



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

**Trabajo final de la carrera de Profesorado Universitario para la Educación
Secundaria y Superior**

**LA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL Y DEL EQUIPO DOCENTE DE
EDUCAR Y ACOMPAÑAR A JÓVENES TRANS.
UN ESTUDIO DE CASO SOBRE UNA INSTITUCIÓN QUE ACOMPAÑA
PROCESOS DE ELECCIÓN DE GÉNERO.**

Alumna: Zawadzki, Luciana Belén
Sede Centro
Diciembre 2022

Índice

Introducción	4
Antecedentes de la investigación	5
Contexto Socio histórico.....	10
Marco Teórico	11
1. La subjetividad desde la mirada de la Complejidad	11
1.1 Subjetividad situacional, epocal e histórica: aportes del feminismo y justicia social	13
1.2 Temas LGBTIQ: Definiciones y perspectivas.	17
2. La experiencia como evidencia y generadora de conocimiento	19
3. Las instituciones como red y árbol de decisión	22
3.1 La organización institución educativa como sistema	24
3.2 La institución educativa: de la homogenización a las aulas heterogéneas.....	26
3.3 Estrategias educativas en aulas heterogéneas	27
Pregunta de Investigación	31
Objetivo General	31
Objetivo Específicos.....	31
Marco Metodológico	31
Análisis	33
<i>Realidades relacionadas con Identidades de género que impactan en lo instituido.....</i>	<i>33</i>
<i>Características de liderazgo educativo, acompañando estas realidades.</i>	<i>34</i>
<i>Cultura institucional y su influencia en la toma de decisiones</i>	<i>35</i>
<i>Estrategias tendientes a la justicia social utilizadas en la institución y en el aula frente a la presencia de diversidad y heterogeneidad.</i>	<i>37</i>
<i>Consecuencias instituciones y personales del equipo docente que acompaña estas realidades</i>	<i>38</i>
<i>Aspectos relevantes emergentes de las entrevistas</i>	<i>39</i>
Conclusiones Finales	40
Referencias.....	42
Anexo I – Entrevistas	47

Anexo II – Codificación 58

Introducción

De acuerdo con los datos disponibles en el país se estima que alrededor del 80% de las personas trans manifiestan su expresión de género antes de los 18 años. En muchas ocasiones, este colectivo sufre discriminación e incompreensión no solo por parte de sus familias sino también por parte de sus pares, docentes e instituciones escolares. Dada esta realidad, casi la mitad de los y las estudiantes trans abandona la escuela media (Berkins, 2007). Para la problemática de este trabajo esta información es relevante ya que la manifestación de la identidad se hace pública cuando el sujeto se encuentra escolarizado en el nivel secundario.

Aunque en los últimos años se ha avanzado en materia de identidad de género, a través de la sanción de Leyes como La Ley de Educación Sexual Integral (26.650), Ley de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (26.061) y la Ley de Identidad de Género (26.743), las personas trans aún no están completamente incluidas en la sociedad. La discriminación, que emerge de esta, hace que la violencia hacia este colectivo llegue a las instituciones educativas y a la vez, la presencia de estudiantes trans tensiona constantemente lo socialmente establecido para los géneros que está presente en las escuelas.

Frente a esta realidad, este trabajo hará enfoque en visibilizar esta realidad en un colegio secundario del Partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires, poniendo la atención a la relación docente-alumno, experiencia del docente y acompañamiento institucional al mismo.

El vínculo docente-estudiante es vital para entablar canales de diálogo, participación y apoyo para que los derechos de la comunidad trans no sigan siendo vulnerados en el espacio áulico. En otras palabras, desde la escolarización es trascendental que se impulse el acompañamiento educativo y social de los y las adolescentes trans, reconociendo sus facultades y el ejercicio de sus derechos.

Desde la experiencia de los docentes la vivencia de educar a un/a joven trans no solo implica un desafío en lo profesional sino también en lo personal, ya que educar estudiantes transgénero es un compromiso y disposición individual e institucional que logra visibilizar la diversidad sexual y de género que están presentes hoy en las aulas (Espina Bacigalupo, Gajardo Tapia, & Oliva Viera, 2018).

Considerando estos antecedentes este trabajo plantea como preguntas preliminares ¿Cómo fue la experiencia institucional y del equipo docente de educar y acompañar a jóvenes trans en un colegio secundario de La Matanza, Provincia de Buenos Aires? También, ¿Cómo fue el acompañamiento institucional y el liderazgo educativo en el equipo docente que educa y acompaña a jóvenes trans en un colegio secundario de La Matanza, Provincia de Buenos Aires? ¿Cómo determina la cultura institucional la toma de decisiones en relación a la presencia de jóvenes trans en un colegio secundario de La Matanza, Provincia de Buenos Aires? ¿Cuáles fueron las estrategias utilizadas por el equipo docente por la presencia de jóvenes trans en un colegio secundario de La Matanza, Provincia de Buenos Aires? ¿Cuáles fueron las consecuencias instituciones y personales del equipo docente en relación a educar y acompañar a jóvenes trans en un colegio secundario de La Matanza, Provincia de Buenos Aires?

El propósito personal de esta investigación se relaciona con la generación de conocimiento a cerca de las realidades actuales de las instituciones educativas en relación a temas de la comunidad LGTBIQ desde la experiencia y vivencia de los agentes institucionales, es decir, el equipo docente de la institución.

La investigación resulta relevante en el ámbito educativo y social para conocer las experiencias de los y las docentes que deben abordar esta realidad principalmente en el aula y dentro de Instituciones, donde en la mayoría actualmente prevalece la normativa de género.

El diseño metodológico de este trabajo de investigación es descriptivo y el enfoque de la investigación es cualitativo. Se utiliza la entrevista individual como técnica de recolección de datos aplicando consideraciones éticas.

Antecedentes de la investigación

La situación actual de los y las jóvenes trans ha sido abordada por Berkins (2007) en el libro titulado “Cumbia, copeteo y lágrimas”. La autora seleccionó un enfoque de investigación mixto, ya que en una primera parte describen la naturaleza de las realidades de individuos trans. Mientras que en la segunda determinan la relación entre dos variables: la edad en que se asumió la identidad nivel de estudios alcanzados. A partir de las encuestas realizadas se arriba a que el 45

% de las jóvenes trans asume la identidad entre los 14 y 18 años y la secundaria se encuentra incompleta.

Una de las razones de esta realidad tiene como origen la violencia ejercida a las y los jóvenes trans por parte de la sociedad, sus familias y personal del en el ámbito escolar, tanto por parte de sus compañeros y compañeras, así como también del cuerpo docente. Los tipos de agresiones enumerados en la encuesta realizada por la autora son en su mayoría agresiones físicas, burlas e insultos, discriminación, y en menor escala (pero no así no preocupante) abuso sexual y robos. Del total de encuestados el 39% respondieron que estas agresiones se dieron en el ámbito educativo (Berkins, 2007).

Por último, una conclusión interesante que arriba Berkins (2007) es que actualmente el 40% de las y los jóvenes trans que no están escolarizados no vuelven al colegio por miedo a la discriminación y violencia, dejando en menor porcentaje motivos como por ejemplo la falta de dinero o falta de información.

Considerando la violencia y discriminación a jóvenes trans que se desarrolla en el ámbito educativo, es relevante la investigación publicada en la revista Ciencia, Docencia y Tecnología, Vol. XXIV, °47, Noviembre de 2013 de Kornblit, Sustas y Adaszko. La misma tiene por objetivo analizar opiniones, creencias y actitudes de los y las docentes sobre temas relacionados con la sexualidad y equidad de género.

Entre los principales aportes de esta investigación se puede mencionar que la concepción de los docentes sobre sexualidad está influenciada por actitudes y opiniones orientadas a la tolerancia y aceptación de las diferencias sexuales de la zona geográfica del país en la que se ejerce la docencia. Así, en la investigación divide a estas zonas “conservadoras” y “liberales”. Las primeras refieren a “conjunto de actitudes y opiniones orientadas a la tolerancia y aceptación de las diferencias sociales y sexuales...” y las segundas a aquellas actitudes opiniones proclives a la discriminación en temas relacionados a la sexualidad (Kornblit, Sustas, & Adaszko, 2013).

De manera que a partir de lo mencionado la contribución más relevante para esta investigación se relaciona con los y las docentes de la zona de AMBA. Los investigadores concluyen que las respuestas de estos se asimilan más con una zona “liberal” y que se observa una aceptación a las sexualidades no hegemónicas, así como también está presente la crítica a los roles sexistas que conlleva a la desigualdad entre los sexos.

La misma cuestión pero desde un enfoque diferente es desarrollada por la investigación de Quiaragua Gonzalez (2016) que cuestiona el silencio de los y las docentes a cerca de la desigualdad de género en las escuelas, motivo por el cual existe discriminación al colectivo trans en establecimientos educativos. El investigador afirma que hay evidencia de patrones de género asociados a áreas de aprendizajes que involucran el ejercicio del docente en el aula en función al sexo del o la estudiante, haciendo que al momento de gestar las programaciones didácticas y poner en marcha clases esto influya.

Algunos de los factores por los cuales los y las docentes se resiste hablar sobre las problemáticas de género mencionados por Quiaragua Gonzalez (2016) se relacionan con: la resistencia a ideas novedosas, las características de la institución (ideología, clase social, educación familiar) que pueden repeler el tema del género, las ideas del profesor son determinantes a nivel pedagógico, es decir, se considera que se enseña a personas y no a sexos, presunta neutralidad de la institución escolar, entre otras.

Como aporte final el investigador realiza una reflexión sobre la existencia de discriminación de género en las escuelas y propone un proceso de negociación, colaboración, constructivo y dialógico con todos los actores del sistema educativo para poder realizar cambios en beneficios de los y las estudiantes (Quiaragua González, 2016).

En contraste con el investigador anterior y en relación a la educación inclusiva y para la diversidad en su tesis Liscano Rivera de la Universidad Autónoma de Barcelona realiza en el año 2000 la investigación titulada: “Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad”. En esta tesis la autora destaca la importancia de valorar las representaciones sociales y prácticas culturales del colectivo

LGBTI para identificar prácticas pedagógicas orientadas a la mejora e inclusión de estos y estas estudiantes. Al mismo tiempo, propone resolver situaciones relacionadas con la discriminación, optimizar procesos de enseñanza desde una mirada inclusiva y ante todo considerar el papel transformador que tienen todos y todas las personas que forman parte del sistema educativo.

Entre los principales aportes de esta investigación, en primer lugar, se destaca la “Educación Inclusiva” aclarando que no existe un único concepto para la misma, pero que se la relaciona con aquella que “ha surgido para el amparo de los derechos humanos y al interés de las naciones en garantizar una educación de calidad a grupos sociales en situaciones de inequidad, desigualdad social o desventaja... en donde se observa disparidad de género...” (Liscano Rivera, 2016).

En segundo lugar se menciona que el rol del docente del nuevo milenio está relacionado con estar a la vanguardia de las necesidades que plantean los sistemas educativos, sumando a esto una población estudiantil más compleja y diversa que exige al docente nuevas competencias y sobre todo que sus prácticas se tornen coherentes hacia procesos de inclusión y atención a la diversidad. Algunas de las competencias mencionadas se relacionan con la creación de culturas, prácticas y políticas inclusivas dentro de las instituciones educativas (Liscano Rivera, 2016).

Este tema es mencionado también por Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010) en la investigación “Liderazgo par la inclusión escolar y a justicia social”. En este texto se enumeran estrategias para el desarrollo de escuelas inclusivas. Por ejemplo, potenciar un lenguaje común de práctica entre el profesorado, concebir a la diferencia como oportunidad de aprendizaje, optimizar los recursos humanos, examinar las “barreras” que impiden la participación de los y las estudiantes, entre otras. Asimismo, se menciona prácticas de aquellos líderes que fomentan una escuela inclusiva: identificar la visión de la escuela, desarrollar a las personas, fortalecer la cultura escolar inclusiva, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, promover la colaboración de las familias y expandir el capital social de las escuelas.

Retomando la investigación de Liscano Rivera (2016) se utilizan en el diseño metodológico la entrevista, focus group y encuesta como instrumentos. A través de estos se concluye que los y las docentes no solo evidencian una apertura ante temáticas LGBTI sino también la aceptación social está asociada con las capacidades de cada docente, comprensión y conocimiento del colectivo trans.

En sus reflexiones finales la investigadora concluye que en la universidad, desde la perspectiva de los docentes, las representaciones sociales de las personas LGTBI están medidas por tolerancia y aceptación logrando así la convivencia y relaciones armoniosas entre docentes y alumnos/as. A la vez, los y las docentes muestran un interés y deseo de reconocer las sexualidades diversas, trabajar contra la homofobia y discriminación, aunque aun hoy en día existe incompetencia para afrontarlas y en muchos espacios se continúa reproduciendo la heteronormatividad (Liscano Rivera, 2016).

Por último, la tesis de Bacigalupo; Tapia, y Viera de la Universidad Católica de Valparaíso titulada “La experiencia de educar a estudiantes transgénero en Educación Básica: un estudio fenomenológico” en la cual las autoras estudian tres casos puntuales de docentes que acompañaron el cambio de género de tres estudiantes en escuelas de Chile. Se resume las tres experiencias como un “quiebre” en sus historias personales y profesionales y conlleva un impacto en el actuar del o la docente. Se sostiene que la experiencia de educar a un/una joven trans y acompañar el cambio de género en un curso puede vivirse de manera armónica así como también de manera conflictuada. En ambos casos se proyecta sensaciones que demuestran si existe un conflicto interno o no sobre la temática y vínculo trans.

