



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Trabajo Social**

**Título del documento: Estrategias docentes en el abordaje de la diversidad: una mirada desde el trabajo social**

**Autores (en el caso de tesistas y directores):**

**Rocío Magali Caramés Araujo**

**Araceli Denise Morales**

**Martina Lucía Vazquez Rodriguez**

**Walter Giribuela, dir.**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2023**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**CARRERA DE TRABAJO SOCIAL**

**AREA DE INVESTIGACION:**

**“Estrategias docentes en el abordaje  
de la diversidad:  
Una mirada desde el Trabajo Social”**

Trabajo de Investigación Final

**AUTORAS:**

**Caramés Araujo, Rocio Magali**

DNI: 39.771.159

rochix.carames@gmail.com

**Morales, Araceli Denise**

DNI 42.000.801

moralesaracelid@gmail.com

**Vazquez Rodriguez, Martina Lucía**

DNI: 42.103.287

martinav862@gmail.com

**Tutor Temático:**

Giribuela, Walter

wagiribuela@gmail.com

**Seminario TIF/Tesina:**

1° Cuatrimestre año 2022

**Fecha de presentación:**

23/03/23

## **Resumen**

**Título: Estrategias docentes en el abordaje de la diversidad: Una mirada desde el Trabajo Social**

**Autoras:** Caramés Araujo, Rocio Magali - rochix.carames@gmail.com

Morales, Araceli Denise - moralesaracelid@gmail.com

Vazquez Rodriguez, Martina Lucía - martinav862@gmail.com

**Fecha de presentación:** 23 de Marzo 2023

**Palabras claves:** Docentes- Niñeces trans- Escuela- Representaciones sociales

El presente trabajo de investigación final se enmarca en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires y persigue el objetivo de analizar la relación entre el universo simbólico de los docentes de nivel primario y la configuración de estrategias para el abordaje con las niñeces trans. Para el desarrollo de esta investigación de tipo cualitativa utilizamos la metodología de estudio de caso y como instrumento de recolección de datos, entrevistas semi-estructuradas realizadas a cuatro docentes del nivel primario de escuelas públicas en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Para abordar la trayectoria de los docentes, tomamos el concepto de formación planteado por Gilles Ferry (1997) y el de espacio biográfico definido por Arfuch (2002). Por otro lado, utilizamos centralmente los aportes de Serge Moscovici (1979), Jodelet (2000) e Ibañez (1988) para definir representaciones sociales, la propuesta de Berger y Luckman (1968) para entender el universo simbólico de las entrevistadas y las contribuciones de Julia Serano (2007) y Ann Millet (2020) para plantear el término cissexismo. Por último, tomamos a Goffman (1961) y su definición de instituciones totalizantes y a Montes de Oca y Machado (2011) para introducirnos en la estrategia docente. Hacia el final de este documento pudimos dar cuenta de implicancias de la trayectoria en la construcción de representaciones sociales acerca de la diversidad y cómo estas últimas inciden en la práctica. Al mismo tiempo, pudimos observar la incidencia de la motivación personal de los docentes al momento de desarrollar estrategias para la intervención con niñeces trans.

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
El lenguaje en este escrito	1
Presentación general	1
Apartado metodológico	5
Justificación de la metodología utilizada	5
Tipo de investigación	6
Unidad de análisis y recolección de datos	6
Obstáculos y facilitadores	8
Presentación de las entrevistadas	9
Estructura del trabajo	10
<b>Capítulo 1: Las huellas de la trayectoria en la actualidad</b>	<b>11</b>
1. Recorrido legislativo	12
1.1 Diversidad: A 11 años de la Ley de Identidad de Género	12
1.2 Legislaciones que enmarcan al sistema educativo	14
2. Formación docente: Una definición ampliada	16
2.1 La formación objetiva	17
2.2 La formación subjetiva	20
<b>Capítulo 2: La construcción de representaciones sobre la diversidad</b>	<b>24</b>
1. Representaciones sociales	24
2. Universo simbólico	29
3. Concepciones de género y diversidad	30
<b>Capítulo 3: El encuadre de la escuela y el lugar del docente</b>	<b>36</b>
1. El lugar de lo institucional: ¿A qué baño voy?	37
2. Estrategias de intervención: 4 docentes, 4 estrategias	42
3. El posicionamiento docente	47
<b>Reflexiones finales</b>	<b>51</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>55</b>
<b>Legislaciones consultadas</b>	<b>59</b>
<b>Anexo</b>	<b>59</b>

## **Introducción**

### **El lenguaje en este escrito**

Teniendo en cuenta la temática a abordar, consideramos central destacar la utilización del lenguaje no sexista para el desarrollo del presente trabajo de investigación en tanto se trata de un posicionamiento más frente a la lucha por la inclusión de aquellas identidades históricamente invisibilizadas.

Por esa razón, aquellos términos que pretendan generalizar en masculino serán reemplazados por su equivalente inclusivo, omitiendo utilizar sustantivos, adjetivos u cualquier otro tipo de palabras que busque referirse a ambos géneros pero que se expresen representando únicamente a uno de ellos. Para ello, las terminaciones en “a/o” serán sustituidas por la “e”.

Entendemos que para que se transforme la realidad se deben modificar una gran cantidad de prácticas en lo cotidiano, siendo el lenguaje una de ellas en tanto debe aggiornarse a los cambios que se producen en la actualidad.

El lenguaje no solo comunica con sus palabras, sino que también en sus formas, es por eso que sostenemos que la utilización de un lenguaje no sexista representa una conquista más producto de una larga historia de luchas por el reconocimiento de una diversidad de grupos vulnerados.

Por último, queremos enfatizar que la narrativa del trabajo se encuentra conjugada en primera persona debido a que se trata de nuestra interpretación en base a los dichos expuestos en las entrevistas. Argumentamos que la elaboración de la siguiente investigación responde a nuestra reconstrucción de las concepciones de las docentes a partir de la articulación de lo descrito por ellas y nuestro aporte como investigadoras.

### **Presentación general**

El presente Trabajo de Investigación Final describe la intervención de les docentes del nivel primario con las niñeces transgénero o transexuales en el Área Metropolitana de Buenos Aires y se enmarca en el producto final desarrollado posterior al Seminario de Investigación Final, propio del Plan de Estudios vigente para la Carrera de Trabajo Social en la Universidad de Buenos Aires.

Consideramos pertinente centrarnos en las estrategias docentes en tanto comprendemos a la escuela como un espacio que no sólo representa una institución educativa que transmite conocimientos, sino que a través de ella se establece el primer espacio de socialización externo al hogar. En este sentido, tomando las ideas planteadas por Berger y Luckmann, entendemos a la escuela como el campo de *socialización secundaria* (1968) por excelencia en el cual se contrasta aquello adquirido previamente por la socialización primaria, es decir, que se le introduce al sujeto a submundos que pueden diferir y hasta oponerse a aquello internalizado como única realidad en un primer momento. Este reconocimiento de un otro que se hace presente en la escuela refleja de manera implícita la configuración del sujeto mismo, de su identidad. Las instituciones educativas se estructuran como campos de interacción de sujetos que contribuyen a la identificación (o diferenciación) entre ellos, en donde las posiciones que estos tomen respecto a los otros, así como las experiencias y relaciones que se produzcan en lo cotidiano, van a incidir en la construcción propia de identidad (Vera-Márquez, et al., 2018).

En este sentido, sostenemos que la escuela presenta una posición fundamental en la configuración de las representaciones sociales sobre diversas áreas ya que es a partir de la interacción entre los sujetos que se revelan las creencias, hábitos y valores que comparte el grupo y que se encuentran arraigados en el sentido común del mismo. De esta manera se construyen imágenes que les permiten explicar la realidad y actuar en función de ellas, ya sea situando a los otros sujetos que les acompañan, o estableciendo conceptos sobre los cuales comprender su entorno.

Para propósitos de nuestro análisis centrado en la intervención con niñas trans, tomamos a Elizalde (2014) quien expone que la escuela organiza en su interior una pluralidad de pedagogías que generan representaciones que se plasman socialmente con firmeza respecto a la sexualidad y el género (estableciendo diferencias y desigualdades) las cuales han sido conformadas en contextos políticos, culturales, institucionales y sociales a lo largo del tiempo. Estas representaciones forman parte de las currículas explícitas e implícitas de las escuelas, con fuerte incidencia de la institucionalidad en las construcciones de género y sexualidad, pese a no ser nombradas abiertamente; así, actuarán de manera expresa o sutil en las estrategias de disciplinamiento. Para todas las identidades que se presentan como disruptivas “en la cotidianidad escolar aún se advierte la persistencia de conceptualizaciones notablemente rígidas a la hora de

significar, modelar y justificar intervenciones regulatorias sobre los cuerpos y las sexualidades juveniles” (2014:37) expresas en el lenguaje y las prácticas.

Deseamos destacar que no es objeto de este trabajo realizar un análisis exhaustivo respecto a la Educación Sexual Integral (ESI) y las pedagogías que la enmarcan, si bien comprendemos que en muchos de los casos la estrategia del docente se presenta en el aula a través de la ESI, deseamos focalizar el análisis hacia las representaciones sociales que poseen estos sujetos y su vinculación con la práctica.

En relación con los conceptos a abordar consideramos pertinente señalar por qué nos referimos a “niñeces” y no a infancias. Nos posicionamos desde el paradigma de Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que incorpora el principio de autonomía progresiva y el interés superior de les niñas, teniendo en cuenta lo diverso y complejo de las mismas. Recuperando la etimología de la palabra infancia, que proviene del latín *infans*, cuyo significado es sin voz, incapaz de hablar, decidimos descartar este concepto y usar, en su reemplazo, *niñez*.

Por otro lado, Simonetti (2020) plantea que debemos cuestionar el concepto de *niñez* ya que refiere a una categoría genérica y universal, cuando debemos considerarla como abstracta, que atraviesa a todes por igual, sin limitarla a una franja etaria. De acuerdo a ello, decidimos profundizar el análisis y hablar de *niñeces*, en plural, con el objetivo de aludir a la multiplicidad de maneras de transitar la vida para cada niña, poniendo énfasis en la diversidad que deseamos poner en manifiesto en nuestro trabajo.

Es fundamental para nosotras aclarar cuáles son nuestras influencias teóricas para el abordaje de una categoría tan nodal como el género. Tomamos a Victoria Barreda quien explica: “El género puede ser definido como una construcción social e histórica de carácter relacional, configurada a partir de las significaciones y la simbolización cultural de diferencias anatómicas entre varones y mujeres. En este sentido, constituye una serie de asignaciones sociales que van más allá de lo biológico/reproductivo y a partir de las cuales se adjudican características, funciones, derechos y deberes” (2012:3), podemos ubicar, por lo tanto, a este concepto en el plano de lo simbólico, construido y dinámico, dejando atrás la proposición de que es la naturaleza la que establece qué atributos le corresponden a cada sexo.

Por su parte, Judith Butler aborda el concepto de género haciendo hincapié en la

importancia del cuerpo y los actos performativos, dando cuenta de que no es una identidad estable, sino que por el contrario es débilmente constituida en el tiempo, “una identidad instituida por una *repetición estilizada de actos*” (1998:297). Yendo más allá de lo sustancial de la identidad, comprender al género en este sentido requiere dar cuenta de la *temporalidad social*. La identidad de género, por lo tanto, se compone por la repetición de los actos performativos de género en el tiempo.

Esta última afirmación es retomada por Lopes Louro quien da cuenta del sentido social de los cuerpos, que se inscriben siempre en una determinada cultura que moldea las conductas. Tomará a Foucault para dar cuenta del *dispositivo histórico* (1988 en Lopes Louro, 1999) de la sexualidad, de su invención construida a partir de discursos normalizadores que legitiman ciertos saberes. En conclusión, nuestra visión de género se relaciona estrechamente con el concepto de construcción social, teniendo en cuenta lo performativo y discursivo, de esta manera enfatizamos el carácter transicional de esta categoría, cuyos sentidos se encuentran constantemente cuestionados y en disputa.

Refiriéndonos a conceptualización *trans*, consideraremos que el concepto engloba a todes aquellos niños que se identifican con un género distinto al asignado al nacer, sin necesidad de que su expresión de género<sup>1</sup> concuerde con esa autopercepción e incluyendo a los momentos transicionales<sup>2</sup> que estes niños transiten, teniendo en cuenta a la identidad como proceso. Aun así, reconocemos que lejos de ser conceptualizaciones estáticas, las mismas van sufriendo modificaciones constantemente y adherimos a las palabras de Francisco Fernandez al considerar “las definiciones de lo trans, de lo *cis*<sup>3</sup> y del límite entre ambos se establecen de manera situada y móvil” (2017:1)

Retomando a la figura del docente, en ellos se ponen en juego sus miradas respecto a la niñez, educación y derechos que tendrán impacto en la posterior intervención.

Por lo tanto, surge en nosotras nuestra pregunta problema *¿Qué representaciones sociales respecto a la diversidad presentan les docentes de nivel primario de escuelas públicas del Área Metropolitana de Buenos Aires y cómo se relacionan con las*

---

<sup>1</sup> El término *expresión de género* refiere al modo en el cual una persona manifiesta de manera externa mediante su apariencia y comportamiento su género, de acuerdo con los patrones que considera propios para éste.

<sup>2</sup> Se denomina *transición* al “proceso durante el cual una persona transgénero cambia sus características físicas, sociales y legales consistente con la identidad de género afirmada.” (Aduay, et al., 2018:1)

<sup>3</sup> El prefijo *cis* refiere a cisgénero. Con este concepto se identifica a las personas cuya identidad de género coincide con aquella asignada al nacer.

*prácticas educativas en la intervención con niñas trans?*

En relación con la pregunta previamente expuesta conformamos el objetivo general de este trabajo: ***Analizar la relación entre el universo simbólico de los docentes de nivel primario y la configuración de estrategias para el abordaje con las niñas trans*** del cual se desprenden tres objetivos específicos a abordar, el primero de ellos es *indagar acerca de las trayectorias de formación de los docentes a través de sus propios relatos*. En segundo lugar, buscamos *reconstruir las concepciones con respecto a la identidad y el género de los docentes a partir de sus propios relatos*. Por último, nos proponemos *conocer, a partir de sus propios relatos, aquellas acciones implementadas por los docentes frente a situaciones en las cuales se presenta una ruptura con respecto a la manifestación de género de las niñas*.

### **Apartado metodológico**

#### **Justificación de la metodología utilizada**

Al tratarse de una investigación centrada en las representaciones sociales que construyen los docentes en relación con las niñas trans consideramos adecuada la utilización de una metodología cualitativa a fin de lograr la comprensión de dicha subjetividad. Siguiendo a Hernández Sampieri, se utiliza un enfoque cualitativo cuando se busca conocer la perspectiva de un grupo “acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar sus en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en la que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (2010: 364). En este sentido, nos basamos en la realidad social en la cual están inmersos los docentes, en su recorrido profesional y en su encuentro con multiplicidad de niñas para poder analizar y comprender su accionar a partir de la construcción de estrategias capaces de abordar nuevas situaciones en lo cotidiano. Entendemos que para conocer dichas representaciones se requiere una investigación centrada en las experiencias de los docentes y en la indagación acerca de los significados que les otorgan a diversos escenarios, a partir de lo relatado por ellas mismas. Por último, al tratarse de las subjetividades de los individuos comprendemos que la elección de un enfoque cualitativo para nuestra investigación nos permite nutrirnos de su flexibilidad para adecuar los instrumentos de recolección de información utilizados para cada entrevistada, en tanto las concepciones que nos proponemos conocer requieren de

“construir formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes” (2010:410) por parte de los investigadores.

### **Tipo de investigación**

Dentro de una investigación de tipo cualitativa priorizamos la realización de un estudio de caso. El mismo se caracteriza por tener una unidad de análisis, concreta y única, la cual constituye un sistema propio alrededor de la misma. (Hernández Sampieri, 2018). Teniendo en cuenta la incipiente indagación respecto a la temática lo que provocó dificultades en la accesibilidad al campo<sup>4</sup>, se busca analizar en profundidad las cuatro entrevistas desarrolladas, destacando “lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización” (Stake 1995 en Neiman y Quaranta, 2006: 219).

A su vez, considerando que para los estudios de caso se prioriza el análisis de las particularidades que presenta la temática seleccionada, nuestro rol como investigadoras se caracteriza por posicionarse en una actitud interpretativa de los hechos. Entendemos que para lograr la construcción de conocimiento sobre la complejidad que presentan los casos se requiere de puntos de vista analíticos capaces de transmitir aquello que se investiga (Neiman y Quaranta, 2006).

Por todo lo expuesto en este punto consideramos que la metodología de estudio de caso es la adecuada para el cumplimiento de los objetivos planteados, ya que, al no ser posible acceder a las representaciones sociales que presentan las docentes de manera directa, se elaboraron categorías que permiten la interpretación de la misma.

### **Unidad de análisis y recolección de datos**

Comprendiendo que las unidades de análisis “son sujetos u objetos de estudio, son aquellos a quienes investigamos, pueden ser personas, cosas, o producto de las personas” (Cohen y Gómez Rojas, 2003) y que las unidades de recolección de datos son aquellas sobre las cuales se va a obtener la información de modo directo, en este caso, la unidad de análisis y la de recolección de datos coincidieron ya que investigamos a docentes de nivel primario de escuelas públicas del Área Metropolitana de Buenos Aires que trabajan o han trabajado con niños trans.

---

<sup>4</sup> Los obstáculos serán abordados en las siguientes páginas.

Con respecto a la recolección de información que luego se transformará en datos, tenemos en cuenta que la pandemia del Covid-19 y la instauración de una cuarentena obligatoria que se desarrolló en los años anteriores obligó al sistema educativo y a sus educadores a implementar nuevas estrategias comunicativas, colocando al aprovechamiento de las plataformas virtuales como protagonista de la época. A su vez, al tratarse de docentes comprendemos que su disponibilidad está limitada por los tiempos institucionales que pueden causar conflictos con nuestros horarios laborales. Por todo esto, decidimos utilizar las redes sociales para contactarlas.

