



FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA
Y RELACIONES INTERNACIONALES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO



UNR Universidad
Nacional de Rosario

Trabajo final Integrador
“El tránsito de las adolescencias trans y no binarias
en las
instituciones escolares de la ciudad de Rosario.
Alcances y limitaciones de la ley de Educación
Sexual Integral”
LIC. CIENCIA POLITICA
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Directora: Venticinque, Valeria

Autora: Bara, Maria Agustina

Legajo: B-2098/2

Año: 2022

“Nada viene sin su mundo, por lo tanto, entender esos mundos es crucial”

Donna Haraway.

A mi familia por ser guía y sostén
A mis amigos por el aguante
A Valeria por la confianza y predisposición
A los compañeros de todos estos años por la enseñanza continua
A mis abuelas por ser ejemplo e inspiración

Índice:

1. A modo de introducción

1.1- Primer acercamiento a la problemática.

1.2- Objetivos

1.3- Hipótesis y justificación

2. Metodología

3. Estado de la cuestión

3.1 La historia viva: luchas, resistencias y derechos.

3.2 Toda educación es sexual: la(s) sexualidad(es) en las instituciones escolares.

3.3 La institucionalización del discurso de los derechos en infancias y adolescencias.

3.4 Las particularidades de la provincia de Santa Fe.

4. Marco teórico

4.1 Les otros inapropiables¹: sexo, género y (trans)feminismos.

4.2 Escupir sobre la diversidad: teoría queer/cuir y disidencias.

4.3 Las tradiciones y debates en torno a la educación sexual en la escuela secundaria.

5- Se hace camino al andar: la puesta en marcha de la ley de identidad de género, en el marco de la Educación Sexual Integral, desde la perspectiva institucional.

¹ Hace referencia al libro "Otras inapropiables: Feminismos de fronteras" de las autoras bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa... año y edito.

6- Quien quiera oír que oiga: perspectivas y críticas de los estudiantes en proceso de transición.

7- Reflexiones finales.

8- Referencias bibliográficas

Ficha Bibliográfica:

BARA, Maria Agostina. *El tránsito de las adolescencias trans y no binarias en las instituciones escolares de la ciudad de Rosario. Alcances y limitaciones de la ley de Educación Sexual Integral.*

Directora: Venticinque, Valeria. Rosario: Escuela de Ciencia Política UNR, 2022.

Resumen:

Desde 2012, y tras años de lucha, se logra la sanción de la Ley 26.743, que garantiza el derecho de cada persona a ser tratada según su identidad de género autopercibida, más allá de no realizar el cambio en el DNI. Partiendo del supuesto que la mayoría de las personas trans se auto perciben como tales antes de los 18 años, nos interrogamos cómo es el tránsito de esos cuerpos por las instituciones escolares. Para desandar esa pregunta, en este trabajo quiere realizarse un análisis en el nivel secundario, para investigar el respeto de trato digno hacia las identidades diversas, considerando las miradas de los distintos actores involucrados y las normativas vigentes al respecto. Por otra parte, entendiendo a la Educación Sexual Integral como una política estatal que interpela y desanda la normatividad preestablecida, se intentará examinar sus limitaciones y alcances a fin de preparar a esas escuelas para el tránsito de dichas adolescencias.

Partiremos de una exploración bibliográfica sobre lecturas acerca del sistema sexo-género, las orientaciones sexuales e identidades de género, las políticas públicas y el marco legal destinados a la comunidad. Todo ello abordado desde los distintos aportes que pueden brindarnos las teorías feministas y transfeministas, queer/cuir y desde la perspectiva del sur global². Entendiendo a las mismas como articulaciones tanto del pensamiento como de la resistencia social, y pudiendo

² Dados y Connell (2012) señalan que el término Sur Global surgió alrededor del año 2000 y que incorpora no solo espacios referidos por el término 'Tercer Mundo', sino también espacios del Norte que se caracterizan por relaciones de explotación y carácter neocolonial.

desandar las contradicciones y tensiones que nos transmiten frente a conceptos que son clave en este trabajo.

Palabras clave: Adolescencias, Ley de identidad de género, Educación Sexual Integral, transfeminismos.

Hoja de ruta:

El presente trabajo se propone abordar el tránsito de adolescencias³ trans y no binarias en las instituciones escolares de nivel secundario de gestión pública ubicadas en el centro y en el centro-sur de la ciudad de Rosario. En búsqueda de ello y como resultado de diferentes momentos de la investigación, se conforman capítulos, que reflejan la progresividad desde el problema de investigación hasta la obtención de resultados. La primera parte se corresponde con el diseño de investigación, presentando las líneas generales que orientaron el proyecto, tal como la formulación de la situación problemática, las hipótesis, la justificación, el objetivo general y los específicos. Se encuentran también el estado de la cuestión, el marco teórico-conceptual y el marco metodológico, desde los cuales se va a sostener el trabajo.

Un segundo momento, comprende el proceso de producción de conocimientos propiamente dicho, correspondiéndose con la recolección, sistematización, procesamiento y análisis de la información. Aquí se investigará si es que existieron, impactos, alcances y limitaciones de la Educación Sexual Integral⁴ en relación a la normativa nacional que regula el respeto de las identidades diversas, sobre todo en el artículo 12 que enmarca el trato digno. Asimismo, lo anterior se abordará desde la mirada de los protagonistas en primera persona.

Aquí se construyen dos capítulos que presentan lo realizado en torno de cada uno de los dos objetivos específicos propuestos por esta investigación.

Por último, se presenta un capítulo destacado que es el de las conclusiones, donde se reúnen los resultados de cada uno de los apartados precedentes, además de algunos aportes dirigidos al trabajo en las escuelas en torno a la ESI y las sexualidades no normativas y nuevos interrogantes

³ La Organización Mundial de la Salud (OMS), define la adolescencia como la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años. Normalmente la dividen en dos fases: adolescencia temprana de 12 a 14 años y adolescencia tardía de 15 a 19 años.

⁴ En adelante ESI.

que se abren y que podrían ser recuperados por investigaciones futuras. Posterior a eso, se ubican los Anexos y la referencia bibliográfica utilizada durante todo el proceso de investigación.

Capítulo 1

A modo de introducción

1.1- Primer acercamiento a la problemática.

“En una sociedad que te obliga a definirte como hombre o como mujer, es más divertido decir: soy travesti. Lo ideal sería que cada uno pudiera hacer, ser y tener la imagen que quiera”.
Berkins, 2000.

En las últimas décadas nuestro país ha avanzado significativamente en materia de derechos y reconocimiento de las corporalidades no normativizadas. En este sentido, la sanción en 2012 de la Ley de Identidad de Género, marcó un hito al reconocer junto al Derecho a la identidad, el acceso a una serie de otros derechos como la salud, la educación y el trato digno entre otros.

Sin embargo, siguen existiendo barreras que impiden el pleno ejercicio de estos derechos conquistados, ya que la construcción de una ciudadanía travesti se constituye como una lucha ardua y cotidiana: “Es muy difícil con intentar salir de la exclusión. No se ven las marcas que va dejando” (Berkins, 2005)⁵

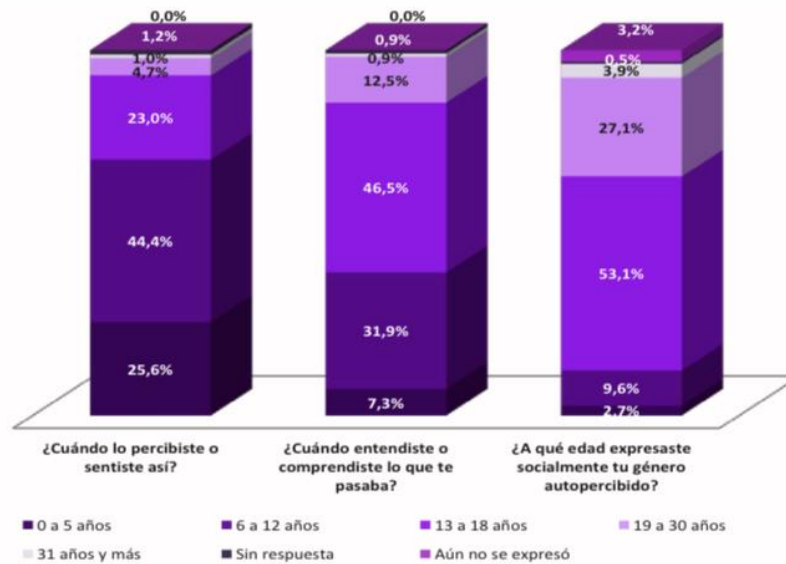
Es importante señalar que una de estas barreras se relaciona con la omisión de datos estadísticos⁶ sobre la comunidad. En este sentido, el factor de la violación del derecho de acceso no solo a la estadística, sino también a la información con respecto a los derechos y los modos de acceder a ellos, impacta, también, de manera directa como barrera de acceso a otros derechos fundamentales (Vives, 2022). A pesar de ello, en el 2019 en la provincia de Santa Fe se realizó una Encuesta sobre Vulnerabilidad de derechos en la población trans⁷. De acuerdo a la misma, el 70% de les entrevistades argumentaron haber autoreconocido su identidad de género antes de los 12 años, pero el 55% pudo expresarla socialmente recién entre los 13 y 18 años.

⁵ <https://www.anred.org/2006/03/21/la-gesta-del-nombre-propio/>

⁶ Cumbia, copeteo y lágrimas (Berkins, 2007) fue el primer informe sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros que implicó cierto alcance nacional, realizado en el año 2007 por iniciativa de la Asociación de Lucha por la Identidad Travesti-Transexual (ALITT)

⁷ Realizada por el Instituto Provincial de Estadísticas y Censos (IPEC) y la Subsecretaría de Políticas de Diversidad Sexual de Santa Fe, durante el 2019.

Gráfico 1. Población Trans de 17 años y más, según edad en la cual percibió, entendió y expresó su identidad de género. Total provincia de Santa Fe. Año 2019



Fuente: IPEC - Subsecretaría de Diversidad Sexual

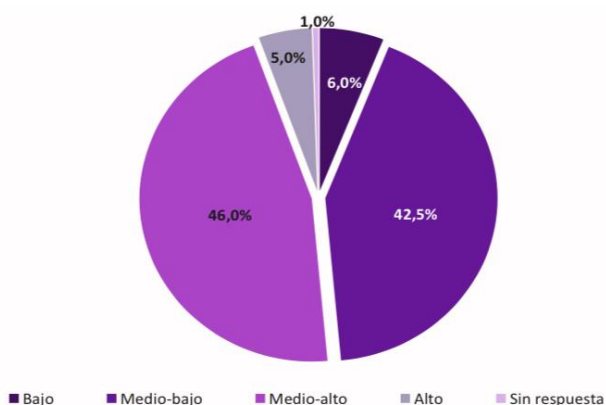
Esto demuestra que deben someterse, desde temprana edad, al estigma, la discriminación y los prejuicios arraigados en la sociedad, que muchas veces conllevan abandonar su grupo familiar y con esto la necesidad de sostenerse económicamente. Sin lugar a dudas, quienes se ven más perjudicadas son las infancias y adolescencias, por la mirada adultocéntrica que rige y la dificultad de verles como sujetos de derecho.

En este sentido, las condiciones en las que dichas infancias y adolescencias trans transitan la escolarización son fundamentales a la hora de pensar en su formación como además en su integridad personal y proyecciones a futuro.

La escuela en nuestro país se ha legitimado y definido a partir de una noción inclusiva y universalista. Por ello, se comenzó a construir una pretendida homogeneidad con todos los sujetos de aprendizaje, instando a ser de una determinada manera y borrando las diferencias. Pero, a su vez, es esta idea de escuela la que demostró sus límites a la hora de pensar, por ejemplo, las

relaciones entre educación y sexualidad⁸. Más allá de la sanción de la ley de Educación sexual Integral, se sigue delimitando que es y que no es de su incumbencia, que educación imparte, que “malas educaciones” ignora y saca del discurso escolar, que cuerpos reconoce y cuales disimula y excluye. Es por ello, que los motivos de “deserción” escolar que se dan de la población trans distan mucho de ser los mismos que los de otros grupos sociales, alejándose además de ser considerada una elección personal. “El cuerpo de la universalidad, al cual las travestis en su infancia y adolescencia no se acomoda, determina los recorridos escolares frustrados y la experiencia temprana (tal vez la primera) de la discriminación” (Hiller, 2005:97).

Gráfico 2. Población Trans de 17 años y más, según nivel educativo. Total provincia de Santa Fe. Año 2019



Nota: i) Bajo: sin instrucción y primaria incompleta.
 ii) Medio-bajo: primaria completa y secundaria incompleta.
 iii) Medio-alto: Secundaria completa y estudios universitarios o superiores incompletos.
 iv) Alto: Universitario o superior completo.
Fuente: IPEC - Subsecretaría de Diversidad Sexual

De acuerdo a la Encuesta anteriormente mencionada, en cuanto al máximo nivel de estudio alcanzado el 48,5% de la población alcanzó un nivel bajo o medio bajo de estudios, lo que implica no haber podido finalizar la educación obligatoria (nivel inicial, primario y medio). Un 46% alcanzó un nivel medio alto, es decir finalizó sus estudios secundarios, y sólo el 5%

alcanzó un nivel alto finalizando estudios terciarios o secundarios.

En este trabajo, entonces, se intentará abordar el tránsito de corporalidades no normativas, específicamente, por la secundaria, analizando el vínculo de dichas instituciones con, por un lado,

⁸ Foucault sitúa la emergencia del dispositivo de la sexualidad como efecto del conjunto de tecnologías y estrategias de constitución de los cuerpos y de los sujetos. Esto conduce a entender a la sexualidad no como un hecho natural, sino como una construcción social.

la ley de identidad de género y, por otro lado, la ESI. Esto se realizará con el fin de dimensionar la incidencia que ambas leyes tienen en su recorrido escolar y en la tarea de visibilizar e intervenir sobre aquellas estructuras que generan, sostienen y perpetúan relaciones de desigualdad.

Es en este sentido que el escrito se redactó en lenguaje inclusivo y no sexista. El lenguaje no es sólo un medio de comunicación, también es un producto de los cambios epocales a lo largo de la historia y determina a los sujetos. El sexismo en el lenguaje invisibiliza a las mujeres y a toda persona que no responda al estereotipo hegemónico-patriarcal que históricamente fomentó la academia. “La propuesta del lenguaje inclusivo y no sexista está orientada a revertir los rasgos sexistas de la lengua y dar visibilidad a minorías de género que, en mayor o menor medida, el sistema de la lengua, tal como lo conocemos, no contempla. Además, busca poner en evidencia los rasgos misóginos y el predominio de lo masculino en el ámbito del lenguaje” (Benitez y Garbarini, 2021: 22). Es por ello, que se usará la letra -e, para aquellas palabras que así lo requieran, entendiendo que no escapa también de limitaciones y está en proceso de constante revisión ya que el lenguaje sexista constituye en sí mismo, un fenómeno en proceso, sin cierres ni intentos por construir una normativa.

Blas Radi (2015) describe al cissexismo como un “sistema de exclusiones y privilegios simbólicos y materiales vertebrados por el prejuicio de que las personas cis son mejores, más importantes, más auténticas que las personas trans”. A modo de no caer en prácticas de esta índole, uno de los principales criterios a la hora de emprender el escrito es evitar partir de interpretaciones teóricas y abstractas, sino tener en cuenta la experiencia de las personas involucradas, sin privarlas de la palabra y del significado político y personal de sus prácticas, sin asimilaciones a sus espaldas

ni apropiaciones. También destacar que, a fin de evitar la violencia y el extractivismo epistémico⁹, se presentara a integrantes de la propia comunidad como sujetos productores de conocimiento, trascendiendo únicamente el lugar de objeto de estudio, para “que no se borren ya nuestras historias, nuestros tejes, nuestras múltiples formas de saber y hacer” (Millet, 2020). Siguiendo a Blas Radi y Moira Perez (2014), las personas que son afectadas por la problemática a trabajar, suelen aparecer como objetos de estudio y como ejemplos privilegiados para un análisis llevado a cabo por quienes sí pudieron acceder al derecho a la educación y a quienes dicho problema no alcanza. Por ello, es insuficiente señalar la distribución del sistema de producción de las desigualdades, sino que hay que plantear como se expresan los privilegios, como nos toca y que podemos hacer desde nuestros lugares.

1.2- Objetivos

Objetivo general:

Analizar la transición de adolescencias trans y no binaries en instituciones escolares de nivel medio de gestión pública de la ciudad de Rosario

Objetivos específicos:

1- Mapear la implementación de la normativa sobre identidad de género, en el marco de la ley de Educación Sexual Integral, en las instituciones escolares de nivel medio.

2- Describir las perspectivas y las críticas que poseen los estudiantes en proceso de transición en dichos establecimientos, en el marco de la ESI.

⁹ El extractivismo epistémico es la explotación no reconocida de los conocimientos de comunidades marginadas. Implica una “idea del valor de aquellos conocimientos, pero no del valor, los derechos o la dignidad de quienes los produjeron” (Pérez, 2019:89).

1.3- *Hipótesis y justificación*

Hipótesis

En Argentina, se dictó en el año 2006, la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, poniendo el foco en los cuerpos... pero ¿cuáles son los cuerpos que van a la escuela? En general, las personas trans se reconocen y auto perciben como tales antes de los 18 años, en muchos casos representando esto una expulsión de sus hogares y la pérdida de vínculos con la familia y entorno. Desde 2012, tras la sanción de la Ley de identidad de género, se garantiza a los seres humanos el derecho a ser tratades según la identidad de género auto percibida más allá de realizar o no el cambio en el DNI. Estos elementos son contenidos obligatorios para la ESI, pero a pesar de estas nuevas institucionalidades, la proporción de aquellos que concluyen sus estudios secundarios es muy baja, constituyéndose las instituciones escolares en uno de los ámbitos en los cuales suelen vivenciar violencias y discriminaciones.

En este sentido, la Educación Sexual Integral se presenta como el horizonte y recurso legal más prometedor con el que cuentan las disidencias sexo-genéricas, a fin de problematizar el abordaje de las cuestiones relativas a la sexualidad en la escuela, y prepararlas para transitar infancias y adolescencias no normativas.

Justificación:

Entendemos que es importante indagar acerca de infancias y adolescencias, porque es allí cuando se elabora la identidad de género y orientación sexual. Las mismas parten de normas, estereotipos y expectativas socialmente dominante y se encuentra atravesadas por una heterosexualidad obligatoria. De esta manera, se reduce el género a características corporales y

genitales, restringiendo así la comprensión del desarrollo de la identidad a un sistema binario de varón-mujer.

Por ello, es menester tensionar la idea que hay una única manera en que las mismas habitan y transitan su desarrollo, a fin de comenzar a entenderlas como territorios que pueden ser significados y resignificados. De esta forma, las infancias y adolescencias no normativas, están reconocidas en Ley de Identidad de Género y han presenciado ciertos avances en los últimos tiempos, encabezados por organizaciones de la comunidad *LGTBIQ+*, familias y militantes de dichas causas. A pesar de ello, sigue siendo las grandes ausentes en el diseño e implementación de políticas públicas, así como en instancias de formación profesional.