Se debe mencionar además, que las investigadoras arriban a que es interesante la existencia de espacios institucionales e instancias sistemáticas de reflexión para los y las docentes. Esto deja como evidencia que en donde están presentes los mismos la reflexión docente con sus pares y la autoreflexión se logra un reconocimiento legítimo de la identidad trans. Por el contrario, si no existen es más difícil lograr la autoreflexión que conlleve a poder desarrollar un enfoque de igualdad (Espina Bacigalupo, Gajardo Tapia, & Oliva Viera, 2018).

De las investigaciones anteriores se concluye que el rol de la escuela como institución debe ser un espacio de inclusión, así como también poder garantizar la igualdad y equidad para que todos y todas tengan acceso al conocimiento. Una escuela justa busca la reducción de toda forma de discriminación, violencia y exclusión, y para estos nuevos enfoques son necesarios que la cultura institucional acompañe y fomente la inclusión. Para esto es muy importante que todos los actores del sistema educativo reflexionen acerca de sus prejuicios, valores, creencias y que estas se vean reflejadas en el ambiente áulico, construyendo así aulas heterogéneas. Pero sobre todo se involucren en el cambio. Este cambio que viene presentándose en la sociedad pero que aún queda un largo camino para que los derechos de los y las estudiantes trans no continúen siendo vulnerados.

Contexto Socio histórico

Considerando el contexto internacional, un cambio importante para este trabajo ocurre en el año 2019 cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) elimina a las personas trans de el listado de enfermedades mentales. Este organismo a partir de la Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD) determina el manual de enfermedades, que hasta el año ICD-10 describía al “trastorno” de identidad de género dentro del capítulo dedicado a “trastornos mentales y de comportamiento”. A partir del ICD-11 incorpora el término “Incongruencia de género” y lo más importante, lo despatologiza.

En el orden nacional se menciona tres leyes que permiten avances en los derechos en material de identidad de género.

La primera es la Ley de Protección Integral de derechos de niñas, niños y adolescentes (Ley 26061) sancionada en el año 2005. La misma sanciona derechos tales como: derecho a la dignidad e integridad personal, a la identidad, a la documentación, salud, educación, libertad, dignidad, a opinar y ser oído, entre otros. Se determina también el principio de igualdad y no discriminación.

La segunda, en el año 2006, la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (Ley 26150) la cual tiene como objetivos incorporar la ESI dentro de las propuestas educativas, transmitir los conocimientos pertinentes y actualizados sobre los aspectos involucrados en la ESI, promover actitudes responsables ante la sexualidad, prevenir los problemas relacionados con la salud en general y sexual en particular y procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Por último, la tercera, es la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743) sancionada en el año 2012, la cual ampara el reconocimiento a la identidad de género, garantiza el desarrollo libre como persona conforme a la identidad de género, recibir trato digno de acuerdo a dicha identidad y ser identificado con el nombre de pila, imagen y sexo.

Marco Teórico

1. La subjetividad desde la mirada de la Complejidad

Es sabido que durante la Modernidad se ha instalado una estética dicotómica, es decir, una forma dualista, polarizada y excluyente de ver el mundo que tiene como consecuencia pensar en cada polo independientemente del otro. Esta manera se instaló como natural conllevando a que ni siquiera se consideró “una forma de ver”. Sin embargo, el Pensamiento Complejo propuesto por el filósofo Morin es una contrapropuesta para entender la realidad.

Este trabajo se encuentra enmarcado en este pensamiento y en la Teoría de la Complejidad, principalmente porque, como afirma Najmanovich (2008), ese pensamiento dualista “acható” el espacio cognitivo humano y por eso propone ampliar y diversificar la percepción y comprensión del mundo y de nosotros mismos dándole espacio a todos los puntos de vista que existen.

La paradoja, dentro de la estética dualista, es vista como un “choque” que puede convertirse en una oportunidad como propone la estética de la complejidad. En otras palabras, es una oportunidad de ampliar, mejorar, reformatear o reconfigurar el conocimiento o lo que

Najmanovich llama “compuertas evolutivas” que provocan y exigen pensar de otro modo. Como consecuencia de este pensamiento el individuo llega a nuevas dimensiones de conocimiento, sabiendo que ninguna es total ni parcial, solo es una configuración específica que surge de un modo de interacción particular (Najmanovich, 2008).

Esta mirada sobre el mundo se caracteriza por ser responsable, sensible y afectiva, así como también inteligente, permitiendo que exista una ética que invite a los individuos a crear y habitar nuevos territorios existenciales. Esto conlleva a que muchas experiencias que la mirada dualista había desvalorizado, invisibilizado, rechazado o negado bajo esta manera de percibir sean posibles y legítimas (Najmanovich, 2008).

La mirada compleja y las características mencionadas permite ingresar al análisis de la construcción, producción de la subjetividad, afirmando como lo hace Fernández (2006) que la misma nunca está absolutamente acabada sino que se va produciendo, además de caracterizarse por ser situacional, epocal e histórica.

Por muchos años, y dentro de la mirada Dualista se pensó en la división muy fuerte entre sujeto y objeto sobre todo en la perspectiva de la forma de conocimiento. Sin embargo, con el aporte de Guattari (2000) actualmente se sostiene que los procesos de subjetivación están compuestos por tres elementos.

El primero, es el poder, aquel que no solo se construye por las relaciones con los otros sino que es un poder que trasciende. Estas relaciones atraviesan al individuo en relación al conocimiento, a la afectividad, a la sensibilidad, etc. Y todos estos planos están conectados estableciendo relaciones denominadas agenciamientos. Un segundo elemento es el saber, el cual está constituido por todas las técnicas, dispositivos tecnológicos que permiten al individuo conectar con lo que sabemos del mundo ya que estos son aquellos que están disponibles en una época. Por último, el tercer elemento es la autorreferencialidad, cómo el individuo se piensa en relación a ese poder y saber que le ha tocado en su existencia (Guattari, 2000).

Volviendo a la mirada Moderna-dualista, si se piensa lo anterior teniendo en cuenta la misma se puede concluir que el proceso de subjetivación está simplificado ya que no puede pensarse en una construcción múltiple y cambiante. Se puede pensar como “yo soy así”. En contraposición, desde la óptica de la complejidad se puede afirmar que no es lo mismo lo que ocurre en el plano del poder, saber y autorreferencialidad, pero a la vez existen conexiones múltiples entre los tres, arribando a la conclusión que el proceso de subjetivación es interminable (Fernandez, 2006).

Es importante comprender que en la construcción de la subjetivación nunca se podrán distinguir claramente estos elementos sino que tanto el poder, saber y autorreferencialidad se verán implicados. Esto tiene como principal objetivo impedir la universalidad y así evitar el pensamiento dualista y la simplificación (Fernandez, 2006). Por ejemplo, si todos los individuos pasarían por las mismas etapas de la misma manera es más fácil convertirlos en sujetos homogéneos para la educación.

Es por todo esto que es necesario dejar de analizar los fenómenos dentro de la lógica dicotómica y desarrollar un pensamiento fuera de la simplicidad de lo ser o no ser, que desafíe al universo binario. En consecuencia se podrá tener un posicionamiento frente a la subjetividad como algo no fijo, dejando fuera la lógica femenino-masculina, verdadero-falsa, blanco-negra, producida por el pensamiento binario (Maffía, 2003).

1.1 Subjetividad situacional, epocal e histórica: aportes del feminismo y justicia social

Considerando a la subjetividad como situacional, epocal e histórica y como algo “no acabado”, este marco teórico se nutre de dos perspectivas. La primera se relaciona con lo propuesto por representantes de la *pedagogía feminista* ya que como afirma Butler (2018) “el feminismo se ocupa de la transformación social de las relaciones de género” estableciendo así una relación directa entre el feminismo y la transformación social. Y en segundo lugar del enfoque de *justicia social* en el contexto escolar, ya que el mismo se caracteriza por saber que se considera injusto dentro la sociedad y en particular en la escuela se relaciona con permitir a los todos los alumnos conseguir logros por su trabajo y habilidades, dejando de lado las condiciones

sociales de donde vienen (Dubet, 2015). Es por esto que tanto el feminismo como la justicia social coinciden en confirmar la existencia del desplazamiento que vivencia la comunidad trans dentro de la sociedad y por consiguiente de las instituciones escolares.

Los establecimientos escolares son espacios en los que se construyen subjetividades mediante un proceso complejo y permanente. Desde sus orígenes estos establecimientos fueron instituidos de diferencias sexistas aunque en el discurso común expuesto se hable de igualdad. Estas diferencias se pueden reflejar a través de mecanismos de clasificación, ordenamiento, jerarquización y posibilidades de cada individuo, que se materializan en lenguajes, teorías pedagógicas, currículums, así como también en prácticas diarias y comunes. Por esto, la pedagogía feminista aboga por una escuela no sexista, no heterosexista, no androcéntrica, antirracista y anticapitalista (Korol, 2007).

Como ya fue mencionado la subjetividad, por ser epocal y situacional, se construye dentro de cada cultura, en cada momento histórico, donde se considera las formas adecuadas y legítimas para la masculinidad y feminidad, clasificando, regulando, aprobando o no identidades sexuales. En otras palabras, en las instituciones que forman una sociedad, y como consecuencia en la escolar, se aprende a ser heterosexual, a no a ser bisexual, homosexual, ni lesbiana, ni travesti. Y lamentablemente, como consecuencia de esta situación, se aprende a despreciar a “lo diferente” (Korol, 2007).

Una de las consecuencias de este aspecto instituido es considerar a estas diferencias como “inferior, peligroso o enfermo”. Esta cuestión es abordada por Lidia Fernandez (2009), quien desarrolla en el capítulo “violencia, desigualación y géneros” que para que exista un violencia, acoso y discriminación en un espacio antes tuvo que existir una sociedad que haya inferiorizado, discriminado y fragilizado a ese colectivo que es objeto de violencia. Por mucho tiempo, estos procesos operaron como naturales dentro de las escuelas frente al colectivo trans, llevando al mismo a ser invisibilizados por la sociedad y a que las acciones violentas contra estos cuenten con cierto grado de impunidad institucional.

Para hacerle frente a esta situación la pedagogía feminista deja entre ver estas realidades institucionales tendiendo a adquirir las herramientas diversas para la elaboración de conocimientos que tiendan a la equidad, buen trato, el autocuidado. Asimismo, rompe con la racionalidad pedagógica etnocentrista, criticando al patriarcado y el sexismo en la escuela generando relaciones sociales más equitativas, sin discriminaciones, sin desigualdades. Por último, a través de esta pedagogía comienzan a contemplarse realidades donde se puede ver lo que las instituciones sociales han instituido sobre los cuerpos y cuestiones de género buscando emancipar y quebrar las miradas, prácticas, y representaciones aceptadas socialmente así como también oprimidas permitiendo exteriorizar la necesidad de trabajar el respeto a las diversidades existentes tanto en las elecciones sexuales como a las identidades de género (Rios Everardo, 2015).

Rawls destaca la importancia de la Justicia Social de todas las instituciones sociales por sobre cualquier otro valor, por eso se puede aplicar el mismo a la institución educativa. Considerando esta cuestión, hasta hoy en día cabe preguntarse si la escuela es reproductora de desigualdades sociales, legitimadora o actúa como motor de cambio. Murillo (2010) llega a la conclusión que existen escuelas que actúan como motor y es allí donde la Justicia social tiene un papel fundamental en la educación.

El autor entiende a la Justicia Social como un concepto multidimensional basado en la redistribución de bienes; reconocimiento y valoración de diferencias culturales, sociales y personales; y representación y participación de todas las personas, especialmente aquellos colectivos excluidos. Asimismo, para su conceptualización pone distancia entre este término de otros con lo cual es frecuentemente asociado. Por ejemplo, sostiene que la Justicia Social no es solo Derechos Humanos, no es sólo Igualdad de oportunidades y no es solo dentro de un Estado-Nación, sino que debería orientarse a que sea global (Murillo, Krichesky, Castro, & Hernández, 2010).

Si bien, se puede considerar como premisa que cada escuela tendrá un papel independiente en relación al mantenimiento o reducción de desigualdades sociales, para este marco teórico es importante pensar que aquellas escuelas que tienden a no reproducirlas

habitualmente se observa a esa Justicia Social no solo en sus proyectos educativos, sino también en sus culturas (Kaplan, 2018).

Cabe señalar también, que la escuela, como instancia socializadora es un ámbito de lucha, resistencia y creación de normativas, valores y prácticas “normales”. Es por esto que la misma puede comprenderse como ámbito que construye y reconstruye los significados socioculturales (Kaplan, 2018).

Esto se refiere a que si la escuela quiere colaborar en la construcción de una sociedad más justa debe hacer de los estudiantes agentes de cambio social. Así, dentro de sus prácticas diarias se puede visualizar una educación que se caracterice con el autoconocimiento y autoestima, al respeto por los otros, que se aborden temas de injusticia social, que se refleje que el cambio viene de la mano de la del trabajo conjunto, actividades de despertar consciencia y sobre todo pasar todos estos aspectos a la acción social (Murillo, Krichesky, Castro, & Hernández, 2010).