Al momento de seleccionar a las entrevistadas, priorizamos el cumplimiento de los requerimientos que proponemos en el recorte del trabajo. Por ello, nuestra decisión de elegir a las cuatro docentes radica en su trabajo con niñas trans, entre los 6 y 13 años de edad, durante el tiempo que transitaron el nivel primario, ya que entendemos a la escuela como institución troncal en la vida de los sujetos, como hemos expuesto en la introducción inicial de la investigación. Además, el recorte territorial lo realizamos en consecuencia del acceso a las informantes que formaron parte de esta investigación.

Como técnica de recolección de datos, realizamos cuatro entrevistas semi-estructuradas<sup>5</sup> individuales a través de la plataforma virtual “Meet”. La decisión de este tipo de entrevista se fundamenta en la flexibilidad que caracteriza a las mismas, lo que permite poder modificar el orden de la guía de preguntas de acuerdo con cada entrevistada, incorporar algunas que surgen en el momento de entrevista y omitir aquellas que se contesten en el propio relato. (Messina y Varela, 2011). Consideramos importante adaptar la guía en función a lo narrado por la docente con el objetivo de lograr una mayor cantidad de información relevante para la investigación.

A su vez, incorporamos de manera activa la estrategia propuesta por Rosana Guber de *atención flotante* (2004) para lograr comprender el modo en el cual cada entrevistada expresa su universo cultural y con la finalidad de “echar luz sobre la posición desde la cuál éste constituye sus identificaciones, los procesos a través de los cuales ésta se ha construido y los factores que han intervenido en su formación” (Messina y Varela, 2011).

---

<sup>5</sup> En el apartado Anexos- Anexo 1 se encuentra la desgrabación de una de las entrevistas realizadas.

Por otro lado, para el acceso a las unidades de recolección de datos utilizamos la técnica de muestreo bola de nieve, un método no probabilístico que funciona en cadena en el cual le pedimos a las entrevistadas partícipes de la investigación que pudieran colaborar en la identificación de otros sujetos que cumplieran con los requisitos de la muestra (Hernández Sampieri, et. al, 2010). La elección de esta técnica tiene en cuenta, tal como previamente mencionamos, el escaso acceso a la muestra y el incipiente campo de investigación.

### **Obstáculos y facilitadores**

Tanto la pregunta problema cómo nuestros objetivos sufrieron modificaciones en comparación con el Diseño metodológico de esta Tesina, productos del vínculo con el campo y su accesibilidad. Inicialmente, el recorte geográfico correspondía a la Provincia de Buenos Aires, principalmente a la Zona Sur del Conurbano Bonaerense.

Uno de los obstáculos con el que nos encontramos es que gran parte de los docentes que trabajan con niñeces trans lo hacen en educación secundaria o instituciones educativas privadas. Si bien nos contactamos con 21 docentes en primer lugar, la mayoría de ellos debimos descartarlos teniendo en cuenta nuestro recorte. A pesar de ello, las redes sociales significaron un facilitador clave en la búsqueda de los docentes, ya que por estos canales logramos comunicarnos con dos de ellas, quienes tras un intercambio de mensajes accedieron a formar parte de esta investigación. La tercera entrevistada fue contactada luego del uso de la técnica bola de nieve.

Además, decidimos añadir a una cuarta entrevistada, que no desarrolla sus prácticas en la Provincia de Buenos Aires sino en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en las zonas aledañas al Conurbano Bonaerense. Cabe destacar que esta cuarta docente cuenta además con formación en Trabajo Social, lo cual nos brindó aportes enormemente productivos durante la entrevista.

Por lo tanto, la delimitación geográfica la ampliamos al Área Metropolitana de Buenos Aires, producto del escaso acceso a una muestra que respondiera a nuestro recorte y tras la propuesta de realizar un estudio de caso, que no persigue el objetivo de generalizar a todas las situaciones.

Por último, contábamos con un cuarto objetivo redactado como *reconocer la relación*

*entre las definiciones previas al abordaje con niñas trans que presentaban las docentes y su posterior accionar.* El mismo fue suprimido luego de evaluarlo con nuestro tutor y considerar que será respondido a lo largo del desarrollo de los tres objetivos planteados restantes, dado que no deseamos ser redundantes con el análisis y priorizamos el arribo a conclusiones de interés.

### **Presentación de las entrevistadas**

A fines de resguardar la identidad de las entrevistadas, utilizamos en el análisis de esta Tesina nombres de fantasía. A continuación, realizaremos una breve descripción de cada una de las docentes que nos han prestado su testimonio, para poder identificarlas a lo largo del escrito y contextualizar sus palabras. Tal como anticipamos previamente, los puntos en común entre todas las entrevistadas es que desempeñan su rol en el nivel primario en escuelas públicas y que trabajan y/o trabajaron en algún momento durante su experiencia docente con un niño trans. A pesar de que no fue buscado ni anticipado, todas las entrevistadas resultaron ser mujeres cis.

**Roxana:** Es docente del barrio Lanús, tiene 46 años. Actualmente se encuentra cursando la carrera de Licenciatura en Gestión Educativa en la Universidad de Lanús y da clases a segundo y sexto grado, a niños de en promedio 7 y 11 años, respectivamente. Actualmente tiene como alumna a Lara, una niña trans de 7 años.

**Miriam:** Es musicoterapeuta y actualmente se encuentra en la carrera de Licenciatura de Artes en la Universidad de San Martín. Es docente del barrio Lanús, tiene 41 años, es maestra de música en dos escuelas. En la primera de ellas, trabaja con niños de cuarto, quinto y sexto grado, de edades promedio 9, 10 y 11. En la otra escuela, da clases a niños de segundo y sexto grado. Es docente de Lara (al igual que Roxana) y de Tamara, tanto en este ciclo lectivo 2022 como en 2021, una de las niñas acude a la división “a”, y otra a la división “b”.

**Lorena:** Actualmente, a sus 54 años, es administrativa en una Jefatura de la Provincia de Buenos Aires y docente de prácticas de un profesorado. Durante su trayectoria profesional se desempeñó como docente de grado y de arte en todos los niveles.

**Daiana:** Es Licenciada en Trabajo Social de la UBA y realizó una especialización en ESI en la Universidad de San Martín. Tiene 28 años. Actualmente, se encuentra realizando el trayecto pedagógico en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias

Sociales y da clases de ESI en el programa “Jornada Extendida”<sup>6</sup> en cinco escuelas distintas de CABA en barrios aledaños al Conurbano bonaerense, un día por semana en cada una de ellas. Las clases son en su totalidad dirigidas a niños de 11 y 12 años, de quinto y sexto grado, entre ellos se encuentra Leandro.

### **Estructura del trabajo**

Este documento se estructura en tres capítulos, cada uno de ellos en relación a los tres objetivos específicos planteados. El primer capítulo describe, a partir de los conceptos formación objetiva y subjetiva, cómo es el desarrollo de la trayectoria de las docentes entrevistadas, comprendiendo que la misma se compone de lo académico y profesional, a la par de lo personal e individual. Previo a ello, desarrollamos la Ley de Identidad de Género, las legislaciones que contextualizan a la escuela en Argentina y los requisitos para ejercer la docencia en la actualidad.

En el segundo capítulo nos proponemos llevar a cabo un análisis de las concepciones de las docentes entrevistadas acerca del género y la diversidad. Para ello, tomamos como punto de partida su respuesta hacia esta pregunta, pero avanzamos hacia una reconstrucción de las mismas desde la consideración de la totalidad de los relatos, tras comprender que sus modos de ver al género son una confluencia de aspectos en los que entran en juego su universo simbólico y representaciones sociales.

Hacia el tercero y último de los capítulos, especificamos las estrategias de las docentes en la práctica con su alumnado y su vinculación con la Educación Sexual Integral, a la vez que recuperamos los modos de organización de aspectos de la cotidianidad en la escuela. Estos análisis parten del reconocimiento de que las mismas se ejecutan en un contexto institucional particular que determina posibilidades y límites.

Finalmente, exponemos nuestras reflexiones fruto del desarrollo de este trabajo, a la par que planteamos los nuevos desafíos hacia los cuales se enfrentan las docentes y el Trabajo Social como disciplina.

---

<sup>6</sup> Este Programa se implementa en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el 2019 y está destinado a niños entre 11 y 14 años. El Programa busca fortalecer el traspaso de la primaria al secundario a través de talleres y cursos que extienden la jornada escolar. No es siempre la misma modalidad ya que se adapta a lo dictado en las materias curriculares de cada institución.

## **Capítulo 1: Las huellas de la trayectoria en la actualidad**

*“Criada y educada  
Sometida a lo normal  
Defectuosa por no encajar  
Marcada como el mal.  
Agachar la cabeza  
Seguir las reglas  
Dejar de pensar  
Olvidar la felicidad  
Asfixiar ese mal.  
Hombre o mujer  
Te nombran antes de nacer  
No consideran tu pensar  
Solo ven la regla de lo normal.”*

Noelia Alteño- Un error

En el desarrollo del primer capítulo nos enfocaremos en analizar la formación profesional de las docentes entrevistadas. Para ello, realizaremos una breve historización de la legislación vigente de nuestro país en materia de educación con el propósito de dar cuenta por qué comprendemos a la escuela del modo que lo hacemos hoy, haciendo especial énfasis en las leyes que contextualizan la intervención docente actual, así como también en los requisitos que se necesitan para ejercer la profesión. Además, destacaremos los aspectos más importantes de la Ley de Identidad de Género, fundamental para el abordaje de nuestra temática. Posteriormente, tomaremos lo relatado por nuestras entrevistadas para realizar una caracterización de sus formaciones docentes a fin de poder reconstruir las trayectorias profesionales de las mismas. En este punto nos parece central destacar la inclusión de lo particular al análisis propuesto, en tanto no sólo consideramos los aspectos formales vinculados con las instituciones académicas destinadas a la enseñanza profesional, sino que también comprendemos que la trayectoria subjetiva de los individuos forma parte de la identidad de los mismos, teniendo gran impacto en todos los ámbitos de su accionar profesional.

## **1. Recorrido legislativo**

### **1.1 Diversidad: A 11 años de la Ley de Identidad de Género**

En este apartado, nos parece fundamental recuperar la Ley de Identidad de Género N° 26.743 sancionada y promulgada en mayo de 2012 ya que se trata de una legislación que fue desarrollada en relación a la ampliación de los derechos de la población disidente. De este modo, consideramos que dicha ley es de carácter esencial a la hora de abordar las niñeces trans.

Principalmente, esta normativa dispone los derechos, la definición y el ejercicio del mismo. Señala que toda persona tiene derecho al reconocimiento, al libre desarrollo de su persona y a ser tratado, respetado e identificado de acuerdo con su identidad de género. Asimismo, otorga la jurisprudencia de ser identificado en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de los nombres, imagen y sexo con los que allí será registrado.

En relación con la definición, recupera la idea de identidad de género plasmada en los Principios de Yogyakarta <sup>7</sup>:

“La profundamente sentida experiencia interna e individual del género de cada persona, que podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo el sentido personal del cuerpo (que, de tener la libertad para escogerlo, podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole) y otras expresiones de género, incluyendo el vestido, el modo de hablar y los amaneramientos”. (Introducción a los Principios de Yogyakarta, 2007)

De esta manera, consideramos de gran importancia dicha definición ya que reconoce que todas las personas pueden realizar modificaciones en su aparición física o corporal a través de diversos medios, siempre que los mismos sean elegidos libremente. Además, incluye a otras expresiones de género como la vestimenta, el modo de hablar, entre otros.

---

<sup>7</sup> Los principios de Yogyakarta fueron acordados y aprobados en el marco de las Naciones Unidas en el 2006 con el fin de orientar la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos en materia de diversidad.

Respecto al ejercicio plantea que toda persona puede solicitar la rectificación registral del sexo y el cambio de nombre e imagen cuando no coincida con su identidad de género autopercibida. Sin embargo, para poder solicitar dicha rectificación deberá cumplir con los siguientes requisitos: Ser mayor de 18 años; presentar en el Registro Nacional de las Personas o sus oficinas correspondientes una solicitud que manifieste, amparado por dicha normativa, y requiere la rectificación registral de la partida de nacimiento y el nuevo documento nacional de identidad correspondiente; deberá expresar el nuevo nombre de pila elegido para poder inscribirse.

En relación con las niñeces, la solicitud de este trámite debe ser realizada por sus representantes legales y con expresa conformidad del niño, ponderando los Principios de Capacidad Progresiva e Interés Superior del Niño/a de acuerdo con lo pautado en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. No obstante, si por cualquier causa se niegue o se imposibilite obtener dicho consentimiento, les niños pueden contar con la asistencia del abogado del niño previsto en el art. 27, recurriendo así a la vía judicial. Además, esta normativa decreta cómo se ejecuta dicho trámite, los efectos, la confidencialidad y las notificaciones que requiere, al mismo tiempo que, consolida los pasos a seguir para llevar a cabo dicha rectificación registral.

Por otro lado, en relación con cuestiones sanitarias, esta normativa establece el derecho al libre desarrollo personal, en donde todas las personas mayores de 18 años, puede acceder a tratamientos integrales hormonales y/o intervenciones quirúrgicas para poder adaptar su cuerpo a su identidad de género autopercibida sin necesidad de requerir autorización judicial o administrativa, garantizando así el goce de su salud integral. En caso de las niñeces que quieran acceder a estos procedimientos médicos deben contar no sólo con el consentimiento informado de alguno de sus representantes legales sino también con la conformidad de la autoridad judicial competente de cada jurisdicción.

De este modo, dicha normativa asigna a los efectores del sistema público de salud, ya sean estatales, privados o del subsistema de obras sociales, la responsabilidad de garantizar los derechos que se reconocen en esta ley.

Asimismo, para poder finalizar con este apartado, enfatizamos que esta legislación acentúa que debe respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en

especial por Niñas, Niños y Adolescentes que utilicen un nombre de pila diferente al asignado en su documento nacional de identidad. Este nombre adoptado debe ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como privados. A su vez, dispone que toda norma, reglamentación o procedimiento debe respetar el derecho humano a la identidad de género de las personas y que ninguna de ellas puede limitar, restringir, excluir o suprimir el ejercicio del mismo, ya que deben ser interpretadas y aplicadas siempre a favor del acceso al mismo.

## **1.2 Legislaciones que enmarcan al sistema educativo**

Es preciso destacar las legislaciones que marcaron hitos en la historia de la educación. La Ley de Educación Común N° 1420 promulgada en el año 1884 establece la educación primaria como común, obligatoria y gratuita. Los principales avances respecto a esta legislación son la obligatoriedad con su correlato en la necesidad de entonces garantizar el acceso a todos los niños a la misma, y por otro lado la responsabilidad central del Estado como garante del financiamiento.

Hacia el año 1993 se presenta la Ley Federal de Educación N° 24.195 la cual incorpora el último año de jardín de infantes, extendiendo la obligatoriedad mencionada en el párrafo anterior. A su vez, establece el “Ciclo Polimodal” no obligatorio y de tres años de duración, destinado a los adolescentes que concluían con la “Educación General Básica” (o primaria según el distrito) el cual incluía diversas orientaciones para elección de los alumnos. Con esto se buscaba articular la educación que recibían los estudiantes en los ciclos anteriores con la posterior inserción en el mercado laboral, ya que uno de sus objetivos era atender la demanda de mano de obra que exigía la época.

Posteriormente, se encuentra la vigente Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada y promulgada en el año 2006, que persigue el objetivo de consolidar la educación de manera integrada para todo el país, hacia el cual se debe garantizar la igualdad de oportunidades para todos los sectores de Argentina sin discriminación de ningún tipo, incluida la inadmisión de discriminación por género. Además, se incluye el reconocimiento al respeto a la diversidad de identidades culturales y el objetivo de brindar conocimiento respecto a una sexualidad responsable.

Durante el mismo año se produce la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 que impone la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Este acontecimiento marcará un hito en materia de derechos sexuales, en tanto establece el derecho de todos los educandos de recibir educación sexual, comprendiendo que la misma articula componentes biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Las acciones del Programa se encuentran destinadas a todo el territorio nacional, a instituciones tanto públicas como privadas y desde el nivel inicial hasta el superior.

Con la creación de la ESI se posiciona al Estado como garante y responsable primordial de los derechos de los niños y adolescentes que asisten a la escuela ya que situó al género y la sexualidad en la currícula oficial del sistema educativo. A su vez, con la incorporación de un enfoque social para su aplicación se abandona la concepción reproductiva como excluyente en lo que respecta a la salud sexual.

De igual manera, sostenemos que su implementación no se reduce únicamente a la asignación de una materia encargada de transmitir los contenidos referidos a la sexualidad, sino que a través de un abordaje transversal en todas las materias dictadas durante el ciclo escolar es posible informar y enseñar a los alumnos de manera más efectiva.

Por último, se encuentran vigentes la Ley de Estatuto Docente N° 10579, texto que regula toda la actividad docente de la Provincia de Buenos Aires y la Ordenanza N°40593, el Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En ellos se encuentra el artículo 57 y el artículo 13 respectivamente que establecen que los aspirantes a la docencia como titulares deben cumplir determinados requisitos: ser argentino nativo, naturalizado o extranjero o por opción, una mínima residencia en el país de cinco años, dominio del castellano, aptitud psicofísica, edad máxima de cincuenta años (hacia la cual se presentan determinadas excepciones) y por último, poseer título docente habilitante para el cargo, horas o cátedra a desempeñar.

En relación con esto último mencionado, existe un Listado Oficial para Provincia de Buenos Aires y otro para Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que jerarquizan a los docentes con título habilitante de acuerdo a su puntaje y es a partir de su ingreso en ellos que pueden titularizar cargos. Sin embargo, para aquellos que no cumplen con estos requisitos, se presentan otros listados complementarios que posibilitan la

inscripción a quienes tengan su título en trámite o bien no tengan completo el tramo pedagógico o la carrera aún, aunque sin la posibilidad de ser titulares frente al aula.