Por su parte, en las últimas décadas, la llamada “diversidad sexual” (en ocasiones englobada bajo la denominación de “diversidad” o incluso “género”) ha ocupado la atención de prácticamente todas las disciplinas. Partiendo de considerar la educación como práctica emancipadora y herramienta para la transformación social, la manera en que se introduce esa “perspectiva de género” a la instancia educativa es uno de los grandes desafíos en esta área.

“Consideramos que estas prácticas que abordan a los estudios de género y sexualidades exclusivamente en tanto eje temático, los toman como un fin en sí mismo y no como medios para otra cosa – es decir, no como una herramienta contra las formas de opresión y en favor de condiciones de vida más satisfactorias para las poblaciones a las que ese conocimiento se refiere.” (Radi y Pérez, 2014: 553). Es por ello que desde este trabajo se intentará demostrar desde una mirada crítica, los cuestionamientos a las prácticas vigentes mediante las cuales se encara dicha “perspectiva de género” en la actualidad.

La relevancia académica del proyecto se sitúa en la importancia de poner el foco en las identidades sexo-genéricas no normativas que transitan esas instituciones escolares y de hacerlo

en voz de sus protagonistas. También, en la posibilidad de analizar la Educación Sexual Integral desde la perspectiva de las disidencias, ya que si bien es una temática que presenta un fuerte desarrollo, es interesante profundizarlo desde dichas miradas. Todo esto, particularmente en la Ciencia Política, que aún tiene el desafío de identificar y consolidar estos campos de acción y desarrollo. De esta manera, las visiones teóricas sostenidas desde los estudios feministas y transfeministas, queer/cuir y desde la perspectiva del sur global, posibilita tensionar algunos conceptos centrales y pensar y abordar algunos temas y problemáticas desde otros recorridos, a fin de considerar algunos aportes significativos.

Entonces, consideramos pertinente la realización del trabajo a fin de funcionar como insumo para contribuir a los estudios en materia de política educativa con perspectiva de diversidad sexo- genérica, vislumbrando nuevos campos de investigación y contribuyendo con un andamiaje teórico diferente.

Capítulo 2

Metodología

El marco metodológico se construyó en base a los objetivos de investigación. El mismo es producto de la búsqueda de distintas alternativas, la construcción de un recorte espacial y temporal como también de la selección de técnicas de elaboración y recolección de datos.

Para la recolección y el análisis de los datos, encontramos a la perspectiva cualitativa como la adecuada para lograr el desarrollo de los objetivos planteados. La misma se considera apropiada para abordar los datos de personas comprendidas en su particularidad y singularidad. Esta investigación presenta una situación problemática que demanda la necesidad de abordar la lógica de procesos, cuyo objeto es el despliegue de eventos en un contexto histórico delimitado (Scott, 1995), esta perspectiva apunta a indagar el modo en que distintos factores se unen para producir los fenómenos analizados.

La técnica que utilizaremos consiste en analizar documentos tales como resoluciones, protocolos, recueros, etc., que establecen criterios y contenidos esenciales que acompañan el proceso de implementación de la ESI y de la ley de identidad de género en Santa Fe, además de otras fuentes secundarias. Esto sumado a una exploración bibliográfica sobre las lecturas, que estudios feministas y transfeministas han realizado sobre el sistema sexo-género, el marco legal, las políticas públicas llevadas adelante en la provincia y las orientaciones sexuales e identidades de género.

Asimismo, trabajaremos con entrevistas en profundidad para el acceso a información primaria, en función de “territorializar la política pública”. estatal. Esta modalidad de recolección de información, es fundamental, porque como señalar Guber (1991), las entrevistas son una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores, entendiéndolas como la relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones. Es, además, una instancia de observación ya que al material discursivo debe

agregarse la información acerca del contexto de quienes se entrevistan y sus características. En este sentido, a fin de acceder a sus experiencias, charlamos y realizamos una guía de preguntas, a una muestra intencional, durante el periodo comprendido entre noviembre de 2022 y abril de 2023. Las unidades de análisis son dos instituciones escolares de la ciudad de Rosario y las unidades de observación son dos docentes de formación ética y ciudadana involucradas con la ESI, un profesor trans, 2 estudiantes que se autoperciben y denominan trans y 1 estudiante no binarie.

Así, una vez seleccionados los casos y los corpus, realizaremos un minucioso recorrido analítico para cumplimentar con los objetivos planteados. Por último, se analizará comparativamente la información recabada, a fin de realizar una lectura con puntos de encuentro y diferencias entre las instituciones, junto con algunas reflexiones finales.

Recorte temporal y espacial

Se eligió la provincia de Santa Fe por poseer posibilidades de obtener de manera fluida la información necesaria para concretar los objetivos planteados. Asimismo, este caso posee un interés particular por ser la segunda provincia en importancia económica en el país, el censo nacional 2022 estableció que posee una población de 3.556.522 habitantes. En este complejo escenario nuestra investigación tratará de comprender la dinámica de la implementación de la ESI en espacios educativos del nivel medio urbano desde un análisis crítico. Esto incluirá un análisis de sus vínculos (o no) con la ley de identidad de género y una evaluación sobre su nivel de efectividad y de acceso de adolescencias a una educación con perspectiva de disidencias. De esta manera, se revisará la literatura, teniendo el objetivo de proveer insumos para contribuir a los estudios en materia de política educativa con perspectiva de diversidad sexo- genérica e interseccionalidad.

Así, nuestro universo quedará delimitado a los cursantes durante el 2022, que transiten establecimientos educativos secundarios de gestión pública en la ciudad de Rosario; a fin de reflexionar sobre sexualidad, integrando la perspectiva de los sujetos y el rol del Estado. Por esto, es a partir del discurso de los participantes que se accederá al fenómeno humano de interés, valorando sus diversos puntos de vista (Fiocchetti y Martínez Nuñez, 2020). Esto implica una posición comprensiva (exploratoria, no explicativa) sobre experiencias en torno a la sexualidad.

Esto se realizará siguiendo desde una perspectiva que sea respetuosa de las posiciones y saberes subyugados, evitando romantizar y/o apropiarse del lenguaje-mundo-cuerpo de las otredades. Por ello, los investigadores deben comprometerse con el lugar que ocuparán transitoriamente para poder mirar con otros y desde el lugar de los otros, con el debido “cuidado afectuoso que las personas deberían mostrar para aprender como ver fielmente desde el punto de vista del otro” (Haraway, 1995: 327).

Capítulo 3

Estado de la cuestión

“Nuestra propuesta es erradicar los encasillamientos en identidades preconstruidas por el mismo sistema que nos oprime”
Lohana Berkins, 2008

En este capítulo encontramos un análisis crítico de las principales temáticas que giran en torno al objeto principal, a fin de problematizarlas y realizar una conceptualización pertinente. Se parte de un breve recorrido histórico y de las particularidades del espacio territorial que delimita el trabajo, para conocer el punto de partida y las ideas que lo sustentan.

Es interesante comenzar con dos planteos, dadas las temáticas que se analizan en los apartados. En primer lugar, a lo largo del capítulo -y del trabajo en general- se abordarán distintos derechos, por lo cual y dado el marco teórico, es sugerente remarcar la difícil relación que se da entre ciertas demandas y el discurso de los derechos. Así, dicho discurso fue convirtiéndose en el medio legítimo a partir del cual subalternos y subalternas han batallado históricamente. (Brown, 2015). Dadas las condiciones de existencia, aún precarias y difíciles, los derechos aparecen como aquello que no podemos no querer¹⁰. Por las adversidades históricas y su mínima reparación, pueden atenuar violaciones y subordinaciones en este régimen social, político y económico cisheteropatriarcal, pero no pueden vencer ni al régimen ni a sus mecanismos de reproducción.

Además, el discurso jurídico impone una cierta “normatividad” de lo que debe ser un cuerpo. Por fuera de ello, existen vidas que no se encuentran protegidas por el derecho por no adecuarse a lo que cuenta como una vida que valga la pena, pasando a ser un fenómeno particular y atípico (Butler, 2006).

En este sentido, se entiende la importancia de los derechos para la emancipación de las personas, por lo cual no se trata de estar a favor o contra de los mismos, sino de presentar y dejar

¹⁰ Gayatri Spikav describe al liberalismo como aquello que no podemos no querer.

abiertas sus mutabilidades, tensiones políticas y dilemas con las que vienen, para construir el escrito desde allí.

Por otra parte, y teniendo en cuenta los derechos analizados, es pertinente agregar aquí la discusión sobre reconocimiento que han llevado adelante Nancy Fraser y Judith Butler (2000). Fraser (1995) entiende que hay dos tipos de obstáculos a la paridad en la participación que se corresponden con dos modalidades de injusticia¹¹: por un lado, la distributiva, que correlativa a la dimensión económica, estriba en la estructura de clase de la sociedad; y, por otra parte, la de falta de reconocimiento, que se corresponde con la dimensión cultural y radica en un orden determinado por el status.

Para la autora, hay movimientos, como, por ejemplo, el feminismo, que muestran simultáneamente ambos aspectos. Pero deja por fuera a los grupos que plantean cuestiones relativas a la sexualidad, los cuales se ubican en el extremo cultural del espectro político.

Para Butler (1996) esta ubicación no está justificada, ya que es no se trata sencillamente de que ciertas personas sufran una falta de reconocimiento cultural por parte de otras, sino que se constituyen como una amenaza fundamental para el funcionamiento adecuado del orden sexual de la economía política y la estabilidad del sistema de género. Lo económico, ligado a lo reproductivo, está necesariamente vinculado con la reproducción de la heterosexualidad.

Teniendo en cuenta que el sistema tiende a favorecer al mejor situado, es interesante poder retomar este debate ya que nos trae el aporte de pensar la idea de reconocimiento -que tanto va a aparecer en los marcos normativos-, no solo desde lo cultural sino también desde lo material, entendiendo la centralidad que tiene sobre todo para la comunidad travesti trans y sus condiciones de vida.

¹¹ Frazer entiende a la justicia como la participación igualitaria, en donde a todas las personas se les atribuye el mismo valor moral.

3.1. *La historia viva: luchas, resistencias y derechos.*

Para comenzar, en este trabajo, hablamos de personas trans de manera amplia para incluir a personas cuya identidad de género no coincide con el sexo/género impuesto al momento de nacer, y como representación de la multiplicidad y heterogeneidad de las identidades que caben dentro de ese término como paraguas.

Mauro Cabral (2006), activista intersex definió el término del siguiente modo:

La transgeneridad constituye un espacio por definición heterogéneo, en el cual conviven en términos no sólo dispares, sino también enfrentados- un conjunto de narrativas de la carne, el cuerpo y la prótesis, el deseo y las prácticas sexuales, el viaje y el estar en casa, la identidad y la expresión de sí, la autenticidad y lo ficticio, el reconocimiento y la subversión, la diferencia sexual y el sentido, la autonomía decisional y la biotecnología como instrumento que es, a la vez, campo de batalla. Es, por lo tanto, un espacio atravesado por una multitud de sujetos en dispersión (...) y (por) tod*s aquell*s¹² que, de un modo u otro, encarnamos formas de vida no reducibles ni al binario genérico ni a los imperativos de la hétero o la homonormatividad. (p. 1)

Por otra parte, el término “travesti” fue resignificado durante los noventa, recurriendo al regionalismo lingüístico, como así también a circunstancias y características que lo hacen un fenómeno diferente de la transgeneridad norteamericana y europea. En este sentido, lo eligieron para reconocerse y constituirse como sujetos de derecho, situándose “por fuera de cualquier disciplina teórica que se arrogue la facultad de definirnos sin reconocer nuestra agencia y nuestro poder como sujetas en el marco de los condicionamientos sociales que nos han afectado históricamente” (Berkins, 2006).

¹² A lo largo de ciertos escritos, como los de Mauro Cabral o Blas Radi, se observa uso del asterisco presentado por los activismos y estudios trans* como representación de la multiplicidad y heterogeneidad de las identidades que caben dentro de ese término como paraguas.

A partir de estas formulaciones, esta categoría, entonces, fue delineándose como un término paraguas que incluyó toda la gama de prácticas e identificaciones que traspasaba las fronteras de lo binario y cuestionaba los sentidos que la cultura dominante le otorga a la genitalidad. Travestismo, transexualidad y transgeneridad se constituyen no como conceptos estables ni uniformes, sino como categorías históricas y dinámicas.

En nuestro país, pueden identificarse dos patrones regulativos. Por un lado, la equiparación del “travestismo” a la criminalidad, entendiéndolo como un peligro social que debía controlarse. Se sanciona el hecho de “vestir con ropas del sexo opuesto”, mediante los edictos policiales vigentes en la ciudad de Buenos Aires a partir de 1944. Por otro, la existencia de aquellas personas cuyos deseos y expresiones de género desafían el binarismo genérico en tanto sujetos enfermos, que el Estado debe proteger (Farji Neer, 2013).

De esta forma, la acción colectiva de la comunidad trans, en especial de las travestis, comienza en la década de 1990. Con un contexto de pobreza y exclusión crecientes, se presenta la necesidad de reformar la Constitución Nacional para lograr la reelección de Carlos Menem, que significó entre otras cosas, el reconocimiento de la ciudad de Buenos Aires como autónoma. Durante los debates de la Constituyente que comenzaron en 1996, diversos grupos estigmatizados por su condición sexual, se movilizaron colectivamente y con ello se visibilizó la discriminación, hostigamiento y expulsión. De esto se desprende la sanción de un Código de Convivencia que eliminó la criminalización de quienes realizaban el ejercicio de la prostitución. “El travestismo organizado dio su primera aparición pública en el marco de los debates de la Asamblea Estatuyente de la Ciudad de Buenos Aires de 1996” (Farji Neer, 2017:101).

Comenzaron a construir su espacio propio a través de la movilización política y de la discusión con otros sujetos subordinados. Su aparición en la escena pública política “representa –

literalmente una nueva forma de pensar la cuestión de los derechos sexuales¹³ en Argentina” (Meccia, 2008: 216), tanto para el Estado como para las demás organizaciones gay-lésbicas y algunos sectores del feminismo. En este sentido, desde la transición democrática en 1983, se presenció una “salida del silencio” respecto de los derechos humanos relativos a la sexualidad. Con ello se da la ampliación del universo político, donde ingresan nuevos temas para deliberar, donde gran parte de las relaciones sociales son cuestionadas y nuevos espacios se vuelven terreno de acciones políticas.

Entre los avances más importantes, se pueden citar las primeras organizaciones de la comunidad que fueron Travestis Unidas y ATA¹⁴, creadas a principios de 1990. En 1995 se dio una división al interior ATA, originada por el debate en torno a la reivindicación o no del trabajo sexual. De dicha división surgieron OTTRA¹⁵, liderada por Nadia Echazú y ALITT¹⁶, liderada por Lohana Berkins. Allí se llevaron a cabo iniciativas como la Cooperativa Nadia Echazú¹⁷ o el Bachillerato Popular “Mocha Celis”. OTTRA se disolvió con la muerte de Nadia Echazú en 2004, mientras que ATTTA y ALITT al día de hoy continúan siendo las dos organizaciones de mayor trayectoria local (Berkins, 2003).

Entendiendo que las identidades se convierten en límites y son separatistas y excluyentes, estas corporalidades implican una ruptura del paradigma de género dominante. Es por ello, que se

¹³ Los derechos sexuales y reproductivos, son aquellos que el Estado debe garantizar; y que están relacionados con la capacidad de cada persona de poder tomar decisiones sobre la vida sexual y reproductiva con libertad, confianza y seguridad, de acuerdo a su vivencia interna y externa (Fundación Huesped).

¹⁴ Asociación de Travestis Argentinas

¹⁵ Organización de Travestis y Transexuales de Argentina

¹⁶ Asociación de Lucha por la Identidad Travesti Transexual

¹⁷ La cooperativa fue el primer emprendimiento a nivel mundial, gestionado y administrado por la comunidad travesti-trans.

encuentran sometidas a una fuerte discriminación y segregación que se traducen en prácticas represivas, violentas y sancionatorias¹⁸.

Es así, que, mediante su continua e incansable lucha, en las últimas décadas formaron parte de un proceso de inclusión social y equiparación de derechos. La aparición de ciertas leyes, militadas por diversas organizaciones sexo-políticas¹⁹, es un indicador del grado de apertura de la agenda relativa a los derechos sexuales.

En 2006, un grupo de expertos en derechos humanos de todo el mundo (entre ellos, Mauro Cabral de nuestro país), se reunió en Yogyakarta, Indonesia, para elaborar los Principios de Yogyakarta. Este recurso emancipatorio representa una serie de principios jurídicos internacionales sobre la orientación sexual, la identidad de género y el derecho internacional, que comprenden estándares que todos los Estados parte deben cumplir. Se sostiene, por ejemplo, en el principio N° 1, que todos los seres humanos de todas las orientaciones sexuales e identidades de género tienen derecho al pleno disfrute de todos los derechos humanos.

Ese mismo año también surgió la Federación Argentina LGTB (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales) que pudo reunir a numerosos núcleos en todo el país, ha sido su empeño decisivo para la obtención de dos leyes civiles de gran significado.

Una de ellas es la Ley de Matrimonio Igualitario²⁰, sancionada en Julio de 2010, luego de un gran debate a nivel nacional. Argentina se convirtió en el primer país de América Latina, y el décimo en el mundo, en consagrar la ampliación del matrimonio a personas del mismo sexo.

¹⁸ Dicha exclusión se puede constatar en las alarmantes condiciones de vida que el colectivo trans exhibe con una expectativa de vida cercana a la mitad de la que gozan las personas cis.

¹⁹ Se utiliza el término para referirse “a aquellas agrupaciones que se organizan con el fin de denunciar y revertir la invisibilización, discriminación y estigmatización a la que se enfrentan cotidianamente distintos sujetos identificados como gays, lesbianas, bisexuales, travestis, transexuales o transgénero, es decir, cuyas prácticas y deseos se distancian de la norma heterosexual y el binarismo genérico” (Ferjee Neer, 2017: 100).

