una duda. Tengo una caja secreta donde se dejan preguntas, los viernes la retiro. Para el día lunes poder abordar las preguntas, sentimientos o lo que dejen depositado en la caja."	

	E4: “Mediante actividades relacionadas”	planificación para ponerle total atención a estas cuestiones.
Conocimiento acerca de los principales derechos que ampara la ESI	E1: “Sé que promueve hábitos de cuidado del cuerpo, el reconocimiento de la intimidad propia y ajena, la expresión de los afectos y el respeto por los sentimientos”	Los principales derechos mencionados por los docentes son: - Cuidados del cuerpo - La expresión de los afectos - El respeto por los sentimientos y de la intimidad propia y del otro. - Derecho a la identidad, al nombre y género. - Derecho a la educación sexual integral.
	E2: “Conozco el derecho a la identidad, al nombre y al género”	
	E3: “no los conozco, pero es un derecho que los alumnos tengan educación sexual integral en la escuela que estén. Puedo entender lo que me piden los pibes cuando me hablan, ser respetados como cualquier persona, ver más allá del sexo por el cual se sienten identificados, que no los discriminen por sentirse diferentes, poder vivir, elegir libremente la sexualidad de cada uno. el mismo derecho que tenemos todos.”	
	E4: “Conozco algunos… el derecho al cuidado del cuerpo, al respeto de la intimidad propia y del otro, a expresar sentimientos”	
Sexualidad y perspectiva de género		
Concepción acerca de sexualidad	E1: “Creo que es un todo, desde lo biológico hasta lo actitudinal”	La sexualidad abarca desde lo biológico hasta lo actitudinal, va más allá de lo físico ya que se basa en aceptar las diferencias de cada uno, en cómo se siente cada persona y que el sexo no determina a la
	E2: “Que los chicos deben saber del tema y aceptar las diferencias.”	
	E3: “es una elección personal, va más allá del cuerpo. Podemos sentirnos identificados o no, con lo que nos enseñan que tenemos y debemos ser. La sexualidad no se trata de lo físico, sino	

	que para mí es como se siente cada persona y no se debe dudar porque es el sentir de cada persona.”	persona como mujer o hombre sino que es elección de cada uno con qué genero se identifica y lo cual hay que comprenderlo y respetarlo.
	E4: “Que el sexo con el que nacemos no nos determina como tal… puedo nacer mujer pero sentirme hombre”	
Concepción acerca de perspectiva de género	E1: “Conozco poco. Voy aprendiendo con mis alumnos e hijos adolescentes”	Las docentes coincidieron en no tener mucho conocimiento acerca de la perspectiva de género. Sin embargo, algunas manifestaron conocer acerca de la diversidad que hay en torno al género.
	E2: “No mucho. Conozco que hay nuevas familias del mismo género. Y personas que no se sienten como nacen.”	
	E3: “No conozco mucho la verdad”	
	E4: “Hay una diversidad muy amplia. Sé que depende de cómo se siente cada ser humano”	
Infancias trans		
Conocimiento acerca de las infancias trans	E1: “Poco. Tenemos una alumna tras en el cole pero no tengo mucha información sobre sus infancias”	Poseen poco conocimiento acerca de las infancias trans. Un solo docente comenta comienza en edades muy tempranas y que cada vez se encuentra más naturalizado.
	E2: “Conozco que cada vez se naturaliza más y empieza en edades muy tempranas.”	
	E3: “Conozco muy poco”	
	E4: “Poco”	
Dificultades al momento de abordar el cambio de género de la alumna trans y cómo se actuó	E1: “No, no tuve desafíos para abordar el cambio”	Si bien manifiestan no haber tenido dificultades al momento de transicionar el cambio de género de la alumna, en dos entrevistas se menciona la falta de
	E2: “No tuve dificultades pero en principio no sabía qué hacer, por dónde empezar” “Traté de informarme un poco y pedí ayuda a la psicopedagoga para que me dé estrategias para tratar la situación”	

frente a ello.	E3: “Siempre es un desafío ya que cada chico es diferente en cualquier aspecto. No sentí ninguna diferencia, ni cambió mi visión hacia ella” “A mí me dijo me llamo así (nombre de la nena), soy una nena y no lo puse en duda. Cuando me comentó la situación fue algo que no me esperaba, tampoco conocía nada del tema, solo escuché, entendí y contuve. Con el pasar de los días me fue enseñando y la misma familia me envió información”.	información en torno a las infancias trans, lo cual podría significar un desafío al momento de brindar información a los alumnos con respecto a este tema, así como también problemáticas trabajadas en torno a la ESI
	E4: “No fue un desafío para mi”	
Rol de la escuela	E1: “En la escuela se tomó con bastante naturalidad pero entre las familias no.” “Porque preguntaban acerca del baño, de la vestimenta, lo veían raro” “En la escuela actuaron como con cualquier otro alumno o alumna”	Manifiestan diversas opiniones en torno al rol de la escuela. Por un lado, aparece la incertidumbre de las familias y la desinformación por parte de la institución tanto a las familias como a los docentes y alumnos. Por otro lado, se muestra lo *oculto* de la escuela, lo que no se puede ver ya que no forma parte de la *normalidad,* lo que provocaría que la alumna transite su escolarización de manera desigual.
	E2: “No se dio mucha información y los chicos no saben” “La escuela nos dijo que tratemos de no decir nada, de no hablar tanto al respecto”	
	E3: “la escuela no se mete, es como no cuento nada solo queda acá y ya. Ni a los padres de sus compañeros les comentan nada. Dejan que los padres de la niña se encarguen de eso. Y en el aula es algo normal, los niños que saben no hacen diferencia, es como debe ser” “La escuela no actuó, lo tienen oculto”.	
	E4: “En la escuela al principio fue chocante para los directivos porque era la primera vez que tenían una alumna trans. En el aula no hubo impacto”	