## **2. Formación docente: Una definición ampliada**

Para dar cuenta de las representaciones sociales que construyen las docentes de nivel primario a partir de la presencia de niñas trans dentro del aula y en relación con su intervención sobre las mismas, consideramos fundamental contemplar las trayectorias tanto profesionales como particulares de las educadoras en lo que concierne a las temáticas de diversidad y género.

De esta manera, partimos del concepto de formación que desarrolla Gilles Ferry para entenderla como compleja y constante, como un proceso dinámico que permite obtener la capacidad de cumplir una tarea. En este sentido, consideramos central detenernos en la definición de formación del autor como “la dinámica de desarrollo personal” (1997: 54) para comprenderla como la conjunción entre lo interno y lo externo, en tanto no solo se construye a partir de lo recibido ya sea en procesos de enseñanza o adquisición de conocimientos, sino que se trata de un desarrollo personal en el cual se pone en juego una diversidad de cuestiones que posibilitan dicha formación.

Para el caso particular de la educación y retomando a Ferry, en la formación docente se establece un escenario apoyado sobre saberes teóricos los cuales, puestos en práctica, deberán enfrentarse a una multiplicidad de situaciones en lo cotidiano de su profesión, es decir, que los saberes adquiridos en el proceso formativo del docente contribuyen a la construcción de su visión de la realidad, pero que aquella debe contemplar la existencia de otras realidades, teniendo la capacidad de ampliar dicha visión, en tanto “formarse es transformarse con el contacto con la realidad” (1997: 69).

De esta manera podemos afirmar que, si bien constituyen medios para la formación docente, el currículo académico formal que reciben los educadores durante su carrera profesional no se presenta como único factor determinante para la posterior intervención docente, en tanto las experiencias personales, así como también el conocimiento adquirido durante su recorrido personal aportan diversos sentidos que pueden modificar su accionar.

Es por esa razón que proponemos un análisis que contemple ambas formaciones, es decir, la objetiva como aquella trayectoria profesional a cargo de una institución responsable de formar educadores, pero que a su vez se encuentra inmersa en un entramado social que hacen a una formación subjetiva, puesto que la trayectoria de vida de los docentes complementa la identidad del educador sobre las cuales construyen representaciones y proponen sus intervenciones, permitiendo “la articulación de los biográfico singular con un marco estructural más amplio” (Dubar en Carmen Lera et al., 2007:37). Por lo tanto, nos referimos a trayectoria de vida para hablar de aquellos sucesos que conforman la vida cotidiana de los sujetos y que le dan sentido a su accionar, se trata de su historia, sus experiencias familiares, institucionales, el contexto socioeconómico, y cualquier otro acontecimiento constitutivo a la biografía personal.

En efecto, la trayectoria individual del sujeto existe a través de sus vivencias e historia de vida en coexistencia con otros, en su identificación o diferenciación que hacen a la existencia de uno mismo. A modo de poder recuperar dichas experiencias, y en términos de Arfuch (2002), se construye un *espacio biográfico* en el cual, a partir de la interacción mediante la palabra entre individuos, se produce la narración de la historia de vida del sujeto. De esta manera, recurrimos a la entrevista como instrumento para acceder a la autobiografía de las docentes, en donde a través de su relato podemos recopilar información sobre sus memorias y experiencias que componen su trayectoria individual. Entonces, es a partir de la articulación de ambas formaciones, personal y formativa, que buscamos aproximarnos al origen de las intervenciones profesionales que proponen las docentes en lo cotidiano del aula.

## **2.1 La formación objetiva**

A partir de comprender a la formación de los educadores conformada por su trayectoria formal previa al ejercicio profesional y las actualizaciones constantes que existen en materia de pedagogía y otras temáticas, consideramos pertinente destacar el lugar que las capacitaciones tienen para la configuración de la docencia, una disciplina que requiere constantemente ser repensada y actualizada.

La Ley 1420 establece en su artículo 27 la obligatoriedad de los docentes de concurrir a Conferencias Pedagógicas propias del Consejo Nacional de Educación, que representan los primeros dispositivos de actualización docente. Las multas por faltas injustificadas a

estas conferencias escalaban al 15% del salario. Durante los siguientes años, los docentes se encuentran con inspectores, políticos e intelectuales para repensar y revisar su pedagogía, con una fuerte influencia de las corrientes de Europa y Estados Unidos. (Gutierrez y Beltramino, 2017)

Con el correr de los años, hacia 1953 cobran importancia los Cursos Formativos, las Clases Magistrales y los Cursos Manuales, que traen consigo la novedosa propuesta de ser encuentros cortos y regulares, en reemplazo de las extensas jornadas que solían presenciar. Por otro lado, se comienza a vislumbrar un pasaje de los docentes hacia una postura pasiva y receptiva.

Hacia los años '60 se posiciona con mayor énfasis la noción de formación permanente, dando un lugar central a los cursos, con el fin de que los docentes replicaran en las aulas todo lo adquirido en los espacios de formación.

Siguiendo las lógicas de la descentralización, adentrados los '80 y '90 se agregan otros dispositivos como seminarios, talleres, ateneos, entre otros, que coexisten en la actualidad, ya no es sólo el Estado el encargado de la formación continua, incorporándose universidades y sobre todo el sector privado. (Gutierrez y Beltramino, 2017)

La historia que atraviesa al perfeccionamiento docente nos permite observar cómo en la actualidad para ellos está profundamente arraigada la idea de que la capacitación debe ser constante. Las palabras de Lorena nos muestran su modo de ver a la formación:

*“No se termina nunca, por un lado, porque la misma carrera te enseña permanentemente, por el otro lado porque desde hace unos cuantos años, yo te diría que desde el 2003 más o menos hubo capacitaciones que antes no había”*

De esta manera, se pone en evidencia desde la propia perspectiva del docente la importancia de las capacitaciones dado que habilitan una continua formación y actualización. Esta afirmación toma mayor peso cuando consideramos los avances en materia legislativa, ejemplificando con la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, que

al haber sido promulgada en 2006, requiere ampliar a todos los docentes recibidos antes de ese año sus disposiciones y obligaciones.

La Ley 10.579 del Estatuto del docente establece en su capítulo XXVI la responsabilidad de la Dirección General de Escuelas y Cultura de estimular y facilitar el perfeccionamiento docente debiendo garantizar el funcionamiento de instituciones para dicho fin, además del otorgamiento de becas y la organización de seminarios, cursos y talleres. Sin embargo, no se presentan regulaciones dirigidas a la evaluación de los contenidos brindados, ni tampoco hacia la obligatoriedad de la actualización de contenidos. Por su parte, el artículo 78 del Capítulo XXIV del Estatuto de CABA establece que el Ministerio de Educación podrá determinar cursos o talleres de capacitación de carácter obligatorio fuera del término lectivo y opcionales durante el período lectivo, estos últimos con puntaje, tampoco establece regulaciones dirigidas a la evaluación de contenidos.

En este sentido, indagamos hacia las docentes sobre cómo resuelven sus escuelas organizar la formación continua, en algunos casos los equipos directivos facilitan la llegada de cursos, en otros se presenta el material el cual les docentes pueden solicitar. Las palabras de Roxana son un resumen de las respuestas brindadas:

*“Este año no hubo ningún tipo de capacitación, a nivel institucional lo que hace la directora es transmitirnos cada tipo de capacitación que hay, si viene de la Dirección General de Escuelas o de las capacitaciones del distrito, que son siempre fuera de horario escolar. Esto también queda a decisión individual de uno, pero capacitaciones en horario escolar este año sobre ESI no hubo ninguna.”*

Podemos considerar que la falta de regulación normativa respecto a la obligatoriedad docente de participar del perfeccionamiento incide en la falta de evaluación por parte de las escuelas, por lo tanto, es decisión individual participar y formarse en los nuevos contenidos. Además, de acuerdo al relato, el hecho de que las capacitaciones sean siempre por fuera del horario escolar dificulta el acceso a las mismas.

En relación a la formación específica sobre ESI, recuperamos cómo había sido la misma en las distintas instituciones que las docentes transitaron. Daiana, como anticipamos previamente, realizó una especialización sobre la temática en la Universidad de San Martín, por lo que en toda su formación tuvo una vinculación directa a la misma.

Miriam también concurrió a la Universidad de San Martín, dado que allí cursa la Licenciatura en Artes. Sobre ella nos comenta: *”cursé la optativa, cursé la materia de Cuestiones de género en el Arte y la Educación”*, al indagar si se dictaba alguna materia de carácter obligatorio de la temática agrega *“Sólo optativa. El profesor de hecho estaba contento de que éramos bastantes los que íbamos eligiendo cursarla.”*.

Obtuvimos una respuesta distinta por parte de Roxana, quién cursa la Licenciatura en Gestión Educativa en la Universidad de Lanús. Sobre esta institución sostiene que *“tiene una clara formación en perspectiva de género”* por lo que la ESI *“no está como materia, pero atraviesa toda la carrera”*.

Por último, la entrevistada Lorena no refiere en su trayectoria profesional a otras instituciones de formación por fuera de las escuelas donde ejerció su rol como docente o administrativa.

Podemos dar cuenta cómo las distintas instituciones abordan la temática de la ESI. En el caso de Roxana y Daiana, la misma se trata de manera transversal, pero no ocurre lo mismo en la experiencia de Miriam, donde el tratado de esta temática es de carácter optativo, a pesar de que su Licenciatura requiere para el ingreso el título de profesor. Comprendemos entonces que, pese a que todas las carreras mencionadas por las entrevistadas están dirigidas a educadores, no en todas ellas la ESI atraviesa sus currículas.

Por último, deseamos destacar que a pesar de que todas las entrevistadas tienen distintas trayectorias formativas, profesionales, militantes y etarias, ninguna de las cuatro docentes que participaron de este trabajo recibió formación en materia de ESI en su formación pedagógica, incluso quienes realizaron la misma posterior al año 2006.

## **2.2 La formación subjetiva**

Tal como previamente definimos, la trayectoria de estas docentes se compone de una multiplicidad de factores, entre ellos, es preciso destacar el impacto de lo subjetivo y lo

personal, que atraviesan la mirada y el abordaje hacia la diversidad. Precisamente, deseamos resaltar cómo la vida personal de las docentes en conjunto con su experiencia militante conforman esta formación subjetiva.

Consideramos importante adentrar nuestra indagación en relación con la experiencia militante de las docentes entrevistadas, teniendo en cuenta la expansión de los movimientos de mujeres y disidencias y feminismo(s) en los últimos años, sobre todo hacia las luchas por la conquista de derechos de igualdad, reconocimiento y salud sexual y reproductiva.

Daiana en su entrevista expresa:

*“Milité un tiempo en la Garganta Poderosa en la Villa 31, donde a veces hacíamos mates con las vecinas del barrio y hablábamos nuestras cosas, no tengo una militancia tan orgánica pero bueno... Como la mayoría de nosotras Ni Una Menos es el punto de inflexión, los Encuentros Nacionales... Plurinacionales de Mujeres, esas cosas fueron las que me convocaron al feminismo”*

En sus palabras se pone en manifiesto el avance masivo de estas corrientes ideológicas, que colaboran en la construcción de una identidad colectiva feminista. Esta identificación se hace parte de cada sujeto y se plasma en la cosmovisión general, la historia, los análisis y las representaciones sociales (Lagarde, 2000). De acuerdo a ello, la intervención docente se tiñe de la convicción política de quienes la ejercen, en tanto está cargada de conceptos morales, éticos determinados y parte en esta clave.

Sin embargo, no en todos los casos la respuesta hacia la experiencia militante pasada y presente es positiva. Al indagar con Lorena, rápidamente niega su carácter militante, sin embargo, en desarrollo del relato menciona:

*“Cada 15 días hay una muestra de arte, hubo una muestra de una artista trans, y yo no iba a las muestras porque en realidad es el horario que yo doy clase en esa aula. En esa fui, le pedí a los alumnos que vayan porque me parecía importante ver, escuchar, cosas que uno por ahí en una*

*época no pensabas que podían suceder ni que se iban a poder expresar así”*

A pesar de no reconocer su propia acción como militancia, comprendemos que es parte de lo que Zapata define como *trabajo político*, entendido como las acciones llevadas a cabo con el fin de obtener apoyo político (2021). Además, la situación relatada carga con el significado de reivindicar el uso universal de la palabra dando voz a cada sujeto de manera explícita, elemento que con mayor énfasis podemos ubicar como núcleo base de los feminismos.

Por último, deseamos destacar algunos puntos importantes en relación a la vida cotidiana y personal de las entrevistadas. En el desarrollo de una de las entrevistas, Lorena comenta una situación familiar:

*“Sí me pasó en la familia, al mismo tiempo, la cuñada de mi hijo, hizo una transformación en 2019 y yo la conozco de chiquita, eran amigos con mi hijo, era su mejor amiga, después él se puso de novio con la hermana, él siempre me dijo “A Amalia le gustan las mujeres”, él ha tenido muchas amigas que han venido a casa que tenían atracción por otra mujer”*

Al interrogar respecto a si la experiencia personal vivida había influido en su intervención profesional en la escuela, la misma docente agrega:

*“Me generó más apertura lo que pasó en la escuela, al mismo tiempo ver esta muestra de arte. Con respecto a lo familiar, me costó, en realidad lo único que me costó era cambiarle el nombre, el sentimiento lo tengo igual”*

En este punto podemos observar cómo las implicancias de lo profesional se entremezclan en la vida cotidiana, actuando como *mundos superpuestos* (Puget y Wender, 2021). El campo de lo teórico no puede distinguirse con nitidez del campo de la realidad externa, y un mundo pone su impronta en el otro. A pesar de que en la entrevista no se estructuraron preguntas sobre la vida personal de las docentes, el discurso de Lorena la conduce a dar cuenta de sus propias vivencias.

En otros casos, observamos en los relatos la impronta del apoyo de las docentes hacia su círculo familiar, sobre todo quienes expresan tener hijas adolescentes, para la indagación y el debate respecto a su propia experiencia profesional con niñas trans. En este caso, Miriam menciona:

*“Tengo una hija adolescente de 15 y muchas cosas le pregunto a ella porque también, hay cuestiones que uno por más que las lee y demás... Es como “¿Cómo sí...?” y me dice “No mamá...”.*

También Roxana, quién por su parte sostiene:

*“Trato de capacitarme muchísimo e igualmente creo que mis alumnas y alumnos me capacitan todo el tiempo... Tengo una hija adolescente que también, que fue la primera que me empujó, uno aprende de las nuevas generaciones un montón.”*

Se introduce la noción de “nuevas generaciones”, lo que nos permite dar cuenta del modo en el que les más jóvenes dan por saldadas algunas discusiones en torno al género y a la sexualidad y se procede a la naturalización de las identidades de género y elecciones sexuales de les otros. Esta claridad con la cual manejan los conceptos e ideas hace que sean les adultes quienes acuden a ellos para disipar algunas inquietudes.

A modo de finalización del primer capítulo podemos sostener, tal como anticipamos, que la trayectoria se compone por lo profesional, las capacitaciones formales y lo objetivo, al mismo tiempo que por lo personal, lo subjetivo y particular. Estos aspectos confluyen de manera única en cada docente delimitando un modo de ver y comprender a la diversidad. En consecuencia y anticipándonos al siguiente apartado, las representaciones sociales que cada una de ellas poseen están conformadas de modo multicausal y multilineal, a su vez y de modo dialéctico, se dejan entrever en la vida cotidiana, en el espacio áulico y en las entrevistas.

## **Capítulo 2: La construcción de representaciones sobre la diversidad**

*“Hago al mundo temblar con mi presencia entre la multitud.  
Aunque la mitad de mí vive aterrada,  
la otra mitad es lo suficientemente valiente para seguir adelante.*

*No soy ni la primera, ni la única que alza su voz  
para mostrar al mundo que existe y que si no me viste, estaba escondida.*

*Rompo los viejos tabúes,  
abro mentes a un nuevo futuro.*

*Soy el fruto que el arcoíris depositó en esta ciudad.”*

Ágatha Brooks- LGBT

En este segundo capítulo nos proponemos analizar las representaciones sociales que presentan las docentes de nivel primario entrevistadas a fin de comprender la relación que tienen con sus intervenciones dentro del aula. Para ello, partiremos de la descripción de las trayectorias desarrolladas en el capítulo anterior en tanto es preciso comprender el recorrido individual que ha caracterizado a las mismas. De esta manera, nos centraremos en la elaboración de las concepciones respecto a la identidad y el género que expresan las docentes pero incluyendo aquellas respuestas que no responden a la pregunta explícita sobre el sentido que le otorgan a dichos conceptos. Entendemos que para conocer las representaciones sociales que sustentan el accionar docente debemos realizar una reconstrucción de las mismas, poniendo especial énfasis en el contenido tácito de sus discursos. Por último, la definición y análisis de los universos simbólicos nos permitirá articular las representaciones sociales compartidas socialmente con las estructuras individuales de las docentes, lo cual orienta la intervención profesional de las mismas.

### **1. Representaciones sociales**

El concepto representaciones sociales es propuesto por Serge Moscovici quien sostiene que las mismas son “un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (1979:18). Es la manera en la cual les individuos colectivamente

comprenden y construyen la realidad y todo aquello que la compone, en donde los objetos, las situaciones y las personas son representados a través del imaginario que se establece sobre ellos. Este conocimiento de la realidad atribuye un sistema de valores y prácticas que condiciona el accionar de los individuos en tanto los mismos actuarán como resultado de la interpretación que le den a dicha representación.