²⁰ <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/10957.pdf>

Y la otra, que es una norma fundamental para este trabajo, es la Ley 26.743 de Identidad de Género²¹, sancionada en mayo del 2012. Dicha ley fue militada por diferentes frentes de activistas y tuvo como antecedentes internacionales las modificaciones ocurridas en España (2007)²² y en Uruguay (2009)²³. “Desde 1995 fueron presentados distintos proyectos de ley que tenían por objetivo unificar los criterios legales de acceso al cambio de nombre y sexo registral. Hasta 2012 ninguno había sido tratado, perdiendo sucesivamente estado parlamentario” (Farji Neer, 2017: 108). En este contexto, diversas organizaciones centraron su trabajo en llegar al tratamiento de una Ley de Identidad de Género. Para ello, se presentaron cuatro proyectos para esta ley y un proyecto de “Régimen de atención sanitaria para la reasignación del sexo”.²⁴

El 18 de agosto de 2011 se inició el tratamiento de los cuatro proyectos en las Comisiones de Legislación General y Justicia, logrando el 8 de noviembre de ese mismo año, un dictamen de mayoría. El 30 de noviembre, en la última sesión del año, el dictamen fue tratado en la sesión de la Cámara de Diputados, obteniendo 168 votos a favor, 17 en contra y 6 abstenciones. Al reiniciarse el trabajo parlamentario, el 9 de mayo del 2012, tuvo su sanción definitiva en la Cámara de Senadores con 55 votos a favor y una abstención, sin votos negativos.

²¹ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-26.743-identidad-de-genero_0.pdf

²² Ley 3/2007 “Reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. Año 2007.

²³ Ley 18.620 “*Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios*”. Año 2009

²⁴ Este último fue presentado por el Frente Para la Victoria (Expediente N° 7643-D-2010). Los restantes fueron presentados por Diputados/as del Partido Socialista (Expediente N° 1879-D-2011), la Unión Cívica Radical (Expediente N° 7243-D-2010) y otros dos también por el Frente Para la Victoria (Expediente N° 7644-D-2010 y Expediente N° 8126-D-2010). Estos últimos contaban con el aval de la FALGBT y el Frente Nacional por la Ley de Identidad de Género, respectivamente.

El último unificaba la regulación del régimen de cambio registral de sexo con la de las prestaciones médicas para construir una imagen corporal acorde a la identidad de género, incluyéndolos en el Plan Médico Obligatorio y determinando su gratuidad. Ambos aspectos fueron incorporados en la Ley aprobada.

A grandes rasgos, su objetivo es el reconocimiento y respeto de la autopercepción de género de todas las personas y, por consiguiente, el cambio de nombre de pila e imagen en caso de no coincidir con tal autopercepción²⁵. No requiere la acreditación de intervenciones quirúrgicas de reasignación de sexo, ni de terapias hormonales u otros tratamientos psicológicos o médicos.

Esta ley vislumbra como fue emergiendo un tercer paradigma regulativo –que se superpone con los otros dos anteriormente nombrados- y comienzan a aparecer normativas orientadas a la no discriminación, en lo que Anahi Ferji Neer (2017) denomina el “dispositivo del derecho humano a la identidad de género”. Dicho proceso, habilitó considerar el respeto a la identidad de género y los deseos de travestis, transexuales y transgéneros como un derecho humano a ser garantizado por el Estado.

Cabe indagar, de esta manera, cómo se negoció el ingreso a la categoría de lo humano por parte de la comunidad a través del discurso jurídico, ya que “no hay concepto de lo “humano” que incluya a todos/as los/as sujetos sin violencia, sin olvido o de manera residual” (Fernández, 2003: 152).

Entonces, ¿qué sucedió con aquellas personas que no se identifican ni como hombres ni cómo mujeres? ¿Debieron subsumirse a alguna de esas dos categorías para estar incluidas en la ciudadanía? (Farji Neer, 2017).

Aquí es pertinente incorporar la idea de “ciudadanías plurales” trabajada por María Eugenia Monte (2010), la cual se vincula a las ciudadanías sexuales²⁶ producto de las

²⁵ Hasta ese momento, en lo referido al cambio de nombre propio, se encontraba vigente la Ley N° 18.248/68. Esta, conocida como la ley del nombre, establecía que a fin de modificar el nombre asentado en la partida de nacimiento debía probarse frente a un juez la existencia de un “justo motivo (Neer, 2013).

²⁶ Tomamos la definición de Ciudadanía sexual que la entiende como aquella que “enuncia y garantiza el acceso efectivo de ciudadanos y ciudadanas tanto al ejercicio de derechos sexuales y derechos reproductivos como a una subjetividad política no menguada por desigualdades fundadas en características asociadas al sexo, el género, la sexualidad y la reproducción” (Cabral, 2003: 1).

transformaciones en el entendimiento y construcción de “lo político”. De esta manera, la ciudadanía también refiere a una identidad y al reconocimiento específico en la diferencia, logrando que muchas personas a pesar de poseer derechos comunes, se sientan excluidos.

En palabras de Marlene Wayar (2012), luego de la aprobación de la Ley de Identidad de Género²⁷: “Cada compañerx que hace el cambio en el DNI estará desinscribiéndose de una identidad trans para un Estado que lx leerá como eso que dicen que lx identifica ‘hombre’ y ‘mujer. Quienes nos propongamos otrxs, y sobre todo en la arena política, tendremos que seguir demandando una manera en que el Estado nos lea” (Wayar, 2012)²⁸.

Pero fue en julio del 2021, y tras todos estos años de lucha, cuando se presentó el nuevo documento de identidad no binario. De esta forma, y a través del Decreto presidencial N° 476/21²⁹, Argentina se convirtió en el primer país de América Latina en reconocer esta identidad de género. Todas las personas que no se identifiquen con la categoría masculina o femenina, pueden optar por una X en su DNI y pasaporte. “Entre lo ideal y lo posible, vayamos por lo posible porque estamos cada día más cerca de lo ideal. Y el ideal va a ser cuando todos y todas, seamos todes, y a nadie le importe el sexo de la gente”, afirmó el presidente Alberto Fernández, el día de la presentación de los nuevos DNI³⁰.

También durante el año 2021, el senado sancionó la ley de “Promoción del Acceso al Empleo Formal para Personas Travestis, Transexuales y Transgénero ‘Diana Sacayán-Lohana Berkins’”³¹, a partir de la cual el Estado nacional deberá garantizar un mínimo del 1% de su planta

²⁷ <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-2436-2012-05-11.html>

²⁸ El uso de la letra –x se debe a la reproducción de la cita textual.

²⁹ <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/247092/20210721>

³⁰ <https://www.pagina12.com.ar/356212-identidad-de-genero-habra-dni-para-personas-no-binarias>

³¹ <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27636-351815/texto>

laboral para personas travestis, transexuales y transgénero. Además, tendrá que cumplir una serie de obligaciones de no discriminación en el acceso a los puestos de trabajo, habrá incentivos económicos para contrataciones en el sector privado, y apoyo financiero para proyectos productivos travestis trans.

Puede argumentarse que, estas normas adoptadas en materia de no discriminación en general y de reconocimiento específico de derechos, colocaron a nuestro país, como referente y a la vanguardia, sobre todo en lo referido a los derechos de las personas trans.

Teniéndolas como base, en la actualidad, las demandas del colectivo pasan por la llamada Ley Integral Trans y la de Reparación Histórica³².

A grandes rasgos, el proyecto de Ley Integral Trans es una iniciativa que procura se garantice la inclusión social y los derechos en igualdad de condiciones para la población TRANS, buscando lograr la integración social a nivel cultural, económico-laboral, en el ámbito de la salud y la educación.

A su vez, la segunda intenta reparar las graves y sistemáticas violaciones a los derechos humanos cometidas en Democracia por las fuerzas de seguridad contra integrantes de la comunidad³³.

En ambos casos se puede vislumbrar la conexión, antes nombrada, entre reconocimiento cultural y material. Ya que aquí, la política de reconocimiento, integra también sus dimensiones económicas y el lugar que la discriminación ocupa en el sistema económico en su conjunto.

³² Desde mayo de 2018, mujeres travesti trans de Santa fe, fueron reconocidas como víctimas de la última dictadura militar, a través de reparación histórica. Consideradas presas políticas por su identidad de género, ingresaron en las pensiones otorgadas por la ley 13298 para víctimas del terrorismo de Estado.

³³ El día 15 de junio de 2023, la ley 14437 de reparación histórica a la comunidad Travesti/Trans Postdictadura logro media sanción en la Camara de Diputados de Santa fe. Fue presentada por la Diputada Matilde Bruera en abril del 2022 y elaborado por la Mesa de trabajo Travesti/Trans.

3.2 *Toda educación es sexual*³⁴: *la(s) sexualidad(es) en las instituciones escolares.*

Durante mucho tiempo, nos encontramos con una tajante separación entre lo público (regido por la ley), y aquello que se hallaba en el terreno de lo privado, donde se incluía, entre otras cosas, la sexualidad. Sin embargo, desde mediados del siglo XX, tal contraposición comenzó a ser criticada por los movimientos de mujeres y de la diversidad sexual, bajo el lema de “lo personal es político”³⁵.

Como vimos anteriormente, el lenguaje del derecho se convirtió en el lenguaje universal para formular demandas como para resistir. La tendencia a ampliar y expandir derechos ha instalado la posibilidad de incluir, por ejemplo, los mencionados derechos sexuales y (no) reproductivos como derechos ciudadanos.

Pero estos debieron esperar, en nuestro país, hasta los años noventa-dos mil para que se lograran algunas modificaciones legales. Aunque los proyectos comenzaron a presentarse en la década del 1980, fue desde 2002 que la legislación sobre sexualidad, salud y derechos en Argentina se ha ampliado notablemente, así como las políticas públicas vinculadas con ellas (Brown, 2015). En su mayoría, la centralidad de las mismas es la salud reproductiva, concentrándose en problemas ligados a la matriz heterosexual reproductiva.

Algunas de las más relevantes son, por ejemplo, la puesta en funcionamiento en el 2003 de El Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, mediante la Ley 25.673 aprobada en 2002. La misma establece que toda la población deberá tener garantizado el acceso a la información, delegando explícitamente a la comunidad educativa la tarea de formación

³⁴ Hace referencia al libro “Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa”. Compilado por Graciela Morgade. - 1a ed. -Buenos Aires: La Crujía, 2011.

³⁵ Término acuñado por las feministas de los sesenta y de los setenta, en la denominada segunda ola. Con ello se evidencia que algunas cuestiones que se tomaban como correspondientes a las mujeres en términos personales, eran temas compartidos por muchas de ellas, asumiendo una dimensión colectiva y política para ser reivindicados como derechos en el espacio público.

(Morgade, 2011). En 2004 se sancionó la Ley 25.929 de parto humanizado tendiente a garantizar los derechos de padres e hijos durante el nacimiento, reglamentada en el Decreto 2035/15. En 2006 se sancionó la ley 26.130 de anticoncepción quirúrgica y la ley 26.150 de Educación Sexual Integral.

De esta manera, el 23 de octubre de 2006 al promulgarse la ley, la ESI se convirtió en un derecho humano en sí mismo, asegurando el acceso a otros derechos en igualdad (Rivas, 2021)³⁶. Con ello, entonces, se definió como un derecho de niños, niñas y jóvenes del país, con independencia de su lugar de residencia, su edad y del tipo de escuela a la que asistieran y estableció principios básicos, basados en los derechos humanos, que cambiaron los enfoques y multiplicaron los actores y los escenarios de acción. (Faur, 2019). Se promulga, así, su obligatoriedad en todos los niveles y establecimientos educativos, articulando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, a fin de abordar la sexualidad desde múltiples dimensiones, es decir, de manera integral.

Ese mismo año, en paralelo se sancionó la Ley de Educación Nacional N°26.206³⁷, la cual en sus objetivos, también enuncia aprendizajes vinculados a la Educación Sexual Integral, tales como:

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género, ni de ningún otro tipo (...)

p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable (...)

³⁶https://www.afda.org.ar/2021/03/15/educacion-sexual-integral/?gclid=CjwKCAjwgZuDBhBTEiwAXNofRJMPovIRSDYB334JxqTdSZjcO2---y9axeI-MvSlzbbpioWEoyXxoC29sQAvD_BwE

³⁷ <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

En este sentido, y con todo esto, podemos argumentar que el Estado Nacional asume la responsabilidad de generar políticas públicas vinculadas a la educación sexual a partir de dichas leyes y de la firma de tratados internacionales como el Pacto de San José de Costa Rica (1969) y las Convenciones sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer - CE-DAW (1979)-, la de los Derechos del Niño (1989) y la de Belem Do Pará (1994), entre otros. (Abella, Barbieri y Rosa de Castro, 2020).

Pero fue con la ley 26.150 y la consiguiente creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que las instituciones escolares incorporaron contenidos curriculares específicos en este terreno y bregaron por construir espacios de diálogo. Con ello, se logró poner el foco en los cuerpos y desafiar el ingreso de las cuestiones de la sexualidad en las escuelas, posibilitando el establecimiento de un marco normativo que otorgara legitimidad y regulación a dichas prácticas³⁸.

³⁸ En este trabajo solo se aborda el nivel secundario. Pero la ESI se desarrolla también, en el nivel inicial, primario y superior. La ESI comienza a desarrollarse en términos 'macro'. Sus lineamientos curriculares proponen la perspectiva transversal para inicial y primaria, con contenidos relacionados con la ESI a ser trabajados en las distintas áreas. En el nivel inicial las experiencias de aprendizaje propuestas se agrupan en torno a ejes organizadores, que expresan los propósitos generales adaptados al nivel. Para la escuela primaria se incluyeron las experiencias en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, formación ética y ciudadana, educación física, educación artística y lengua y literatura

En el caso del nivel superior, el objetivo es garantizar procesos permanentes de capacitación y formación, para otorgar a la docencia las condiciones adecuadas para la enseñanza de los contenidos de la ESI. El rol protagónico que les docentes ocupan en ofrecer al estudiantado, oportunidades formativas integrales en la temática, obliga a diseñar acciones sistemáticas que les ofrezcan la posibilidad de alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua que comprenda, en primera instancia, la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad.

Luego de intensos debates y negociaciones, en el 2008 el Consejo Federal de Educación Nacional³⁹, aprobó los lineamientos curriculares, los cuales definen un piso común de contenidos válidos para todos los niveles, de todas las escuelas del país⁴⁰.

En el 2018, la Resolución C.F.E. N° 340, presenta en su anexo⁴¹, los distintos Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para Educación Sexual Integral, específicos de cada nivel educativo. Los de la educación secundaria son:

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral en el nivel secundario			
El cuerpo que cambia, la autonomía y su construcción progresiva.		Los patrones hegemónicos de belleza y su relación con el consumo.	
Las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida. Construcción de identidad y de proyecto de vida			
Reproducción, embarazo, parto, maternidad y paternidad desde un abordaje integral.			
El embarazo no intencional en la adolescencia: los métodos anticonceptivos.	La prevención de infecciones de transmisión sexual.	Los marcos legales para el acceso a los servicios de salud sexual.	
La pareja, el amor y el cuidado mutuo en las relaciones afectivas.			
Mirada hacia la violencia de género en el noviazgo.	El reconocimiento y respeto a las distintas maneras de ser mujer y de ser varón.		
El análisis crítico de la femineidad y la masculinidad en distintos contextos.			
El derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por las/os otras/os.			
La vulneración de derechos sexuales: La discriminación, la violencia, el acoso, el abuso, el maltrato, la explotación sexual y trata.	La violencia de género en la adolescencia.	Distintas miradas sobre el aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etc.).	Prevención del grooming. Redes sociales y sexualidad






Tomando esto, en el 2022, la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI del Ministerio de Educación de la Nación, lanzó un recursero para referentes escolares de la

³⁹ Resolución N° 45/08. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/45-08.pdf>

⁴⁰ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

⁴¹ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

ESI en la educación secundaria⁴². En el mismo se presentan los diferentes NAP, utilizados para garantizar el desarrollo de los Lineamientos Curriculares de la ESI abordándolos a través de la articulación de sus cinco ejes conceptuales:

-  Cuidar el cuerpo y la salud,
-  Valorar la afectividad,
-  Garantizar la equidad de género,
-  Respetar la diversidad y
-  Ejercer nuestros derechos.

Uno de los ejes es el respeto a la diversidad, en donde se plantea que el abordaje del mismo “implica reconocer y valorar positivamente las múltiples diferencias que tenemos todas las personas, por ejemplo, el origen étnico, la nacionalidad, las creencias religiosas, las posiciones políticas, la edad, la condición social, la orientación sexual y la identidad de género, entre otras”. Luego aparece la explicación de algunos conceptos como identidad de género, orientación sexual e intersexualidad, pero esto se realiza brevemente y no forman parte de tales núcleos. El documento se centra en temáticas como violencia de género, masculinidades, prevención de grooning, métodos anticonceptivos y la interrupción voluntaria del embarazo, que forman los distintos NAP a trabajar.

En resumen, tras un análisis general, puede argumentarse que tanto el marco normativo como los recursos que nuclean a la ESI, nos invitan a pensar “más allá de las diferencias de sexo biológico”, que, en todos los documentos revisados, se toma como dato inamovible (Radi, 2014). En esto, aparecen algunas categorías sexuales y de género, abstractas y sencillas, que ocultan la noción de que no hay una manera única ni hegemónica de habitar las diferentes corporalidades.

⁴² <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007797.pdf>

Las personas trans y de los colectivos de la diversidad, aparecen indiferenciadas, eliminando la multiplicidad y complejidad que les describe y reforzando la ficción de un sujeto monolítico.

Por otra parte, dado la importancia para nuestro recorte, es pertinente resaltar que se invisibilizan a las personas no binarias; y tampoco se remarcan, en este caso, las condiciones de vida de las personas trans, y las dificultades para acceder y transitar las escuelas.

En este sentido, coincidimos en la importancia de la aparición de la Educación Sexual, asentando y profundizando el desarrollo de los derechos sexuales en las instituciones escolares. Pero a la vez, reforzamos que la exploración de dichas temáticas, están vinculadas, en mayor o menor medida, con cuestiones “de cuidado”, centrándose en vivencias corporales definidas por una genitalidad encasillada de modo binario y preservando la cisheteronormatividad.

3.3 La institucionalización del discurso de los derechos en infancias y adolescencias.

Considerando que nuestro universo se limita a adolescentes, es importante recuperar algunos recursos y herramientas que garantizan los derechos de las infancias y adolescencias, además de conceptualizarlas.

Posicionar a niñas y adolescentes como legítimos sujetos de derecho es un punto de partida y una posición irreductible. Pero aquí, es interesante retomar a Llobet (2011) cuando argumenta que esta idea se ha construido e instalado como *significante vacío*⁴³. Dicha indefinición tiene como función que convivan una multiplicidad de definiciones sobre los mismos.

En este trabajo recuperaremos algunas definiciones, que delimitan una manera de entender las formas de habitar y transitar la adolescencia particularmente. Siguiendo a Debora Kantor

⁴³ Laclau y Mouffe (2006), definen al *significante vacío* como aquel que, dada su indeterminación y centralidad, funciona como articulador y “representante” de diversas demandas, teniendo una significación variable para cada sujeto.

(2008), utilizaremos el plural para cuestionar visiones homogéneas, que afirman un deber ser y clasifican lo normal como la norma impuesta. Todo aquello que no se ajusta a esa norma, es lo que se considera un desvío y deviene en estigmatizaciones, generando actos de exclusión.