Para que se desarrollen los aspectos mencionados, debe existir dentro de la escuela un liderazgo educativo para la Justicia Social que se caracterice por poner atención en la construcción de una organización educativa que trabaje contra las desigualdades, una sociedad más justa y que desarrolle un modelo pedagógico que no invisibilice lo diferente. Este liderazgo no solo recae en los cargos directivos sino que puede llevarse a cabo por todos los individuos que trabajen juntos cooperativamente para construir una comunidad educativa justa (Murillo, Krichesky, Castro, & Hernández, 2010).

En otras palabras, Murillo (2010) afirma que aquellos líderes educativos tienen la obligación social y moral de fomentar prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para estudiantes de diferentes procedencias socioeconómicas, culturales, de capacidad, de género u orientación sexual, así como también acabar con la exclusión y marginación en la escuela y contribuir a una sociedad más justa y equitativa. Para esto es necesario que exista una reflexión previa del equipo docente, sobre sus creencias y expectativas, teniendo conciencia que pueden ser reproductores (o no) de desigualdades (Kaplan, 2018).

A medida que las desigualdades se visibilicen se puede pensar en revertir la configuración social presente. Citando como ejemplo la importancia del rol de los líderes educativos, Kaplan (2018) menciona en su obra como ejemplo de un instituido en las escuelas: la presunción de la heterosexualidad como uno de los inconvenientes cotidianos dentro de las escuelas, la cual debe ser revisada por todos los actores de la institución educativa. La principal consecuencia de esta revisión se puede mencionar la importancia de acompañar a los sujetos en el camino de asumir su identidad autopercebida y construir escenarios de Justicia Social.

En conclusión, tanto la pedagogía feminista como el enfoque de Justicia Social (además del marco normativo vigente en Argentina) brindan sus aportes a las instituciones educativas para poder trascender en la reproducción social de desigualdades y violencia que sufre el colectivo trans, promoviendo así nuevas configuraciones y permitiendo al individuo asumir su identidad que, como consecuencia de la producción de la subjetividad, estará en construcción permanente.

1.2 Temas LGBTIQ: Definiciones y perspectivas.

Los conceptos que se desarrollarán en este apartado intentan romper con mitos y prejuicios que atraviesan las personas cuya identidad sexual, orientación y/o expresión de género se encuentran fuera de la heteronormatividad.

Según Foucault (2010), el cuerpo es una superficie que puede ser leída como una extensión sobre la que se van dejando pistas que pueden ser interpretadas y donde el poder va dejando sus marcas. Este pensador del Siglo XX fue uno de los primeros que invitó a pensar en el cuerpo y en relación a lo mencionado en el apartado anterior se puede relacionar la producción de subjetividad pensada a través de las vías del poder, que justamente el autor menciona.

Como se citó anteriormente, la sociedad fue construida desde el binarismo. Sin embargo, actualmente se puede confirmar que el sexo no está solamente determinado por la genitalidad sino por categorías como los cromosomas, hormonas, estructuras sexuales internas y externas que generan una diversidad mayor que la conceptualización propuesta por el binarismo, el cual excluye aquellas identidades que no se enmarcan dentro de esas categorías (Butler, 2018).

A partir de los años '90 surgieron teorías relacionadas a la temática. Una de las más trascendentales es la teoría "Queer" de Butler (2018), quien se convirtió en una de las principales referentes en el tema. En su libro "El género en disputa" sostiene que el género es preformativo, que las influencias sociales producen las subjetividades pero que los individuos también lo hacen por sí mismos y por lo tanto este es modificable. Como se puede observar, la importancia de esta teoría se basa en la reivindicación de las diversidades de sexo y género resistiendo así a la categorización de personas, cuestionando binarismos y permitiendo que surjan expresiones nuevas como por ejemplo el término "Trans".

Para comenzar a definir este término, es importante determinar conceptos que habitualmente son confundidos por la sociedad: Sexo y Género. El primero se refiere a un conjunto de características biológicas, físicas, fisiológicas y anatómicas que definen al ser humano, mientras que la orientación sexual es independiente al mismo y que se refiere a la atracción sexual, amorosa, erótica o emocional de una persona hacia otra (Maffía, 2003).

Por su parte, el género refiere a cómo una sociedad determina cómo debe verse, pensar y actuar como mujer u hombre, es por esto que cada cultura tiene sus creencias y reglas según el mismo. La identidad de género se relaciona con cómo se autopercibe internamente una persona y cómo expresa su género a partir de la vestimenta, comportamiento y apariencia social. Por último, la expresión de género es la forma en la que la persona se muestra (Maffía, 2003).

Para arribar a un concepto de condición Trans se puede tomar los aportes realizados por la Organización PFLAG ("Parents and Friends of Lesbians and Gays"):

"Las personas transgénero son aquellas cuya identidad o expresión de género difiere de las expectativas convencionales sobre el sexo físico... Aunque las personas transgénero siempre han formado parte de todas las culturas y las sociedades en la historia de la humanidad, sólo recientemente la ciencia médica ha empezado a ocuparse de ellas. Muchos investigadores médicos creen ahora que la transgeneridad tiene su origen en complejos factores biológicos que ya están fijados al nacer y que por lo tanto no se trata de una elección sino de un dilema personal" (Maffía, 2003).

Además, Giberti afirma que es importante tener en cuenta que el término “transgénero” describe a muchos colectivos de personas distintas pero que usan una variedad de otros términos para identificarse, lo que Ce se refiere como “término paraguas, general e inclusivo”. En este trabajo se refiere a personas transexuales aquellas que sienten que nacieron con el sexo físico equivocado (Ce, 2020).

Como fue determinado anteriormente cada proceso de subjetividad se desarrolla por las tres vías, poder, saber y autopercepción y a la vez como describe Teresa de Lauretis (1984) en su libro *Alice doesn't*: “La experiencia es el proceso por el cual se construye la subjetividad para todos los seres sociales...”. Es por esto que en el próximo apartado se desarrollará la importancia de la misma para contar la historia y desarrollar conocimiento.

2. La experiencia como evidencia y generadora de conocimiento

A lo largo del tiempo, la experiencia ha sido introducida a la escritura de la historia considerando sus connotaciones como valiosas y alusivas. Es por esto, que resulta interesante comenzar este apartado examinando los usos de la “experiencia” por parte de los historiadores.

Por un lado, en algunos relatos el uso de la “experiencia” tiene relación con la consciencia social y con la identidad común de clase, funciona de unificadora e integradora, que reúne a diversas personas en ese sentido de clase. Por ejemplo, la clase trabajadora comparte la “experiencia” y por esto su identidad, política e historia en común. Por otro lado, en relatos de otros historiadores la experiencia se relaciona con conocimientos recolectados de eventos pasados por observación, así como también la misma tiene relación con una clase particular de consciencia que en algunos contextos se distingue de la razón o conocimiento (Scott, 1992).

Otra cuestión interesante en relación a la experiencia se relaciona con su función de generación de conocimiento. Hasta principios del siglo XVIII la experiencia y el experimento eran considerados términos inseparables relacionados con eventos observables o lecciones del pasado que designaban una forma particular de conciencia. Mientras que a partir del siglo XX,

empieza a significar una “total y activa percepción” que incluye el pensamiento y el sentimiento. La noción de experiencia comenzó a ser utilizada no sólo como la verdad sino también como la más auténtica verdad. Es por esto, que fue concebida por muchos historiadores una manera de relacionarla con la expresión del ser o conciencia del individuo (Scott, 1992).

Como causa de esta aceptación de la experiencia en la historia se puede mencionar el surgimiento en el mismo siglo de la fenomenología como postura filosófica aportada por el filósofo Husserl. El autor expresa que los individuos al dirigirse al mundo dan por sentado que los objetos del mismo son y existen tal como se nos aparecen, para luego afirmar que esto no es así. Para explicarlo introduce a la consciencia y explica que la misma co-constituye sus objetos y tiene una actividad intencional que decanta el contenido representacional del mundo (Campos García, Bezanilla Sánchez Hidalgo, Pérez Corona, Cárdenas Delgado, & Martínez Villarreal, 2012).

Lo que el filósofo intenta es develar la intencionalidad de la conciencia como dotadora de sentido de ese objeto del mundo y es aquí donde se pone en juego la experiencia. Como ejemplo, en su obra Husserl ejemplifica su explicación con una sirena. Al imaginar la misma se puede afirmar que el objeto representado es falso pero no pone en duda que la conciencia está teniendo una experiencia al vivenciar a la sirena y eso no cambia si el objeto existe o no. Es por esto que afirma que la conciencia vivencia sus objetos y los enlaza en una corriente continua de vivencias - experiencias que forman una unidad (Husserl, 1949).

Otro ejemplo propuesto es el del cubo. Husserl (1949) explica que al percibir una cara del mismo, la conciencia sintetiza las diversas percepciones en una sola para que un objeto nos sea dado. Así, asegura que un cubo tiene seis caras cuadradas aunque al percibirlo sólo se piense en una sola de ellas. Esto es lo interesante de su propuesta: el contenido de un objeto en la conciencia es la vivencia de ese objeto y es por eso que en su obra siempre se relaciona actos intencionales, objeto y experiencia. Por lo tanto, desde la fenomenología, ser consciente de un objeto no es tener un contenido mental sino tener un acto dirigido hacia ese objeto y en cada acto de conciencia, la experiencia-vivencia que se tiene del objeto se modifica.

Otro aporte importante a la fenomenología y que afirma años posteriores la noción de experiencia como verdad, se relaciona con la psicología fenomenológica del psicólogo estadounidense Roger. Su teoría se basa en la idea de que la conducta está mediada por componentes internos como, por ejemplo, la apreciación de experiencias.

Su teoría se basa en el *self*, refiriéndose a este como “un yo estructurado... una estructura fenomenológica que vive las vivencias”. Esta rama de la psicología tiene por objetivo el descubrimiento de este a través del trabajo del terapeuta que analiza las vivencias-experiencias y se busca una reestructuración del mismo así como también un reordenamiento del campo fenomenológico del paciente. En otras palabras, la psicología fenomenológica busca que la experiencia forme parte de una nueva vivencia y adquiera otro significado-sentido para el individuo (Campos García, Bezanilla Sánchez Hidalgo, Pérez Corona, Cárdenas Delgado, & Martínez Villarreal, 2012).

Por lo tanto, se puede afirmar que el conocimiento se puede obtener a través de la visión, y esta se caracteriza por ser una percepción directa del mundo, es decir, no está mediada. Y frente a esta conceptualización y a lo largo de los siglos la escritura se puso a su servicio para reproducir, transmitir y comunicar ese conocimiento obtenido a través de la experiencia.

Se puede asegurar que la experiencia como generadora de conocimiento es exitosa porque se mantiene dentro del marco de referencia de la historia como disciplina, sumado a que cuando se descubre una nueva evidencia permite cuestionar narrativas antiguas. Cuando la evidencia ofrecida es la de la experiencia la referencialidad es fortalecida, porque no hay nada más verdadero que el relato propio de un sujeto de lo que él ha vivido. Cuando la experiencia se toma como origen del conocimiento la visión del sujeto individual se construye en la base de evidencia sobre la que se construye la explicación (Scott, 1992).

Para este trabajo de estudio de casos esta forma de escribir la historia y sobre todo considerar a la experiencia como evidencia y constructora de conocimiento, tiene dos consecuencias. La primera, documenta la vida de quienes han sido ignorados en las narraciones del pasado y llama la atención por las dimensiones de vida y actividades humanas que fueron

consideradas poco dignas de ser mencionadas en la historia convencional. La segunda se relaciona con que ha ocasionado una crisis para la historia ortodoxa, ya que multiplica relatos, sujetos y confirma que la historia se escribe de distintas perspectivas y de distintos puntos de vista de los cuales muchas veces ninguno es completamente “verdadero”.

Como “el conocimiento es una construcción social” (Anijovich, 2014) para la construcción del mismo los individuos necesitan un “otro”, el cual influenciará la producción de su subjetividad a través de la vía del poder y saber, que tendrán como consecuencia la vía de autorreferencialidad y la experiencia de aquel sujeto como verdad. Por lo tanto, en la sociedad donde ese saber es construido existen muchas Instituciones las cuales “tienen un aspecto asfixiante” (Enriquez, 2014). Con esto el autor se refiere a la “asfixia” del propio deseo del individuo y por esto en el próximo apartado se desarrolla la Institución educativa como sistema y la presencia de aulas heterogéneas dentro de cada una de ella.

3. Las instituciones como red y árbol de decisión

El concepto de institución tiene una doble acepción. Por un lado, se refiere a un conjunto de normas que son de alta significación para la vida de una determinada sociedad con amplio alcance en la vida de todos los individuos. Por otro lado, se utiliza el término como sinónimo de organización, la cual se puede definir como la concreción material de una norma universal abstracta. Es decir, a través de la organización la institución se materializa (Fernández L. , 1998).

De manera similar Baremblytt (2005) define a las instituciones como árboles de decisión. Las mismas para este autor son una serie de prescripciones, prohibiciones y de opciones indiferentes que guían la vida social. Estas prescripciones para la toma de decisiones definen lo que es verdadero o falso, lo que es justo e injusto, lo bello o feo, etc. para una sociedad determinada. Para poder cumplir con su regulación social las instituciones se materializan a través de dispositivos concretos a los que el autor denomina organizaciones. De manera que las instituciones no tendrían existencia real si no fuese por las organizaciones, y estas no tendrían objetivos ni dirección si no fuese por las primeras.