Pero esto no quiere decir que se trate de construcciones internas de los sujetos sobre una realidad preestablecida, sino que al contrario, se trata de un fenómeno dual en donde podemos comprender a las representaciones sociales como un pensamiento constituido, ya que son productos formados en determinado momento histórico que reflejan una forma de comprender la realidad y la vida cotidiana de la sociedad de la época, pero que a su vez se presentan como pensamiento constituyente en tanto no sólo interpretan la realidad, sino que intervienen en la propia elaboración de la misma. No se trata meramente de una mirada sobre lo externo porque ellas mismas conforman aquella realidad que pretenden representar (Ibañez, 1988).

Si bien se trata de elaboraciones conjuntas, las representaciones sociales no son universales, puesto que son expresadas por grupos o fracciones sociales, ni se elaboran respecto a una sociedad en su totalidad, sino que son a sujetos o acontecimientos de esa sociedad, generando imágenes con significados determinados que referencian los modos de interpretar la vida cotidiana (Jodelet, 2000). Entonces, las representaciones sociales componen el sentido común del grupo a partir de la apropiación y redefinición de la información que circula, ya que será sobre dichas representaciones sociales sobre las cuales se interpretará la realidad y los hechos que en ella acontecen (Banchs, 2007).

Para la elaboración de representaciones sociales, diversos autores (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Ibañez, 1988) establecen dos procesos como centrales: la objetivación y el anclaje. La objetivación es definida como una operación que permite formar una imagen y una estructura, que pone en concreto lo abstracto y consta de tres fases: la construcción selectiva, donde los sujetos escogen dentro de la información circulante de una teoría y se apropian de ella extrapolándolas de lo científico; la esquematización estructurante, en la cual aquellos aspectos escogidos y apropiados en la fase anterior representan un *modelo figurativo* que permite la asociación del objeto a una representación; y por último la naturalización, cuando dicho modelo figurativo adquiere

el carácter de evidencia para el sujeto, es decir, se transforma en realidad concreta. (Jodelet, 1986 en Olivares-Donoso, 2015)

A su vez, esta construcción debe ser introducida al sistema de pensamientos preexistentes que presenta el individuo, por lo que a través del proceso de anclaje se alude al “enraizamiento social de la representación social” (Jodelet, 1986:486) en el cual la representación se incorpora al sistema de categorías a partir del cual el sujeto actúa y se relaciona.

Por esta razón, consideramos que las instituciones sociales se posicionan como medios principales para el desarrollo de representaciones sociales y su posterior transmisión a partir de la interacción de los individuos y grupos en la vida cotidiana. El dinamismo que las caracteriza está relacionado a la capacidad de comunicación entre los sujetos de los diversos entornos que se encuentran en la vida social, dando lugar a la percepción de las representaciones sociales como el sentido común y el reflejo de lo que caracteriza a una sociedad determinada. Desde temprana edad los sujetos se ven introducidos en instituciones educativas abocadas a reproducir el sistema dominante, estructuradas sobre relaciones de poder y significados que le dan sentido a la realidad. La escuela presenta una *arbitrariedad cultural* (Bourdieu et al., 1977) en tanto tienen la capacidad de imponer y dar continuidad a formas de organización social, internalizando las normas que inculcan los modos de ser y actuar en sociedad. Así es como la educación formal compone un campo en la vida cotidiana de los sujetos que aporta a la construcción del *conocimiento del sentido común* de los individuos. (Jodelet, 1986)

Para ello, se requiere la designación de agentes capaces de poner en práctica acciones pedagógicas en pos de la reproducción de la cultura dominante (Bourdieu et al., 1977) de docentes que asuman dicha tarea. Su rol interviniente entre la escuela, en representación del sistema hegemónico de un momento histórico determinado, y los niños, durante la conformación de sujetos sociales les otorga la función de coordinador de la socialización, de nexo entre la constitución identitaria de los últimos y la imposición del entorno dominante.

A su vez, tanto los docentes como los demás actores sociales que intervienen en la institución (administrativos, directivos, funcionarios y familias) construyen una representación social de la escuela, de las prácticas educativas y de los agentes

intervinientes. (Piña y Cuevas, 2004). De esta manera, en la propuesta de intervención reflejada en el relato de las docentes entrevistadas podemos observar algunas de las representaciones que presentan con respecto a la escuela. Por ejemplo, al preguntarle Daiana sobre la aplicación de la ESI con perspectiva de identidad de género, y más específicamente sobre las identidades transgénero, ella nos cuenta que en sus clases es desarrollado pero que considera que es un tema complejo de trabajar, más aún en primaria, porque es “*complejo deshacer la idea del género*”. Para explicarnos un poco más agrega:

*“La escuela está formada sobre el binomio varón-mujer (...) entonces desarmar la idea de varón y mujer, es como... todo un tema”*

Siguiendo en esta misma línea, destacamos también la respuesta de Roxana ante la pregunta sobre el rol de la escuela respecto a la diversidad:

*“El rol de la escuela es clave, primero porque somos garantes de derechos, y segundo porque somos transmisores de cultura, entonces somos los que tenemos que transmitir justamente los derechos de todas las infancias en todo sentido”*

Ambas observaciones dejan en claro un posicionamiento en lo que respecta a las instituciones educativas como reproductoras de un sistema dominante en el cual la idea de transexualidad es transgresora en tanto irrumpe con lo establecido, obligando reconstruir lo conocido hasta el momento. Si bien se tratan de respuestas diferentes ya que Daiana reconoce la dificultad de trabajar sobre la contradicción social que es el binomio varón-mujer, y la necesidad de deconstruir aquello, consideramos que las dos aluden a la capacidad difusora de las escuelas, cuyos agentes transmisores son los docentes. En este sentido, Roxana agrega la característica de “*garantes de derecho*” lo cual amplía la situación actual en la cual existe un marco legal que avala la aplicación de la ESI.

Por otra parte, al consultarle a Lorena sobre el rol de la escuela en relación con la diversidad, ella nos contesta:

*“Para mí la escuela no debe permitir una parcialidad, tiene que ser imparcial, los chicos vienen a aprender, son chicas, chiques, chicos (...) Es lo que yo como docente en el profesorado doy, tengo alumnas que bueno, las veo y por ahí se visten y no puedo definir a través de la vestimenta si son mujeres o son hombres, veo el nombre y el apellido y por ahí son mujeres. Me ha pasado dos veces “A mí me gusta que me llamen X”, perfecto, y yo ya ahí en el registro, no lo cambio pero al lado pongo el nombre...”*

En este caso, ella define a la escuela como *“imparcial”* en lo que respecta a la diversidad, la considera un espacio educativo en el cual el género no juega un rol primordial. A su vez, en su respuesta podemos visualizar cómo la imagen que nos comparten sobre la escuela deja entrever parte de la representación social que tienen sobre ella y cómo ésta genera una manera de actuar frente a aquellas situaciones que requieran intervención en su rol como docente. El accionar de Lorena con sus alumnas, el no definirlos por la ropa que llevan o por el nombre con el que desean ser llamados, deviene (entre otras cosas) de su distinción de imparcialidad de la escuela.

Por último, en la entrevista con Miriam realizamos la misma pregunta sobre su parecer con respecto al accionar de la escuela en materia de diversidad, a lo que nos responde:

*“En esta escuela yo considero que es una escuela inclusiva en general de la diversidad y las situaciones... Pueden haber a veces algunas cuestiones, de algunas docentes...”*

Su respuesta es la única en la que podemos encontrar al rol docente como un agente activo para la inclusión. Ella caracteriza a su escuela como diversa pero puntualiza en la posibilidad de los educadores en obstaculizar dicho atributo. De esta manera, al mencionar que pueden existir *“algunas cuestiones, de algunas docentes”* pone en manifiesto las subjetividades de las educadoras.

Es por esa razón que consideramos necesario relacionar las representaciones sociales desarrolladas hasta el momento con el razonamiento individual que presentan las

docentes. las cuales tienen una profunda relación con la visión que presentan de las instituciones y, en consecuencia, con su accionar profesional.

## **2. Universo simbólico**

Para poder analizar la intervención docente frente a las niñas trans debemos comprender a los educadores como agentes que forman parte de un entramado social construido en base a un sistema de símbolos que explican todos los aspectos de la sociedad y son legitimados a partir de una matriz que articula las particularidades individuales con las objetivaciones sociales. Por esta razón, consideramos fundamental desarrollar el concepto de universo simbólico dentro del análisis propuesto sobre las representaciones sociales en tanto entendemos que el sentido común compartido socialmente es legitimado por el conjunto de subjetividades que presenta el sujeto.

De esta manera, tomamos la definición de universos simbólicos como los “cuerpos de tradición teórica, que integran zonas de significados diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica” (Berger y Luckman, 1968:122). Siguiendo con los autores, entendemos que los universos simbólicos son producto de una construcción social histórica que ordenan la realidad y, al mismo tiempo, a los roles que se ejercen en su cotidiano estableciendo el orden institucional y declarando como extraño o no legítimo a todo lo que quede fuera de él. En este sentido, la identidad de cada sujeto es legitimada cuando corresponde a los parámetros impuestos por el universo simbólico, y a su vez, cuando al enfrentarse con la mirada de los otros el mismo individuo es reconocido como tal.

Cuando los autores sostienen que “el universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales” (1968:123) entendemos que, si bien los sentidos compartidos socialmente hacen al universo simbólico, es necesario también una articulación con las estructuras internas del sujeto, es decir, de las subjetividades de las personas que legitiman a dichos significados.

Es en este punto en el cual queremos recalcar la relación que tienen los conceptos mencionados ya que cuando se analiza una representación social se está observando también parte del universo simbólico que la determina, así como los esquemas de significaciones propios del sujeto. Esto no sólo permite la percepción de sí mismo y

aporta en la construcción de una mirada sobre el otro, sino que esa representación social legitimada provoca fuertes condicionamientos en las acciones. Las representaciones son miradas, interpretaciones, pero también "son" acciones, y es allí donde radica su fuerte carácter apelativo.

### **3. Concepciones de género y diversidad**

Uno de los objetivos que persigue el presente trabajo corresponde a reconstruir las concepciones respecto al género y a la diversidad que las docentes tienen. De acuerdo con ello, en primer lugar, durante el desarrollo de las entrevistas, indagamos a cada una de ellas de manera directa sobre cómo podrían definir al género. Algunas de las respuestas son las siguientes:

Miriam expone:

*“Em... Bueno, que es construida socialmente y que es percibida y formateada a partir del entramado social es una elección, me parece... en salud muchas veces está esta cuestión de la elección y de la orientación... Me parece que no es en sí una elección, sino que tiene que ver con una construcción de identidad como algo bastante complejo, no que es... Algo... No sé cómo decirlo...”*

*Entrevistadoras: ¿Que tiene que ver con la cuestión social e identitaria?*

*Miriam: Si.”*

Por otro lado, Roxana contesta:

*“Eh... El género nos atraviesa a todas las personas, depende de uno como nos auto percibimos, tenemos la plena libertad de auto percibirnos como lo sintamos, y respetando el sentir de absolutamente todos”*

Por último, Daiana sostiene:

*“Es una construcción social que delimita qué es un varón y qué es una mujer, pero eso digamos, es una construcción*

*social que siempre, hay una parte del feminismo que considera que está basado en el sexo digamos... Y otra parte del feminismo que considera que el sexo también es una construcción social... Yo... Nada, es una formación profesional, yo estoy haciendo... Apliqué para el CONICET para estudiar ESI, entonces como que tengo muchas discusiones en mi cabeza, no me queda tan en claro, el género sí definitivamente es una construcción social, hasta ahí vamos seguro, el sexo es algo que todavía no lo tengo tan claro.”*

Se presentan similitudes en los conceptos utilizados por las docentes, pero también percibimos en todos los casos una pausa para la elaboración de la respuesta, acompañada de dudas por momentos. Comprendemos que responder en una entrevista hacia la pregunta “¿Qué mirada tenés respecto al género?” presenta su complejidad, o bien requiere de una elaboración reflexiva. Sin embargo, sostenemos que estos fragmentos relatados no son suficientes para realizar un análisis respecto a sus concepciones, por lo que, adentrado este capítulo, buscaremos otros elementos de los relatos que nos permitan una conceptualización más acertada.

Es pertinente destacar una de las afirmaciones hacia las cuales partió nuestra investigación que corresponde a reconocer el lugar que el *cissexismo* tiene en la cosmovisión de todes les sujetos en general, y hacia este trabajo, las docentes entrevistadas.

El concepto *cissexismo* es propuesto por Julia Serano y surge a partir de otro término que denomina *privilegio cissexual*, que corresponde a aquel que tienen todas las personas cuyo género percibido coincide con el asignado al nacer (2007). Este privilegio, actúa en la mayoría de las situaciones ajeno a la conciencia de las personas cissexuales, pero opera a través del *cissexismo*. Se denomina *cissexismo* al complejo sistema que actúa legitimando la cosmovisión de las personas cis, convirtiéndola en hegemónica, y desestima toda creencia, identidad y deseo de las personas consideradas trans. (Millet, 2020: 10)

En ese sentido, Millet describe que el *cissexismo* se encuentra arraigado en la formación actual de les docentes ya que de manera explícita o implícita, reconocen cierta

correlación entre los géneros y los cuerpos de las personas. De esta manera, cimientan, en una última instancia, a la educación en su totalidad.

Sostenemos que si bien las respuestas que les docentes nos dieron al indagar sobre su propia concepción de género presentan una amplia visión e incluyen conceptos acertados como “*construcción social*”, “*identidad*” o “*elección*”, el cissexismo actúa de manera arraigada en todas las personas cis y precisa de una constante revisión y autocrítica.

Las entrevistadas, como todo aquel que se encuentre en esa posición, reconocen el carácter del encuentro. Tomando a Rosana Guber, “la entrevista es una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro”. (2016:2) En este proceso de comunicación, entran en juego los contextos que enmarcan a la entrevista, en nuestro caso, una tesina de grado de trabajo social vinculada a la diversidad en la escuela primaria, que tiene como premisa para entablar encuentro la “condición” de haber desarrollado sus prácticas con un niño trans.

Estos contextos no son ajenos a las entrevistadas, por lo que, conscientes de ello, desde nuestro lugar como investigadoras sabemos que las preguntas realizadas pueden presuponer un tipo de respuestas, aun cuando todas ellas fueran abiertas. (Guber, 2016)

Es por ello que arribamos a la conclusión de que no es suficiente analizar los enunciados explícitos, por lo que buscamos reconstruir las concepciones a partir de fragmentos o tipificaciones en los relatos. En primer lugar, destacamos las palabras de Lorena:

*“Donde por ahí esos son los miedos que tienen los padres que no admiten o que les cuesta entender esto de que uno es una persona primero, y que hay una cultura que nos hace percibirnos de determinada manera y nos ponen el color rosa y el color celeste... Y de a poco es como la lucha que hay con el feminismo, de a poco ya no va a ser tan duro... Igual lo de las mujeres es más difícil porque está en juego nuestras vidas... Y para los trans también,*

*porque muchas veces son atacados por no pensar o no sentirse como ellos creen que se tienen que sentir”*

Lorena recupera algunas dificultades generacionales vinculadas con el carácter disruptivo que observa en la heterocisnormatividad<sup>8</sup> imperante. La última oración del relato ejemplifica esta idea, donde sostiene que es más difícil para las mujeres debido a los femicidios, pero rápidamente aclara que la población trans transita los mismos hechos de violencia que ponen en riesgo su vida. Podemos analizar que existe una internalización de la lucha feminista, pero al hablar de la población trans no puede identificar esa vulneración de derechos de manera inmediata, por lo que precisa de una pausa de reflexión interna.

Por su parte, Miriam también menciona las dificultades personales:

*“Más allá del material que nos bajen y demás, hay cuestiones que no pasan por lo intelectual, que tienen que ver con quizás poder resolver creencias, sensaciones, pensamientos que uno tiene que no tienen que ver sólo con comprender o no.”*

Tanto Lorena como Miriam aluden a un cambio de paradigma al plantear que con el transcurso del tiempo las nuevas generaciones rompen con los estereotipos instalados, mientras que les mayores atraviesan algunas dificultades. En los relatos de las docentes notamos una contradicción referida a lo generacional ya que, por un lado, sus palabras remiten a la existencia de cierto edadismo en tanto se da lugar a la presencia de estereotipos sobre la vejez dando por sentado que la edad es condición para la comprensión de determinados temas, pero al mismo tiempo, a lo largo de sus entrevistas se posicionan a sí mismas como personas capaces de diseñar y aplicar estrategias que proponen la inclusión de diversidades, rompiendo de algún modo con este mito de la edad como condición.

---

<sup>8</sup> Este término surge de la conjunción de *heteronormatividad* y *cisnormatividad*. El concepto heteronormatividad es propuesto por el autor Michael Warner quién considera a la condición de “heterosexualidad como la forma elemental de asociación humana, como el modelo de las relaciones entre los géneros, como la base indivisible de toda comunidad y cómo los medios de reproducción sin los cuales la sociedad no existiría” (1993:21), la heterosexualidad se plantea en la sociedad como una norma, la única posible y viable.

La cisnormatividad, por su parte, establece de modo similar que por norma todas las personas se identifican con el género asignado al nacer, es decir, son *cisgénero*.

Por otro lado, surgen las reflexiones de Roxana y Daiana, quienes se involucran en debates respecto a la población trans. En primer lugar, Roxana nos comenta:

*“Incluso los libros no tienen perspectiva de género, no es solo la escuela... Agarrás un libro y tenés sistema reproductivo femenino y masculino, hombre y mujer... Entonces por ejemplo Lara ¿Dónde se ubica ahí?”*

Deseamos destacar que, en el desarrollo de su entrevista, Roxana nos informa que fue convocada por la directora de su escuela para tomar el cargo de docente del curso de Lara, tras tener en cuenta su formación específica en materia de género.