De esta forma, entendemos a la(s) adolescencia(s) no como un universal, sino como una construcción que adquiere características particulares de acuerdo a los territorios en los que se socializa, las trayectorias de vida o las condiciones socioeconómicas que estructuran sus vidas. A fin de no caer en el error de pensarla como una etapa que ocurrió y ocurre para todas las personas de la misma manera (Reguillo, 2000).

Por ello, cabe remarcar que las formas de inclusión social de las mismas, desde el punto de vista normativo, resultan cuando menos problemáticas. Esto sumado a que, en el marco normativo, la figura de las adolescencias viene junto a la de las infancias, resultando, en muchas ocasiones, invisibilizada como etapa específica en la vida de las personas, borrando las particularidades que suceden en la misma.

De todas maneras, fue este mismo discurso de los derechos quien permitió que los problemas sociales tanto de infancias como de adolescencias, se constituyan como tales en el espacio público y que un conjunto heterogéneo de actores se articulara como defensores de los mismos. Pero, al mismo tiempo, este proceso de institucionalización y ampliación de derechos, adquiere la particularidad de presentar un problema de representación en un doble sentido. “En primer lugar, como atribución de legitimidad a la voz de los agentes estatales y adultos en general para hablar en nombre de los niños. Pero, además, considerando lo que los niños y la infancia, representa para los adultos” (Llobet, 2011: 450)

En ese sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)⁴⁴, se encuentra en la cúspide del marco jurídico internacional de infancias y adolescencias. Entre 1979 y 1989, se debatió dentro y fuera de la ONU, el pasaje de la Declaración de los derechos del niño de 1959 a una Convención superadora. Dicho debate, producido dentro del escenario de la guerra fría, contó, por un lado, con el bloque encabezado por Polonia, donde se privilegiaban los derechos económicos, sociales y culturales y el otro grupo, integrado por Inglaterra, Francia y Estados Unidos, que concebían el derecho a la libertad como el principal. En este proceso, en el que participaron también países latinoamericanos y organismos internacionales, se dieron lugar distintas estrategias de consulta, participación y negociación a fin de superar –fallidamente- el occidentalocentrismo (Llobet, 2011).

Esto dio como resultado la adopción de la CDN el 20 de noviembre de 1989, reconociendo a todas las personas menores de 18 años como sujetos de pleno derecho. Este tratado internacional, promulgado el 16 de octubre de 1990, establece en sus 54 artículos y protocolos facultativos, todos los derechos humanos básicos que deben disfrutar niños, niñas y adolescentes

En Argentina, la CDN se ratificó en 1990 y adquirió rango constitucional en 1994, tras el Pacto de Olivos. Desde entonces el Estado argentino está obligado a garantizar todos los derechos establecidos en la misma.

Pero este tipo de incorporaciones locales requieren del análisis de procesos micro sociales como del contexto regional e internacional, a fin de no reducir los derechos a sus dimensiones formales y a históricas. La convención en nuestro país y región, se dio en el marco de las reformas neoliberales y del estado, primando una mirada individualizante que desconectó los problemas de las niñeces y adolescencias de sus contextos sociales.

⁴⁴ <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

En este sentido, la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes⁴⁵, sancionada en 2005, establece la aplicación obligatoria de la Convención y reconocen derechos que están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el principio del interés superior de los niños.

Como vimos en la introducción, en su mayoría, la identidad de género se autoreconoce antes de los 12 años, pero recién puede expresarse socialmente entre los 13 y 18 años, abarcando los grupos etarios aquí nombrados. Por ello, específicamente, vale indicar, que el respeto al género y la diversidad sexual juveniles, están contemplados en las convenciones y leyes trabajadas.

Esto sumado a que la mencionada ley 26.743 tiene como particularidad la inclusión de infancias y adolescencias. En el artículo 5^o⁴⁶, se hace expresa mención al trámite registral para menores de edad, teniendo en cuenta los principios de capacidad progresiva e interés superior de los niños, de acuerdo la Convención y la Ley 26.061. Además, esto se refuerza en el artículo 12 de “Trato digno”⁴⁷, en donde se afirma que el nombre elegido debe ser respetado a su solo requerimiento y en circunstancias que la persona deba ser nombrada en público, incluyendo ámbitos como el educativo. Esta incorporación, se configura como fundamental para los menores de edad y es de vanguardia a nivel internacional.

⁴⁵ <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

⁴⁶ ARTICULO 5° — Personas menores de edad. Con relación a las personas menores de dieciocho (18) años de edad la solicitud del trámite a que refiere el artículo 4º deberá ser efectuada a través de sus representantes legales y con expresa conformidad del menor, teniendo en cuenta los principios de capacidad progresiva e interés superior del niño/a de acuerdo con lo estipulado 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. Asimismo, la persona menor de edad deberá contar con la asistencia del abogado del niño prevista en el artículo 27 de la Ley 26.061.

Cuando por cualquier causa se niegue o sea imposible obtener el consentimiento de alguno/a de los/as representantes legales del menor de edad, se podrá recurrir a la vía sumarísima para que los/as jueces/zas correspondientes resuelvan, teniendo en cuenta los principios de capacidad progresiva e interés superior del niño/a de acuerdo con lo estipulado 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.

⁴⁷ En este, se establece el respeto de la identidad de género de las personas que adopten un nombre de pila distinto al consignado en su DNI.

Pero a pesar de ello, se siguen produciendo prácticas institucionales de “formulación, activación y refuerzo de ideologías opresivas, estigmatizantes y disciplinadoras del género y la sexualidad que se actualizan cotidianamente ante las prácticas no “esperables”, las sexualidades no hegemónicas o los cuerpos jóvenes que “desobedecen” el canon de juventud “deseable” y “normal” (Elizalde, 2009: 7), manteniendo prácticas de normalización del deseo, de los cuerpos y las identidades, en articulaciones con la clase, la edad y la etnia.

En este sentido, coincidimos con las lecturas que conciben que los cuerpos están atravesados por lineamientos adultocéntricos que caracteriza el régimen sexual. Durante la niñez se aprende esa lectura, a fin de reproducirla y encarnarla desde nuestra propia subjetividad. “En definitiva, el aspecto adultocéntrico lo encarnamos al conceptualizar la niñez como un estado definido por “la falta” (“falta para llegar a ser adultx”), y no como un fin en sí mismo” (Ciccia, 2020:174).

Es importante resaltar esto ya que en lo referido a las problemáticas que nuclea a infancias y adolescencias, en términos generales, y las trans de manera particular, siguen siendo temáticas poco exploradas. Lo que encontramos, aparece como cuestión secundaria, tremendamente heterocentrada, esencialista y como argumentábamos, adultocéntrica. También la construcción de recursoros, guías y escritos provienen de familiares y organizaciones sociales que trabajan con la temática, mientras que en muchas ocasiones el mundo de la investigación y la academia, no logra realizar una lectura acorde a los sucesos y demandas.

3.4 Las particularidades de la provincia de Santa Fe.

Siguiendo con la mención del marco normativo de infancias y adolescencias, el Sistema de Protección y Promoción de Derechos de niñas, niños y adolescentes santafecino, recoge los

principios de la Ley de identidad de Género en el artículo 7⁴⁸ de la ley provincial n°12976 que reconoce el principio de no discriminación basada en la orientación sexual y/o identidad de género⁴⁹.

En este sentido, la provincia de Santa Fe, se ha caracterizado por ser estandarte en la ampliación del horizonte de derechos de la comunidad LGBTIQ+, a través de un conjunto de acciones destinadas abordar la profunda exclusión y discriminación que, en este caso, viven personas trans. El Estado santafesino reconoció plena y adelantadamente el derecho a la identidad, presentando como novedoso que, en el caso de la primera persona trans, la decisión provino directamente del Órgano Ejecutivo y no del Órgano Judicial.

Por su parte, la *Subsecretaría de Políticas de Diversidad Sexual*, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia, fue creada en 2015 y se conformaron programas de acción, entre los cuales se encontraba el Programa de inclusión para la población trans. Con este último, la provincia asumió el desafío de adherir al principio que la orientación sexual, identidad y expresión de género son derechos humanos que se suman a las responsabilidades del Estado, en tanto promotor y garante de su efectivización⁵⁰. En el marco de dicho programa se desarrollaron proyectos como el de “Genero y Familia” o el programa de becas “En la escuela podés ser”⁵¹.

⁴⁸ ARTÍCULO 7º.- PRINCIPIO DE IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN. Las disposiciones de esta ley se aplican por igual a todas las niñas, niños y adolescentes, sin discriminación alguna fundada en motivos raciales, de sexo, género, orientación sexual, edad, idioma, religión, creencias, opinión política, cultura, posición económica, origen social o étnico, capacidades especiales, apariencia física o impedimento físico, de salud, el nacimiento o cualquier otra condición del niño o de sus padres o de sus representantes legales.

⁴⁹<https://www.santafe.gov.ar/normativa/getFile.php?id=228107&item=109434&cod=8ac3a5bd85eee06f4a1c571a9cb8f599>

⁵⁰ Lecciones aprendidas Programa Trans integrado Publicación. Año 2018

⁵¹ Este programa tiene el objetivo de disipar obstáculos de índole material e incentivar a personas del colectivo trans a que retomen o continúen sus estudios primarios y secundarios, brindando asistencia económica mensual al sostenerse el cursado.

En relación a la ESI en la Provincia de Santa Fe en el año 1992 se sancionó una *Ley de Educación Sexual* (10.947) implementada por el Ministerio de Educación. La normativa incorporaba la educación sexual en las asignaturas de Ciencias Biológicas y Ciencias Sociales, en el nivel primario y secundario. Si bien la ley fomentaba el abordaje social de la sexualidad, ésta curricularmente respondía a un modelo de tipo jurídico, donde el tratamiento de los derechos de las mujeres solo era problematizado en caso de violación o incumplimiento de los mismos (Venticinque, 2020).

La ESI como línea de política pública comienza en el 2008, con la creación del programa *de ESI sí se habla*, dependiente del Ministerio de Educación. De esta manera, se visualiza que la provincia escogió la construcción de un mecanismo particular de implementación por medio de la conformación de un Equipo ESI propio. Hacia el 2013, se logra constituir un grupo de 42 personas. El mismo estaba dividido, por un lado, en el equipo de Santa Fe capital, focalizado en el centro-norte de la provincia en los nodos Santa Fe, Rafaela y Reconquista y, por el otro, el de Rosario, al que le corresponden los nodos Rosario y Venado Tuerto, ubicados hacia el sur (Oneglia, 2019). Partían del entendimiento de las infancias como sujetos de derechos y de la escuela como acompañante de los procesos de subjetivación, concentrándose en el enfoque de género y derechos humanos. De esta manera, se trasciende la mirada que solo vincula la sexualidad a la genitalidad y la heterosexualidad⁵².

Tal como presentan en sus documentos de evaluación, las primeras acciones llevadas a cabo fueron la realización de un relevamiento en las escuelas a fin de construir un diagnóstico de las prácticas de educación sexual, acompañar a los equipos constituidos y diseñar las primeras propuestas de formación en servicio. Los resultados arrojaban que la mayoría de los proyectos

⁵² Información disponible en: campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/3.-2019-Programa-de-ESI-se-habla.pdf.

estaban asociados a las Ciencias Naturales y a la prevención de enfermedades y embarazo, es decir, basados únicamente en un enfoque biologicista. De esta manera, la reducción de la sexualidad a sus aspectos anatómicos y fisiológicos predominó durante décadas, provocando que la “aproximación explícita a la sexualidad más reconocida en las aulas del secundario sea la temática de “la reproducción de la vida humana” (Morgade, 2011: 11).

Con esto, se intenta revalorizar el anclaje institucional para facilitar la transversalización curricular de la ESI y el territorial, para el armado de redes con otras dependencias del Estado y organizaciones, en torno a la decisión de construir justicia territorial. Esto resulta de importancia al momento de analizar nuestros casos, para observar como continúan estas cuestiones en la coyuntura actual y como contribuyeron estas acciones en el cotidiano de las instituciones.

Por otra parte, otra de las tareas a resaltar del Programa fue analizar las herramientas legales y proponer cambios para que el marco normativo no se convierta en una barrera en el ejercicio de derechos. En este sentido, se elaboraron e instrumentaron algunas normas con aplicación dentro del sistema educativo, como por ejemplo la *Resolución 143/12*⁵³. La misma permitió que las personas trans que egresan del sistema educativo provincial, puedan efectivizar el reconocimiento de su identidad autopercibida en los títulos emitidos por la provincia, como también en los escalafones de ingreso a cargos del Ministerio de Educación.

Otra de las medidas que garantizan el tránsito escolar a las identidades trans y no binarias es la *Resolución 2529/13*⁵⁴ de Identidad autopercibida. La misma es de suma importancia ya que proporciona cuestiones relativas al trato digno y tiene como fin garantizar una serie de condiciones

⁵³ <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/REs-143-12-Autoriza-modificaci%C3%B3n-en-registros-conforme-Identidad-de-G%C3%A9nero1.pdf>

⁵⁴ <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Res-2529-13-Medidas-para-garantizar-el-respeto-a-las-opciones-de-g%C3%A9nero1.pdf>

para que se respete la identidad de género durante el cursado de los estudios primarios, secundarios y superiores en la documentación escolar.

Estas resoluciones revisten un carácter fundamental en el marco del trabajo, ya son instrumentos que se constituyen como respaldo para el tránsito de infancias y adolescencias disidentes por las instituciones escolares. Aparecen como refuerzo de los antes nombrados derechos de reconocimiento, colaborando a garantizar una educación de calidad, que sea capaz de alojar y evitar las causas de interrupción escolar por discriminación.

En el año 2018, como definición provincial única en el país, se aprueba por Decreto N° 2918 el Reglamento orgánico del equipo. En la primera parte del 2019 se titulariza a 37 de sus integrantes como planta estable del Ministerio de Educación. Sin embargo, con el cambio de gestión provincial luego de las elecciones de 2019, se desarrollan cambios políticos que transforman la manera de abordar estas temáticas, interrumpiendo la ejecución de la mayoría de las acciones nombradas anteriormente.

En la actualidad, el equipo se encuentra localizado y funcionando en Rosario y Santa Fe capital y se encarga de trabajar con docentes y equipos de gestión, a fin de transversalizar la ESI. Este acompañamiento generalizado se realiza a través de formaciones docentes y de todos los canales de comunicación. También aparecen como mediadores entre los equipos de gestión y los centros de estudiantes, pero no realizan intervenciones puntuales.

Es interesante remarcar que más allá que Santa Fe fue de las primeras provincias en adherir a la Ley de ESI nacional, aún no cuenta con una normativa propia⁵⁵. A pesar del camino recorrido y de los debates ganados en los últimos años, se admite la necesidad de lograr una ley que garantice

⁵⁵ Se debatió en el 2018, 2021 y 2023, siendo aprobado por la Cámara de Diputados y quedando detenido en el Senado.

la territorialidad y la actualización en torno a sus necesidades y características específicas como provincia.

Desde el 2021 la cartera de *Igualdad, Género y Diversidad*, paso de ser Secretaria a Ministerio, con propuestas como el Centro de Formación Cooperativo Travesti Trans o la Consejería de géneros y disidencias sexuales, donde se brinda asesoramiento, información y acompañamiento integral a personas e instituciones en materia psicológica, social y legal y funciona en el marco del Programa “Familias En Plural”.

También, resaltar el nuevo “Espacio educativo secundario travesti, trans y disidente”, que tiene como fin garantizar el derecho a la educación a la comunidad, complementando la ley de Cupo Laboral Trans. En palabras de Nicolás⁵⁶, su coordinador en Rosario, dicho espacio, “surge de pedidos de organizaciones sociales de la diversidad intentando replicar la experiencia de la Mocha Celis”, buscando el reconocimiento del Estado. “En el caso de Santa fe, se dio la articulación con el Ministerio de Educación, constituyéndose como una extensión áulica. Es un aula radial, pluriaño para la población expulsada de las escuelas”, añadió. En este momento, teniendo en puertas las elecciones provinciales, el espacio transita una incertidumbre en cuanto a cómo será su continuidad en los próximos años.

En estos años, el Ministerio de Igualdad, enfrenta múltiples críticas por parte del colectivo ante la falta de respuestas y políticas públicas para atender sus necesidades y demandas. Luego de la pandemia, se vio agravado su, ya precario, acceso a necesidades y servicios básicos como la vivienda, el alimento y la salud. Esto sucede porque siempre, luego de ciertas crisis, lo que se posiciona como centro del debate es “cuáles serán las vidas que estaremos dispuestos a salvar y cuáles serán sacrificadas”(Preciado, 2020)⁵⁷. Desde entonces, un grupo autoconvocado de

⁵⁶ Entrevista realizada el 02/03/2023

⁵⁷ https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html

personas trans, manifiesta ciertos incumplimientos de derechos básicos, como, por ejemplo, la quita de viandas de alimentos, negando a les compañeres la garantía de una alimentación digna. Otra de las cuestiones fue el retraso en la implementación del cupo laboral trans y en la apertura de los registros para hominizaciones y cirugías.

¿Son estas privaciones de los derechos simplemente un modo de propagar actitudes culturales discriminatorias o ponen de manifiesto una operación específica de distribución sexual y generizada de los derechos legales y económicos? (Butler, 2011: 81). Todo esto vislumbra un fuerte retroceso y una violación de derechos que ya estaban conquistados. Pero, además, deja en evidencia que cuando las sexualidades no normativas son marginadas y descalificadas, no solamente se trata de una cuestión de reconocimiento cultural, sino que se vuelve necesario, como se planteó al principio del capítulo, profundizar el análisis también desde sus dimensiones económicas.

Capítulo 4

Marco teórico

En este capítulo se exponen los fundamentos teóricos que sustentan por un lado la construcción del problema y por otro, el enfoque y los objetivos de investigación. De esta manera, aparecen desagregados cada uno de los conceptos que enmarcaron el proceso de investigación y la lectura de los datos, teniendo en cuenta cada una de las distintas líneas que conforman y confluyen en el trabajo.

Es importante remarcar que para, María Lugones (2008) desde la colonización, además de la imposición de razas, se estableció el género como principio organizador de la sociedad a través del binomio masculino-femenino como categorías opuestas y jerarquizadas. Esto introdujo diferencias de género y un sistema de institucionalización binarista del mismo en comunidades donde anteriormente no existían.

Por su parte, Moreno Sardá (1986) caracteriza al “androcentrismo” como un punto de vista en cual se establece como privilegiada y central la posición de ciertos hombres cis, en detrimento de las demás expresiones de género. A pesar de referenciar al binomio varón-mujer, tomamos esta perspectiva como herramienta, para pensarla no como exclusiva de los hombres en general, sino de aquellos que detentan el poder y son parte del centro hegemónico de la vida social.

Esto condice con uno de los conceptos que adquiere relevancia, y se configura como punto de partida, que es el de heteronormatividad. La misma “se compone de reglas jurídicas, sociales y culturales que obligan a las personas a actuar conforme a patrones heterosexuales dominantes e imperantes” (CIDH, 2015: 42). Según Wittig (1992), la heterosexualidad es un régimen político que contiene un pensamiento ideológico. Varones y mujeres están constituidas como categorías que deben complementarse mutuamente; quienes no se ajustan a este sistema o que rechacen pertenecer al mismo son callados, invisibilizados, y discriminados.