Considerando a ambos autores, las instituciones regulan la actividad social humana, prescribiendo lo que debe ser, proscribiendo lo que no debe ser y delimitando lo que es indiferente o no interesa a esa institución.

A su vez una organización está compuesta por unidades menores llamadas establecimientos y cada uno de estos es una versión singular de esa norma universal abstracta, es decir, de la institución. Por ejemplo las escuelas son la concreción material de la institución educación. Estos establecimientos incluyen a dispositivos técnicos a los que Barenblitt denomina equipamientos. Instituciones, organizaciones, establecimientos y equipamientos, todo eso solo adquiere dinamismo a través de los agentes, es decir, seres humanos que protagonizan practicas, acciones concretas que concluyen por transformar la realidad (Barenblitt, 2005).

Para este trabajo es importante destacar dos características de las instituciones: la primera, relacionado con sus procesos y la segunda en relación a su dinámica.

En toda institución existen dos dimensiones o procesos complementarios: lo instituido y lo instituyente. El primero refiere a lo establecido, el status quo y lo segundo a la crítica, el cuestionamiento o propuesta de transformación (Fernández L. , 1998). Barenblitt (2005) agrega un proceso más, que es el proceso de institucionalización. Con este se refiere a “el movimiento continuo según el cual lo instituyente va creando o modificando una institución”. De ahí que lo instituyente es una fuerza productora de instituciones, lo instituido es un resultado del trabajo de esa fuerza y el proceso de institucionalización es el movimiento por el cual lo instituyente genera y modifica lo instituido.

Un segundo aspecto que caracteriza a las instituciones es su dinámica que se desarrolla a través de movimientos de integración, que tienden al crecimiento, y de dispersión, que se relacionan con el conflicto presente siempre. Ambos están constantemente y se encuentran regulados por normas que permiten la elaboración de sus problemas (Fernández A. M., 2009).

En la actualidad en la institución educativa existen realidades que impactan en su proceso instituido haciéndose más presente esa fuerza de cambio, transformación. Es por esto que la

dinámica institucional debe ser observada y reflexionada para que aquellos movimientos tiendan a ser de integración y así los problemas no se conviertan en dilemas.

3.1 La organización institución educativa como sistema

La institución es la siempre está detrás de la organización, lo que le da sentido. En otras palabras, la organización puede expresar a la institución, así como también deformarla ya que cada una interpreta la norma a su modo (Enriquez, 2013). Por tal motivo y para su simplificación, en este apartado se menciona como sinónimos los términos institución, organización y establecimiento.

Para comenzar a analizar la institución educativa, Enriquez (2013) afirma que la organización es un sistema cultural, ya que en la misma existe un sistema de valores que están formulados, internalizados y que orientan la conducta de los individuos. Así mismo, la organización es un sistema simbólico, que refiere a la identidad organizacional, cuanto más símbolos fuertes existan, más fuerte será la identidad. Y por último la organización es un sistema imaginario, es decir, los individuos que pertenecen a la misma tienen ideas, prejuicios, estereotipos justamente por pertenecer a esta.

Considerando a la organización como estos tres sistemas, se puede relacionar con características que tienen las educativas definidas por autores como Fernandez, Frigerio y Poggi.

En primer lugar, como sistema cultural, se puede describir a la cultura como una cualidad relativamente estable que resulta de las políticas y de las prácticas de los agentes. Es el modo en que aquellas políticas y prácticas son percibidas por estos últimos dando un marco de referencia para la comprensión de situaciones cotidianas y orientando las decisiones. A modo de ejemplo se puede citar: criterios y normas de sanción, los modelos de vínculos, las concepciones acerca del cambio, los valores vigentes, entre otros (Frigerio & Poggi, 1992).

En relación a esta temática Fernández, L. (1998) introduce el concepto de *estilo*, refiriéndose a este de cierto modo como la contracara de la cultura. El estilo institucional opera como mediador entre las condiciones o aspectos preexistentes y los resultados. Dicho de otra manera, el estilo institucional son ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que por su reiteración caracterizan a la escuela. Así, por ejemplo, son estilos los modos de reaccionar frente a dificultades, modalidades de comunicación, responsabilidad, control, entre otros.

En segundo lugar, la institución educativa como sistema simbólico. Para desarrollar la identidad se pueden hacer referencia los conceptos mencionados por Fernández que relaciona los niveles de complejidad de los resultados de la cultura. El primer nivel se encuentra concepciones, lenguaje, conocimientos, representaciones, objetos materiales, entre otros. En el segundo nivel se encuentra el modelo institucional que expresa características elaboradas en la historia del establecimiento y la ideología institucional que justifican el estilo que este expresa. Dentro de este, se encuentra la identidad que son las concepciones que denotan un orden natural en el que las cosas no pueden hacerse de otro modo (Fernández L. , 1998).

En tercer y último lugar, la organización como sistema imaginario. Toda esta cultura halla su sustento en el imaginario social. Este imaginario, si bien se comparte con todas las instituciones educativas, adquiere en cada una rasgos específicos, características y cuestiones particulares. La autora lo define como: “El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones —generalmente inconscientes— que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento” (Frigerio & Poggi, 1992).

Un aspecto importante de la cultura e imaginario institucional es que su valor se encuentra en el hecho que permite captar y comprender lo fundamental y propio de cada institución escolar y así pensar estrategias más apropiadas de gestión (Frigerio & Poggi, 1992). Esta gestión es realizada por agentes de la institución educativa, por lo tanto es importante que estos tengan la ligazón necesaria que determina el hecho de estar “sujetos” a la misma o como menciona

Enriquez exista “alineación”, refiriéndose a esta cómo el agente está sometido a una ley interiorizada y cuando se convierte en portavoz de la institución educativa.

Los aspectos mencionados influyen en la manera en que la institución lleva adelante sus infinitas realidades. Por esto la importancia de identificar lo cultural y simbólico dentro del establecimiento escolar darán las pautas de cómo la institución, representada por sus agentes, darán lugar a lo heterogéneo presente en las sociedad y en las aulas.

3.2 La institución educativa: de la homogenización a las aulas heterogéneas.

La escuela, como institución formativa, ha tenido como función principal homogeneizar a la población, crear un sentimiento nacional e integrar a la cultura nacional a poblaciones provenientes de zonas rurales o de diferentes países. Utilizando dispositivos y rituales, la homogeneización fue considerada por mucho tiempo como un medio para la igualdad y la educación pública (Anijovich, 2014).

Con la intención de superar la mirada homogeneizadora, en las últimas décadas del siglo XX la idea de educación en la diversidad, propone estrategias más inclusivas que consideren las diferencias que existen entre las personas. Así, las primeras miradas estuvieron puestas en los niños y niñas con necesidades especiales, por lo que en esta concepción lo diverso fue entendido como un obstáculo que requiere atención personalizada para minimizar a mismo (Anijovich, 2014).

Como también menciona Teregi el discurso de igualdad de oportunidades que se promueve en aquellos años, denuncia que las escuelas que asisten los niños y niñas más pobres no tienen las mismas condiciones que las escuelas donde asisten aquellos y aquellas de clase media y alta. A través de esta denuncia hace hincapié en la homogeneidad como garantía de la igualdad y esta como equivalente a la inclusión.

No obstante, a partir de la segunda mitad del siglo pasado surge un enfoque pedagógico que considera a la diversidad como condición inherente al ser humano y por esto, un valor a respetar.

Anijovich (2014) desarrolla este enfoque educativo refiriéndose al término enfoque como “Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos precios, para tratar de resolverlo acertadamente”, y afirma que este enfoque de la diversidad en la educación encuentra su correlato didáctico en la existencia de aulas heterogéneas.

De manera que se concluye que un niño, niña o joven se convierte en el centro de proceso educativo cuando se reconoce quienes son, cómo aprende, sus intereses, debilidades, fortalezas, entornos culturales y sociales. Solo así, desde el enseñar los y las docentes podrán ofrecer las mejores opciones y los educando encontrar sentido a lo que aprenden y porque no, al mundo (Anijovich, 2014).

Para concluir, la autora establece como principal característica de las aulas heterogéneas la flexibilidad. Según la Real Academia Española la flexibilidad es “la capacidad de no quedar sujeto a normas estrictas, a dogmas o trabas”. Por lo tanto, se puede concluir que las aulas que tengan mayor flexibilidad podrán contribuir a los propósitos de educación para la diversidad.

3.3 Estrategias educativas en aulas heterogéneas

Como afirma Anojovich (2014) las estrategias de enseñanza son construcciones que el docente realiza considerando sus saberes teóricos y sobre todo sus propias experiencias que moldean su práctica. Asimismo, la autora las define como:

“como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.” (Anijovich y Mora, 2010).

Además, Camilloni (2007) plantea que el docente no solo debe poner atención en los temas que integran los programas sino también en considerar la manera más conveniente de trabajarlos con los estudiantes.

Las estrategias educativas tienen dos dimensiones. La primera se relaciona con la *reflexión* en la que el docente diseña su planificación, que va desde el proceso de pensamiento hasta la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. La segunda se refiere a la *acción* que es justamente la puesta en marcha de las decisiones tomadas. Se debe agregar que estas dimensiones se expresan en tres momentos: planificación, acción propiamente dicha y evaluación de la implementación del curso de acción elegido (Anijovich y Mora, 2010).

Luego de definir las estrategias es necesario definir las *actividades* que se ofrecerá a los alumnos. Según Díaz Bordenave (1985) las actividades "son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación". Por lo tanto, se puede afirmar que las actividades son las tareas que realizan los alumnos para apropiarse de los conocimientos y a la vez, son herramientas que pone a disposición de la clase el docente para crear condiciones apropiadas para que el aprendizaje tenga sentido. En otras palabras, las actividades tienen el fin de que el alumno aprenda y por eso se deben considerar factores como intereses, estilos de aprendizaje, grado de libertad que tendrán los alumnos para tomar decisiones y proponer cambios, entre otras (Anijovich y Mora, 2010).

En relación al *sentido* del aprendizaje Anijovich y Mora (2010) afirman que se construye considerando los teniendo en cuenta los valores y representaciones de la cultura y que la misma se produce a través de las interacciones e intercambios. Con estos se refiere a la interacción entre las dimensiones sociales, culturales e individuales del sujeto y del entorno.

El sentido a que se refiere el autor anterior se puede agregar lo propuesto por Merieau (2003) en relación a los saberes emancipadores. Con este el pedagogo se refiere a enseñar saberes que tengan sentido y que sobre prevalezca su significado en relación a la capacidad emancipadora de los mismos. Saberes que les permitan inscribirse en una historia y proyectarse hacia el futuro.

Como se desarrolló a través de todo este marco teórico, las aulas actuales distan mucho con aquella imagen de homogeneidad de alumnos, alumnas, contenidos, situaciones, etc. En las aulas hoy en día ocurren muchas cosas en cada hora de clase y el docente piensa, planifica y acciona considerando muchos caminos hacia el aprendizaje (Tomlinson, 2001).

En este sentido Anijovich (2010) propone pensar en la diversidad de ese aula, reconocer esas diferencias y sobre todo incluirlas en el trabajo cotidiano, porque en definitiva es la mejor manera de que nadie quede excluido. Ese aula heterogénea no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras.

Asimismo, y frente a esta realidad, una enseñanza que atienda a la diversidad debe responder al desafío de brindar a cada educando atención para satisfacer sus necesidades educativas, contemplar sus posibilidades y estimular el desarrollo de habilidades a través de estrategias que faciliten la autonomía y el aprendizaje cooperativo (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2004). Ambos conceptos se desarrollarán a continuación.

El aprendizaje autónomo es aquel en el que el alumno puede decidir, dentro de ciertos límites, su propio proceso de aprendizaje y también como orientarlo, siempre con interacción con otros. Desarrollar esta competencia prepara al alumno para tomar decisiones, reflexionar sobre su hacer y ayuda a la interacción con otros para construir nuevos aprendizajes (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2004).

Para favorecer el desarrollo de esta autonomía algunas de las estrategias que puede utilizar el docente se relacionan con el planificar actividades que exijan una resolución de problemas o búsqueda de una alternativa a dificultades de la vida real, incentivar para que informen un plan de actividades semanal, aprendan a organizarse y administrar su tiempo, evaluar juntos el cumplimiento de dicho plan, entre otras (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2004).

Frente a estas estrategias de enseñanza los alumnos pueden desarrollar habilidades/competencias que caracterizan esa autonomía. Por ejemplo, construir una imagen positiva de sí mismo, asumir responsabilidades, identificar sus necesidades de aprendizaje, establecer objetivos acordes a estas y utilizar estrategias para alcanzarlos, tolerar situaciones de incertidumbre y continuar aprendiendo sin control externo (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2004).