A su vez, al preguntarle a Daiana si considera que el paso del tiempo modificó la mirada respecto al género ella se pregunta “¿En la escuela o en la sociedad? Bueno... Como si fueran cosas distintas” y continúa:

*“Sí, siento que se dejó en relevancia que el género pone en valor a las personas entonces si sos mujer, tenés un valor distinto a que si sos un varón... En el mundo, y ni hablar si estás por fuera de esas dos categorías. En la escuela sí, también, se pone mucho en relevancia... Yo creo que falta complejizar el género más allá del binomio varón-mujer, pero bueno... Sí creo que está en evidencia y que se trabaja...”*

Consideramos que en ambos fragmentos se presenta un análisis más profundo del género. El hecho de que Daiana sea docente específica de la materia ESI y Licenciada en Trabajo Social, y que Roxana destaque su amplia formación en diversidad, a la vez que su activa militancia, podrían llevarnos a comprender las implicancias de sus trayectorias particulares en su modo de teorizar al género, del mismo modo que Lorena y Miriam, con una introducción más incipiente en el tema, expresan la presencia de lo generacional como un obstáculo a derribar.

Para finalizar el capítulo, sin bien comprendemos que las representaciones sociales tienen un rol fundamental para la interpretación de la realidad por parte de los individuos, nos parece central plantear que, simultáneamente, esa realidad es la que contribuye a la construcción de dichas representaciones. Se trata entonces de una

incidencia recíproca en la cual la existencia de uno de los principios está intrínsecamente relacionada con la presencia del otro, y en función de ello es que los sujetos actúan en el mundo. De este modo, las representaciones sociales nos permiten contextualizar las estrategias implementadas por las docentes y de las cuales se desprenden sus intervenciones.

### Capítulo 3: El encuadre de la escuela y el lugar del docente

*“Risas aburridas  
Propia incomodidad  
¿Imaginar o comprender?*

*Reírse de él  
Porque se rieron de mi  
Dijeron algo  
Más o menos así  
Donde has visto  
Chico tan guapo  
¿Con ese transexual de allí?*

*Si escuchaste  
No sé, tampoco importa  
El coraje que te faltaba  
No tuve elección  
Siempre a cuenta  
Saber  
Hay que resistir”*

Virgínia Guitzel- Transfobia (Traducción)

En este tercer y último capítulo analizaremos las estrategias docentes presentes en la práctica cotidiana con sus alumnos. Tras el desarrollo de las trayectorias particulares que hacen a la manera de comprender al género y a la identidad, estamos frente a la posibilidad de observar cómo impactan en la intervención docente. Para ello, destacaremos cómo la misma se desarrolla teniendo en cuenta los encuadres de acción que establece cada escuela, marcando límites y posibilidades en la práctica. Además, en el área de lo institucional, analizaremos aquellas cuestiones administrativas y materiales de cada una de las escuelas, para observar cómo resuelven la organización de los baños, listados de alumnos y formación. Por último, presentaremos las perspectivas de cada una de las docentes entrevistadas en relación a la ESI y su aplicación.

## **1. El lugar de lo institucional: ¿A qué baño voy?**

Para dar inicio a este capítulo, nos parece importante recuperar la siguiente cita de Daiana:

*”La escuela es una institución muy vieja, sobrevive porque es vieja y porque no cambia, digamos... No sé, desde el Trabajo Social siempre estudiamos esas instituciones que son totalizantes... Como bueno, el hospital, la escuela, ¿Por qué sobreviven? y porque no cambian, intentar cambiarlo es difícil... Yo creo que se puede, pero bueno...”*

En este fragmento se pone en evidencia un modo de ver a la escuela y el lugar de lo institucional. Esta caracterización nos permite retomar su formación profesional, ya que, por un lado, cuenta con una especialización en ESI y además, es Licenciada en Trabajo Social de la UBA. Por esta razón observamos que a diferencia de las demás entrevistadas, Daiana posee un marco conceptual teórico-metodológico que le permite definir a la escuela desde otra perspectiva.

Del mismo modo que Daiana, tomamos los postulados de Goffman, quién realiza un análisis de los comportamientos y la interacción institucional del establecimiento para pacientes con enfermedades mentales. Asimismo, este autor plantea que las instituciones totales comprenden a aquellos establecimientos sociales tales como conjunto de habitaciones, edificios o plantas industriales en donde se desarrolla regularmente una actividad y que, a su vez, son accesibles para cualquier individuo que se comporte correctamente. También señala que estas instituciones totales absorben parte del tiempo e intereses de sus miembros, y al mismo tiempo, les proporcionan en cierto modo un mundo propio, es decir, poseen tendencias absorbentes. Estas tendencias se encuentran simbolizadas por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de sus miembros, y que suelen adquirir forma material: Puertas cerradas, altos muros, entre otros (Goffman, 1961).

Además, deseamos destacar cómo las tendencias totalizantes se encuentran reflejadas también en la reglamentación, los estatutos y las disposiciones que estructuran a la

escuela, las cuales limitan el accionar docente teniendo en cuenta que su intervención estará enmarcada por lo establecido en ellos.

Por ese motivo, durante las entrevistas consideramos importante indagar acerca de la organización en cuestiones administrativas y materiales de las escuelas en tanto entendemos que muchas veces la asignación por género de los baños o la clasificación entre hombres y mujeres dentro de un listado de asistencia no acompaña lo declarado en la Ley de Identidad de Género, dejando expuestos tanto a les niñas que concurren a la escuela así como también a les docentes, quienes deben enfrentar diariamente con las exigencias institucionales.

Ante nuestra pregunta sobre la disposición de los baños de les alumnes, Lorena es la única en dar una respuesta diferente a las demás. Ella nos comenta que en su escuela no había distinción de género ya que *“hacía tres años que los baños los teníamos pintados de cualquier color, ningún baño decía nena o nene, los chicos iban al baño que querían”*.

Caso contrario ocurre en las otras entrevistas. Miriam nos comenta que los baños están divididos como tradicionalmente los conocemos: *“sigue siendo uno para nenas y otro para nenes”*, lo cual coincide con las respuestas de Roxana y Daiana. Sin embargo, cuando se les consulta sobre sus alumnes trans, las tres hacen hincapié en que utilizan el baño con el que se sienten más cómodos. Miriam nos indica que *“van a usar el baño con el que ellas se identifican”* así como Roxana quién también nos dice que su alumna *“va al baño de nenas porque es una nena”*. Por otro lado, Daiana agrega que los baños pueden constituir un conflicto ya que dentro de su aula surgió la pregunta de *“¿A qué baño voy?”* pero que ella como docente le consultó al niño con quien se sentía más cómodo, obteniendo como respuesta que *“con sus amigas”*, tras esa conversación, Leandro optó por continuar yendo al baño al que acudía antes de su transición.

Con esto no queremos decir que el carácter institucional recae en les docentes, sino entender que lo relatado acentúa la idea de que un educador con participación activa podría implementar estrategias que permitan el desarrollo escolar a les alumnes independientemente de las particularidades individuales de cada uno y de las imposiciones escolares que los rodean, aunque este punto será elaborado en las próximas páginas del capítulo.

Del mismo modo, los listados para el control de asistencia de los alumnos surgen como incógnita en muchos casos. En la entrevista con Daiana esto se ve reflejado cuando nos dice:

*“El problema con el cambio en la lista es que hay que involucrar a los adultos (...) entonces ya es como un problema más administrativo de la escuela el cual yo, lamentablemente, no me puedo meter”*

También cuando Lorena nos comenta que cuando un alumno solicita ser llamado de otra manera ella lo agrega a su listado, pero:

*“No lo cambio por una cuestión de que es el documento (...), si no cambia el DNI no lo puedo cambiar”.*

Si bien se trata de modificaciones que exceden a las docentes, todas nos comentan que en sus listas personales tienen el nombre de su alumno modificado, y en algunos casos dicho cambio se logró en los listados oficiales. Por ejemplo, en el caso de Miriam ella recuerda que previo a la llegada de su alumna trans tenían registros separados por masculino y femenino, y esto se pudo cambiar luego de reuniones de la directora con las familias, nos cuenta que se necesitó de *“todo una preparación... se dio material, hablaron acerca de tener que deconstruir nuestros prejuicios y cuestiones que institucionalmente iban a (...) modificarse”*. Por su parte, en el caso de Roxana es ella quién se impuso frente a la institución, ya que, si bien en la actualidad los listados no están discriminados por género, cuando le preguntamos si considera en algún momento que la escuela puso obstáculos en su intervención con Lara, ella nos responde:

*“No, pero por ejemplo no se si fue adrede o no pero a principios de año cuando yo recibo los registros de mis alumnos inscriptos en primer grado (...) que lo recibo por WhatsApp antes de comenzar la presencialidad y veo el nombre de Lara en masculino (...) imaginate que listado nuevo de primer grado, no conozco pero veo el apellido. (...) Entonces, lo primero que hago es mandarle un audio a la cosecretaria que es la que hacía los listados, marcando el error y diciéndole que esto no podía pasar...”*

*que este listado me lo mando solo a mí, pero si llegaba en manos de la familia por ejemplo, o cualquier otro integrante de la escuela ella podía tener una denuncia... que sea muy cuidadosa con eso. Si fue un obstáculo no lo sé, pero conozco a la co-secretaria y se cuál es su mirada, podría creer que sí.”*

Lo relatado por Roxana coincide con su manera de definir a la escuela y a los docentes que en ella trabajan como “*garantes de derechos*”. Nuevamente creemos que es importante destacar la capacidad interventiva de los profesionales y la intencionalidad que hay en todas sus acciones.

Por último y en concordancia con lo expuesto, las formaciones a la hora de iniciar y concluir con la jornada escolar representan la clasificación por género cotidiana que han expuesto las docentes hasta el momento. La misma maestra nos cuenta:

*“Particularmente, yo antes de Lara nunca formé a los niños y a las niñas diferenciados de género, sino que es una única fila... A lo sumo, si tengo muchos alumnos o alumnas, hago dos filas pero sin discriminar por género, entonces están mezclados. En el salón se sientan en grupos y eligen cómo sentarse, no elijo yo, eligen mis alumnos”*

En este caso, la iniciativa es de la docente, pero diferente fue la cuestión con Lorena quién expone: “*Cuando yo entré a la escuela no había filas de nenas y varones, se formaban pero mezclados*”. Teniendo en cuenta que es el mismo colegio en donde ya se había abandonado la distinción del género en los baños, podemos ver cómo el contexto institucional puede contribuir con la intervención con la niña, generando un ámbito que le permita al docente realizar ejercicios o poner en práctica estrategias en pos de su inclusión. Durante la entrevista con Daiana, ella hace referencia al acompañamiento de su escuela en lo que respecta a diversidad:

*“La escuela trabaja con mucho respeto eso, entonces creo que también tiene que ver con que es una escuela que está adaptada a otras posibilidades...”*

Al indagar sobre las autoridades, Lorena hace alusión a ellas: *“Yo creo que tiene que ver con la cabeza de la Directora, que es la que toma las decisiones, y la Inspectora que la avala.”*. Manifestando que todo accionar docente está condicionado por la estructura organizativa de la institución educativa. Sin embargo, también sostiene:

*“A mi me ha pasado muchas veces situaciones en el grado que me parecían injusticias que yo decía “No, aunque la directora me diga esto voy a hacer lo que se me cante” y hacía lo que se me cantaba, después me tenía que atener a las consecuencias, nunca tuve problema, porque cuando vos fundamentales por qué... Pero hoy en día esto no puede pasar, porque está dentro del diseño, más allá de que uno no use el diseño último, hay capacitaciones, hay una Ley, está la Ley Micaela<sup>9</sup>”*

Podemos dar cuenta cómo en un mismo relato Lorena alude a que las disposiciones establecidas por la escuela y regularizadas por sus directives condicionan su intervención como docente, pero a su vez, señala la capacidad de los mismos para accionar superando lo impuesto. Asimismo, observamos que esta situación se presenta de manera similar en lo narrado por Roxana:

*“Yo hablo con la directora y le solicito por mi cuenta una reunión con la inspectora y el equipo directivo (...) para aclarar que, conociendo a mis compañeras y compañeros, y las miradas que pueden tener, yo no iba a aceptar ningún tipo de discriminación para con Lara, ni para con otro alumno y alumna en la escuela... Y que yo iba a ser la primera como garante de derechos que soy, de denunciar cualquier acto de discriminación sea de un jerárquico, de un compañero o compañera, o de alguna*

---

<sup>9</sup> Esta ley, promulgada en el año 2019 establece “la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación” (Art. 1) y surge como consecuencia de importantes procesos de lucha colectiva a partir del femicidio de Micaela García en el año 2017 sucedido en Gualaguay, Entre Ríos, a manos de Sebastián Wagner. El femicida tenía antecedentes por delitos de violencia de género, y a pesar de ello se encontraba en libertad condicional, beneficio concedido por la Justicia de la provincia de Entre Ríos. Ese episodio puso en la escena pública la necesidad de capacitación en el tema a todos los funcionarios.

*familia... Y que lo quería aclarar con la inspectora presente para evitar después sorpresas... Muy tajante lo mío”*

De esta manera, comprendemos que para la intervención docente se requiere de estrategias que contemplen tanto la interacción cotidiana con los niños, así como también a la escuela que enmarca el accionar. Es por esta razón que podríamos afirmar que la docencia se caracteriza por presentar una flexibilidad que, por un lado, les permita responder tanto a lo institucional, pero al mismo tiempo, lograr desarrollar una capacidad crítica para intervenir con diversas estrategias que posibilite la inclusión de los niños.

## **2. Estrategias de intervención: 4 docentes, 4 estrategias**

En este punto, nos parece importante lograr caracterizar las estrategias implementadas por las docentes entrevistadas a partir de lo relatado por ellas mismas. Es por esa razón que nos propusimos analizar lo narrado sobre las intervenciones con niños trans con el objetivo de poder reconocer frases o la utilización de ciertas categorías que nos permitan identificar y, posteriormente, diferenciar cuatro tipos de estrategias. De esta manera, es indispensable detenernos en este punto para realizar ciertas aclaraciones pertinentes a la temática abordada, en tanto nada de lo expuesto en este escrito supone una crítica hacia el accionar docente, sino que contrariamente, el objetivo de la investigación y nuestro interés está puesto en profundizar los conocimientos sobre un tópico emergente en el área educativa, partiendo de la base de que sostenemos la idea de la escuela y el rol docente como una etapa con gran importancia en la vida de los niños, como ha sido expuesto en los capítulos anteriores.

Dicho lo anterior, antes de explicar las estrategias seleccionadas consideramos fundamental realizar un breve análisis acerca de lo que entendemos por *estrategia docente* en tanto a partir de la definición propuesta es que deviene la distinción de intervenciones utilizadas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula surge de una preparación anticipada del docente, es decir, que para que su accionar pueda debidamente efectuarse se deben realizar una multiplicidad de acciones previas al encuentro con los niños. Esto engloba tanto la planificación de los contenidos a explicar

y las actividades que se van a elaborar, así como también la manera en la cual estos se presentarán. Por esa razón, podemos hablar de la existencia de una estrategia docente que abarque su organización y el accionar posterior del mismo.

Si bien es cierto que existen una gran cantidad de acciones que se pueden prever desde la planificación de la clase, no debemos ignorar que el dinamismo es uno de los principales componentes que se presentan a la hora de trabajar con niños. Esto supone la implementación de estrategias docentes flexibles que permitan su adecuación a cada situación particular. De esta manera, entendemos a las *estrategias docentes* como aquellas acciones del educador que “guían la selección de los métodos y los recursos didácticos más apropiados para la dirección del aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones en que este proceso transcurre, la diversidad de los estudiantes, los contenidos y los procesos, para alcanzar los fines educativos propuestos” (Montes de Oca y Machado, 2011:482).

Desde nuestra perspectiva, las estrategias docentes no se centran únicamente en la transmisión y adquisición de los conocimientos básicos expuestos en el plan de estudios oficial para cada etapa educativa, sino que abarcan también la capacidad de generar espacios que permitan un igual desarrollo por parte de todos los alumnos, independientemente del contexto particular de cada uno de ellos.

A partir de lo planteado anteriormente, entendemos que cada estrategia docente presenta ciertas particularidades que la diferencian del resto, ya sea desde la secuencia en la aplicación de los recursos o en la selección de actividades durante el proceso de aprendizaje. Recuperando la elección de la metodología de estudio de caso, nos parece interesante lograr un análisis particular hacia cada entrevista realizada, pudiendo resaltar las particularidades de cada una de las sujetas.

En primer lugar, presentamos el caso de Roxana, como docente de Ciencias Naturales, que sostiene lo siguiente:

*“Yo en sexto grado trabajo con los chicos desde las personas... Somos personas, personas con vulva, personas con pene... Hay mujeres con vulva, hay mujeres con pene. Y lo trabajamos así y a su vez vamos viendo los errores del libro que nosotros vemos como errores y si hacemos*

*cuadros con el desarrollo y la pubertad, tema que estuvimos viendo hace dos meses con sexto grado... Desarrollo y pubertad, cuáles son los cambios en personas con vulva, y en personas con pene... No con chicos y chicas... Pero yo lo trabajo así quizás otra maestra no y en eso no hay supervisión, porque el libro está así incluso, quedan muchos cambios que hacer..."*

En este testimonio se pone en manifiesto el cuestionamiento hacia lo instituido, se genera un espacio que permite el debate y las consultas respecto a lo reflejado en los libros, buscando sus errores en conjunto e involucrando al alumnado para poder reconocerlos. De esta manera, esta estrategia plantea una intervención en la cual les niñas tienen una participación activa, juegan un papel central que contribuye a su aprendizaje y el de sus compañeros.