Por otra parte, otro de los conceptos desarrollados es el de identidad de género. El artículo 2 de la Ley 26.743 la define como “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales”.⁵⁸

De este modo, el prefijo “cis” es utilizado para nombrar a las personas que se identifican con el género y/o sexo que les fue asignado al nacer. En el régimen sexual androcéntrico, las identidades cis son interpretadas como “naturales”, sinónimos de sanidad psíquica y física, en contraposición a las identidades trans y demás identidades que no se identifican con el género y/o sexo establecido al nacer, y son patologizadas por el discurso biomédico y jurídico (Ciccía, 2020). A su vez, las personas no binarias son aquellas que conforman su identidad con una lógica distinta al dualismo hombre/mujer como categorías excluyentes y opuestas.

En este sentido, y siguiendo a Lopez y Platero (2019), tomaremos la expresión “cuerpos marcados”, para enfatizar en que los discursos institucionales del ámbito político, judicial, sanitario, social o económico marcan los cuerpos a través de estrategias de señalamiento, de clasificación, de humillación, de negación de derechos, de invisibilización o de minusvaloración de unas necesidades frente a otras.

De esta manera, marcar ciertos cuerpos sirve para mantener un equilibrio de poder, y con ello, determinado orden social; mientras que aquellos que no lo están, representan la encarnación del privilegio, lo normal y mayoritario. Los cuerpos “son sexuados, racializados, generizados,

⁵⁸ http://www.jus.gob.ar/media/3108867/ley_26743_identidad_de_genero.pdf

marcados por la clase social, con algunas capacidades, se mueven por el territorio, encarnan una edad, muestran marcas de dichas condiciones de vida, enferman y mueren bajo ciertas circunstancias sociales” (Lopez y Platero, 2019: 13).

La acción política, entonces, distribuye diferencialmente entre la población determinadas condiciones vitales, como por ejemplo el acceso a la educación. En palabras de Judith Butler (2004), existe un tipo de precariedad de la vida que está políticamente inducido y preservado, y que afecta diferencialmente a la población de acuerdo a ciertos ejes, como el binarismo y las relaciones de género, la racialización, el capacitismo, la fe religiosa o el estatus de ciudadanía.

Al revisar estos conceptos y debates teóricos, puede visibilizarse como se protege y hace posibles unos cuerpos y no otros, defendiendo determinadas categorías, que habitualmente no se cuestionan, pero cuyo contenido está atravesado por presupuestos de género, prejuicios de clase o de discriminación racial, entre otros. Entonces, nos sirven a modo de pensar a las identidades trans y no binarias como prácticas que desestabilizan aquellos sistemas que instauran a la heterosexualidad como obligatoria, presentándola como natural.

4.1 *Les otros inapropiables*⁵⁹: sexo, género y (trans)feminismos.

*Resistimos a la dominación hegemónica del pensamiento feminista
insistiendo en que es una teoría en proceso de elaboración,
que debemos necesariamente criticar, cuestionar, reexaminar
y explorar nuevas posibilidades.
-bell hooks.*

Siguiendo esta línea de trabajo, es necesario presentar los diferentes momentos, cuestionamientos, tensiones y disidencias que atravesaron y siguen atravesando a los feminismos,

⁵⁹ Hace referencia al libro “Otras inapropiables: Feminismos de fronteras” de las autoras bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa. Editado por: Traficantes de Sueños C\Hortaleza 19, 1º drcha. 28004 Madrid, 2004.

que según Cabrera y Monroy (2013), son fundamentales para pensarlo más que como un movimiento unificado, como un campo discursivo de acción/actuación, amplio y heterogéneo. En este sentido, nos referimos a feminismos (en plural) para “dar cuenta de la emergencia de una multitud de proyectos y preguntas que responden a tensiones políticas y complejidades teóricas, abriendo nuevas dimensiones en el proceso, siempre inacabado, de definición del feminismo” (p. 21). Dichos feminismos cuestionan, no solamente la universalidad del sujeto moderno (hombre, burgués, blanco, heterosexual), sino también la existencia de un sujeto femenino único.

Así como en los primeros años de la década del ‘70, las lesbianas feministas comienzan a cuestionar la homofobia del feminismo heterosexual, en los años ‘80 las mujeres negras alertan sobre las actitudes racistas presentes en un movimiento cuyo principal compromiso es eliminar la opresión sexista.

Estos fueron antecedentes del posterior debate teórico sobre la diferenciación entre sexo y género. El feminismo de la llamada “segunda ola”⁶⁰, los ha diferenciado para explicar la opresión hacia la mujer, sosteniendo el género como lo construido culturalmente y el sexo como el dato natural y binario, sobre el que se despliega el dispositivo cultural del género.

No obstante, pese a que la noción de género permitió deconstruir el «determinismo cultural» que canonizaba los modos hegemónicos de entender el binomio varón-mujer, no se enfatizó en el «determinismo biológico» que se resguarda en dicho binomio, con lo cual “las formulaciones de una identidad esencial como mujer o como hombre permanecieron analíticamente intocadas y siguieron siendo políticamente peligrosas” (Haraway, 1995: 227). En

⁶⁰ Con «feminismo de la segunda ola» se alude al momento de la militancia feminista que se desarrolló entre los años sesentas y setentas del siglo pasado. Se ampliaron los límites de su agenda, extendiendo sus demandas a cuestiones tales como la sexualidad, la institución familiar, el mundo laboral y, sobre todo, a los llamados «derechos reproductivos» (Mattio, 2012).

otras palabras, se continuaron idealizando ciertas expresiones de género como verdaderas y originales, generando nuevas formas de jerarquía y exclusión dentro de las filas del feminismo.

Sin embargo, será el análisis queer quien va a cuestionar la naturalidad del sexo y a criticar las fuerzas normalizadoras de la sexualidad, incluyendo la homosexualidad.

En este sentido, Judith Butler (1990) utiliza el término de performatividad, para demostrar que el género en sí mismo es un efecto performativo de actos reiterados, una ficción cultural, sin original ni esencia. En "Cuerpos que importan" (2002) pone el acento en la obligatoriedad de repetir normas que son anteriores al sujeto y que no puede desechar voluntariamente, son normas que delimitan y configuran al sujeto de género y también recursos a partir de los cuales se puede construir la resistencia.

La autora remarca la existencia de una matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos, la cual requiere de la producción de una esfera de seres abyectos, de los que no gozan de la jerarquía de los "sujetos". En este sentido, lo abyecto representa aquellas zonas "invivibles", "inhabitables" de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas. De esta manera, la formación de un sujeto exige una identificación con el fantasma normativo del "sexo" y esta identificación se da a través de un repudio que produce un campo de abyección, un repudio sin el cual el sujeto no puede emerger (Butler, 2002: 20).

A este planteo, Preciado (2002) le agrega la idea que el género no sólo es performativo, es decir, no sólo sería "un efecto de las prácticas culturales lingüístico-discursivas" (p. 25), sino que también supone «formas de incorporación». El género es ante todo 'protético', es decir, no se da sino en la materialidad de los cuerpos. Lo interesante de esta reformulación radica en que, si el género es una imposición performativa y protética que se nos atribuye, existe la posibilidad de

modificarlo, de subvertirlo, de intervenir sobre él. Es decir, entiende que el sexo –y no sólo el género– es una “tecnología biopolítica” que asegura la hegemonía heterosocial.

Será, entonces, la gradual visibilización que, a finales de la década de 1990, adquieren el travestismo y transexualismo, lo que constituyó una oportunidad para una nueva interrogación de ese modelo binario, una invitación a revisar los usos de la categoría género como así también la de cuerpo y la constitución misma del sexo.

En Argentina, la organización del colectivo, trajo algunas tensiones y contradicciones, particularmente de las mujeres trans con los feminismos, como pudo vislumbrarse por ejemplo en el encuentro de mujeres del 2000, donde algunas argumentaban que “para ser una feminista habilitada a participar en estos encuentros hay que ser mujer” (Fernández, 2003).

En las últimas décadas, por la interpelación de aquellos excluides, el feminismo y su sujeto “mujer”, como vimos, se fragmentan por la emergencia de una multiplicidad de nuevas voces y cuerpos.

En este sentido, es pertinente introducir el concepto de transfeminismo⁶¹, como herramienta epistemológica. El cual no aparece desligado del feminismo ni como la superación de este, sino como una red capaz de abrir espacios y campos discursivos a aquellas prácticas y sujetos que no habían sido considerados (Valencia, 2014).

Desde esta perspectiva, en la genealogía del transfeminismo se pueden identificar cuatro líneas: “En primer lugar, los feminismos de color del tercermundo y del tercermundo

⁶¹ El término transfeminismo tiene distintos significados. En EEUU, es utilizado por primera vez en 1992, por Diana Courvant, durante un evento en la Universidad de Yale. En 2002, el término también es utilizado por Robert Hill, que lo define como la incorporación del discurso trans al feminismo. A su vez, desde el 2008, emerge una idea de transfeminismo, por medio de redes feministas de intercambio transnacional y que pueden ubicarse en el Estado español, aunque no exclusivamente, ya que está atravesado por la práctica y el discurso de distintas voces y corporalidades migrantes. Esta idea tiene su continuidad hasta la fecha, en diversos países de habla hispana, estando la Argentina entre ellos (Valencia, 2014).

estadounidense integrado por las feministas chicanas, afroamericanas, nativo americanas, asiático americanas y sus luchas poscoloniales. En segundo lugar, las disidencias sexuales y sus desplazamientos geopolíticos y epistémicos hacia el sur: del queer al cuir. La tercera línea es el movimiento por la des-patologización de las identidades trans y el movimiento pro-puta, a favor de la des-estigmatización y legalización del trabajo sexual. Y por cuarta y última línea podemos ubicar a los devenires minoritarios por diversidad funcional, las migraciones y la precarización económica” (Valencia Triana, 2014: 22). Representando una deconstrucción del pensamiento heteropatriarcal-sexista como resultado de luchas y reflexiones interseccionales, resulta claro que el sujeto Mujer, blanca y heterosexual tampoco es el sujeto de los transfeminismos,

Los transfeminismos se caracterizan por tender alianzas y relaciones entre corporalidades diversas que se sitúan en los mismos mecanismos de opresión, yendo más allá de la definición identitaria. Por ello, al momento de trabajar estas problemáticas y con estas comunidades específicamente, es de suma importancia incorporar estos aportes y discusiones, problematizando e incorporándose como experiencias contra-hegemónicas y del campo popular.

4.2 Escupir sobre la diversidad: teoría queer/cuir y disidencias.

Las transformaciones sociales que han venido teniendo lugar en el marco de las llamadas democracias avanzadas han colocado las luchas por el reconocimiento en el centro de la escena. En este contexto, la noción de “diversidad” ha asumido un rol central en la concepción actual de las políticas democráticas.
Leticia Sabsay, 2011.

Siguiendo todo lo expuesto anteriormente, y considerando la aparición y construcción de los transfeminismos, destacamos que al propio interior del mismo colectivo LGTBIQ+ existen

fracturas y diferentes formas de concebir la relación entre estado⁶², patriarcado y heteronorma, a fin de conocer y problematizar el abanico de miradas que componen a las disidencias.

Existen, entonces, posturas que bregan por la equiparación de derechos y colocan al Estado como principal y a veces, único interlocutor y gestor de demandas. Pero también aparecen dentro de las mismas comunidades opiniones contrarias, con fuertes críticas a la llamada política de identidad y a la agenda liberal. La presencia y el rol del Estado, si bien sigue siendo problemática y sumamente crítica, ya no aparece desde la demanda sino desde el control y el disciplinamiento.

La lucha contra la discriminación y la defensa de los derechos humanos colocó a la equidad de género y el reconocimiento de la diversidad sexual como pilares de las democracias liberales, que han ido transformando sus marcos jurídicos. “Sin embargo, la reformulación de las normas sexuales que de allí se desprenden, ha dado lugar a nuevas regulaciones sexuales y de género que redefinen los límites de lo moralmente aceptable para ser unx ciudadanx”. (flores, 2013:304). val flores⁶³ (2013) llama al ejercicio de una constante sospecha sobre la refundamentación homogeneizadora de un nosotros absoluto que vuelve a cerrar la diferencia mediante una nueva totalización identitaria. Traza una crítica radical de los dispositivos de normalización que construyen identidades al mismo tiempo que proscriben otras como abyectas. Así la diferencia es constituida como atributo y la identidad se esencializa: Monique Wittig (2006), decía que constituir una diferencia y controlarla es un acto de poder ya que es un acto

⁶² Tomamos la definición que Marlene Wayar presenta en su libro “Travesti, una teoría lo suficientemente buena” (2018): “El estado debe tener como eje estructurante las funciones paterno-maternales incorporadas en términos estrictos de responsabilidad que marquen el sentido de sus acciones. Un estado sin la lucidez de entenderse en las funciones paterno-maternales y responsabilidades que se desprenden de allí y las consecuentes acciones que le demandan implementar no es otra cosa que un fracaso político, de esa sociedad y de ese gobierno y ese territorio es un territorio devastado” (p. 26).

⁶³ val flores escribe su nombre con minúsculas, siguiendo el gesto de bell hooks al nombrar las opresiones ya denunciadas por las feministas del tercer mundo que hacia los años '80 del siglo XX tomaron la palabra y la voz en la arena política del territorio estadounidense que las abyectaba y degradaba al lugar de la marginalidad cultural y lingüística, o las confinaba al destino del trabajo esclavo o doméstico.

esencialmente normativo, pero hay que ser socialmente dominante para lograr presentar al otro como diferente.

Desde este punto de vista, las instancias institucionales controlan y disciplinan a los cuerpos no heterosexuales, bajo la idea de “integración” y discriminando entre prácticas e identificaciones más y menos legítimas, entre respetables y menos respetables.

En este sentido y frente a todos los sistemas de control y vigilancia de género, sexo, sexualidad, raza y normalidad corporal de las democracias occidentales, Paul B. Preciado plantea como inminente una rebelión de cuerpos, no limitada a asignaciones identitarias. En “Manifiesto Contrasexual”, argumenta que los cuerpos se reconocen a sí mismos y reconocen a los otros, como cuerpos hablantes y no como hombres o mujeres. “Se reconocen a sí mismos la posibilidad de acceder a todas las prácticas significantes, así como a todas las posiciones de enunciación, en tanto sujetos, que la historia ha determinado como masculinas, femeninas o perversas” (Preciado, 2002: 18). De esta manera, renuncian a una identidad sexual cerrada y determinada naturalmente.

Estas posturas, se enmarcan en lo que se conoce como teoría Queer. La publicación de “El género en disputa” de Judith Butler en 1990 repercutió tanto en el ámbito académico como el militante, y fue a partir de entonces, que comenzó a delinearse esta teoría. Como se mencionó anteriormente, se erigió fuertemente contra aquel punto de vista sobre la sexualidad humana que concibe que los sexos son sólo el masculino y femenino, bregando por una desencialización de los sexos, los géneros y las identidades.

La expresión “queer” fue concentrándose en la identidad sexo-genérica de las personas, y particularmente en aquella “rara” por no cumplir con las expectativas sociales, pasando a ser una manera despectiva para hablar de las personas no heterosexuales. Hubo que esperar hasta mediados

1980 para que, empujados por la crisis del Sida⁶⁴, un conjunto de microgrupos decidieran reapropiarse de esta palabra. “Queer” comenzó a reivindicarse como un posicionamiento cultural y político, dejó de ser un instrumento de represión social para convertirse en un signo de resistencia a la normalización (Preciado 2009). Ser queer no es algo de lo que haya que avergonzarse; muy por el contrario, es una manera de indicar que, en quienes se apropiaban del término, ese posicionamiento sexo-genérico también es un modo de resistencia política (Pérez, 2016).

En Latinoamérica, se propone el vocablo Cuir como la derivación fonética españolizada (desviada/impropia), del término queer. Supone una mirada geopolítica hacia el sur y desde las periferias, problematizando la traducción como expresión de los tejidos de poder vinculados a la colonialidad del saber y apropiaciones críticas de marcos teóricos que afectan los cuerpos y variadas instituciones (Emmanuel Theumer, 2021).

En palabras de Sayak Valencia (2015):

Cuir es un movimiento de (auto)crítica y agenciamiento radical que hace alianzas con los (trans)feminismos y con los diversos procesos de minorización dados por etnia/raza, diversidad funcional, migración, edad, clase, etc., y que reconoce los logros y las multitudes queer del tercer mundo estadounidense, así como los diversos feminismos: indigenista, ecologista, ciberactivista, etc. En suma, cuir es un proyecto (geo)político y ético, no sólo estético y prostético (p. 35)

En conclusión, el desplazamiento del término Queer al cuir, nos lleva a la re-conceptualización de una filosofía política del activismo que refute la desigualdad global, dando continuidad a las luchas decoloniales y a la perspectiva trans.

Es importante resaltar estas discusiones, a fin de reconocer el abanico de opiniones y visiones que atraviesa a la comunidad, sobre todo en algunos términos problemáticos – como el

⁶⁴ Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida

de identidad, tan central en este trabajo- que reúnen a un conjunto polimorfo de posiciones que suscriben a diferentes denominaciones.

También es importante remarcar los conceptos visualizados en este apartado, ya que se serán los que sirvan de marco para problematizar las temáticas a trabajar, pensándolas desde las críticas disidentes y desde esta parte de la tierra.

4.3 *Las tradiciones y debates en torno a la educación sexual en la escuela secundaria.*

Podemos convenir que la educación sexual es un campo de tensión crítica, un territorio de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas, ciertos deseos.
flores, 2013.

Fundacionalmente, la escuela secundaria en nuestro país, se concibió como la formadora de las elites dirigentes a fin de prepararlas para estudios superiores o ingresar en administraciones públicas y privadas. Luego la clase media pujo para acceder, accediendo posteriormente también los sectores obreros. Pero dicha ampliación no significó el fin de la dinámica selectiva y la naturalización de la exclusión de aquellos que no podían lograr las exigencias institucionales, siendo un traje hecho a medida de otros cuerpos y otras vidas (Kantor, 2015).

Entonces, la escuela como institución social, tampoco es ajena a reproducir las significaciones hegemónicas de género (Morgade, 2013), naturalizando en muchos casos, la desigualdad, la heteronorma y el binomio varón-mujer. La mayoría de las investigaciones de los últimos tiempos advierte acerca de diferentes procesos y mecanismos a través de los cuales las instituciones escolares participan en la producción de los cuerpos sexuados. En tanto aparato ideológico, garantiza que varones y mujeres se correspondan a las formas hegemónicas de masculinidad y feminidad, articulando las identidades de género “normales” a un único modelo

de identidad sexual: la heterosexual. En ese proceso, por un lado, incentiva la sexualidad “normal” y, de otro, simultáneamente, la contiene. De esta manera, en la educación formal, existe una “educación sexual” y su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido.