Para este marco teórico el conocimiento es una construcción social, por lo tanto el aprendizaje cooperativo es sumamente importante. Los alumnos aprenden de una manera más eficaz cuando se intercambian ideas entre ellos o cuando todos colaboran en encontrar una solución a un problema. Por esto, el docente debe facilitar el diálogo, la discusión, las distintas perspectivas, la puesta en común de distintos enfoques y buscar consensos en el grupo. Con esto se logrará que cada alumno asuma responsabilidades y impulse a los demás a cumplir con las tareas, aumentar la confianza mutua, superar los resultados individuales para maximizar el aprendizaje grupal, brindar ayuda, aliento y respaldo entre los miembros del grupo y también evaluar sus logros y dificultades para garantizar el aprendizaje (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2004).

Para el armado de estos grupos el docente debe decidir su agrupamiento considerando el mismo homogéneo o heterogéneo, dependiendo del objetivo a alcanzar. La elección de este último como estrategia facilita el intercambio de opiniones, la existencia de distintas perspectivas, y por lo tanto, el aprendizaje se verá enriquecido (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2004).

En conclusión, las estrategias como decisiones del docente para promover el aprendizaje de sus alumnos deben tender a facilitar la autonomía y el aprendizaje cooperativo. Al planificar considerando un aula heterogénea no sólo se reconoce la diversidad de alumnos sino también de los propios docentes. Por eso, Anijovich (2004) recomienda que esa cooperación también se desarrolle entre docentes para articular intereses, estilos para enseñar y sobre todo construir una comunidad en donde esas diferencias sean reconocidas y potenciadas.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fue la experiencia institucional y del equipo docente de educar y acompañar a jóvenes trans en un colegio secundario de La Matanza, Provincia de Buenos Aires?

Objetivo General

Describir la experiencia institucional y del equipo docente que educa y acompaña a jóvenes trans en un colegio secundario de La Matanza, provincia de Bs As en el ciclo 2021.

Objetivo Específicos

- Indagar acerca de las consecuencias institucionales y personales de educar a jóvenes trans.
- Indagar acerca del acompañamiento institucional y liderazgo educativo en el equipo docente que educa jóvenes trans en un colegio secundario de La Matanza, provincia de Bs As.
- Identificar la relación entre la cultura institucional y las decisiones tomadas por el equipo docente ante la presencia de jóvenes trans en la institución.
- Identificar las estrategias utilizadas por el equipo docente frente a la presencia de un alumno/a trans en la institución.

Marco Metodológico

La institución educativa se nombra como “colegio” ya que los agentes que conforman la misma prefieren que su nombre no figure. El colegio se encuentra en el Partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires. El nivel secundario tiene una matrícula de 96 alumnos y fue fundado en el año 2002.

La presente investigación se llevó a cabo por medio de un **estudio cualitativo con estudio de caso**. Para definir esta metodología se buscó la congruencia entre la misma y el problema de investigación. A continuación se desarrolla esta relación.

Como se desarrolló en el primer punto del marco teórico este trabajo de investigación se enmarca dentro del Paradigma de la complejidad en contraposición a la teoría dualista que predominó en la sociedad por muchas décadas. Considerando este nuevo paradigma Sampieri introduce la explicación de los enfoques cualitativo y cuantitativo, haciendo énfasis en “El mundo no es nada más blanco o negro, sino que abarca una amplísima gama de colores...” (Hernández Sampieri, 2000). Con esto se refiere a que no se trata de un enfoque u otro, sino que ambos son valiosos y sirvieron para realizar grandes avances en el conocimiento, dejando de lado el pensarlos como perspectivas opuestas e irreconciliables.

En lo que respecta a esta investigación, el **enfoque cualitativo** es el utilizado. El mismo se caracteriza por evaluar el desarrollo natural de los sucesos, además de tener su fundamento en la perspectiva interpretativa de la acción de los individuos y sus instituciones (Hernández Sampieri, 2000). Dentro de este enfoque, se utiliza el **estudio de caso** definido como “determinado fenómeno ubicado en tiempo y espacio, llevó a que abarcara prácticamente cualquier problematización que se realice de la realidad social.” (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Es por esto, y considerando la importancia de la experiencia como generadora de conocimiento desarrollado en el marco teórico, el enfoque cualitativo de esta investigación tiene como **marco de referencia la fenomenología**. En vista de esto, el enfoque cualitativo seleccionado define a la “realidad” considerando las interpretaciones de todos los participantes de la investigación respecto de sus propias realidades, incluyendo al investigador. Este se introduce en las experiencias y construye así el conocimiento. Como consecuencia de esto, la técnica de recolección de datos utilizada es la **entrevista abierta**, que permite que el proceso de indagación sea más flexible. y construir la realidad tal como la observan los actores (Hernández Sampieri, 2000).

La **muestra** de dicha investigación analiza cuatro casos:

- Florencia - 28 Años - Preceptora del curso - Estudiante del último año de la Lic. en Psicopedagogía.

- Daiana - 34 Años - Psicopedagoga - Miembro de EOE y Tutota de curso.
- Daniel - 60 años - Representante legal de la Institución.
- Susana - Lic. en Psicopedagogia - 57 años - Coordinadora de EOE de la Institución.

Análisis

A partir de los datos recolectados se puede apreciar un equilibrio en las experiencias de educar a jóvenes trans en los relatos de cada uno de los agentes de la institución. Se puede afirmar que esta experiencia tiene consecuencias en el devenir de la institución así como también la forma de acompañar, actuar, trabajar de los diferentes actores. Durante las entrevistas se puede notar esa mirada sensible, afectiva y responsable que la estética de la complejidad invita a tener, teniendo como marco normativo las leyes sancionadas en el país los últimos años que tienden a garantizar los derechos de las diversas subjetividades que integran esta institución.

Realidades relacionadas con Identidades de género que impactan en lo instituido

Durante las entrevistas realizadas se perciben las realidades relacionadas con identidades de género que están presentes en la institución y que tienen consecuencias y efectos en la misma. Considerando los procesos en las instituciones, es decir, lo instituido como aspecto establecido, lo instituyente como aquello que aparece como propuesta de cambio y el proceso de institucionalización el cual se caracteriza por ser “el movimiento continuo según el cual lo instituyente va creando o modificando una institución” (Baremlitt, 2005) se puede dar conocimiento de estas realidades.

- Estos conceptos pueden reflejarse en la Entrevista I - Preceptora del curso: “En cuanto a lo que son las cuestiones de género y elecciones sexuales últimamente se ven más en nivel secundario”. Además, en Entrevista II – Tutora del curso y III se afirma que estas cuestiones de género en muchas ocasiones vienen de la mano de cambios de identidad: “El incremento de subjetividades que manifiestan hacer un cambio de identidad de género es una realidad muy cotidiana en las escuelas”. “Tenemos varios

casos de chicos y chicas que van entre los 14 y los 16, 17 años, están en el proceso de cambio de género.”

Se concluye que estas realidades relacionadas a identidades de género transforman lo instituido de la institución estudiada dando lugar así al proceso de institucionalización. Como se comenta en la Entrevista II – Tutora del curso respecto al presente de algunos estudiantes: “...comenzar el proceso de cambio de documentación (...) se plantea un cambio de identidad de género distinta a su cuestión biológica”.

Por último, como expresa Aberastury al caracterizar al periodo de adolescencia, el individuo tiene una nueva relación con él mismo, producto no solo de los cambios corporales que atravesase sino también cambios psicológicos (Aberastury, 1971). Esto se puede reflejar en lo expresado en la entrevista II – Tutora del curso: “Hay muchos adolescentes que están también transitando, explorando, descubriendo o interiorizando esas orientaciones.”

Características de liderazgo educativo, acompañando estas realidades.

Se puede concluir que los cambios de identidad de género presentes en la Institución estudiada se expresan en ellas por primera vez, como se expresa en Entrevista III - Representante legal: “Manifestaron esta realidad a los preceptores o inclusive a directivos antes de formularlo en su casa.”

También en la Entrevista IV - Coordinadora de EOE se menciona a los adultos que están cerca de los estudiantes diariamente: “Los adultos más cercanos son los preceptores y los tutores de cada curso. Ellos están diariamente en la escuela toda la jornada”.

A través de este apartado se puede confirmar lo planteado por Murillo en relación a que el liderazgo educativo no solo recae en los directivos, sino también en todos los agentes de la institución. En la institución estudiada se puede visualizar que tanto los preceptores como los tutores cumplen un rol fundamental con los estudiantes y ese acercamiento a estos agentes permite reflejar ese liderazgo.

Asimismo, como afirma Murillo (2010) todos los agentes que forman parte de la institución tienen la obligación social y moral de fomentar prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para aquellos estudiantes de diferentes procedencias de género que tiendan a la justicia social.

Este aspecto puede visualizarse en la Entrevista I – Preceptora del curso: “Así que se acercó primero nosotros, a los preceptores, con quien tenía más relación. Tenemos relación muy cotidiana, de lindo vínculo, de diálogo con los alumnos entonces suelen acercarse primero nosotros porque somos referentes del día a día, por ahí no así con los profes que se ven una vez por semana.” Siguiendo: “Se la acompañó desde el equipo orientación, sobre todo desde la tutora del curso...”

Al entrevistar a la tutora en Entrevista II – Tutora del curso se confirma lo mencionado en apartado anterior: “los profesores, el equipo directivo, el equipo de orientación, preceptores. Y principalmente desde el equipo de orientación hay una de nosotras que tal vez lo acompaña puntualmente”.

Cultura institucional y su influencia en la toma de decisiones

Como afirma Enriquez (2013) la institución es un sistema cultura porque tiene valores internalizados que orientan la conducta de los individuos. Asimismo, esta cultura se da un marco de referencia orientando así las prácticas y las decisiones.

Para reflejar la Cultura de la Institución estudiada se puede citar la Entrevista I – Preceptora del curso en relación a las acciones realizadas frente a identidades trans con cambio de nombre y género en la misma: “La manera de acompañar fue muy humana, muy cercana. Yo me sorprendí para bien porque a veces en escuelas católicas suele haber cierto... (Piensa como decirlo) mirada para otro lado de estas cosas, hay una mirada distinta, y sin embargo no. Hubo un acompañamiento muy cercano.”

De manera similar se refleja en la Entrevista III - Representante legal, nombrando así la Ley de Educación sexual integral citada en el marco normativo de esta investigación: “Es una institución católica que plantea y trabaja de manera muy consciente sobre las cuestiones de género. El darle un espacio a los estudiantes tengan voz en cada espacio, se trabaja muchísimo la ESI...” “la mirada que tienen sobre el armado del modelo pedagógico en torno a la Esi...” “hay mucha apertura, mucha escucha y mucha palabra. Y no es todas las instituciones se da.. si bien es católica y tiene todo lo tradicional, catequesis, comunicación, tienen esta mirada que es muy amplia y muy piola”.

Se concluye que la cultura está atravesada por los valores pertenecientes a la Congregación católica a la que pertenece, por lo tanto se podría prejuzgar que realidades como cambio de género podrían no ser abordadas. Sin embargo, en Entrevista III - Representante legal se refleja muy bien esta realidad, dejando entrever cómo la cultura influye en la toma de decisiones: “Se busca obviamente respetar la ley, dar la confianza para dialogar todos los temas y que todos expresen lo que sienten, dejando paso también a lo que piensa la Iglesia como colegio católico...” “Siempre se trata de buscar el equilibrio.”. En Entrevista IV - Coordinadora de EOE se retoma el tema y se afirma: “Y esto se relaciona mucho con el modelo pedagógico de la institución por el que me consultabas. Porque el perfil G.... (Nombra congregación a la que pertenece la escuela) tiene como eje el acompañamiento y la presencia cercana de un adulto y esto se concreta diariamente, con los chicos se puede decir que es así. No solo con estas temáticas sino en otras también. ¿No?”

Un aspecto importante de la cultura institucional es el estilo, Fernandez (1998) define a este como mediador entre la realidad que sucede y los resultados que se obtienen de la misma. En relación al estilo de la institución analizada se puede citar lo expresado en la Entrevista II – Tutora del curso: “mucho poner en palabras, acompañamiento, espacios de diálogo, espacios de orientación de cómo abordar también distintas situaciones.”

Por último, haciendo referencia al acompañamiento familiar se aclara que es una temática no abordada ni considerada por este trabajo de investigación pero que aparece constantemente en las

cuatro entrevistas realizadas. La situación de que la institución se entere en primera instancia del deseo de cambio de género del o la estudiante, refleja también la cultura institucional. Frente a esta realidad la entrevistada II – Tutora del curso expresa: “y acá en la institución se respeta como quiere ser llamada, se consulta absolutamente todo.” En la misma línea las líneas y ampliando las características de la cultura aparece el Acuerdo Institucional de Convivencia, el cual es descrito en la Entrevista III - Representante legal: “Acuerdo Institucional de Convivencia, que es firmado por nosotros, los docentes, alumnos y sus familias y que es llamado a cumplir con todas las leyes. Se hace una revisión y se modifica si es necesario cada dos años y tiene como base que todo conflicto debe resolverse a partir del diálogo y valores de la escuela que por supuesto que se relacionan con lo G...”

Estrategias tendientes a la justicia social utilizadas en la institución y en el aula frente a la presencia de diversidad y heterogeneidad.

Como afirma Camilloni (2007), la importancia de las estrategias radica en que los agentes educativos no solo tienen que poner atención en las realidades, sino también en buscar la mejor manera de trabajarlas con todo los estudiantes.