Por su parte Miriam, colega de Roxana y trabajadora de la misma escuela, sostiene:

*"A mí me ha pasado que trabajando el tema de... Bueno no tomo clasificación de voces, pero sí sonidos agudos y graves y las posibilidades de nuestras propias voces para poder trabajar esto... Antes sí se clasificaban voces masculinas y voces femeninas (...) Traté el tema de cómo podíamos nosotros trabajar cada uno con nuestro timbre y nuestra posibilidad de rango vocal... No me acuerdo si les comenté que se dividían en masculino y femenino pero ahora ya no más, que había voces aún más agudas y más graves y que con el transcurso del tiempo también las voces van cambiando, y ella (Lara) levantó la mano y me dijo "Ah, pero yo soy trans, ¿Hay algún problema?" No, obviamente que no hay ningún problema, cada uno tiene una voz y puede experimentar con su voz, ¿no?"*

Como docente de música, la carga horaria semanal es inferior a aquellas que se desempeñan como maestras en las denominadas materias centrales, sin embargo, el trabajo en conjunto con Roxana le permitió tomar conocimiento de la situación de Lara rápidamente y, a partir de allí, repensar sus propias pedagogías de enseñanza. Si bien el

ámbito de Miriam no son las Ciencias Naturales, desde su espacio logra desplegar estrategias que le posibilitaron por un lado, el correcto acceso al aprendizaje, pero por el otro la oportunidad de incluir a la niña en las actividades propias de la materia dejando de lado cualquier clasificación que pueda provocar incomodidad en ella.

Por otro lado, Daiana, a cargo exclusivamente de la enseñanza de ESI, comenta:

*“A mí me sirve enseñarles así, vieron esas cosas de colorimetría, bueno, que el género es un espectro y que todos formamos parte de ese espectro, entonces les digo “¿A mí donde me pondrían? ¿Cien por ciento mujer?” Bueno, yo soy lesbiana, bueno... “Entonces, ¿Ser lesbiana qué significa? ¿Soy cien por ciento mujer? ¿Qué significa ser cien por ciento mujer?” Entonces ahí hablamos de lo no binario, de gente que... Obviamente que yo entiendo que no es que lo no binario está en el medio, pero a ellos les sirve para entender esta idea... Digamos del espectro del género, a mí... Es una metáfora que me sirvió mucho para hacer que ellos entiendan, y que en todo caso después van a poder ir mejorando la idea de que lo no binario en realidad no responde al varón-mujer, sino que está por fuera, pero bueno, es complejo cuando se sostiene a partir de eso. Yo siento que a veces incurro en errores que yo entiendo que no son los mejores, pero que para ellos por lo menos les sirve para entender... Porque para mí enseñar lo trans sirve para entender que uno no tiene que ser cien por ciento mujer todo el tiempo, que puedes dudar sobre eso, o que puedes vestirse como varón... Digo como ¿Qué es ser varón? Pero esa idea les sirve mucho para los chicos y las chicas, para estudiar qué es lo trans... Y es algo que está en las discusiones... Yo tengo un buzón de ESI donde hacen preguntas, y salen todo el tiempo esas preguntas “¿Qué es ser trans?”... También hace poco me preguntaron “¿Qué se siente ser mujer?”*

En este caso, la estrategia de la colorimetría permite comenzar a deconstruir el binomio varón-mujer de una manera visual y didáctica para sus alumnos, donde a partir de preguntas generales se construye un espacio de intercambio mutuo entre la maestra y el alumno. Además, el “buzón de ESI” facilita que todos puedan expresarse ya que, incluso de manera anónima, cualquiera podrá consultar todo tipo de dudas respecto a género e identidad, teniendo en cuenta que muchos niños pueden sentirse incómodos a la hora de realizar ciertas preguntas con respecto al tema. Por esta razón consideramos que Daiana logra desarrollar una estrategia que le permite a su intervención ser mucho más abarcativa, considerando a la totalidad de sus alumnos e incluyendo a quienes en un principio quizás no hubiesen participado.

Destacamos, por último, el hecho de incurrir en “errores” para explicar de manera más sencilla algunos temas como el género de las personas no binarias significa una adecuación de las temáticas a la edad de los niños, teniendo en cuenta que la ESI debe profundizar los contenidos en la escuela secundaria.

A pesar de lo previamente expuesto, la correcta implementación de la ESI no deja de plantear incógnitas para Daiana, un ejemplo de ello es cuando señala:

*“Uno dice “es una Ley” pero bueno hay un montón de leyes que no se cumplen, vivimos en un país donde hay un montón de leyes que no se cumplen, (...) La pregunta es qué estrategias nos damos para no ir sólo con “es una Ley”. Yo me pregunto a veces ¿cómo hacer para tratar de sensibilizar a las futuras generaciones de docentes? pero creo que eso es una tarea para la gente que forme docentes”*

Esta reflexión nos conduce hacia el relato de Lorena, quién, desde su rol puede dar respuesta a este interrogante:

*“Todos los años que trabajé en “La 21” recibí practicantes... de ahí debe haber salido esto de que me gusta la formación docente, porque siempre tuve practicantes, mirá nunca me lo había planteado. Y llegó un momento que yo miraba la escuela de otro lado,*

*entonces cuestionaba por ahí lo que hacía la secretaria, o cuestionaba lo que hacía la directora... Me lo cuestionaba para mí, no es que yo le iba a decir “Estás haciendo esto mal”, yo pensaba “Esto lo haría así, esto lo haría asa”. Y ahí fue cuando yo decidí concursar para ser directivo.”*

En este caso, la estrategia de Lorena difiere de las antes analizadas. No se trata de una intervención directa con las niñas, sino que apunta hacia quienes en el futuro van a trabajar con ellas. Su propia trayectoria y experiencia la conduce a una reflexión de cuáles son las implicancias de la docencia y qué pilares van a cimentar la práctica, a partir de allí, se propone divulgar su óptica. La misma reflexión posteriormente la motiva a concursar un cargo de directivo, en este punto centra su atención en lo administrativo y da cuenta de cómo, lejos de resultar ajenos, los sujetos que ocupen estos puestos de trabajo (y sus perspectivas sobre las pedagogías de enseñanza, la identidad de género y la implementación de la ESI) tienen mucha relevancia al momento de marcar los límites y posibilidades de la intervención.

### **3. El posicionamiento docente**

Como anticipamos en el desarrollo del capítulo, a lo largo de las entrevistas observamos que las docentes seleccionaron estrategias diferentes para abordar lo referido a la diversidad. Sin embargo, en todas ellas se sitúa a la cuestión de género en un lugar central. Por ejemplo, cuando preguntamos si en la escuela se interviene a partir de la aplicación de la ESI, Miriam nos dice:

*“Sí, con la ESI en realidad hay trabajo pero bastante poco... Igual esto es una apreciación totalmente personal pero creo que sobre todo a partir de la pandemia hay como una aceleración de temas a meter y a tratar todo el tiempo... Entonces ESI también es como una más, como una efemérides pareciera. Si bien obviamente que ante las situaciones de cotidianeidad están, y está fundamentado, y está la cuestión de la ley, ¿no? Que tienen garantizados estos derechos, no sé si hay un trabajo muy marcado.”*

Siguiendo en esta línea, Roxana también alude a la temática cuando comenta:

*“Llega la semana de la ESI y sí, están todas trabajando la ESI, pero no se puede trabajar solo en la semana de la ESI como si fuera algo aislado...”*

Entendemos que la utilización de la ESI en el aula supone una planificación que permita su aplicación en más de un ámbito, con un trabajo que facilite la transversalidad de la materia y su adaptación para la correcta comprensión según la edad del niño. Aun así y tomando lo planteado por las docentes, entendemos que muchas veces la puesta en práctica de la misma queda en manos de los educadores ya que, considerando su carácter de obligatoriedad, existiría una ausencia de supervisión que asegure su implementación.

Cuando le preguntamos a Daiana si considera que la decisión de utilizar la ESI es personal, ella nos dice:

*“Sí... Recontra... Es una decisión muy personal porque no está exigido bajo ningún concepto por nadie, debería ser transversal y deberían ocuparse de trabajar la ESI pero... No lo hacen la verdad, son pocos los que lo hacen, sí... Debería pero no lo es”*

También a Lorena, quién sobre lo expuesto considera:

*“Lo que se juega ahí o lo que vale tiene que ver con lo personal, con lo que tiene uno ganas de hacer, con lo que uno tiene ganas de transmitir, con lo que uno puede leer y capacitarse solo. Con la intención de ser operativo, yo creo que también tiene que ser operativo.”*

Con esto queremos exponer cómo las cuatro docentes entrevistadas en diferentes ocasiones nos otorgan respuestas similares ante el interrogante sobre la utilización de la ESI. Todas ellas manifiestan una preocupación vinculada a la escasa exigencia por parte de los superiores lo que generaría que muchas veces la aplicación de perspectiva de género quede relegada o, en el mejor de los casos, a criterio del profesional a cargo. Comprendemos que cada institución presenta una estructura que puede diferir en elementos que las constituyen, pero eso no significa la posibilidad de ignorar la legislación vigente.

En su entrevista, Daiana reflexiona sobre la implementación de la ESI y su puesta en práctica dentro de las aulas:

*“Hay que preguntarnos también... Hay una formulación en la política pública que no está bien pensada... Si solamente depende... (...) Yo creo que la ESI está buenísima pero tiene falencias, ¿por qué? Porque si es tan complejo aplicarla entonces capaz es una política pública mal pensada, y me parece que vale la pena preguntarse, desde quienes la ejercemos... Obvio que genera resistencias porque... Las puertas de entrada de la ESI, tu propia biografía, bueno, claro, obvio que te pone a vos sobre la espada y la pared sobre tu propia vida, sobre tu crecimiento, sobre tu sexualidad. Y meterse con eso es muy difícil, no quiero tirarle tierra a la ESI porque la amo, pero hay un conflicto, en el campo donde queremos aplicarla, entonces hay que pensar qué estrategias vamos a dar para que esto sea posible, entiendo que el fin último es que los chicos y las chicas se lleven algo de todo esto, de qué son los derechos, qué es la identidad, qué es el cuerpo, qué es el respeto, eso... Siempre pienso mucho en eso, en qué habría que mejorar para que se aplique realmente... Eso.”*

Por último, nos parece importante detenernos en este fragmento de la entrevista ya que creemos que condensa lo mencionado hasta el momento. Si bien Daiana al ser docente de ESI realiza una crítica más exhaustiva con respecto a la ley, en donde incorpora un análisis sobre el diseño de la misma y señala las carencias que en ella encuentra, observamos que también coincide con lo propuesto por las demás docentes: La implementación de la ESI muchas veces queda a disposición de profesionales que garanticen su ejecución a través de planificaciones que tengan en cuenta las particularidades de cada grupo al cual será aplicada. Al llegar a esta conclusión, podemos comprender que entonces se involucra a cada escuela como Institución y a su vez al Estado como responsables de la supervisión de la aplicación de esta Política Pública, y la falta de ella deja en manos de cada docente la utilización de la misma.

En congruencia, durante el desarrollo de este capítulo, pudimos enfatizar en que cada escuela conforma el encuadre de acción de las docentes, al mismo tiempo que define los límites y las posibilidades que tienen las mismas. Sin embargo, comprendemos que a pesar del marco establecido y los obstáculos que puede manifestar la intervención, son ellas quienes se imponen y desarrollan estrategias que apuntan a la inclusión de sus alumnos.

Es preciso destacar que dichas estrategias presentan particularidades que las diferencian una de otras. A pesar de ello, la implementación de las mismas permitió a las docentes desenvolver una nueva perspectiva en pos de que el aprendizaje esté atravesado de manera transversal por el género.

## **Reflexiones finales**

El propósito de nuestro trabajo de investigación se centró en analizar el vínculo entre las estructuras simbólicas que presentan los docentes de nivel primario con la construcción de estrategias para el abordaje de la niñeces trans, que posibilitaron su intervención profesional. Con una técnica de recolección de datos como la entrevista logramos recuperar la palabra de las docentes y su propia perspectiva, lo cual nos resultó un insumo fundamental para el desarrollo de nuestro análisis.

Seguido a ello nos propusimos el primero de nuestros objetivos que fue indagar acerca de las trayectorias de formación de los docentes a través de sus propios relatos. En primer lugar desarrollamos las nociones básicas acerca de la Ley de Identidad de género, normativa fundamental para el abordaje de la temática. Luego, introdujimos de manera cronológica los avances en materia legislativa que nos permitieron comprender a la escuela del modo que hoy lo hacemos, en este sentido, la ESI como legislación otorgó un sustento legal que legitima y sienta las bases sobre las cuales se conduce la práctica docente como garantes del derecho de los niños de recibir esta información.

La trayectoria de cada una de ellas se presentó a nuestro parecer como fundamental para comprender su perspectiva del presente. No sólo entendimos a la trayectoria como la formación objetiva que tuvieron, es decir su tramo pedagógico y las capacitaciones realizadas en el trayecto de su formación continua, sino que también contemplamos a los aspectos subjetivos y personales que, desde nuestra mirada, resultaron fundamentales para la comprensión global del espacio biográfico de cada una de ellas. En este caso, pudimos analizar la impronta de la militancia, lo individual e incluso del círculo familiar.

Finalmente, pudimos dar respuesta al objetivo número uno al hacer una reconstrucción de estas trayectorias, dando a conocer que debido a la escasez de formación académica en materia de diversidad dentro de las currículas oficiales de la profesión, en muchas ocasiones la motivación personal es la que determina el acercamiento a dichas temáticas.

Sin embargo, hacer una lectura de esas definiciones requirió tener en cuenta ciertos puntos. Por un lado, observamos que para poder conocer las concepciones con respecto a la identidad y el género de los docentes necesitábamos reconstruirlas a partir de lo

relatado por ellas mismas. La razón radica en la consciencia de las docentes sobre el contexto en el que se desarrollaban las entrevistas ya que sus respuestas ante nuestra indagatoria sobre el significado que le dan al género e identidad podrían ser previstas con anticipación. De esta manera, no sólo nos detuvimos a analizar lo explícito en sus palabras sino que también consideramos aquellas expresiones que aludieron a representaciones de los conceptos.

Nuestro objetivo fue lograr transformar la manifestación de un concepto o idea abstracta en una imagen concreta que nos permita comprender los fundamentos de sus intervenciones ya que entendemos que estas representaciones son las que orientan el posterior accionar profesional y dejan entrever tanto el conocimiento compartido comunitariamente con los restantes individuos de la sociedad, así como también aquellas estructuras individuales de las docentes, es decir, la biografía e historia personal de los sujetos que legitiman lo establecido.

Finalmente, a propósitos de un correcto análisis, propusimos el concepto de cissexismo con la intención de enmarcar los dichos de las entrevistas en tanto comprendemos que el predominio de las personas cuya identidad de género coincide con su sexo asignado al nacer es transversal a cualquier formación, ya sea académica o no, debido a que en la sociedad misma esta cuestión sigue siendo la hegemónica. Desde nuestra posición sostenemos que a pesar de las estrategias implementadas por las docentes el cissexismo continúa arraigado a la conciencia social ya que requiere un cambio estructural de la misma.

En tercer lugar, el último de los objetivos planteados consistió en conocer, a partir de sus propios relatos, aquellas acciones implementadas por les docentes frente a situaciones en las cuales se presenta una ruptura con respecto a la manifestación de género de les niñes.

Para ello, en el último capítulo retomamos el modo en que Daiana define a la escuela, recuperando lo planteado por Goffman sobre las instituciones totales con el propósito de poder indagar acerca de las cuestiones administrativas y materiales de las escuelas. Pudimos reconocer a través de ellas, los encuadres de acción que enmarcan, condicionan y limitan el accionar de les docentes.

A continuación, analizamos las estrategias de las docentes de manera individual, contemplando en ellas las concepciones propias que poseían en relación al género y a la diversidad. Pudimos comprender que a pesar del encuadre institucional antes mencionado, son ellas quienes buscan alternativas y se enfrentan a lo establecido. De este modo, afirmamos la presencia de una ruptura con lo planteado en la currícula propuesta por las instituciones formadoras de profesionales que continúan con la reproducción de un sistema instalado históricamente como heterocisnormativo. En este sentido, la motivación personal de las docentes vuelve a surgir como decisiva a la hora de desarrollar sus estrategias para el abordaje con niñas trans.

Por último, presentamos las perspectivas de cada una de las entrevistadas en relación a la ESI y su aplicación. Pudimos reconocer que la implementación de dicha ley no se da transversalmente en todas las escuelas sino que, como manifestaron las docentes, se reduce a una elección puramente de carácter individual. Asimismo, notamos que esta ley presenta de manera implícita algunas dificultades no solo en aplicación sino también en materia de seguimiento. No obstante, destacamos que las entrevistadas llevaron a cabo estrategias innovadoras en pos de garantizar la inclusión de las niñas.

Si bien durante todo el trabajo aludimos a las legislaciones que enmarcan a la diversidad en las instituciones educativas, nos parece fundamental acentuar la responsabilidad del Estado para garantizar el correcto cumplimiento de las normativas existentes. Con esto, sostenemos que la obligación de la aplicación de las leyes no debe recaer únicamente en la voluntad de las docentes sino que se precisa de un sistema estatal que las regule, verificando la concreción del goce de los derechos.

A modo de cierre, comprendemos que la investigación en este campo aún significa un desafío, al mismo tiempo que se presenta como una área emergente para el Trabajo Social. Consideramos que existe una numerosa variedad de producción académica propia de las Ciencias Sociales y desde nuestra disciplina enmarcada en las teorías generales de la diversidad, el género, y de la escuela en relación a las diversidades atravesada por el concepto de institución. A pesar de ello, sostenemos que, desde nuestra disciplina, aún debemos apostar a la construcción de conocimiento escrito dirigido al ejercicio profesional con disidencias en el área educativa que puedan aportar en el plano de lo teórico a los protocolos de trabajo ya estandarizados.

Desde la intervención, nuestra disciplina puede llevar a cabo diversos cambios a través de su lugar estratégico en los gabinetes escolares dirigiendo la acción tanto a los docentes como al alumnado, así como también se puede aportar en la conquista de nuevos espacios de poder. En este punto, consideramos pertinente recuperar los aportes de Daiana, quién nos permitió visualizar cómo su formación en Trabajo Social enriqueció a la docente y le permitió entender la escuela, los niños y su propio rol desde una perspectiva particular.