En este sentido, Graciela Morgade (2006) ha enumerado los diferentes enfoques desde los cuales se enseñan la educación sexual y coalicionan en el sistema educativo. Convencida de que todo enfoque tiene su correlato práctico –es decir, supone qué hacer en educación sexual, cómo hacerlo y quiénes deben hacerlo (p. 40)–, la autora distingue diversos modelos (no siempre apropiados), oponiendo a estos un enfoque de género.

Entre los modelos dominantes encontramos:

1. El modelo biologicista, el cual reduce la educación sexual a la reproducción, al margen de cualquier significación emocional o social. Se imparte en el marco de las ciencias naturales.
2. Un modelo biomédico que, en sintonía con el anterior, se propone el abordaje de la sexualidad de manera “preventiva” frente, por ejemplo, al embarazo adolescente o las enfermedades de transmisión sexual.
3. Un modelo moralizante que, enfatiza en las cuestiones vinculares y éticas que sustentarían las expresiones de la sexualidad desde una perspectiva (hetero)normativa, acentuando un “deber ser” considerado “natural”. Está vinculado curricularmente a la formación catequística o a la formación ética.

Respecto de estos modelos dominantes, el saber médico-biológico y el saber moralizante católico, Germán Torres (2009) argumenta su presencia en diversas instancias de la implementación de leyes y políticas estatales sobre sexualidad, cuerpo y vida: o bien por presentar una sexualidad ligada a la reproducción y a las enfermedades o bien asociada al matrimonio

heterosexual. Ambos modelos promueven simultánea y dependientemente efectos de normalización y de exclusión que es preciso percibir y resistir.

Entre las “vertientes más novedosas”, Morgade distinguen otros dos modelos:

4. Un modelo sexológico que concibe que la educación sexual debe enseñar “buenas prácticas” sexuales, a fin de contrarrestar creencias erróneas. Se considera relacionada con las consejerías sobre sexualidad, ya que se imparte desde una perspectiva “terapéutica”.

5. Un modelo judicial que enfatiza en situaciones de acoso, abuso o violación a los que pueden verse sometidos niños, niñas y adolescentes en el ámbito doméstico, escolar o público. En este caso, circunscribe la educación sexual a la evitación de riesgos y asocia la sexualidad a algo exclusivamente amenazante. Atañe a especialistas en consejería jurídica.

Finalmente, la autora propone otro modelo:

6. Un enfoque de género sobre educación sexual que se construye “a la luz del análisis histórico y cultural de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado y los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino” (Morgade, 2006: 43). Entonces, este enfoque, valora y subraya la existencia de diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, suponiendo también la inclusión igualitaria de la diversidad. En resumen, la autora no propone eliminar las dimensiones que apuntan al cuidado de la salud, pero sí ampliar su tratamiento a fin de reponer su sentido social.

En este sentido, y siguiendo a Eduardo Mattio (2014), podemos citar que además de aquellos contenidos que vinculan la sexualidad, en mayor o menor medida, con algo “de cuidado”, aparecen otros como los escritos de German Torres (2009, 2012), donde se pone en cuestión aquello que en otras posiciones se toma como punto de partida: la naturalidad del cuerpo y la estabilidad de las identidades. Torres (2012) argumenta que de alguna forma la educación sexual,

busca preservar el contrato heteronormativo, a fin de legitimar ciertas identidades, cuerpos y afectos y marginar otros. Frente a esto, llama a realizar en las aulas estrategias de resignificación radical o de subversión crítica de los modos de ser o desear disponibles, a fin de construir un horizonte de posibilidades más amplio, que no esté delimitado a priori. Toda educación sexual debe hacer posible el cohabitar con otros, debe “operar con imaginación y resolución para provocar, en el escenario constrictivo que habitamos, una constante ampliación de lo que podamos ser. Solo así podrá gestarse un futuro en el que seamos capaces de vivir y celebrar, sin cortapisas, nuestra legítima rareza” (Torres, 2012:11).

Todo esto lleva a pensar el porqué de la fuerte presencia de la “normalidad” en el pensamiento educativo y la forma en la que se podría desarrollar una pedagogía que incorpore un pensamiento sobre la ausencia de la normalidad. Así, la llamada mirada queer sobre la educación, implica una práctica que intente no reproducir las normas existentes y resquebrajar los discursos jerárquicos del sistema sexo-género. Está pensada más bien como una herramienta analítica para leer, interpretar y reflexionar sobre la realidad, permitiendo cuestionar las normas constitutivas de la vida escolar y las ubicaciones de los sujetos en ella (Berná, Cascone y Platero, 2012).

Es teniendo en cuentas estas perspectivas que buscan la proliferación no jerárquica de deseos, cuerpos, de otros modos de vida y que trascienden la idea de “cuidado” y cuestionan y problematizan todos los demás modelos que se fueron citando, que tratara de analizarse la ESI en los espacios educativos y su vinculación con las corporalidades no heteronormadas.

Capítulo 5

Se hace camino al andar: la puesta en marcha de la ley de identidad de género, en el marco de la Educación Sexual Integral, desde la perspectiva institucional

*Pero, ¿qué significa educar en sexualidad? ¿Hasta qué punto los adultos/as tenemos capacidades y posibilidades de transmitir contenidos que promuevan comportamientos saludables en este terreno? ¿Cómo podemos promover los derechos de “los educandos” con responsabilidad?
¿Qué procesos debemos atravesar los docentes para lograr transmitir contenidos significativos respecto de la sexualidad y que sean, a la vez, respetuosos de los chicos, las chicas y de sus derechos?
Faur, 2007.*

En este capítulo, donde se emprende el proceso de producción de conocimientos propiamente dicho, se intentará investigar la puesta en marcha de la ley de Educación Sexual Integral en dos instituciones escolares, situadas en la ciudad de Rosario. Esto a fin de conocer sí es que existieron, impactos, alcances y limitaciones en relación a la normativa nacional que regula el respeto de las identidades diversas, sobre todo en el artículo 12 que enmarca el trato digno.

La construcción del mismo se desarrolló en base a entrevistas realizadas a docentes de las escuelas, que son quienes se vinculan directa y cotidianamente con el estudiantado, visibilizando las perspectivas y experiencias de los temas a trabajar, desde sus lugares y roles.

I. Los casos de las escuelas técnicas 1 y 2.

La ESI coloca a la escuela como institución fundamental para conocer, entender y defender los derechos, incluidos los vinculados a la sexualidad de todas las personas (Ministerio de Educación, 2021). Es un contenido que tensiona la gramática escolar y que posibilita transformar la escuela, habilitando que cada institución educativa elabore un proyecto pedagógico acorde a sus realidades. “Esta práctica implica repensar la institución escolar, la educación y la sexualidad como procesos significativos donde emergen representaciones y posicionamientos ideológicos que conforman una trama de disputas y alianzas entre lxs actorxs involucradxs, facilitando u obstaculizando la aplicación efectiva de una política pública que concibe a la sexualidad, no solo

desde la dimensión biológica, sino en su interacción con factores psicológicos y socioculturales” (Abella, Barbieri y Rosa de Castro, 2020:65/66).

Pero como bien sabemos, de la letra de la norma a la aplicación hay una gran distancia. Por lo cual, intentaremos revisar las modalidades en cuales la misma se ejecuta, en dos escuelas distintas, a fin de vislumbrar su conexión e intersección con la ley de identidad de género y descubrir si prepara (o no) a dichas instituciones para el tránsito de identidades diversas.

Para ello, las unidades de análisis son dos instituciones escolares de gestión pública⁶⁵ de la ciudad de Rosario y las unidades de observación son docentes y estudiantes de las mismas, con quienes se conversó a través de entrevistas⁶⁶.

En tanto las personas entrevistadas comparten información sensible o compleja, y por cuestiones éticas sobre identidad y confidencialidad de la información brindada, se conserva su anonimato. Se utiliza una letra para referirse a cada una de ellas y en lugar de los nombres reales de las organizaciones se utilizan números, tal como se detalla a continuación:

Institución 1	Institución 2
Entrevistada M, docente	Entrevistada D, docente
Entrevistado G, docente varón trans	Entrevistade JP, estudiante varon trans
Entrevistade A, estudiante varon trans	Entrevistade E, estudiante no binarie.

Ambas escuelas están localizadas en el distrito centro⁶⁷ de la ciudad de Rosario⁶⁸. El mismo limita geográficamente: al Norte con las vías del ex F.C. Mitre, al este con el Río Paraná, al sur

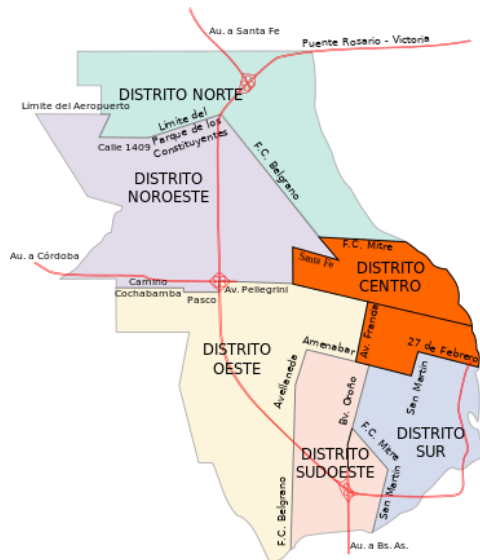
⁶⁵ A las cuales haremos referencia como 1 y 2, a fin de diferenciarlas.

⁶⁶ Realizadas por Agostina Bara entre noviembre del 2022 y abril de 2023.

⁶⁷ El Distrito Centro es una de las 6 divisiones administrativas que tiene la Ciudad de Rosario. <http://infomapa.rosario.gov.ar/emapa/mapa.htm>

⁶⁸ El Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe se divide en 9 regionales a lo largo de todo el territorio. Rosario forma parte de la región VI.

con Av.27 de Febrero, Av. San Martín, calle Amenábar; Av. Francia y Av. Pellegrini; y al oeste con las vías del ex F.C. Belgrano (Futura Troncal), calle Santa Fe y las vías del ex F.C. Belgrano. Tiene una población de más de 250.000 habitantes y una gran oferta de servicios como hospitales, centros de salud, espacios culturales y recreativos y el Centro Municipal de Distrito “Antonio Berni”.



La escuela 1, se ubica en calle Ocampo, casi al límite con el distrito sur. Se inició en 1914, como parte del establecimiento de escuelas de mujeres que se fue dando en el país a partir del 1900. Comenzó, entonces, como escuela-taller destinada a mujeres, con cursos de cocina, limpieza, corte y confección. Fue transformándose a lo largo de las décadas, hasta consolidarse, en la actualidad, las dos modalidades históricas de la institución:

indumentaria y administración y gestión.

Cuenta con turno mañana, tarde y vespertino, donde se desarrolla la formación profesional específicamente. El plantel docente está compuesto por 120 personas, seleccionadas por escalafón; y el equipo de gestión, por la directora, vice y regente que se encuentran a lo largo de toda la jornada y cada una de ellas forma parte de la escuela hace varios años. Por su parte, la cantidad de estudiantes ronda aproximadamente los 500, aglutinando más de la mitad de dicho numero en el turno de la mañana.

En el caso de la institución 2, ubicada en el microcentro de la ciudad, sus inicios se remontan a 1896, con una fuerte inclinación a lo comercial. Comenzó siendo una escuela exclusivamente de varones, y recién en 1913 se incorporaron las primeras estudiantes en los cursos

de peritos mercantiles, en el turno de la mañana. Si bien el número de mujeres al principio era muy reducido, comenzó a crecer notablemente y hacia 1958, se declaró el orden de mérito para ingresar a la institución, sin distinción de sexo ni de turnos.

En la actualidad, la componen diferentes departamentos, como, por ejemplo, el de ciencias económicas, arte, ciencias sociales, idioma, matemática, física, entre otros. Específicamente, disponen de una Secretaría de Orientación Psicopedagógica, que se encuentra conformada por psicólogas y que tiene como objetivo articular parte de la demanda de la comunidad educativa⁶⁹. Su extensión en cursos, planta docente y cantidad de estudiantes es de aproximadamente el doble que la número 1.

En las dos escuelas, hay de 3 a 4 cursos de cada año en el turno mañana y tarde, pero la número 1 recibe aproximadamente 600 estudiantes en la totalidad del edificio (también hay turno vespertino), mientras que, en el otro caso, cuentan con 1200 estudiantes en aproximación. También cuentan con la presencia y constitución de centros de estudiantes inclusivos, con amplio recorrido y fuerte compromiso. Por otra parte, en el caso de la escuela 1, la regente nos informa que aproximadamente un 25% del estudiantado solicita las becas socioeducativas⁷⁰ y otro 25% las de Progresar⁷¹, presentando diferentes niveles y situaciones socioeconómicas. Mientras que en el caso 2, las condiciones son, en general, más favorables, con familias que provienen de la institución y tienen un nivel educativo superior.

⁶⁹ Esto incluye el acompañamiento a ingresantes y sus familias, la construcción de espacios de construcción vocacional, el abordaje de problemáticas individuales y grupales, en conjunto con las regencias y el equipo docente, talleres de ESI e instancias de actualización docente.

⁷⁰ Brindadas por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

⁷¹ Es un programa integral y nacional de Becas Educativas que acompaña al estudiantado en todos los niveles de formación durante su trayectoria académica, a través de un incentivo económico y un importante estímulo personal, que le permitirá poder avanzar en sus estudios hasta completarlos.

En líneas generales, la particularidad que encontramos entre ambas es que pertenecen a distintos niveles estatales, reflejándose esto en la diversa caja de recursos y herramientas con que cuentan para el abordaje de estas adolescencias. En este sentido, y como observamos brevemente, poseen historia, características y estructuras diferentes, pero comparten una larga trayectoria brindando educación técnica.

La Educación Técnico Profesional en el nivel medio de enseñanza tiene una larga historia y tradición en la Argentina. Para el 2016, el país contaba con un total de 1455 escuelas técnicas de gestión pública, de las cuales 147 pertenecen a la provincia de Santa Fe⁷².

Dicha modalidad educativa, está regulada y ordenada en la Ley 26.058, que fue sancionada y promulgada en 2005. La formación que imparte combina teoría y práctica, aula y taller, tecnología y prácticas profesionales. Esto deriva en que tanto su currículo como su organización escolar presente rasgos específicos

A modo de introducción podríamos decir que las escuelas técnicas se fueron moldeando con los procesos productivos y económicos del país. Sus orígenes se remontan a 1897 cuando se abre una sección industrial de la Escuela Nacional de Comercio, convertida luego en la primera escuela industrial. A nivel general, las especialidades se vinculan con la construcción, electrónica, eléctrica, mecánica, química, informática, industria agraria, y actualmente con las telecomunicaciones y la industria de la alimentación.

En sus inicios, las Escuela Taller estaban configuradas y asociadas como *escuelas de varones*. Esto ocurre dado que tradicionalmente, se dio la existencia de una esfera de trabajo productivo, vinculada a las tareas del varón y otra esfera reproductiva y de cuidado, asociadas a las tareas femeninas. Pero desde el siglo XX, con la incorporación masiva de las mujeres al trabajo

⁷² https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_escuelas_tenicas_2911_2.pdf

productivo extradoméstico, fue tomando cuerpo la crítica hacia esta división sexual del trabajo. En la actualidad, el desarrollo del movimiento feminista, es determinante al momento de profundizar estos análisis⁷³, sobre todo desde la perspectiva económica donde se hace foco en la diferente posición de varones y mujeres como agentes económicos y sujetos de las políticas económicas⁷⁴.

Específicamente, en el apartado F del artículo 40 de la ley que la enmarca, se incorpora la necesidad de realizar líneas de acción a fin de promover la incorporación de estudiantes mujeres, “impulsando campañas de comunicación, financiando adecuaciones edilicias y regulando las adaptaciones curriculares correspondientes, y toda otra acción que se considere necesaria para la expansión de las oportunidades educativas de las mujeres en relación con la educación técnico profesional”⁷⁵.

En la actualidad, en Santa Fe, los datos sobre las matrículas muestran que el número de estudiantes mujeres (21.442) de Educación Técnica en la provincia es duplicado por el número de estudiantes varones (42.757)⁷⁶. Estas cifras interpelan respecto a los roles y mandatos por los que está atravesado este tipo de educación, llamando a una revisión y transformación de ciertas pautas culturales y de contenidos y entornos formativos.

II. Educación técnica y ESI

¿Aún hay privilegios por ser estudiante varón cis técnico?, ¿las escuelas técnicas aun reproducen estructuras patriarcales?. En este sentido, la ESI puede presentarse como una

⁷³ <https://temalibreeducacion.wixsite.com/temalibre/post/la-esi-en-la-escuela-t%C3%A9cnica-se-construye-en-taller-con-lxs-estudiantes>

⁷⁴ RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, CORINA: “Economía feminista y economía del cuidado: Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad”. Revista Nueva Sociedad. Democracia y política en América Latina N° 256. Buenos Aires. Fundación Foro Nueva Sociedad, 2015.

⁷⁵ <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>

⁷⁶ SiGAE Web, datos relevados al 10/09/2022. Dirección General de Información y Evaluación Educativa-Ministerio de Educación, Santa Fe

oportunidad desde donde la educación técnica pueda derribar falsas creencias y/o estereotipos, e ir avanzando en la construcción de un corpus y campo de saberes especializados. Además, de reivindicar la presencia no sólo de mujeres, sino también de distintas corporalidades y sexualidades.

Al instalar la educación sexual como derecho y la sexualidad como asunto público, se genera para el estudiantado una base de herramientas y conocimientos necesarios para el desarrollo de sus derechos sexuales, y que también contribuya a construir relaciones libres de violencias y discriminación.

Pero ante el desafío de educar acerca de la sexualidad como decisión institucional ¿cómo se posicionan los docentes frente a esto?, ¿con qué enfoque?, ¿con cuáles estrategias pedagógicas y didácticas?, ¿es lo mismo enseñar sobre cualquier área de conocimiento que sobre sexualidad? (Greco, 2006).

Las sexualidades precisan ser consideradas en su historicidad y contexto, por lo tanto, “pensar la sexualidad en la escuela, implica pensar la escuela en sí misma” (Flores, 2011: 3). En este sentido, la ESI se posiciona como una ubicación desde donde observar las instituciones escolares, el acto educativo en sí mismo, la organización de la enseñanza, las relaciones pedagógicas, y hasta el modo de imaginar y enseñar futuros vivibles para todos (Ministerio de Educación, 2021).

Particularmente, en ambas instituciones se ha podido trabajar, de diferentes formas, la transición de estudiantes trans y no binarios, además de los conflictos con sus compañeros y familias, inherentes al proceso mismo.