Las estrategias utilizadas a nivel Institucional se pueden conocer a través de la Entrevista II – Tutora del curso: “talleres de ESI, algunos los dan las docentes, otros nosotras como equipo de orientación y otros los preparan los estudiantes para otros cursos. Se trabaja muy fuerte.”. Asimismo, se nombra también estrategias en Entrevista III - Representante legal: “Este año se hizo un proyecto relacionado con la salud y el centro de estudiantes fomentó mucho para que se hable de ESI en los talleres que se hicieron en el proyecto.”

Se afirma entonces que las estrategias utilizadas tienden a la Justicia social y visibilizan las subjetividades presentes reflejando la heterogeneidad en la escuela. Como afirma Murillo la escuela es un motor de cambio de la sociedad y por esto la importante de las estrategias que se utilicen para salir de su papel homogeneizador (Murillo, 2007). Este aspecto se refleja en Entrevista I – Preceptora del curso: “Se habló con ellos (refiere a estrategia utilizada con

compañeros de estudiante trans), se trabajó desde estos talleres que te mencionaba antes para poder hablar, que se respete como ella decide que la nombren”.

Una última estrategia que tiende a la Justicia Social se visualiza en la entrevista I – Preceptora del curso: “Desde la escuela se intervino ayudando con el diálogo a ella, y también mostrando un poco la reglamentación, las leyes existen, como para que también la familia vaya entendiendo...”

Para finalizar, se concluye que el efecto de estas estrategias se ve en la manera de acompañar en el agente principal de la institución educativa: los y las educando. El cambio de identidad de género que conlleva el cambio de nombre, así como también acompañar la transición no parece un motivo de discriminación en el aula ni en la institución estudiada. Si bien este punto no fue especificado en la investigación es relevante destacar lo expresado en las entrevistas que sin dudas son las consecuencias del trabajo realizado por la institución. En la Entrevista I – Preceptora del curso: “Respecto a los pares del curso no, en ningún momento discriminación.” Concuerda con Entrevista III - Representante legal: “No. No. No hubo discriminación. A lo sumo algún dicho verbal, que no estaba referido a su elección de género ni dirigido a esta alumna... Se me ocurre que por ahí surgió alguna frase machista dentro del curso, pero se pudo trabajar con los tutores, directivos... pero no hay discriminación por las elecciones de género” así como también en la Entrevista IV - Coordinadora de EOE: “Los chicos lo tienen sumamente incorporado y no hay consecuencias de bullying ni de nada, no no no hubo discriminación. Es más, en muchas ocasiones estos chicos y chicas son delegadas del centro de estudiantes, se postulan, los eligen y tienen una impronta muy fuerte”.

Consecuencias instituciones y personales del equipo docente que acompaña estas realidades

Considerando a la experiencia desde el enfoque fenomenológico que afirma que la misma se puede considerar como la verdad porque “porque no hay nada más verdadero que el relato propio de un sujeto de lo que él ha vivido” (Scott, 2007). Las consecuencias de la experiencia de la presencia de jóvenes trans en una institución educativa, así como y el acompañamiento a los mismos/mismas, son muy importantes para este análisis. La causa principal se relaciona con

poder visibilizar en instituciones estas realidades y sumar relatos que en la historia fueron dejados afuera por considerarse poco dignas.

Por lo tanto esta dimensión de análisis como consecuencia personal puede observarse en la Entrevista I – Preceptora del curso: “a mí en lo personal me hizo ponerme a investigar y a leer mucho, porque hay cosas que manejo hay términos que no, entonces bueno me puse a leer mucho sobre todo en internet para poder dar un mejor acompañamiento sin juzgar”. Asimismo, podría considerarse una consecuencia personal diferente lo nombrado en entrevista III - Representante legal: “No es fácil para una generación como la mía que se manejó totalmente distinto, manejar los nuevos términos...” dejando entre ver que aun siga la adaptación a este cambio de paradigmas e instituidos.

En cambio en la entrevista II – Tutora del curso puede reflejarse un efecto de acompañar estas nuevas subjetividades desde lo personal e institucional: “La verdad que me da mucha confianza que en un espacio, aun así con valores católicos se den lugar a estas realidades”.

Para finalizar y en relación a las consecuencias de estudiantes transgénero en la institución la entrevistada IV dice: “para mí estas consecuencias vienen del lado de la inclusión, entonces estas realidades forman parte de esto... de esa mirada que la escuela ya tiene y se abre las puertas a estas realidades y nos hace crecer tanto en forma personal como institucional en la inclusión”. Mientras que el entrevistado III deja entrever un modo de seguir acompañando: “Y en la escuela la consecuencia siempre estar más atentos a estos casos para que no origine discriminación y sobre todo el acompañamiento al estudiante en situaciones así y en todas las que necesiten”.

Aspectos relevantes emergentes de las entrevistas

A partir de las entrevistas realizadas emergen aspectos importantes que aportan información a algunos objetivos específicos de este trabajo de investigación.

Un primer aspecto se relaciona con el acercamiento de los estudiantes a los adultos de la Institución para comentarles el proceso personal por el que están transitando y solicitando ayuda

para comentárselo a su familia. Esta forma de actuar de los adolescentes, que es nombrada en más de una entrevista, deja entrever que la mayoría de los estudiantes pertenecientes a esta Institución se sienten contenidos, escuchados y acompañados para transitar el cambio de identidad de género. Asimismo, se puede concluir que a través del acompañamiento del equipo docente pueden comentarle a su familia en el espacio institucional.

Por esto, un segundo aspecto es la presencia de las familias. Este agente educativo es mencionado en todas las entrevistas y si bien no es considerado en los objetivos específicos, es importante destacar el rol y el lugar que la Institución les da a las mismas.

Por último, aparece el Espacio como aparente conflicto en Entrevista I – Preceptora del curso:

“Hubo una situación en la que Eugenia se había metido al baño de mujeres, cuando todavía por su aspecto físico era más relacionado a expresiones masculinas. Entonces chicas, digamos, que entraron al baño mujeres se encontraron con Eugenia ahí y obviamente les llamó la atención de que un varón (hace comillas) haya entrado ahí, entonces fueron a dar aviso a dirección...”.

Esto es relevante ya que el Espacio puede condicionar o determinar la presencia del otro y las prácticas cotidianas de la Institución. En este caso se puede concluir que, como fue desarrollado en puntos anteriores, a pesar de que las características de liderazgo educativo, la cultura institucional, el estilo tiendan a realizar estrategias de justicia social, el espacio aparece como limitante. Por lo tanto, se concluye que el separar baños hombre-mujer en esta institución no concuerda con el modelo pedagógico establecido y detallado en las entrevistas además de reproducir el binarismo presente en la sociedad.

Conclusiones Finales

Se puede afirmar que se respondió a la pregunta de investigación y se cumplieron con los objetivos a través de las entrevistas realizadas con quienes realizan su tarea de educar y acompañar a estudiantes transgénero en esta institución. Se observa este acompañamiento desde los preceptores, docentes, tutoras quienes son agentes que están en contacto día a día con los

estudiantes, hasta el representante legal, quien se podría considerar que representa gran parte de cultura institucional a través de sus decisiones.

La principal limitación de esta investigación es no contar con la voz y experiencia de un estudiante transgénero para exponer su experiencia y así contrastarla con lo expresado por el equipo docente, logrando así comparar y afirmar (o no) los datos relevados en las entrevistas obtenidas.

Para finalizar, se concluye que la institución analizada tiende a buscar el equilibrio entre las leyes sancionadas en el país en materia de Identidad de género, la Iglesia como escuela religiosa y las actitudes, comportamientos y experiencias del equipo docente que tienden a acompañar estas nuevas realidades que aparecen en lo cotidiano condicionando el aspecto instituido. Asimismo, estas experiencias tienen consecuencias en lo institucional y personal, en relación a la inclusión, a prestarle atención a las maneras de vincularse, lenguaje, nuevos términos pero sobre todo darle lugar a todas las subjetividades que pasan y dejan su huella en la Institución.

Referencias

- Aberastury, A. (1971). *La adolescencia normal*. Editorial Paidós.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterógeneas*. Editorial Paidós.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Editorial Aique.
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Editorial Fondo de Cultura.
- Baremblyt, G. (2005). *Compendio de analisis Institucional y otras corrientes. Teoria y Practica*. Editorial Asociacion madres de plaza de mayo.
- Berkins, L. (2007). *Cumbia, copeteo y lágrimas*. Editorial Madres de Plaza de Mayo.
- Butler, J. (2018). *Deshacer el género*. Editoria Paidós.
- Butler, J. (2018). *Género en disputa*. Editorial Paidós.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Editorial Paidós.
- Campos García, J., Bezanilla Sánchez Hidalgo, J. M., Pérez Corona, O., Cárdenas Delgado, J. M., & Martínez Villarreal, J. A. (2012). Fenomenología y psicología fenomenológica. *Intercontinental de Psicología y Educación* , 14 (2), 11-31.
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80225867004.pdf>
- Campos, J., Montecinos, C., & Gonzalez, A. (2011). *Mejoramiento Escolar en Acción*. Editorial CIAE.

- Ce, C. (2020). *Carnaval toda la vida, y vivamos una sexualidad libre y autentica* . Editorial Planeta.
- Córvalan de Mezzano, A., Souto, M., Garay, L., Crema, M., & Fernández, L. (1996). *Pensando las instituciones*. Editorial Paidós.
- De Lauretis, T. (1984). *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*. Editorial Indiana University Press.
- Díaz Bordenave, J., & Martins Pereira, A. (1985). *Estrategias de Ensino-Aprendizagem*. Editoria Vozes.
- Dubet, F. (2015). Casi todas las escuelas son injustas. *Propuesta Educativa*, 2(36), 79-85.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041707008.pdf>
- Enriquez, E. (2013). *La Institucion y Las Organizaciones En La Educacion y La Formacion* . Ediciones novedades educativas.
- Espina Bacigalupo, C., Gajardo Tapia, C., & Oliva Viera, C. (2018). *La experiencia de educar a estudiantes transgénero en Educación Básica: Un estudio fenomenológico*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-6000/UCC6124_01.pdf
- Fernandez, A. M. (2006). *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Editorial Tinta Limón.
- Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias* . Editorial Nueva Visión.

Fernández, L. (1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.*

Editorial Paidós.

Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías.* Editorial Ediciones Nueva Visión.

Frigerio, G., & Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su gestión.* Editorial Troquel.

Guattari, F. (2000). *Cartografías esquizoanalíticas.* Editorial Manantial.

Hernández Sampieri, R. (2000). *Metodología de la Investigación.* Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica.* Editorial Fonde de cultura económica.

Kaplan, C. (2018). *Género mas que una palabra. Educar sin etiquetas.* Editorial Miño y Dávila.

Kornblit, A. L., Sustas, S., & Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnologia.* 24(47), 47-78.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n47/n47a02.pdf>

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista.* Editorial El colectivo.

Ley 26061 Año 2005. LEY DE PROTECCION INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. 26 de Octubre de 2005. B.O N°30767 . (s.f.).

Ley 26150 Año 2006. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL. 24 de Octubre de 2006. B.O N°31017. (s.f.).

Ley 26743 Año 2012. LEY DE IDENTIDAD DE GÉNERO. 24 de Mayo de 2012. B.O N°32404 . (s.f.).

Liscano Rivera, D. C. (2016). *Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad*. Universidad autónoma de Barcelona.

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393910/dclr1de1.pdf?sequence=1>

Maffía, D. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Editorial Feminaria.

Meirieu, P. (2003). *La opción de educar*. Ministerio de educación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>

Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A., & Hernández, R. (2010). *Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social*. Universidad Autónoma de Madrid.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Editorial Biblos.

Quiaragua González, C. J. (2016). ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? *Actualidades educativas en Educació* , 16 (3), 1-21. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n3/1409-4703-aie-16-03-00387.pdf>

Rios Everardo, M. (2015). Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. 25(2), 123-143. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452536007.pdf>

Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones*. Editorial Paidós.

Terigi, F. (2008). *Lo Mismo No Es Lo Comun*. Universidad de Buenos Aires.

<https://www.aacademica.org/000-031/403.pdf>

Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada*. Editorial Octaedro.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Anexo I – Entrevistas

Florencia - 28 Años - Preceptora del curso - Estudiante del último año de la Lic. en Psicopedagogía.

Me encuentro con Florencia en el bar frente a la escuela a las 18:40 hs, horario en que finaliza su jornada laboral. Previamente a este encuentro habíamos hablado por Whatsapp acerca del objetivo de este trabajo de investigación y la problemática que investiga el mismo.

Luego de una charla sobre cómo estuvo su día laboral, su tesis de Licenciatura y de agradecerle su tiempo para esta entrevista se desarrolla la siguiente conversación:

¿Cuánto hace que trabajas en esta escuela?

Empecé en el año 2017 cuando mi vida dió un cambio de 360 grados... estudiaba Abogacía en UBA, trabajaba en un estudio jurídico... hasta que acepté que estaba atravesando una crisis vocacional. Después de un tiempo y con ayuda profesional me di cuenta que mi camino era otro. Me anoté en UNSAM y tuve la posibilidad de comenzar a trabajar como preceptora ese mismo año en el ... (nombra a la escuela estudiada). Además, al volver a clases presenciales tomé un par de horas de la materia Metodología del estudio. Ahora solo estoy de preceptora de los cursos más grandes.

Hace varios años que trabajas en nivel medio entonces, desde el lado de preceptora y en algún momento dentro del aula como profe también, te consulto: ¿Está presente la temática de identidades de género en los adolescentes de la escuela?