Abordar las infancias trans en el aula, desde la ESI	E1: “No utilicé herramientas específicas para abordar este tema”	La mayoría de las respuestas indican que no se utilizan herramientas específicas de la ESI para abordar las infancias trans, pero una de ellas manifiesta que utiliza la importancia de cómo uno se siente y no cómo nace para abordar la temática. Sin embargo, también se considera importante destacar que nuevamente aparece la “bajada de línea” de la escuela para que se trabaje la situación de manera tradicional, marcando la diferencia de género y promoviendo estereotipos de genero
	E2: “Sí, fue la importancia de cómo uno se siente y no de cómo uno nace”	
	E3: “no, cuando fue mi alumna la dirección hizo una bajada de línea y no pude participar, yo era paralela de la docente a cargo y trabajaron algo muy por arriba pero ni se habló de sexualidad, solo vieron lo rosa es de nena y de nene, todo relacionado con eso.”	
	E4: “No, no usé ninguna herramienta”	
Inclusión en infancias trans		
Inclusión en las aulas	E1: “Se convive con todos y todas por igual”	La inclusión de las infancias trans en las aulas se brinda de distintas maneras, mediante videos, charlas donde se trabaja la libre expresión, actividades y resolución de problemáticas.
	E2: “No se habla mucho del tema”	
	E3: “Mediante videos disparadores para darles lugar a que cada uno pueda expresarse y dar su opinión, poder decir, escuchar, que se escuchen y guiarlos. También mediante actividades, que no se distingan con género. Como, por ejemplo, dentro de una silueta escribir cómo me gustan las personas, luego darles dos siluetas, y que los llenen de sentimientos y emociones. El objetivo	

	es poder demostrar que el sexo con el que nacemos no siempre es con el que nos percibimos.”	
	E4: “Con diálogos y la resolución de los distintos planteos que van surgiendo por parte de los niños”	
Inclusión desde la escuela	E1: “Se puede brindar aceptando a todos y todas”	La inclusión de infancias trans desde la escuela debería brindarse desde la aceptación, la escucha y comprensión. También, se menciona la falta de educación de docentes y directivos en torno a la inclusión, lo cual denota falta de herramientas para brindar apoyo a los alumnos y sus familias. Por otro lado, se menciona la inclusión desde recursos didácticos como talleres, actividades y videos.
	E2: “Diciendo la verdad y explicándole bien a los chicos”	
	E3: “Para que sea una inclusión, primero se debería educar a los docentes y directivos del establecimiento, para que puedan tener herramientas y que puedan ayudar a las familias”	
	E4: “Mediante talleres, actividades, charlas y videos”	
Abordar las infancias trans desde una perspectiva de género	E1: “No lo sé muy bien, pero creo que con información y compartiéndolo en el aula”	En varias entrevistas no se supo cómo abordar las infancias trans desde una perspectiva de género, pero en el resto se brindaron ejemplificaciones acerca de su implementación: con ejemplos reales,
	E2: “Con ejemplos reales.”	
	E3: “Evitar la censura de ciertas temáticas desde la infancia, rompiendo estereotipos de colores juguetes o disfraces asociados, promover la igualdad de género, enseñar a los niños a realizar tareas del hogar y actividades, independiente del sexo de cada uno.”	

	E4: “No sé”	rompiendo estereotipos de género, promoviendo la igualdad.
Influencia de la subjetividad y percepción de cada docente en el trato hacia las infancias trans	E1: “Si” “No sé bien dónde lo observo específicamente”	Los docentes coinciden en la influencia de cada subjetividad al momento de tratar las infancias trans, en torno a los prejuicios, el rechazo y la educación.
	E2: “Si, por supuesto” “Más que nada en los prejuicios y en el rechazo”	
	E3: “Lamentablemente si, muchas veces hay docentes que hacen de cuenta que no ven nada para evitarse tener un problema pero porque no están educadas”	
	E4: “Si” “es que depende de cada perspectiva”	
Herramientas indispensables al momento de implementar la ESI en infancias trans	E1: “Ante todo que sepan que todo vale, que no hay problemas con ninguna identidad, aceptando a cada uno”	Las principales herramientas para implementar la ESI en infancia trans son la aceptación, confianza, libre expresión, comprensión, escucha, información clara trabajado desde charlas y talleres.
	E2: “Transmitirles información clara y generar un clima de confianza para que se sientan seguros y puedan expresarse libremente”	
	E3: “Principalmente la escucha, la comprensión y la aceptación”	
	E4: “Con charlas y talleres y con temas disparadores a trabajar en conjunto en el aula”	