En el caso de la escuela n° 1, una docente con 23 años de trayectoria nos dice que *“no hay acompañamiento, ni apoyo de parte de la institución, hay omisiones por falta de información*

porque la escuela no avisa, nos enteramos nosotros. No hay asesoría ni lineamientos para trabajar los procesos de transición, es buena voluntad de los docentes y no todos lo tienen” (Entrevista con M, 47 años, docente de historia)⁷⁷. Comentó sobre el caso de un estudiante que siempre fue muy respetado por sus compañeros, pero no así por el equipo docente. Al día de hoy sigue apareciendo en mucha documentación su nombre anterior y algunos lo siguen llamando así, incluso *“el año pasado el preceptor lo llamó con su nombre anterior delante de todos sus compañeros, hay mucha resistencia aún a los derechos”* (Entrevista con M, 47 años, docente de historia).

En este sentido, la incorporación de cuestiones de sexualidad en las escuelas, a pesar de los marcos normativos y avances de las últimas décadas, sigue generando controversias. Estos desacuerdos se relacionan con las posiciones valorativas de docentes y actores de la institución, pero al mismo tiempo, con el conflicto entre los mismos enfoques teóricos e ideológicos que abordan la educación sexual –y que trabajamos anteriormente- (Morgade. 2006). Queda claro que las posiciones personales no pueden primar por sobre el marco de derechos ni sobre el conocimiento validado por los saberes disciplinarios.

Particularmente, es interesante remarcar la resistencia en general que provoca en las escuelas técnicas, en las cuales se intentó incorporar transversalmente a todas las materias. Se realizan muy esporádicamente jornadas, que en el caso del 2022 fueron llevadas a cabo por el centro de estudiantes, pero queda a la buena disposición de cada uno y son proyectos más personales que institucionales.

En palabras de la docente:

No tuve quórum para hacerlo como proyecto institucional, lo abordamos en historia y formación ética, relacionándolo con las temáticas abordadas en los distintos años, pero no se está trabajando de manera transversal en todas las áreas, porque suele haber

⁷⁷ Entrevista realizada por Agustina Bara el 10/11/2022 en la ciudad de Rosario.

resistencias dado los lineamientos de las escuelas técnicas en este caso. Tiene mucho que ver el perfil del directivo, los docentes estamos solos, se necesita acompañamiento pedagógico para llevar el proyecto adelante (Entrevista con M, 47 años, docente de historia)

Por ello, posicionar a la sexualidad en la escuela lleva inevitablemente a que los cuerpos de infancias y adolescencias se construyan como sexuados, demostrando cuán urgente es incorporar un pensamiento complejo y abierto al diálogo con todos los actores que forman parte de las instituciones. Entonces, la ESI funciona como un recurso legal ineludible en las escuelas, pero en el terreno del aula, también se convierte en campo de disputas entre diferentes versiones que moldean nuestra concepción de las sexualidades, los cuerpos, los deseos, las identidades. De esta manera, se transforma en un “territorio permanente de discusión pedagógica” (flores, 2015: 5).

Distinto es el caso de la escuela 2, donde se respetan automáticamente las identidades autopercibidas. En sus palabras: *“la escuela trabaja muy bien con estas temáticas, hay una valoración positiva en cuanto a la normativa”* (Entrevista con D, 40 años, docente de Formación Ética y Ciudadana)⁷⁸. Si bien con la pandemia se descontinuo, afirma que se trabaja transversal⁷⁹ en la currícula y se hacen jornadas. En este sentido, se cuenta con el respaldo de la Secretaría de Orientación Psicopedagógica, que como se mencionó, acompaña la organización de talleres de ESI e instancias de actualización y formación docente.

También comentó que se trabaja ley de identidad de género y trato digno, solamente al momento de abordar el derecho a la identidad: *“tenemos estudiantes trans, desde la escuela se*

⁷⁸ Entrevista realizada por Agustina Bara el 30/03/2023 y el 11/04/2023 en la ciudad de Rosario.

⁷⁹ En complemento a esto, la Resolución N° 350/2020⁷⁹ del Consejo Superior de la UNR, promulga la conformación de una Comisión para la Transversalización de la Educación Sexual en todas las escuelas preuniversitarias.

acompaña” (Entrevista con D, 40 años, docente de Formación Ética y Ciudadana). Al igual que desde el Centro de estudiantes, el cual a través de una larga tradición se eligen delegados por curso y está constantemente activo.

A pesar de todo esto, las instituciones tienen en común que solo se aborda la ESI desde asignaturas puntuales. Retomando a la escuela 1, la docente M argumenta que se trabaja con contenidos áulicos en las materias Historia y Formación Ética y Ciudadana y tienen en cuenta normativas y legislaciones nuevas ante casos que se presenten. En este sentido, comentaba que es en su materia, donde intenta abordar e incorporar a la currícula, distintas cuestiones propias del colectivo, como ley de identidad de género, trato digno, cupo laboral y las distintas propuestas que traigan los estudiantes.

Cuando el tema del sexo es colocado en el currículum, difícilmente se pueda separar sus objetivos de las “consideraciones históricas de ansiedades, peligros y discursos predatorios que parecen catalogar ciertos tipos de sexos como inteligibles, mientras que otros tipos son relegados al dominio de lo impensable y de lo moralmente reprensible” (Britzman, 2001: 75). Por ello, puede decirse que el currículum escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones. En la cultura escolar, las formas de interacción no permiten la posibilidad de generar nuevos interrogantes, relegando a las cuestiones sobre sexualidad al terreno de las respuestas correctas o equivocadas. De esta manera, los estudiantes no obtienen ninguna comprensión sobre sus preocupaciones y deseos, relacionando esos espacios con la autoridad escolar y docente (Britzman, 2001).

Esto pone en evidencia la necesidad de abogar, en este caso en las escuelas técnicas, por una justicia curricular⁸⁰, pensando e incorporando a la sexualidad en el currículum explícito e implícito vigente y desarrollando una pedagogía de la sexualidad que sea interesante y estimulante. Pero esa incorporación, que no alcanza con que se de manera esporádica y puntual, debe tener como objetivo interrumpir los procesos heteronormativos y, lograr que las múltiples corporalidades sean reconocidas y legitimadas más allá de las identidades tradicionales.

Esa incorporación, además, debe aparecer como una herramienta que permita problematizar las normas escolares y las ubicaciones de los sujetos en ella, habilitando a los estudiantes a reconstruir aquellas ubicaciones y realizar una lectura de la realidad, cuestionando creencias y convicciones.

III. Los cuerpos disidentes y los recursos de la ESI.

En cuanto a políticas públicas relacionadas con la ESI, y específicamente que aborden las disidencias, encontramos un importante vacío.

En el caso de la escuela 1, los docentes no tienen conocimiento de los equipos socioeducativos⁸¹, ni de cuál es el trabajo que se realiza con los directivos, que son los que tienen el vínculo. Tal como lo expresa M: “A los docentes los convocan si la situación es más compleja y se pasa a lo legal, sino solamente les informan el accionar a seguir” (Entrevista con M, 47 años, docente de historia).

⁸⁰ Considerar esto, supone a su vez, apelar al concepto de justicia curricular, como argumenta Connell (2006) para lograr un currículum que contemple los intereses de todos y todas, incluyendo los de quienes han sido vulnerados en su derecho a la educación y quedaron excluidos del sistema formal.

⁸¹ Los equipos socioeducativos interdisciplinarios trabajan con las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades. A fin de fortalecer el trabajo articulado e integral de las instituciones, territorios y trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes.

Argumentó, además, que el Equipo de ESI, no visita las escuelas técnicas, pero que van a solicitarlo para el año lectivo 2023. *“Todo lo que se hizo fue áulico y desde el centro de estudiantes, muy poco, y relacionado a la autoestima adolescente”* (Entrevista con M, 47 años, docente de historia).

Dicho equipo lleva adelante, las jornadas provinciales de “Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género”⁸², las cuales forman parte de la implementación de la Educación Sexual Integral en cada aula santafesina. Visitando sus páginas y distintas redes sociales, se visualiza como estas jornadas son prioritarias en su trabajo cotidiano y si bien aparece esbozado el acompañamiento de las identidades no heteronormadas, no lo hace en profundidad para trabajarlo ni con docentes ni con estudiantes.

En dialogo con Nicolás⁸³, que es parte del equipo de Rosario, nos cuenta que, por una cuestión de estructura del equipo, no pueden cubrir la totalidad de las escuelas. Por ello, trabajan a partir de un acompañamiento generalizado, con formaciones virtuales masivas en algunas temáticas, y a demanda cuando llegan situaciones particulares, mediando para subsanar la vulneración de derechos. En la cotidianeidad, no se dedican a las intervenciones puntuales y técnicas, y para ello están en vínculo con el equipo socioeducativo. Con la docencia, trabajan desde la interpelación, como puertas de entrada al sentir para luego tocar otras puertas como lo curricular.

La escuela 2 al no pertenecer al nivel provincial⁸⁴, no tiene contacto con estos equipos. En su lugar, cuentan con un espacio específico de Atención ante Situaciones de Violencia y/o

⁸² La Ley Nacional (27.234) establece las bases para que, en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de todos los niveles se realice esta jornada con el objetivo de que estudiantes y docentes desarrollen y consoliden saberes, actitudes y prácticas que promuevan la prevención y la erradicación de la violencia de género. En Santa Fe se implementa desde el 2015 y, a partir del año 2021 está contemplada en el calendario escolar del Ministerio de Educación.

⁸³ Entrevista realizada por Agostina Bara el 02/03/2023 en la ciudad de Rosario.

⁸⁴ Los colegios nacionales han sido en la Argentina las instituciones de formación de la élite dirigente, de los funcionarios estatales, a la vez que preparatorios para el ingreso a la Universidad. En la actualidad esta institución

Discriminación por Razones de Género y con el respaldo de protocolos y resoluciones propias, como, por ejemplo, la Resolución N° 350. Ésta, en sus primeros artículos se compromete a promover el desarrollo de las mencionadas jornadas Educar en igualdad y en el artículo 7, garantiza el respeto de los también descriptos NAP, para que se vean reflejados en los diseños curriculares.

A su vez, ambas escuelas cuentan con un blog virtual sobre educación sexual que funciona como recurso para trabajar cotidianamente. En el caso del ministerio de Educación, funciona desde 2019 y en la UNR, desde el reciente julio del 2023. En los mismos se encuentran todo el plexo normativo, documentos y lecturas divididos en tópicos y material para trabajar en efemérides, presentando como objetivo la profundización de la formación docente sobre las temáticas.

Más en profundidad y en consonancia con esto, en las dos instituciones pueden utilizarse, también, los materiales de apoyo denominados “Cuadernos ESI”, los cuales son nacionales y proponen contenidos para cada nivel educativo, constituyendo otra de las herramientas para el trabajo en las aulas santafecinas. En el correspondiente al nivel secundario (2017), si bien aparecen algunas referencias en torno a las diversidades, estas se hacen sin profundidad y de manera binaria. Los planteos se dan de manera general, sobre derechos y respeto. En primer lugar, dentro del área de Formación Ética y Ciudadana y Derecho, se proponen distintas actividades con el texto de Abelardo Castillo, “El marica”⁸⁵. Se da inicio a una serie de preguntas vinculadas a la discriminación por orientación sexual, prostitución y modelos de masculinidades hegemónicas. El texto tiene como narrador a un sujeto cisheterosexual que reconoce la incomodidad de los parámetros de la hegemonía masculina, pero no acciona frente a ello (Rueda, 2019).

es una escuela pre universitaria enmarcada dentro de la Universidad Nacional de Rosario y se desarrolla de acuerdo a dicha estructura.

⁸⁵ Texto en: <https://dges-sal.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/07/06-El-marica.pdf>

Audiolibro: <https://poddtoppen.se/podcast/1432202620/audiolibros-por-que-leer/el-marica-abelardo-castillo>

Por otro lado, se aborda la problemática de los estudiantes en la Educación Física, al dividirse en clases de varones y mujeres, pero no se profundiza sobre las diversidades sexuales.

Por último, aparece un taller de Discriminación y diversidad sexual, en el cual aparecen algunos conceptos definidos brevemente, pero se hace más hincapié en la discriminación como fenómeno social, los estereotipos, los prejuicios.

Pero como argumentaron Blas Radi y Moira Perez (2014), ya no alcanza con visibilizar, debatir y poner en consideración ciertas temáticas, sino en pensar de qué forma se realiza esto y si es coherente con esos temas que queremos instalar. Partiendo de la experiencia de las escuelas trabajadas y como ya señalamos, en las distintas leyes, políticas públicas y recursos vinculados a la ESI, muchas veces, se hace hincapié en la generalidad; y se traen ciertas verdades y experiencias como representativas de un colectivo que es amplio y heterogéneo. Además, esto se realiza de forma tan abstracta que las particularidades constitutivas de la desigualdad y vulneración, no llegan a articularse ni abordarse.

Se vislumbra, entonces, que la enseñanza de la educación sexual, se va despegando de los modelos biomédicos y moralistas, incorporando el sentido social al mero tratamiento de cuestiones de cuidado de la salud, como también la idea de “diversidad”. Pero para esta incorporación, se utiliza una perspectiva más propiamente LGBT⁸⁶, donde se intenta enseñar a través de categorías sexuales y de género sencillas, limitando otras formas discursivas emergentes (Berná, Cascone y Platero, 2012). Así, la “diversidad” aparece como un término que contiene todo lo “otro” de la heterosexualidad, con un grado de indefinición tal que podría ser cualquiera y ninguno al mismo tiempo. Esto demuestra que hasta los mayores esfuerzos inclusivos pueden producir nuevas

⁸⁶ En este enfoque, el elemento central es buscar espacios para las identidades y sexualidades no normativas dentro del entorno escolar y la sociedad, con el fin más amplio de combatir la heteronormatividad⁸⁶. Dicha heteronormatividad es duplicada y preservada en los primeros años de vida, dándole centralidad a la familia nuclear heterosexual, invisibilizando a personas de la comunidad en textos escolares, etc.

exclusiones, generando nuevos límites en vez de problematizar por qué y cómo han sido contruidos estos.

En este sentido, no alcanza solo con una “ampliación del universo de sujetos, sino también, sobre todo, se trata de poner en cuestión la matriz misma de subjetivación que constituye a “mujeres”, “hombres” y al “resto” (Radi, 2014). La idea es, como ya sostuvimos en varias oportunidades, que puedan visibilizarse todas las corporalidades existentes, invitando a descubrir, explorar y registrar una corporalidad cuya genitalidad no defina ni regule experiencias de masculinidad o feminidad. Es importante que adquieran visibilidad, porque se pone en juego la exposición de realidades de las que no se hablan, de modos de ser contrahegemónicos.

El cuerpo es un campo abierto a diversas interpretaciones, por lo que debe dejar de ser entendido como ahistórico, como lo dado biológicamente, sobre lo que se proyecta lo masculino y lo femenino. De esta forma, liberar a los cuerpos de estos enfoques biologicistas y hegemónicos es una de las principales tareas para comenzar a pensar en abordajes, desde lo educativo, más emancipadores y menos excluyentes. Es importante, entonces, abrir el espectro de posibilidades, hablando de personas con derechos, de orgullo, del derecho a ser tratades dignamente.

IV. Identidad de género y trato digno en las aulas.

Como se nombró anteriormente, la ley de identidad de género, es uno de los mayores resguardos de dichas identidades y corporalidades en el ámbito escolar, garantizando específicamente, el derecho a ser tratades dignamente, en su artículo n° 12. El trato digno⁸⁷ le garantiza a aquellos adolescentes que transitan por las escuelas, que se respete la utilización de un

⁸⁷El concepto de “trato digno” refiere a la consideración y el respeto por los derechos e integridad que se debe a todas las personas. Partiendo de comprenderlo como condición de accesibilidad al marco de derechos económicos, sociales, culturales y políticos, su falta de acceso constituye una barrera determinante para la accesibilidad a estos derechos que, a su vez, los definen.

nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. Además, expresa que, si hay que registrar los datos del DNI se debe utilizar un sistema que combine las iniciales del nombre, el apellido completo, día y año de nacimiento y número de documento y el nombre de pila elegido. En nuestra provincia, esto se refleja y se refuerza en Resoluciones como la 2529/13⁸⁸ en el caso del Ministerio de educación o la Ordenanza N° 750 en el marco de la Universidad Nacional de Rosario⁸⁹.

En este sentido consultamos cómo se llevan adelante las cuestiones administrativas en cada una de ellas. En el caso la escuela 1, uno de los profesores, que inició su transición dentro de la escuela, argumentó que se cambiaron sus nombres de las planillas administrativas, sin él ni siquiera pedirlo y sin tener realizado el cambio registral. En sus palabras: *“En lo que respecta a los cambios en el registro la escuela lo hace sin problema”* (Entrevista con G, 50 años, varón trans docente)⁹⁰. No fue así la opinión de la otra profesora, que refirió que al cargar las notas al sistema SIGAE⁹¹, seguían apareciendo los nombres anteriores. *“En los cursos que tengo acceso los cambio yo. Antes de comenzar el año consulto a cada estudiante como quieren que los llame, para completar mis registros, pero lamentablemente en lo administrativo no se respeta nada”* (Entrevista con M, 47 años, docente de historia).

Aparece a menudo mencionado el problema de la obtención de los certificados de estudio con nombre autopercibido. Lo que se aprecia en esta dificultad es lo fragmentado del circuito normativo, de reconocimiento de la identidad, y su materialización en el ámbito administrativo.

⁸⁸ La misma establece que se debe garantizar las condiciones de gestión escolar para el respeto de las opciones de género realizadas por los estudiantes. Además, en el artículo 2, agrega el tratamiento de la documentación, el trato personal, condiciones de vestimenta y las actividades escolares.

⁸⁹ Normativa que reafirma el respeto irrestricto por la identidad de género de las personas en todos los ámbitos y dependencias de la UNR, en consonancia con la Ley Nacional de Identidad de Género https://esupcom.unr.edu.ar/archivos/genero/ordenanza_750.pdf

⁹⁰ Entrevista realizada por Agustina Bara el 05/11/2022 en la ciudad de Rosario.

⁹¹ SIGAE Web es un sistema informático integrado, provisto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y disponible en Internet, destinado a la gestión administrativa de establecimientos educativos

En nuestra provincia, eso está respaldado, sobre todo, en la resolución 143/12 que incluye lo referido a la solicitud de cambio de datos de identidad.

Otra cuestión que viene relacionado a ello, es la interpelación de los dispositivos escolares, que suelen aparecer en clave binaria, como, por ejemplo, la formación de filas; las clases de Educación Física separadas entre varones y mujeres; los talleres y actividades prácticas escindidas; los baños diferenciados; los actos escolares con roles definidos; la expresión de género (uso de aros y cabello largo en varones o cabello corto, tatuajes o indumentaria “no apropiada para mujeres”), etc.

Los mismos, durante varias décadas, se posicionaron como prácticas fuertemente disciplinadoras de los cuerpos. Si bien ya no se insiste con términos como "vigilancia", "orden", "control" y "corrección", aun ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, ciertos desplazamientos y usos del cuerpo están inscriptos como un deber ser para cada género. “Moverse como varón, vestirse como mujer, hablar como varón, sentir como mujer se convierten en regularidades corporales que deben cumplir –y que han aprendido a cumplir los y las estudiantes configurando cuerpos masculinos y femeninos, contribuyendo al mantenimiento de un cierto orden sexual jerarquizado” (Scharagrodsky, 2007: 12).