Tomando a la Ley Federal de Trabajo Social N°27.072<sup>10</sup> reafirmamos nuestro compromiso de trabajar siempre en defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales. Recuperando su artículo 4 el cual expone que los principios que guían la intervención son la responsabilidad, la justicia, los derechos humanos y el respeto a la diversidad, fundamentamos la motivación que nos llevó al desarrollo de este trabajo.

---

<sup>10</sup> Promulgada en 2014, tiene como objeto “establecer el marco general para el ejercicio profesional de trabajo social en todo el territorio nacional, sin perjuicio de la aplicación de las normas locales dictadas por las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Art. 1)

## **Bibliografía**

- Adayu A., Sandoval J., Ríos R., Cartes A., Salinas, H. “Terapia hormonal en la transición femenino a masculino (ftm), androgénica, para trans masculino o para hombre transgénero”. En: Revista chilena de obstetricia y ginecología, vol.83 no.3 Santiago jun, 2018. Disponible en:  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-75262018000300318](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262018000300318)
- Arfuch, L. El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo De Cultura Económica, Buenos Aires, 2002. Disponible en:  
<https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/volumen13/docs/4.Trabajo/Texto%205.pdf>
- Banchs, M. A. (2007). Entre la ciencia y el sentido común: representaciones sociales y salud. En Rodríguez, García (Coordinadoras), Representaciones sociales. Teoría e investigación. México: Universidad de Guadalajara.
- Barreda, Victoria. “Género en el debate”. En: C. Von Opiela (Coord.) Derecho a la Identidad de Género, Ley Nro. 26.743. Ed. La Ley. Buenos Aires. 2012.
- Berger, P. L. Luckmann, T., & Zuleta, S. La construcción social de la realidad (Vol. 975). Editores Amorrortu, Buenos Aires, 1968. Disponible en:  
[https://www.academia.edu/8228049/La\\_construccion\\_social\\_de\\_la\\_realidad\\_Berger\\_Peter\\_y\\_Luckmann](https://www.academia.edu/8228049/La_construccion_social_de_la_realidad_Berger_Peter_y_Luckmann)
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza (Vol. 1). Editorial Iaiia, Barcelona, 1977. Disponible en:  
[https://www.academia.edu/download/29152048/16tut\\_bourdieu\\_unidad\\_2.pdf](https://www.academia.edu/download/29152048/16tut_bourdieu_unidad_2.pdf)
- Butler, J. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Debate Feminista N° 18. México, 1998.
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. Los objetivos, el marco conceptual y la estrategia teórico-metodológica. Triangulando en torno al problema de investigación. En:

Lago Martínez, S., Gómez Rojas, G. y Mauro, M S. (coords). En torno de las metodologías: abordajes cuantitativos y cualitativos. Proa XXI, Buenos Aires, 2003.

- Elizalde, S. Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar. Facultad de Filosofía y Letras -FFyLL, Universidad de Buenos Aires (UBA). Buenos Aires, Argentina, 2014.
- Fernández, F. La productividad geográfica del cisexismo: Diálogos entre los estudios trans y la geografía. En: IX Jornadas de Jóvenes Investigadores, Buenos Aires, 2017.
- Ferry, G. Pedagogía de la formación. En Pedagogía de la formación, 1997. Disponible en:  
<https://drive.google.com/file/d/1uRtcMCbPwUhtIT-KTI7078ViW1NkNR4y/view?fbclid=IwAR30AL13TLo6ehigXxf0B38Q3KiHRZ9WTX0kMOr-7cza1uvMK9A5FI4d3Qg>
- Goffman, E. Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Editores Amorrortu, Buenos Aires, 1972. Primera edición en inglés, 1961.
- Guber, R. El salvaje metropolitano, 1º edición Editorial Paidós, Buenos Aires, 2004.
- Guber, R. Capítulo 4: La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad. En La etnografía. Métodos, campo y reflexividad. 1ºed, Editores Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2016. Disponible en:  
[https://www.edumargen.org/docs/curso46-10/unid02/apunte03\\_02.pdf](https://www.edumargen.org/docs/curso46-10/unid02/apunte03_02.pdf)
- Gutierrez, G. y Beltramino, L. “Las políticas de formación docente como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar” En: Educación, Formación e Investigación, diciembre de 2017, vol. 3, n.5, 2017. Disponible en:  
[https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/22352/Las\\_Pol\\_ticas\\_de\\_Formacion\\_Docente\\_como\\_Estructuras\\_al\\_Trabajo\\_de\\_Ense\\_ar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/22352/Las_Pol_ticas_de_Formacion_Docente_como_Estructuras_al_Trabajo_de_Ense_ar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Metodología de la investigación (5° Ed.), 2010. Disponible en: <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Hernández Sampieri, R, Mendoza Torrez, C. Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas, 2018.
- Ibañez, T. (Ed.). Ideologías de la vida cotidiana. Editorial Sendai, 1988.
- Jodelet, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría, Moscovici, Serge (comp.), Psicología Social II, Barcelona, Paidós, 469-494, 1986.
- Jodelet, D. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras en D. Jodelet y A. Guerrero, Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 7-30. México, 2000.
- Lagarde, M. y de los Ríos Claves feministas para el autoestima de las mujeres. En: Cuadernos inacabados 39. Horas y HORAS, Madrid, 2000. Disponible en: <https://idoc.pub/documents/marcela-lagarde-claves-feministas-para-la-autoestima-de-las-mujerespdf-pnxk7pov9e4v>
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., y Bolcatto, S. Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. En: Cátedra Paralela, (4), 33-39, 2007.
- Lopes Louro, G. Pedagogías de la sexualidad. En “O corpo educado. Pedagogias da sexualidade” compilado por Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Messina, L. y Varela, C. El encuadre teórico-metodológico de la entrevista como dispositivo de producción de información. Epistemología fronteriza. En: Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales, 125-136, 2011.

- Millet, A. Cissexismo y salud: Algunas ideas desde el otro lado. Colección justicia epistémica, Ed puntos suspensivos. Buenos Aires, 2020.
- Montes de Oca, N. y Machado E. “Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior” En Revista Humanidades Médicas vol.11 no.3 Ciudad de Camaguey sep.-dic, 2011. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Moscovici, Serge. El psicoanálisis, su imagen y su público. 2a ed. (Temas básicos) . Huemul, Buenos Aires, 1979.
- Neiman, G. y Quaranta, G. Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa S.A, Barcelona, 2006.
- Olivares-Donoso, R. Las representaciones sociales de la clasificación de escuelas presentes en los discursos en medios de comunicación escritos. Estudios Pedagógicos XLI, No 2: 195-211, 2015. Santiago, Chile, 2015.
- Piña Osorio, J. y Cuevas Gajica, Y. La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles educativos vol.26 no.105-106 Ciudad de México, 2004.
- Puget, J. y Wender, L. Analista y Paciente en mundos superpuestos. En Revista Desvalimiento Psicosocial Vol. 8, N°2. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, 2021. Disponible en: <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/desvapsico/article/view/1341>
- Serano, J. Capítulo 8: Desmontando el privilegio cissexual. En *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*, Ed Seal Press, Oakland, California, 2008.
- Simonetti, M. Estereotipos de género en niñeces: Un estudio exploratorio sobre el barrio Libertad, de la ciudad de Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina, 2020.

- Vera-Márquez, Á. V., González, M. I., & Duque Aristizábal, C. P. Escuela e identidad social. Comprensión y acción de procesos de inclusión social. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(1), 174-193, 2018. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-03662018000100174](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662018000100174)
- Warner, f. *Fear of a queer planet: queer politics and social theory*. Universidad de Minnesota Press, Minneapolis, 1993.
- Zapata, C. Repensando la militancia feminista como trabajo político. En 12° Congreso argentino de Antropología social, La Plata, 2021.

### **Legislaciones consultadas**

- Ley de Educación Común N° 1420
- Ley de Educación Federal N° 24.195
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley: Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150
- Ley de Identidad de Género N° 26.743
- Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072
- Ley Estatuto del Docente Provincia de Buenos Aires N° 10.579
- Ordenanza N° 40.593: Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

### **Anexo**

#### **Anexo 1: ENTREVISTA ROXANA:**

**Entrevista realizada el día 27/09/22 mediante la plataforma Google Meet.**

**Previo a comenzar la grabación se le expone a la entrevistada los objetivos de la Tesina, la temática que trabajaremos y se indaga sobre el consentimiento oral**

respecto a utilizar sus testimonios, aclarando la confidencialidad respecto a los datos de la Institución donde se desempeña como docente y su nombre, los cuales serán reemplazados por otros no reales. La entrevistada accede a realizar la entrevista y a grabar la misma.

**Entrevistadoras:** En primer lugar te quería preguntar ¿qué cargo estás desempeñando actualmente?

**Roxana:** Actualmente soy maestra de segundo grado turno mañana y maestra de sexto grado turno tarde.

**Entrevistadoras:** ¿Las edades de los chicos son...?

**Roxana:** Segundo grado tienen alrededor de 7 años y sexto grado, 11 años aproximadamente, hay algunos niños o niñas más grandes, pero es el promedio de edad.

**Entrevistadoras:** Respecto a tu formación, ¿en qué lugar te formaste para docente?

**Roxana:** Instituto de Formación Docente, carrera superior, después hice la Licenciatura en Gestión Educativa, en la Universidad de Lanús, que estoy cursando actualmente.

**Entrevistadoras:** ¿El tramo pedagógico en qué año lo iniciaste?

**Roxana:** Primer año de la carrera docente

**Entrevistadoras:** ¿Qué año era?

**Roxana:** 2004.

**Entrevistadoras:** ¿Y culminaste?

**Roxana:** 2008.

**Entrevistadoras:** ¿En lo que fue tu formación pedagógica, recibiste formación en materia de Educación Sexual Integral?

**Roxana:** Absolutamente nada.

**Entrevistadoras:** ¿Y de identidad de género?

**Roxana:** Tampoco.

**Entrevistadoras:** ¿En la Licenciatura que estás cursando ahora en la UNLA tampoco?

**Roxana:** En la Universidad sí, pero en el año donde yo comencé a cursar la carrera para maestra de grado ni siquiera estaba la Ley de Educación Sexual Integral, ni siquiera todavía estaba la Ley Nacional de Educación. Yo comencé con una Ley, en el medio de la carrera se cambió la Ley actual.

**Entrevistadoras:** ¿Respecto al trabajo que se le da a la ESI en la Licenciatura que nos podrías comentar? ¿Cómo es el abordaje?

**Roxana:** En la Licenciatura no está como materia pero atraviesa toda la carrera en realidad, la Universidad de Lanús tiene una clara formación en perspectiva de género y una bajada de línea de que se trabaje con perspectiva de género en todas las materias, ustedes están cursando igualmente en la Universidad, saben que cada profesor tiene libertad de cátedra y si bien la Universidad pública tiene una bajada de línea, cada profesor de acuerdo a su formación e ideología lo aplicará o no.

**Entrevistadoras:** **En relación a esto y en tu vida personal, ¿tenés experiencia militante en relación a alguna de estas temáticas? Diversidad, género, feminismo...**

**Roxana:** Si, porque tengo militancia sindical, desde el comienzo de mi carrera prácticamente.

**Entrevistadoras:** **En relación a eso, si nos tuvieras que esbozar una definición que vos tenés respecto a lo que es el género, ¿qué nos podrías decir?**

**Roxana:** Eh... El género nos atraviesa a todas las personas, depende de uno como nos auto percibimos, tenemos la plena libertad de autopercebirnos como lo sintamos, y respetando el sentir de absolutamente todos

**Entrevistadoras:** **¿Considerás que hubo una modificación de las miradas respecto al género a nivel social y en la escuela por otro lado?**

**Roxana:** No general, ¿no? falta un montón, pero sí está empezando a cambiar la mirada, en los adultos hay mas resistencia, las niñeces lo toman con una naturalidad que es admirable.

**Entrevistadoras:** **Esto también lo comentó Miriam, cómo desde las niñeces hay mucha mas receptividad**

**Roxana:** Muchísima, no hay prejuicios, es eso, no hay prejuicios.

**Entrevistadoras:** **Yendo a esta situación que en algún momento trabajaste, ahora nos contarás más, con alguna niñez, ¿en qué año fue tu accionar?**

**Roxana:** Con niños o niñas trans es la primera experiencia.

**Entrevistadoras:** **¿Durante este año?**

**Roxana:** Año pasado, 2021. Si me ha pasado de años anteriores empezar a visualizar en sexto grado que las chicas, sobre todo las chicas, no tenían... Sí su identidad de género definida, aunque después con el transcurso de los años, mayormente sigo en contacto con mis alumnos y alumnas ya en el secundario, me han contado que en realidad se auto perciben o han cambiado su identidad de género. Pero sí años anteriores me cuentan que son bisexuales o que les gustan las chicas y en su momento empezó a ser como una novedad... Estoy hablando cuatro, cinco años atrás, en sexto año.

**Entrevistadoras: En relación al abordaje de algún niño o niña trans, ¿cómo se manifestó ante vos como docente y ante sus compañeros?**

**Roxana:** La situación fue así, fin de año, fin de 2020... Estoy un poco perdida con los años... 2020 pandemia, diciembre... Se viene cuando se abren las inscripciones para primer grado, me llama a mí... Yo tenía asignado ya para el año siguiente... Para el 2021, como maestra de sexto grado... Normalmente en la planta funcional la directora siempre... Nos organizamos para que en febrero, durante el verano el que quiere se va organizando... Yo estaba asignada a sexto grado, en diciembre, ya finalizado el ciclo lectivo, pero los directores siguen una semana más en la escuela, me llama la directora... No, me manda un mensaje a ver si podía hablar conmigo por videollamada y me dice que se había ido a inscribir para primer grado una nena trans y que creía que yo podía abordar ese primer grado porque era la que tenía capacitación en género y tenía una mirada con perspectiva de género, a pesar de que ella me había dado sexto grado me pregunta si podía y le dije que sí, que por supuesto, que no había ningún problema. Y esta mamá tenía, venía acompañada de una ONG... Una agrupación Infancias Libres, ¿la conocen?

**Entrevistadoras: Si, de Gabriela Mansilla.**

**Roxana:** Claro, Infancias Libres venía acompañando la transición de Lara y querían tener una reunión con la maestra de grado, equipo directivo y gabinete completo. Así que tuvimos en diciembre esta conferencia por Zoom, ahí es donde conozco a la familia, a Lara todavía no. La verdad es que la familia tenía miedo de cómo transitar la escuela primaria, porque tenían... Bastantes dificultades en lo que había sido su paso por el jardín y en plena transición, muy acompañada por la familia pero no por la institución, entonces Lara estaba muy temerosa porque había tenido distintas situaciones de discriminación por la maestra, entonces se habían apoyado mucho en Infancias Libres. La reunión por Zoom fue un poco rara para todas, fue bastante chocante, no sé si ustedes habían tenido algún tipo de capacitación, ¿tuvieron alguna intervención?

**Entrevistadoras: No pero han contado de esta situación.**

**Roxana:** Van al hueso, como que son muy tajantes, la familia de Lara habló muy poquito, Gabriela Mansilla habló un montón, nos sentimos como que estaban muy a la defensiva atacándonos cuando no habíamos tenido contacto con Lara. La inspectora en su momento después de la reunión estaba muy ofuscada, enojada, la directora también... Como que fue chocante. Yo entendí también que era la única forma de plantearlo, o sea no se puede permitir ningún tipo de discriminación, ninguna mirada,

nada. Porque Lara estaba atravesando muchos cambios, entonces nadie podía tener ningún tipo de duda de cómo tratarla, cómo llamarla, y la escuela tenía que estar enterada y formada. Después Lara vino a conocer la escuela, yo armé un proyecto de diversidad y género para trabajar en la escuela, para trabajar en general, tenía que estar atravesado por toda la institución y comenzamos primer grado, Lara... Todo lo que fue su transformación fue en sala de cinco, ella termina sala de cinco y empieza primer grado con el cambio de identidad y con su nombre elegido, que todavía no había sido sala de cinco. Y empieza primer grado con sus compañeros y compañeras que habían transitado con ella el jardín.

**Entrevistadoras: ¿Era la misma escuela?**

**Roxana:** No, pero articulamos con diferentes jardines, la escuela primaria articula y hace trabajos con diferentes jardines del barrio y después los jardines eligen nuestra escuela u otra escuela.

**Entrevistadoras: Una vez iniciado el primer grado, ¿hubo modificaciones en el aula? En el sentido de la división entre niños y niñas, los listados, ¿cómo se manejó eso?**

**Roxana:** En los listados no hubo modificación porque por suerte los listados cambiaron hace un par de años, el registro de asistencia ya no se daba discriminado por nenas y nenes, sino que es general... Particularmente, yo antes de Lara nunca formé a los niños y a las niñas diferenciados de género, sino que es una única fila... A lo sumo, si tengo muchos alumnos o alumnas, hago dos filas pero sin discriminar por género, entonces están mezclados. En el salón se sientan en grupos y eligen cómo sentarse, no elijo yo, eligen mis alumnos.

**Entrevistadoras: El tema de los pronombres, ¿respecto a sus compañeros se presentó como Lara?**

**Roxana:** Como Lara. Y Lara desde el primer día a pesar de no tener el DNI, en el registro es Lara y en toda la documentación de la escuela como así lo dice la Ley. La Ley de Identidad de género, aunque no tenga documento, sí se autopercibe como Lara, en todos los registros, boletines, documentación, tiene que estar el nombre seleccionado con ella, con su apellido y entre paréntesis la inicial que figura en su documento.