Si, muy presente. En cuanto a lo que son las cuestiones de género y elecciones sexuales últimamente se ven más en nivel secundario. Hay cada vez más chicas y chicos contando esto, pidiendo ayuda muchas veces para comunicárselo a sus papás, otras veces contándolo de manera más natural. Pero si, es algo muy cotidiano que se da y por suerte se charla con más naturalidad que en otros momentos.

¿Recordás alguna situación puntual con algún estudiante?

Bueno siendo preceptora tuvimos un caso cercano el año pasado porque fue en uno de los cursos que yo tenía, de una chica que se quiso cambiar su nombre. Eugenia, hoy en día, anteriormente

era Emiliano. Así que se acercó primero nosotros, a los preceptores, con quien tenía más relación. Tenemos relación muy cotidiana, de lindo vínculo, de diálogo con los alumnos entonces suelen acercarse primero nosotros porque somos referentes del día a día, por ahí no así con los profes que se ven una vez por semana.

Así que bueno Eugenia se acercó, primero con mucha angustia y después cuando logró decirlo le bajó mucho ese nivel de angustia, pidió ayuda para que el colegio actúe en un buen acompañamiento en cuanto a su familia.

Así que sí claro, se la acompañó desde el equipo orientación, sobre todo desde la tutora del curso, y directivos también presentes en esos encuentros que se dieron con la familia. Desde la escuela se intervino ayudando con el diálogo a ella, y también mostrando un poco la reglamentación, las leyes existen, como para que también la familia vaya entendiendo que es un derecho y salga un poco de la resistencia que se presentaba al principio.

¿Cómo fue esa manera de acompañar? ¿Hubo algún actor de la institución que se destacó en esa cercanía que me comentas?

La manera de acompañar fue muy humana, muy cercana. Yo me sorprendí para bien porque a veces en escuelas católicas suele haber cierto... (piensa como decirlo) mirada para otro lado de estas cosas, hay una mirada distinta, y sin embargo no. Hubo un acompañamiento muy cercano, tanto de lo legal como lo humano, desde las psicopedagogas del colegio, bueno nosotros (leamos preceptores). Los actores institucionales estuvimos todos involucrados y bueno, conmovidos también por la angustia que nos trajo Eugenia y su pedido de ayuda en este cambio. Así que bueno... Al principio obviamente la familia presentó mucha resistencia, pero después fue calmándose y hubo una buena resolución, digamos de esto.

Que bueno...Ante esta situación de cambio de género ¿Existió bullying o discriminación de sus pares? Si es así, ¿qué estrategias utilizó la escuela ante esto?

(Piensa) Hubo una situación en la que Eugenia se había metido al baño de mujeres, cuando todavía por su aspecto físico era más relacionado a expresiones masculinas. Entonces chicas, digamos, que entraron al baño mujeres se encontraron con Eugenia ahí y obviamente les llamó la

atención de que un varón (hace comillas) haya entrado ahí, entonces fueron a dar aviso a dirección. Pero bueno eso se explicó después y estuvo bien.

Respecto a los pares del curso no, en ningún momento discriminación. Si por ahí en en otras cuestiones más relacionadas con la orientación sexual, homosexualidad, heteresexualidad, bisexualidad, todavía sigue estando ahí el chiste muy fácil pero en cuanto a esto del género puntualmente no.

¿Pensas que esta situación tuvo consecuencias en la escuela y en vos?

Si esto fue algo que interpeló a la escuela en todas sus niveles, y obviamente nos preparó distinto frente a otros casos que puedan llegar a venir. No solo en cuestiones de género obviamente.

Y a mi en lo personal me hizo ponerme a investigar y a leer mucho, porque hay cosas que manejo hay términos que no, entonces bueno me puse a leer mucho sobre todo en internet para poder dar un mejor acompañamiento sin juzgar. Y sobre todo que el otro, encuentre algún tipo de alojamiento en la escuela y en apoyo por ejemplo cuando vino a pedir ayuda.

Nos quedamos hablando un rato más acerca de la escuela en sí, y nos despedimos muy amablemente.

Daiana - 34 Años - Psicopedagoga - Miembro de EOE y Tutota de curso.

Nos encontramos en su consultorio donde atiende de manera particular a sus pacientes. Es Lic. en Psicopedagogia (Unsam) y trabaja en la escuela desde hace 8 años. Es parte del Equipo de Orientación Escolar actualmente en los tres niveles. Además en secundaria tiene horas como tutora en cursos. Me atiende muy amablemente y después de comentar sobre la luminosidad y calidez de su consultorio comenzamos a charlar.

¿Cuales son las realidades que sobresalen en la escuela en relación a cuestiones de identidad de género?

El año pasado tuvimos un caso que personalmente acompañé de cerca porque era la tutora del curso. Además este año sé que hay en otros cursos situaciones con chicos y chicas similares.

La estudiante que te comento ingresó al colegio en secundaria y el año pasado decidió comenzar el proceso de cambio de documentación. La verdad que desde lo vincular, desde el trato con sus

pares, docentes y la institución en general la vemos que está bastante bien y como que está conforme. Venía de una escuela en primaria donde le hacían bullying y acá en la institución se respeta como quiere ser llamada, se consulta absolutamente todo, hasta incluso el uso del baño, ya que no son mixtos sino que sigue siendo “varón/mujer”. Pero previamente hubo una charla para que se sienta lo más cómoda posible dentro de este cambio que estaba atravesando.

Es una escuela que se aborda mucho y se acompaña mucho las cuestiones de género y la identidad de género, así que en ese sentido se está cerca.

Además estas situaciones no solo se dan en nivel medio. Estoy trabajando con chicos de los últimos años de primaria que plantean un cambio de género, no llegan aún al cambio de documentación. Pero si se plantea un cambio de identidad de género distinta a su cuestión biológica.

Bien... Y desde tu tarea ¿Cómo caracterizarías ese acompañamiento? ¿Se utilizan algunas estrategias?

Desde el EOE el acompañamiento que se hace se basa en darle lugar para hablar, en que pueda expresar lo que desea, también esto que te decía de los baños... (piensa) mucho poner en palabras, acompañamiento, espacios de diálogo, espacios de orientación de cómo abordar también distintas situaciones.

Y en esta caracterización del acompañamiento que me comentas, ¿Se destaca algún actor de la escuela?

Todos y todas estamos enterados de la situación...los profesores, el equipo directivo, el equipo de orientación, preceptores. Y principalmente desde el equipo de orientación hay una de nosotras que tal vez lo acompaña puntualmente. Justo en el caso de la estudiante yo era la tutora del curso. Pero igual estamos todas interiorizadas sobre la situación, y si pasa algo puntual también nos transmitimos esa información. Y también toda la institución hace el acompañamiento, pero bueno después desde el equipo hay una que está más presente en el día a día y toma el mando si hay que hablar con algún profesional externo, en el caso que esté haciendo más del área de psicología. (recuerda algo importante) ah! y en este caso puntual de Eugenia que la familia acompañó.

La escuela tiene formación católica, ¿Se condice el acompañamiento a estas realidades que me comentas con el modelo pedagógico? ¿Cómo se trabaja la ESI?

Así es, es una institución católica que plantea y trabaja de manera muy consciente sobre las cuestiones de género. El darle un espacio a los estudiantes tengan voz en cada espacio, se trabaja muchísimo la ESI. De hecho se hacen talleres de ESI, algunos los dan las docentes, otros nosotras como equipo de orientación y otros los preparan los estudiantes para otros cursos. Se trabaja muy fuerte.

Te voy a ser sincera, (se ríe) me sorprendí cuando empecé a trabajar por la amplitud y mirada que tienen sobre el armado del modelo pedagógico en torno a la Esi, y no es que te lo digo de compromiso, sino que me sorprendió lo comprometidos que están con las identidades de género, con la comunidad LGTB porque hay muchos adolescentes que estan tambien transitando, explorando, descubriendo o interiorizandose esas orientaciones, y la escuela brinda mucha información, escucha mucho. Hay situaciones que vienen a consultar, los docentes o preceptores sobre alguna conversación que tuvieron con algún estudiante, o los mismos chicos se acercan y te comentan que le está gustando una persona del mismo género.

Bueno, hay mucha apertura, mucha escucha y mucha palabra. Y no es todas las instituciones se da.. si bien es católica y tiene todo lo tradicional, catequesis, comunicación, tienen esta mirada que es muy amplia y muy piola.

De hecho como anécdota, en nivel inicial se hacen remeras y una familia quiso que su hijo tenga en la remera solo la palabra “egresados” y no “egresados y egresadas” como lo habían propuesto las demás familias. Si bien la “X” o el “@” no están permitido institucionalmente las familias decidieron poner “egresados y egresadas”. Bueno esta familia no quiso, se charló, se explicó sobre la ley, se habló sobre la importancia de brindar esa posibilidad de incluir a las niñas, compañeras de su hijo. Pero no quiso y se respetó que ponga solo “egresado”.

Pero bueno, también tenemos familias que son super abiertas, que cada vez que pensamos en algún taller de ESI están conectadas e interesadas en la propuesta, y hay otras familias que tal vez no, no quieren que sus hijos reciban información porque tal vez están arraigadas a conceptos más tradicionales.

La importancia del acompañamiento familiar también ¿no?

Y si...por eso pienso que cuando la familia está presente, como fue en el caso de la alumna que realizó el cambio de género y documentación todo es mucho más fácil y la institución también puede acompañar desde otro lado. A veces es difícil cuando la escuela está presente y le brinda posibilidades y la familia está más cerrada a esas cuestiones. En cambio, la familia y escuela acompañan es todo mucho más sano y más lindo para esa persona que está transitando ese cambio de identidad de género.

¿Y los pares? ¿Compañeros, compañeras de curso? ¿Cómo fue este cambio de género para el curso en particular, existió discriminación? Como tutora estuviste cerca.

Si, un lindo curso. Se habló con ellos, se trabajó desde estos talleres que te mencionaba antes para poder hablar, que se respete como ella decide que la nombren. No hubo resistencia digamos ni burlas mucho menos.

Despues si, hay otras cuestiones que hay que seguir trabajando con los modos de vincularse y demas , pero se acompaña y se trabaja todo, no considero que actualmente se hayan generado situaciones de discriminacion en ese sentido. Pero bueno, puede pasar, siempre hay familias y estudiantes que están reacios a algunas cuestiones, por propio de la familia entonces por ahí plantean algo, pero no llegan a ser violentas ni se enmarcan como discriminacion.

¿A qué te referís con “modos de vincularse”?

Observamos en tanto en primaria como en secundaria que el volver despues de la pandemia generó mucho malestar, y tuvimos que volver a trabajar el vincularse, modos de estar en el aula, modos de convivir, compartir el espacio. Se está trabajando mucho porque eso costó, volver a compartir espacio, un banco... entonces eso genera bastante dificultades a la hora de vincularse con sus pares.

Entiendo. No había comprendido si te referías puntualmente a situaciones de género. Gracias por la aclaración. Por último, todas estas realidades generan en vos a nivel personal o profesional consecuencias?

La verdad que me da mucha confianza que en un espacio, aun así con valores católicos se den lugar a estas realidades, y siempre y cuando los directivos den lugar. La verdad que en esta

institución todos y todas realmente tenemos mucho compromiso y sobre todo de que se garanticen los derechos.

Daniel - 60 años - Representante legal de la Institución.

Luego de comunicarme por whatsapp y darle las gracias por su tiempo acordamos con Daniel encontrarnos por zoom en horario de jornada laboral. Por lo tanto, él se encuentra en su oficina, se puede escuchar de fondo un murmullo de colegio. Me explica que su oficina se encuentra ubicada al lado de la entrada al colegio y que en ese momento está saliendo turno mañana de nivel inicial por lo que me pide disculpas por ese “bullicio”.

Y comienza la charla (entusiasmado) comentandome lo siguiente:

Justo relacionado al tema que venís a preguntarme la semana pasada enviaron desde la provincia de Buenos Aires en relación a los formularios de las inscripciones de los nuevos estudiantes el nuevo formato que tenemos que hacer. Este tiene todo un apartado relacionado con el tema de género, dando lugar a esto desde la entrada a la institución. Por supuesto que esto no es solo para esta escuela, sino para todas las de la provincia de Buenos Aires privadas y públicas. Tenemos que poner en el formulario para que se marque femenino, masculino, trans... en el formulario oficial. Y esto es consecuencia de lo trabajado y dictaminado por la Dirección Nacional de Cultura y Educación y el Ministerio de la Mujer. Esto sería lo último de lo último en relación a legislación de la Provincia.

Y después es Nacional la Ley de identidad de Género que hay que respetar como la persona decide identificarse. Aparte en nuestra escuela está todo contemplado en el Acuerdo Institucional de Convivencia, que es firmado por nosotros, los docentes, alumnos y sus familias y que es llamado a cumplir con todas las leyes.

¿A que se refiere este acuerdo?

El acuerdo institucional de convivencia es un documento en el que participan todas todas las “fuerzas vivas” (hace comilla) de la escuela. En realidad hasta lo tendrían que hacer también las distintas asociaciones que están alrededor de la escuela, pero por ahora lo hacemos las familias, los alumnos, los docentes, maestranza y directivos. Se hace una revisión y se modifica si es

necesario cada dos años y tiene como base que todo conflicto debe resolverse a partir del diálogo y valores de la escuela que por supuesto que se relacionan con lo G..... (Nombra la congregación católica a la que pertenece la escuela).