**Entrevistadoras: A nivel institucional en la escuela, ¿hubo modificaciones en la cuestión de por ejemplo, los baños?**

**Roxana:** Lara va al baño de nenas porque es una nena.

**Entrevistadoras:** Te hago una consulta yo, con respecto a esto que contabas de que la directora te pidió a vos que si te podías hacer cargo de primer grado porque consideraba que tenías una perspectiva más de género, crees que hubiera sido la experiencia de Lara muy diferente si le hubiese tocado otro docente ¿que tanto puede intervenir ese docente en la experiencia, en este caso, la de Lara?

**Roxana:** Si, en las escuelas hay de todo... Seguramente, y todavía hay muchos dinosaurios. De hecho cuando terminamos la reunión en Diciembre con la familia de Lara, el equipo directivo, el gabinete e Infancias Libres automáticamente yo hablo con la directora y le solicito por mi cuenta una reunión con la inspectora y el equipo directivo. Y esa reunión fue para aclarar que conociendo a mis compañeras y compañeros, y las miradas que pueden tener, yo no iba a aceptar ningún tipo de discriminación para con Lara, ni para con otro alumno y alumna en la escuela... Y que yo iba a ser la primera como garante de derechos que soy, de denunciar cualquier acto de discriminación sea de un jerárquico, de un compañero o compañera, o de alguna familia... Y que lo quería aclarar con la inspectora presente para evitar después sorpresas... Muy tajante lo mío. En la escuela no es que no hay formación de género es que no hay mirada... Está el que se resiste como en la sociedad misma. La escuela es una caja de resonancia de lo que pasa en la sociedad, tenes quienes sí y quienes no... Que no me pasó con las familias del grado.

**Entrevistadoras:** Bien, entonces nos podrías decir que ¿depende mucho de la mirada de cada docente, pese a que exista actualización en género, como va a ser el abordaje a esa situación? ¿y cómo va a ser la intervención?

**Roxana:** Si, yo creo que sí... Lamentablemente si.

**Entrevistadoras:** Después yendo ya al marco de la escuela en particular ¿Qué rol consideras que tiene la escuela respecto a la diversidad?

**Roxana:** El rol de la escuela es clave, primero por que somos garantes de derechos y segundo por que somos transmisores de cultura, entonces somos los que tenemos que transmitir justamente los derechos de todas las infancias en todo sentido...

**Entrevistadoras:** ¿Y como es la mirada respecto a la diversidad en esta escuela en la que trabajás?

**Roxana:** Particularmente es una escuela que trabaja muchísimo la diversidad... Si vos me preguntas en general, el cien por ciento de los docentes creo que no... Lo que sí tenemos una impronta y una militancia de un grupo grande de docentes hace años en

poder trabajar la diversidad en todos los alumnos y alumnas, y que estén incluidos... Y que la mirada esté en ellos y en garantizar sus derechos.

**Entrevistadoras:** **¿Sentís que en algún momento la escuela presentó algún obstáculo para la intervención con Lara?**

**Roxana:** Mmm... No, pero por ejemplo que no se si fue adrede o no pero a principios de año cuando yo recibo los registros de mis alumnos inscriptos en primer grado el año pasado por ejemplo.... Que lo recibo por Whatsapp, antes de comenzar la presencialidad y veo el listado de primer grado... Veo el nombre de Lara en masculino... Y no tenía registro, imaginate que listado nuevo de primer grado no conozco, pero veo el apellido.. Aparte, Lara es un caso muy similar al de la hija de Gabriela Mansilla, por que también tiene su mellizo que transitó con ella todos sus cambios, y veo el nombre en masculino... Entonces lo primero que hago es mandarle un audio a la co-secretaria que es la que hacía los listados marcando el error y diciéndole que esto no podía pasar.. que este listado me lo mando solo a mi pero que si llegaba en manos de la familia por ejemplo, o cualquier otro integrante de la escuela ella podía tener una denuncia.. que sea muy cuidadosa con eso., Si fue un obstáculo no lo se, pero conozco a la co-secretaria y se cual es su mirada, podría creer que si. Pero bueno, se disculpó y me dijo “No Roxana fue sin querer, no me di cuenta, no estaba enterada”. Y yo sé que sí, a parte por el equipo de conducción... Le dije te voy a pedir que esto no pase porque vas a tener una denuncia y la escuela va a salir en Crónica.. .

**Entrevistadoras:** **¿La escuela interviene a partir de la ESI?**

**Roxana:** Si...

**Entrevistadoras:** **¿De manera transversal a toda la currícula?**

**Roxana:** Si, de manera transversal...

**Entrevistadoras:** **Y una consulta también respecto a la ESI es de manera transversal ¿desde la institución o sentís que más desde el docente? ¿Hay una bajada que sería institucional?**

**Roxana:** Si de la institución hay una bajada... Ahora si todas las trabajan al cien por ciento y como se debe dentro del aula no la verdad que no pasa.

**Entrevistadoras:** **¿Y no hay control sobre eso?**

**Roxana:** Si hay supervisión.. pero la directora no puede estar al mismo tiempo en todos los salones.

**Entrevistadoras:** **Claro...**

**Roxana:** Entonces se le pasan un montón de cosas... después por ejemplo llega la semana de la ESI y si están todas trabajando la ESI, pero no se puede trabajar solo en la semana de la ESI como si fuera algo aislado... En cuanto a perspectiva se tiene que trabajar, no se por ejemplo, yo en el turno tarde tengo sexto grado y trabajamos por áreas... y yo soy Ciencias Naturales, trabajamos en sexto contenido de enseñanza los sistemas del cuerpo humano... Incluso los libros no tienen perspectiva de género, no es solo la escuela... Agarras un libro y tenes sistema reproductivo femenino y masculino, hombre y mujer... Entonces por ejemplo Lara ¿dónde se ubica ahí? Igual Lara está en segundo grado y no ve el sistema pero abre libros no... yo en sexto grado trabajo con los chicos desde las personas... Somos personas, personas con vulva, personas con pene... Hay mujeres con vulva, hay mujeres con pene... Y lo trabajamos así y a su vez vamos viendo los errores del libro que nosotros vemos como errores y si hacemos cuadros con el desarrollo y la pubertad, tema que estuvimos viendo hace dos meses con sexto grado... Desarrollo y pubertad, cuales son los cambios en personas con vulva, y en personas con pene... No con chicos y chicas... Pero yo lo trabajo así quizás otra maestra no y en eso no hay supervisión, porque el libro está así incluso, quedan muchos cambios que hacer... Y si bien la Ley es nacional, los libros que lamentablemente usamos en la escuela este año, por ejemplo, vinieron de Nación... Y yo esperarí que de Nación vengan libros que tengan perspectiva de género... Espero que en algún momento a los libros también lleguen esos cambios... Es como que venimos, entiendo que primero tiene que estar la Ley, ahora falta un montón de recorrido... Porque si no queda así en manos del docente, en manos individuales.

**Entrevistadoras:** **La escuela les propone capacitaciones en materia de género, diversidad... ¿bajan en la escuela?**

**Roxana:** Este año no hubo ningún tipo de capacitación, a nivel Institucional lo que hace la directora es transmitirnos cada tipo de capacitación que hay, si viene de la Dirección General de Escuelas o de las capacitaciones del distrito, que son siempre fuera de horario escolar. Esto también queda a decisión individual de uno, pero capacitaciones en horario escolar este año sobre ESI no hubo ninguna.

**Entrevistadoras:** **¿Por fuera de la escuela realizaste alguna capacitación más allá de la Licenciatura?**

**Roxana:** Si, varias.

**Entrevistadoras:** **¿Qué nos podrías comentar rápido de esas capacitaciones? ¿Son privadas?**

**Roxana:** No, privadas no hice ningunas. Todas hice las que propone o la Dirección General de Escuelas o el Ministerio de la Mujer, hice varias del Ministerio de la Mujer. Hice en el Instituto Patria una, es una temática que me llama... Me considero feminista, trato de capacitarme muchísimo e igualmente creo que mis alumnas y alumnos me capacitan todo el tiempo... Tengo una hija adolescente que también, que fue la primera que me empujó, uno aprende de las nuevas generaciones un montón.

**Entrevistadoras:** **Esto nos ha pasado ya, la mayoría de los docentes que entrevistamos que tienen hijas, hijos, hijes, se apoyan mucho al momento de consultar o traer experiencias por la mirada generacional que hay respecto a estos temas.**

**Roxana:** Sí, muchísimo.

**Entrevistadoras:** **No sé si alguna de las chicas quería agregar alguna pregunta más.**

**Entrevistadoras:** **No, re claro.**

**Entrevistadoras:** **¿Te gustaría agregar algo, Roxi?**

**Roxana:** No, si quieren les puedo contar una experiencia magnífica de Lara, ¿ustedes van a entrevistar a Pamela?

**Entrevistadoras:** **No, yo le pedí a Miriam si conocía a alguien más, bueno me pasó tu contacto y me dijo que iba a consultar con alguien más, puede que sea Pamela... Pero todavía no me pasó el contacto.**

**Roxana:** Bueno, en el otro segundo también hay una nena trans, con Lara nosotros desde diciembre del año anterior que sabíamos que íbamos a tener a Lara. Cuando comenzamos en marzo las clases al año siguiente, en el otro primero también entró una nena trans, y son dos miradas y dos formas de auto-percibirse totalmente diferentes, y de transmitirlo también. Tamara, que es la nena que está en el otro grado, ella no habla de su género si puede, si nadie se entera que es una nena trans, ella es más feliz. Tuvo diferente acompañamiento familiar, tiene otra historia que Lara, pero Lara desde que empezó primer grado ella deja bien en claro que es una nena trans, cuando decidió o cuando se dió cuenta... Y milita, todo el tiempo, y es tan chiquita, ella lo dice abiertamente, lo cuenta, te dice, te lo dice “porque todos tienen que aprender, porque puede haber otros niños o niñas que se animen a decirlo”, porque tiene que defender sus derechos y de otras niñeces, es una pulguita así, lo habla con tanta naturalidad, todo el tiempo, desde el primer día: “¿Cuántos años tienen?”, “Seis”, “seis”, el hermano, porque es melli, dice “yo tengo seis” y ella dice “yo también, porque soy melli obvio, pero solamente que yo nací nene pero me autopercibo como nena”. Así, así fue como

arrancó el primer día y sus compañeros y compañeras lo saben porque la conocen desde jardín, y a veces dice “Sabes que el otro día vi una foto de cuando íbamos al jardín y te llamabas Benicio, ¿te acordás?” y ella lo cuenta así. Este año Lara inició el trámite de DNI, fue todo un lío porque su padre biológico no lo quería firmar, así que tuvieron que ir al juzgado, el papá biológico se separó de su mamá casi cuando nació, al poco tiempo, no tienen contacto. Es bastante difícil si no está la firma de los dos padres, bueno, juzgado de por medio, que se yo, llega la autorización de un día para otro del DNI de Lara, la mamá la viene a buscar a la escuela, que se tenían que ir volando a firmarlo, ponele que fue una mañana a las 11 de la mañana. Después la mamá me mandó fotos de Lara firmando su DNI, así que con el resto de las familias sin que se entere Lara le organizamos una fiesta sorpresa de un día para el otro. Al otro día cuando llega Lara a la escuela, ya el salón estaba todo decorado, con torta, sanguchitos, carteles, dibujos que le habían hecho sus amigos y amigas, vino hasta la directora que no era el turno, todas las auxiliares, las cocineras, la trabajadora social... Y cuando entró Lara fue hermosísimo, todos sabían lo que estaba pasando, y celebrando con ella que le habían otorgado el DNI, después fue fabuloso porque subimos las fotos al grupo de Whatsapp compartiendo los videitos de cuando Lara entra al salón y la emoción del hermano también... Y viste que desde la virtualidad es más complejo porque cualquiera puede decir cualquier barbaridad, cosas quizás que podían estar tapadas, que nadie se había animado a decir en persona... Pero no hubo una sola familia que no la felicite, a ella, a su mamá, a su hermano, entonces eso fue para mí, un cambio gigante. Lara dejó de ser un abstracto, es como el derecho materializado, uno puede tener un prejuicio o una mirada hasta que conocés, hasta que te pasa, que es real, que está en el salón, que es una nena como cualquier otra, que es amiga de sus hijos, de sus hijas, que va a la casa, que comparte, que la quieren todos, no hubo una sola palabra fea... Nadie. Todo el grupo de Whatsapp, todas las familias... Eso para mí fue super emocionante.

**Entrevistadoras:** Y qué importante en el relato el lugar que le das al colegio, a la escuela en el acompañamiento a esta situación, quizás hay un montón de familias que no hubiesen tenido, que hubiesen sabido de la situación, pero no tan cercano como hacer una fiesta, que el nene seguro llegó a la casa y contó por qué la fiesta, quién es Lara. Creo que está bueno el lugar que tiene el colegio en ese sentido.

**Roxana:** Si. Vinieron de otros salones a saludar porque preguntaban “¿Qué está pasando que hay tanto festejo?” y se le decía con naturalidad, porque Lara no quiere ocultar nada, no es que uno la expone... Al principio mi temor era ese, que no se sienta

expuesta, ¿cómo lo trabajamos, la diversidad de género?... ¿Cómo hacemos para garantizar los derechos de Lara sin exponerla? No sé si se entiende lo que quiero decir, era como un lugar muy fino, pero se dió todo tan natural. Pero bueno, ella tiene esta personalidad particular que arremete con todo, en el otro segundo es más complejo, porque Tamara es muy temerosa y la maestra no tiene mucha... No mala voluntad sino capacitación en género, entonces también le cuesta mucho abordar el diálogo y el debate en el salón.

**Entrevistadoras: ¿La otra situación es conocida por el resto de los docentes de la escuela?**

**Roxana:** Sí. Incluso por ellas.

**Entrevistadoras: ¿Tienen diálogo entre ellas?**

**Roxana:** Sí. Al principio no... Después, la escuela articula... Cerca de la escuela hay una escuela de arte que está contra-turno, Lara iba, en un recreo me dice “Ay, esa nena empezó a ir a la escuela de arte” y la nena era Tamara. Entonces yo le digo a Lara “¿Vos sabías que Tamara es una nena trans?” “Ahh...” (en tono de asombro) Se sintió que no era la única. Entonces Lara fue enseñada a buscarla y ahí se hicieron re compinches. Hace poquito en una Unidad Básica que está cerca de la escuela, la población de mi escuela va mucho ahí, dan apoyo escolar, hay días que hacen arte, hacen música, trabajan mucho con el barrio. Daban una charla sobre género, Lara me invitó a ir, cuando voy veo que también estaba Tamara, ahí fue la primera vez con la tía que está a cargo de Tamara, esto es porque me contaba la tía que Tamara no es tan abierta como Lara, que no quiere que nadie se entere, le cuesta hablar y ve que en el salón de ella no está el debate... Como sí le cuenta la mamá de Lara. De hecho ahora se dió que hace poquito la seño del otro segundo les pidió fotos de cuando eran bebés, más pequeños, de la primera infancia para ver los cambios y Tamara entró en crisis en su casa porque no quería llevar una foto de cuando era bebé porque nadie sabe que ella es una nena con pene, por ejemplo. Pero bueno, no llevó la foto y la señorita lo abordó desde otro lado. Son cosas que uno naturaliza y pide así... Es como que tenemos que empezar a tomarlas desde otro lugar, o tener en cuenta otras cosas, incluso aunque no sean niños o niñas trans, pero uno se da cuenta que tenemos alumnos o alumnas que están en una transición, incluso que ellos todavía no ven. Me pasa con los de sexto, una nena que sí dice abiertamente que le gustan las chicas y tiene novia, pero recién hace dos semanas se lo pudo contar a su familia, por ejemplo. Desde principio de año ella me cuenta de sus novias, en la escuela ella es lesbiana y le gustan las chicas y lo dice con total

naturalidad, en su casa no. Desde el momento que le pudo contar a su familia que le gustan las chicas, fue un viernes, porque después me lo cuenta... El lunes vino con un cambio de look, pelo cortito, se empezó a vestir como chico, pero si yo le digo “Guada, ¿está pasando algo? estás diferente, ¿algo que contarme?” “no seño, nada”. Sí me contó que habló con la familia. Le digo “ah, pero te cambiaste el nombre de Instagram, ya no sos Guada de Lanús, ahora sos Nachito, ¿tiene que ver con algo?” “nah, nada seño, nada”. Es como que todavía está ahí pero uno se da cuenta que hay un cambio que viene transitando. Yo no puedo forzar nada que ella no tenga ganas de contar, porque quizás ni ella entienda lo que está pasando o no se anime a decirlo. Más que acompañarla.

**Entrevistadoras: Es muy lindo lo que contás y también refleja como tu rol, que es muy activo respecto a los alumnos, abre las puertas a estas cuestiones. En muchas escuelas es mucho más restrictiva la relación alumno-docente y eso hace también que no se permita fluir estas cosas. Teniendo en cuenta el lugar tan importante que tiene la escuela en la conformación de la identidad de los chicos, la verdad que es hermosa esta experiencia que contás.**

**Roxana:** Trabajar con Lara es hermoso, enriquece mucho y enseña muchísimo. Aparte es como ver materializada una conquista, sin cosificarla, obvio. Pero está en la escuela, puede decidir, no hay ningún prejuicio, es libre de decidir. Que sirva de ejemplo.

**Entrevistadoras: También su experiencia permite ver a otros chicos la posibilidad. Es un poco la mirada que tienen las personas trans adultas, que nunca tuvieron esa posibilidad vista en el otro, de que existía otra alternativa a ser un varón o una mujer cis.**

**Roxana:** Si, por eso cuando Lara o Tamara se encuentran, se identificaron, se reconocieron. Para las dos fue lindo, no sentirse únicas, que no pasa nada. Espero que sean muchas más niñeces trans, que tengan todos la libertad de elegir quién quieren ser, que estén acompañados.

**Entrevistadoras: Te agradezco un montón, está buenísima tu experiencia.**

**Roxana:** Ojalá encuentren muchas niñeces trans en la escuela. Porque quiere decir que pueden estar en las escuelas libres de elegir.