Bien... Teniendo en cuenta estos valores y ya que me comenta de leyes, la Ley de Educación Sexual Integral, ¿Fue parte de un conflicto?

(Piensa) No... Creo que es un trabajo en conjunto, porque el centro de estudiantes tiene mucho que ver con la enseñanza de ESI, así como también participan varios departamentos de docentes de distintas materias; educación física, biología, educación para la ciudadanía y también lo religioso. Este año se hizo un proyecto relacionado con la salud y el centro de estudiantes fomentó mucho para que se hable de ESI en los talleres que se hicieron en el proyecto.

Se busca obviamente respetar la ley, dar la confianza para dialogar todos los temas y que todos expresen lo que sienten, dejando paso también a lo que piensa la Iglesia como colegio católico.

¿Alguna familia no estuvo de acuerdo con el dictado de estos talleres?

Muchas familias de ambos extremos comentaron esta cuestión. Por ejemplo, vinieron a comentarnos que la escuela no estaba trabajando bien en la formación católica y que fomentábamos que los chicos se confundan con otras “ideologías” o por ejemplo, que no estuviera en claro la postura de la legalización del aborto.

Siempre se trata de buscar el equilibrio, pero algunas familias se quejan que el colegio permite que se digan cosas que no están dentro de lo religioso, y está el otro el extremo que te comentan que no estamos favoreciendo la ESI.

Al escuchar y dialogar con las familias me encuentro con los dos extremos, entonces ahí es cuando pienso que estamos haciendo bien las cosas, porque tratamos de ser equilibrados siempre. Los directivos también suelen comentarme esto.

Y hablando de estas nuevas realidades, imagino que hay realidades relacionadas con las nuevas identidades de género en nivel medio...

Si, tenemos varios casos de chicos y chicas que van entre los 14 y los 16, 17 años, están en el proceso de cambio de género, pero puntualmente el caso de una alumna hace unos años que también decidió cambiar su documento. En todos los casos manifestaron esta realidad a los preceptores o inclusive a directivos antes de formularlo en su casa. Entonces pienso que eso

también habla de una dirección de escuela que es abierta y da confianza a los chicos para el tratamiento de esto.

Y en estos casos ¿cómo se trabaja con la familia?

Cuando esto se manifiesta y en la casa no está la familia enterada empieza el trabajo de acercamiento para que también escuchen y acepten esta realidad. Si bien es algo personal del alumno, como por ejemplo el derecho a que sean llamados por el nombre que se elige, bueno eso también tiene que estar asentado y los padres deben tenerlo en cuenta.

¿Y quienes están en esos encuentros con las familias?

Generalmente trabaja el equipo de orientación y las tutoras del curso. En el caso de Eugenia se que acompañó mucho su tutora.

Imagino que también fue importante para sus pares este cambio ¿Hubo alguna situación de discriminación?

(Muy seguro) No. No. No hubo discriminación. A lo sumo algún dicho verbal, que no estaba referido a su elección de género ni dirigido a esta alumna. Se me ocurre que por ahí surgió alguna frase machista dentro del curso, pero se pudo trabajar con los tutores, directivos... pero no hay discriminación por las elecciones de género.

¿Estas realidades tuvieron consecuencias personales y para la escuela?

Si, en lo personal todavía me estoy acostumbrando. No es fácil para una generación como la mía que se manejó totalmente distinto, manejar los nuevos términos, cuidar en las frases, el vocabulario que se habla dentro de la escuela. No formulo las frases con “chiques” pero si el todos y todas y sobre todo trato de que esto se vea con actos más que con el vocabulario. Mientras se acepte y se vea en la sociedad el idioma queda aparte.

Y en la la escuela la consecuencia siempre estar mas atentos a estos casos para que no origine discriminación y sobre todo el acompañamiento al estudiante en situaciones asi y en todas las que necesiten.

Luego me comentó que trabaja hace muchos años en la escuela, que fue parte de ella como docente, luego directivo y en los últimos años ocupa el cargo de representante legal. Me cuenta que tanto los chicos como sus familias cambiaron mucho, como la sociedad y que la escuela no queda exenta de esto sino que debe repensarse su función constantemente, sobre todo el nivel medio.

Me dejó pensando su reflexión...

Susana - Lic. en Psicopedagogia - 57 años - Coordinadora de EOE de la Institución.

Nos reunimos con Susana un ratito muy breve en el gabinete de la Institución. Previamente por whatsapp le había comentado el objetivo principal de la investigación y como sabíamos que el encuentro iba a ser breve (por tiempos de cada una) decidí adelantarle unas preguntas base para que ella me comente esos aspectos puntualmente. Es por esta razón que la entrevista es a nivel general, no se puntualiza sobre el caso de Eugenia y no hay mucha intervención de mi parte.

Al ingresar al gabinete veo una placa por sus 25 años en la Institución y ella con sonrisa me comenta que “ya le queda poco para jubilarse”. Además, hizo hincapié que trabaja en dos escuelas privadas de la Provincia de Buenos Aires y que tuvo más de una experiencia de alumnos que están definiendo su identidad de género.

Comienza comentandome:

En relación a las realidades que me consultas, el incremento de subjetividades que manifiestan hacer un cambio de identidad de género es una realidad muy cotidiana en las escuelas. La mayoría viene al colegio a plantearlo, como primer espacio no?... Cada vez hay más realidades así y en las que nosotras intervenimos... (Se corrige) más que intervenimos, acompañamos en realidad.

Y esto se relaciona mucho con el modelo pedagógico de la institución por el que me consultabas. Porque el perfil G.... (Nombra congregación a la que pertenece la escuela) tiene como eje el acompañamiento y la presencia cercana de un adulto y esto se concreta diariamente, con los chicos se puede decir que es así. No solo con estas temáticas sino en otras también. ¿no?

¿Y quiénes serían estos adultos? Es decir, ¿qué tareas realizan en la escuela?

Los adultos mas cercanos son los preceptores y los tutores de cada curso. Ellos están diariamente en la escuela toda la jornada, tanto a la mañana como en la tarde. Luego, sin duda cada docente y dirección que intervienen y está muy cerca de cada chico y chica.

Entonces, desde ese modelo pedagogico de presencia y de acompañamiento que se entiende a todas las realidades de los chicos y chicas, ante estas situaciones que vos me consultas se efectiviza mucho.

¿Y cómo se lleva adelante ese acompañamiento? ¿Cuáles serían las estrategias?

Bueno, hubo reuniones con las familias, si ellas lo solicitan o al revés, esto también es una pata muy importante el diálogo con las familias. También si hay algún profesional externo, porque muchas veces viene acompañado esta temática de género acompañada por psicólogo por ejemplo, porque para pasar todo ese proceso por supuesto que hay algo de base emocional muy importante. Y esto es sumamente importante para que estén sostenidos en este proceso por una red de profesionales, y entonces el colegio se pone en contacto... Siempre y cuando también la familia lo permita ¿no?

¿Y cómo son transitadas estas realidades por los compañeros de curso?

Los chicos lo tienen sumamente incorporado y no hay consecuencias de bullying ni de nada, no no hubo discriminación. Es más, en muchas ocasiones estos chicos y chicas son delegadas del centro de estudiantes, se postulan, los eligen y tienen una impronta muy fuerte.

Y en relación a las consecuencias que me consultabas para la escuela, para mi estas consecuencias vienen del lado de la inclusión, entonces estas realidades forman parte de esto... de esa mirada que la escuela ya tiene y se abre las puertas a estas realidades y nos hace crecer tanto en forma personal como institucional en la inclusión.

Gracias Susana por comentarme su experiencia, me es muy util para sumar a toda la información que necesito. Le agradezco por su tiempo.

Anexo II – Codificación

Material de campo/Eje temático	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5
Entrevista I – Preceptora del Curso	En cuanto a lo que son las cuestiones de género y elecciones sexuales últimamente se ven más en nivel secundario.	Así que se acercó primero nosotros, a los preceptores, con quien tenía más relación. Tenemos relación muy cotidiana, de lindo vínculo, de diálogo con los alumnos entonces suelen acercarse primero nosotros porque somos referentes del día a día, por ahí no así con los profes que se ven una vez por semana. Se la acompañó desde el equipo orientación, sobre todo desde la tutora del curso, y directivos también presentes en esos encuentros que se dieron con la familia	Pidió ayuda para que el colegio actúe en un buen acompañamiento en cuanto a su familia. La manera de acompañar fue muy humana, muy cercana. Yo me sorprendí para bien porque a veces en escuelas católicas suele haber cierto... (piensa como decirlo) mirada para otro lado de estas cosas, hay una mirada distinta, y sin embargo no. Hubo un acompañamiento muy cercano,	Desde la escuela se intervino ayudando con el diálogo a ella, y también mostrando un poco la reglamentación, las leyes existen, como para que también la familia vaya entendiendo	Nos preparó distinto frente a otros casos que puedan llegar a venir. No solo en cuestiones de género obviamente. Y a mi en lo personal me hizo ponerme a investigar y a leer mucho, porque hay cosas que que manejo hay términos que no, entonces bueno me puse a leer mucho sobre todo en internet para poder dar un mejor acompañamiento sin juzgar.
Entrevista II – Tutora del curso	Comenzar el proceso de cambio de documentación.	los profesores, el equipo directivo, el equipo de orientación,	y acá en la institución se respeta como quiere ser llamada, se consulta absolutamente todo.	talleres de ESI, algunos los dan las docentes, otros nosotras	La verdad que me da mucha confianza que en un espacio, aun

	Se plantea un cambio de identidad de género distinta a su cuestión biológica. Hay muchos adolescentes que estan tambien transitando, explorando, descubriendo o interiorizandose esas orientaciones.	preceptores. Y principalmente desde el equipo de orientación hay una de nosotras que tal vez lo acompaña puntualmente.	Pero previamente hubo una charla para que se sienta lo más cómoda posible dentro de este cambio que estaba atravesando. mucho poner en palabras, acompañamiento, espacios de dialogo, espacios de orientación de como abordar también distintas situaciones. es una institución católica que plantea y trabaja de manera muy consciente sobre las cuestiones de género. El darle un espacio a los estudiantes tengan voz en cada espacio, se trabaja muchísimo la ESI mirada que tienen sobre el armado del modelo pedagógico en torno a la Esi. hay mucha apertura, mucha escucha y mucha palabra. Y no es todas las instituciones se da.. si bien es católica y tiene	como equipo de orientación y otros los preparan los estudiantes para otros cursos. Se trabaja muy fuerte. Se habló con ellos, se trabajó desde estos talleres que te mencionaba antes para poder hablar, que se respete como ella decide que la nombren. No hubo resistencia digamos ni burlas mucho menos.	así con valores católicos se den lugar a estas realidades
--	--	---	--	---	--

			todo lo tradicional, catequesis, comunicación, tienen esta mirada que es muy amplia y muy piola.		
Entrevista III - Representante legal	Tenemos varios casos de chicos y chicas que van entre los 14 y los 16, 17 años, están en el proceso de cambio de género	Manifestaron esta realidad a los preceptores o inclusive a directivos antes de formularlo en su casa. Equipo de orientación y las tutoras del curso. En el caso de Eugenia se que acompañó mucho su tutora.	Acuerdo Institucional de Convivencia, que es firmado por nosotros, los docentes, alumnos y sus familias y que es llamado a cumplir con todas las leyes. Se hace una revisión y se modifica si es necesario cada dos años y tiene como base que todo conflicto debe resolverse a partir del diálogo y valores de la escuela que por supuesto que se relacionan con lo G... Se busca obviamente respetar la ley, dar la confianza para dialogar todos los temas y que todos expresen lo que sienten, dejando paso también a lo que piensa la Iglesia como colegio católico. Siempre se trata de buscar el equilibrio	Este año se hizo un proyecto relacionado con la salud y el centro de estudiantes fomentó mucho para que se hable de ESI en los talleres que se hicieron en el proyecto.	Noes fácil para una generación como la mía que se manejó totalmente distinto, manejar los nuevos términos, Y en la la escuela la consecuencia siempre estar mas atentos a estos casos para que no origine discriminación y sobre todo el acompañamiento al estudiante en situaciones asi y en todas las que necesiten.

			escuela que es abierta y da confianza a los chicos para el tratamiento de esto.		
Entrevista IV - Coordinadora de EOE	El incremento de subjetividades que manifiestan hacer un cambio de identidad de género es una realidad muy cotidiana en las escuelas.	Los adultos más cercanos son los preceptores y los tutores de cada curso. Ellos están diariamente en la escuela toda la jornada.	...acompañamos en realidad. Y esto se relaciona mucho con el modelo pedagógico de la institución por el que me consultabas. Porque el perfil G.... (nombra congregación a la que pertenece la escuela) tiene como eje el acompañamiento y la presencia cercana de un adulto y esto se concreta diariamente, con los chicos se puede decir que es así. No solo con estas temáticas sino en otras también. ¿no?		, para mi estas consecuencias vienen del lado de la inclusión, entonces estas realidades forman parte de esto... de esa mirada que la escuela ya tiene y se abre las puertas a estas realidades y nos hace crecer tanto en forma personal como institucional en la inclusión.