En el caso de la escuela 1, la docente M comentaba que, si bien no hay filas divididas por género, la temática del baño fue un problema. Algunos estudiantes plantearon que no se sienten cómodos en ninguno de los dos baños, obteniendo como respuesta por parte de la dirección que utilicen el de “discapacitados”. Tras negociaciones, lograron que se retire esa denominación, convirtiendo al baño en adaptado, pero sin rótulos.

En sus palabras:

Cuesta mucho porque muchos preceptores no lo dejan que lo usen porque es el baño “Docente”, así que es toda una cuestión a trabajar. Hubo un proyecto de parte del centro de estudiantes, para tener baños sin género, pero fue muy resistido y el equipo directivo lo rechazó (Entrevista con M, 47 años, docente de historia)

Profundizando la cuestión, el otro docente argumenta:

En los cambios en el registro la escuela lo hace sin problema, pero en los baños si hay problemas. Hay baños docentes, que son unisex pero en los estudiantes están divididos por géneros. Una vez hubo un conflicto con un estudiante y un docente, porque hay estudiantes que no quieren ir a ninguno de los dos baños y la solución es que vayan a los baños docentes (Entrevista con G, 50 años, varón trans docente)

Esta lectura en clave binaria que la institución hace de los baños y la resistencia a incorporar otras propuestas, remite a la idea de Preciado (2013), sobre aquellas fronteras de género, que son difusas y tentaculares, y que segmentan el espacio que nos rodea. “Allí donde la arquitectura parece simplemente ponerse al servicio de las necesidades naturales más básicas (dormir, comer, ir al baño) sus puertas y ventanas, sus muros y aberturas, regulando el acceso y la mirada, operan silenciosamente como la más discreta y efectiva de las “tecnologías de género⁹²”, produciendo la verdad de la masculinidad y la feminidad. Algunos dispositivos se van transformando y adaptando con el paso del tiempo, pero otros como, por ejemplo, lo que representa simbólicamente la cuestión de los baños, presentan más resistencia.

⁹² Expresión de Teresa de Laurentis para definir el conjunto de instituciones y técnicas, desde el cine hasta el derecho pasando por los baños públicos, que producen la verdad de la masculinidad y la feminidad. En: Teresa de Lauretis, *Technologies of Gender*, Bloomington, Indiana University Press, 1989.

En el caso de la escuela 2, al tener un extenso recorrido, el acompañamiento y el trabajo es más profundo, a pesar de algunas resistencias entre los jóvenes al igual que en las familias. En cuanto a los baños, no hay sin género, pero les estudiantes pueden elegir ir a cuál ir de acuerdo a su identidad autopercebida. En palabras de la docente: *“Hay mucha libertad de laburo, hay apertura”* (Entrevista con D, 40 años, docente de formación ética y ciudadana). Cabe volver a remarcar que en este caso disponen de un interesante abanico de recursos, entre los que se encuentra el “Protocolo de Atención ante Situaciones de Violencia y/o Discriminación por Razones de Género”, en donde se puede trabajar para prevenir y reparar este tipo de situaciones. Como dijimos anteriormente, esto se enmarca en un espacio que tiene como fin, producir el cese inmediato de cualquier tipo de violencia y donde puede realizarse consultas de manera confidencial, recibiendo asesoramiento ante cada particularidad.

Sin embargo, a pesar de que, en ambos casos, cuentan con todas estas herramientas y un plexo normativo que debería amparar los derechos de manera integral, la falta de instructivos de aplicación, de actualización administrativa y de sensibilización en ciertos efectores públicos y privados, derivan en la transferencia de la responsabilidad de garantizar los derechos en las personas destinatarias de estas legislaciones. Uno de los docentes nos decía *“Nosotros estamos avanzados respecto a otros lugares del mundo en cuanto a derechos humanos pero el problema es que se hace la ley, pero no se prepara a las personas para la ley, a todo tipo de profesionales”* (Entrevista con G, 50 años, varon trans docente).

Por su parte, otra de ellas argumenta:

Creo que hay un conocimiento heterogéneo de la ley, que corre por cuenta propia de cada agente. Existen y existieron muchísimas capacitaciones, a nivel nacional y provincial, somos siempre los mismos quienes las hacemos, sobre todo profesores relacionados con

las áreas de ciudadanía, que nos interesamos por la temática. En lo personal, desde el 2010 hice las de nación, luego postítulos en DDHH y luego las que brindaba la provincia y me mantengo informada para incorporar abordaje para dar respuesta a las distintas situaciones.” (Entrevista con M, 47 años, docente de historia)

Ese ideal del “yo no sé nada de eso” que remarcan muchos docentes y actores que transitan las escuelas, se constituye como indicio de un conocimiento hegemónico que se instaura como tal a través de la autoinvisibilidad y el desmarcamiento. Esto, no aparece como una cuestión de desinformación, sino como una lectura del mundo que ha opacado y silenciado otras perspectivas, para constituirse en el único conocimiento legítimo (flores, 2011).

Además, G comentaba su experiencia desde su identidad trans:

La ESI es de 2006, los lineamientos quedaron caducos. Hay que ver la práctica de organizaciones sociales, que en rosario hay muchas y muy interesantes, que pasen ellos por las escuelas y den charlas. No alcanza solo con la ESI, se necesitan especialistas sobre diversidad. El plan de educación es viejo, los niños de hace 50 años no son lo mismo que ahora, termina siendo una cuestión individual de cuanto el docente se compromete un poco más y debería estar agregado en la formación docente. Siento que tengo la responsabilidad de que si yo sé que existen ciertas leyes para el colectivo y hay gente del colectivo en mi lugar de trabajo o familia, yo tengo que hacérselo saber, es mi deber. (Entrevista con G, 50 años, varón trans docente)

Un ejemplo de ello, es lo que ocurre con la dificultad que tienen los varones trans al querer acceder a los blinders. La respuesta por parte del estado es que hay que pedir subsidios para

obtenerlo, *“ya que la escuela es textil, pensé hacerlo allí mismo. Eso activo que el grupo de costura y moldería me preguntara que era, para q sirve y se dio una charla super interesante y una de las estudiantes se lo llevó para hacerlo ella”* (Entrevista con G, 50 años, varón trans docente).

Otra cuestión es lo que sucede en la salud pública, con la hormonización y las operaciones. En estos últimos años, por cuestiones relacionadas al presupuesto, la pandemia y problemáticas con el Ministerio de igualdad y género, se reabrieron los registros para personas que necesiten cirugías, provocando que quienes hace 4 años estaban esperando, tengan que volver a anotarse y no saber cuándo les tocara. En este sentido, el docente argumenta: *“Es lo que te decía, se hace la ley, pero no se está preparada para aplicarla. Lo trans siempre queda para lo último, durante estos años se retrocedió”* (Entrevista con G, 50 años, varón trans docente).

Luego de estas reflexiones, resulta importante reforzar la necesidad de marcar el aspecto político-económico de la sexualidad, poniendo sobre la mesa las condiciones de vida, sobre todo materiales, que atraviesan las poblaciones con las que estamos trabajando.

También lleva a preguntarse de qué manera las instituciones formadoras dialogan con las problemáticas actuales. En este sentido y siguiendo a Freire (2008), la educación es una herramienta privilegiada para la transformación de la sociedad, formadora de sentido crítico, de toma de conciencia de las problemáticas sociales. Por este motivo, es menester incluir la idea de la escuela como institución social, aceptando que *“está siendo interpelada por problemáticas sociales que impactan en su cotidianeidad, pero también entender que es un núcleo fundamental para la construcción de redes que aborden los diversos problemas de forma colectiva.”* (Ministerio de Educación de la provincia de santa fe, 2017:16).

Por ello, las instituciones escolares no deben quedar ajenas a las coyunturas, siendo participes activas de los sucesos, poniendo a disposición y actualizando sus recursos y

herramientas, alejándose de los “yo no sé nada” y de todo lo que intente silenciar a otros. Esto a fin de colaborar para que las prácticas de las leyes no sean solo abstracciones ni letras muertas, ni dependan de las buenas voluntades de personas determinadas.

En mayor o menor medida, la visible transferencia personalizada de la responsabilidad del Estado implica una vulneración de derechos y promueve una permanente exposición a diversas violencias institucionales. De esta manera, el borramiento de dichas identidades en el imaginario social, en el de las instituciones y en la estructura misma del Estado, se instaure como una violencia simbólica que muchas veces deriva en violencias materiales, como falta de acceso a la educación, a la salud integral, al trabajo, entre otros.

Esto implica, como dice Wayar (2018), que el Estado está incumpliendo sus funciones, acciones y responsabilidades, precipitándose al fracaso político y a que ese territorio sea un territorio devastado. Y esa devastación será, antes que nada, de las infancias y adolescencias.

Entonces, desde nuestro trabajo, para no profundizar esa devastación ni incurrir en borramientos, es necesario no solo analizar la práctica de las leyes desde la perspectiva de docentes y actores de la institución, sino también, incorporar las experiencias, sentires y críticas de los principales implicados, las adolescencias que transitan las escuelas. Históricamente, los estudiantes aparecían en un lugar de no-saber en contraposición con el de la docencia como lugar de saber y autonomía, irrumpiendo como “un sujeto dependiente, obediente y fundamentalmente dócil” (Scharagrodsky, 2007: 5). Por ello, es importante traer sus voces, a fin de no incurrir en prácticas adultocéntricas ni hablar en nombre de otros.

Capítulo 6

Quien quiera oír que oiga: perspectivas y críticas de los estudiantes en proceso de transición

*Este cuerpo no miente, testimonia quien he sido, lo que sobreviví, quien soy y es
faro de los días por venir,
a pesar de las tormentas más furiosas.
Gabby de Cicco, 2019.*

En este capítulo, se intentará abordar las miradas, perspectivas y críticas que poseen los estudiantes en proceso de transición en los dos establecimientos, acerca de la territorialización de la ESI y la intersección con la ley de identidad de género. Por otra parte, también se despejará la forma que viven y transitan cotidianamente los pasillos, las aulas y cada espacio que conforma la escuela.

I. La puesta en funcionamiento de las leyes en las aulas

La escuela es uno de los ámbitos más significativos de formación y socialización de las personas, independientemente de su edad. Es un lugar privilegiado para la elaboración y desarrollo de proyectos que permitan instalar el futuro como posibilidad, el conocimiento, la creatividad y la responsabilidad como herramientas para transformar la realidad.

Pero como veníamos argumentando, la escuela, también, es un sistema de lugares, una distribución esperable de cuerpos y objetos en las capas de visibilidad conformadas en sus aulas, pasillos, patios y baños. Y hay una escala en el interior de los espacios escolares que es implícita y que va desde lo que se muestra con orgullo hasta lo que se esconde con vergüenza y que opera distribuyendo sentidos (flores, 2013).

Por lo cual, las vivencias de corporalidades no hegemónicas se enfrentan a múltiples situaciones que implican faltas de reconocimiento, de respeto y consideración. En consecuencia, son objeto de discriminaciones, abusos, humillaciones y violencias, al mismo tiempo que se les niegan plenos derechos y formas de protección. En este sentido, los procesos de exclusión y discriminación en el ámbito escolar responden a una doble lógica del sistema de género heterocentrado y patriarcal. Por un lado, se necesita crear un espacio de la mismidad, que es el de

la norma, del bien, de la belleza, que se enfrenta al de la otredad, que es su opuesto y el que representa el caos y el peligro. Además, todos esos actos violentos, tienen el fin de marcar a aquellas personas leídas afuera de la norma, para sellar la necesidad de la vuelta a la misma. De esta manera, el proceso de rechazo forma parte del proceso performativo de construcción de la identidad, que actúa a través de la diferencia, evidenciando su pertenencia al grupo y resaltando el contraste con los otros como los externos, los anormales. (Berná, Cascone y Platero, 2012).

Por estos motivos, romper con la patologización y criminalización de estas ha sido uno de los fundamentos y fines de la Ley de Identidad de Género. Al incluir las niñeces, se dio un salto cualitativo en las consideraciones respecto de la autonomía y respeto por la vivencia interna y expresión de las niñas, niños y adolescentes, siendo coherente la Argentina en su plexo normativo. Como nombramos anteriormente, la sola mención o expresión de su identidad debe ser respetada más allá de lo que diga el documento nacional de identidad y/o partida de nacimiento, advirtiendo que es un constructo profundo e individual.

El Estado, en todos sus niveles e instituciones, deberá respetar la vivencia interna tal como cada persona la siente, priorizando la autonomía y la experiencia o vivencia personal por sobre la nominación y determinación de los otros.

En este sentido, el principio N° 16 de Yogyakarta menciona que toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas.

En las dos escuelas encontramos a adolescentes trans y no binaries, que han comenzado sus transiciones a lo largo del cursado. En cuanto a esto, el estudiante que asistió a la escuela 1, nos comenta que en cuanto a la ESI, se hablaba y se hacían jornadas durante los primeros años a fin de explicar que era, cuáles eran los cuidados al momento de tener relaciones, cuáles eran las

enfermedades de transmisión sexual, entre otras temáticas. Expresaba textualmente: *“En el cursado no se hablaba tanto, teníamos una profesora de lengua que era buenísima y que trataba de tocar temas para que charlemos todos”* (Entrevista a A, 19 años, varón trans⁹³ estudiante). En este sentido, confeso que le hubiese gustado que se hable más profundo, sin vergüenza ni tabú, y que *“la sociedad quiere evitar esos temas, pero es necesario que las infancias conozcan sus cuerpos y se les hable sobre sexualidad”* (Entrevista a A, 19 años, varón trans estudiante).

En el caso de la institución 2, uno de los estudiantes admitió que conoce la ley de Educación Sexual Integral, al igual que sus lineamientos básicos, pero argumenta que muy poco de ello, lo aprendió en la escuela, donde solo aparece en la currícula en una unidad de Biología de 2do año. En sus palabras: *“Solo se nos brinda a los alumnos los aprendizajes de ESI que tienen que ver con el aspecto biológico (anticonceptivos, its⁹⁴, sistemas genito-reproductores, etc), y no se tratan estas temáticas en otras materias ni desde otros puntos”*. Con esto, concluye, *“no hay una aplicación integral de la ESI en la escuela cómo plantea la ley”* (Entrevista a JP, 16 años, varón trans estudiante).

Agrega que en las primarias por donde tránsito, la ESI también dependía de los docentes y que no estaba en la currícula de ningún grado, al igual que tampoco se exigía desde los equipos directivos. En los últimos años, se abordaban diferentes temas, como bullying, estereotipos y pubertad, pero no se extendían mucho más. *“Recuerdo poner en la caja de preguntas y sugerencias para las clases de ESI que quería hablar sobre orientaciones sexuales, pero jamás siquiera se mencionó el tema”*, concluyó. (Entrevista a JP, 16 años, varón trans estudiante).

⁹³ Cabe destacar que el activismo trans masculino visibilizan la existencia de formas de masculinidad que no son ni cissexuales ni heterocentradas, criticando aquellas representaciones de sus identidades que mediante trayectorias biográficas estereotipadas los victimizan y despojan de su capacidad de agencia (Ferjee Neer, 2017).

⁹⁴ Infecciones de transmisión sexual

Otre estudiante de la misma institución, refuerza la idea de que solo se trabaja ESI en biología y en los primeros años, y por “*la preocupación particular de la profesora y en algunos talleres no obligatorios organizados por el centro de estudiantes de la escuela*” (Entrevista a E, 16 años, no binarie estudiante).

En lo siguiente, detalla:

En mis cuatro años (cabe aclarar que uno y medio fue durante la pandemia) en la escuela, tuve en total unas tres actividades obligatorias de ESI. Un taller (de una hora aproximada) en 1er año en el que se nos habló sobre sexualidad e identidad de género. Las otras dos fueron charlas sobre machismos, feminidades y disidencias. Mi mayor crítica a como se dicta actualmente la ESI es que casi no se dan contenidos y lo poco que se da suele ser desde aspectos puramente biológicos, dejando de lado cuestiones sociales fundamentales (Entrevista a E, 16 años, no binarie estudiante)

En el marco del programa “Nosotres contamos”⁹⁵, se realizó una encuesta sobre ESI que incluyó a dichos estudiantes de la institución 2. A grandes rasgos, del total que refirieron haber recibido educación sexual⁹⁶, más de la mitad dijeron que lo hicieron en Biología, apareciendo en menor medida en Formación Ética y Ciudadana, y Cs. Naturales. Además, al consultar sobre las temáticas abordadas, surgieron mayoritariamente las referidos a métodos anticonceptivos y prevención de ITs, sumados aquellos temas ligados a la reproducción, genitales, menstruación,

⁹⁵ Proyecto transmedia llevado a cabo por la UNR, que busca recuperar las voces de los estudiantes con la irrupción de las luchas feministas y de la diversidad en las escuelas a partir del Ni Una Menos. Se busca pensar junto a ellos qué ESI se quiere, recuperando las demandas que surgen en el territorio y recolectando las experiencias y huellas de los protagonistas de esta historia colectiva.

⁹⁶ Un 12,7% refirieron no haber recibido ESI y el 6,6% contestaron no saber si recibieron

pubertad y cuidado del cuerpo. En menor medida aparecían algunos temas relacionados a la perspectiva de género y diversidad. Esta información, refuerza lo dicho en las entrevistas y en los documentos analizados con anterioridad, remarcando la necesidad de profundizar la transversalización e integralidad de la ESI y de atravesar las consignas puramente de cuidado.

De esto se desprende la consulta, sobre la otra ley a trabajar que es la de identidad de género. El estudiante de la escuela 1, nos comenta que en la secundaria nunca se habló, que investigo por su parte. Pero que desde la institución nunca se sintió discriminado, de hecho, al contar en 3er año a una integrante de la secretaría que era un varon trans, al otro día ya tenía cambiado el nombre en las listas. *“Tenía conocimiento de la ley, ante cualquier cosa que me dijeran, ya había hablado con la agrupación de varones trans⁹⁷”* (Entrevista a A, 19 años, varón trans estudiante).

En la institución 2, no se trabaja la ley como tal, sino que solamente se la menciona en una clase de Derecho, al abordar el derecho a la identidad. Particularmente, en lo que respecta al artículo de trato digno, E asegura que lo conoce por ser una persona trans, pero no así el resto de sus compañeros.

En cuanto a su transición, quien impulso hacer el cambio de nombre en las listas, fue su preceptora, la cual cuenta con herramientas y recursos psicopedagógicos. Añadió:

A principio de año se acercó a hablarme porque escucho que me llamaban por un nombre que no era el que estaba en el registro y fue una conversación muy amena, me ayudó mucho a sentirme comode en la institución (en general casi todo el personal no docente de la escuela es muy amable y respetuoso, pero en particular mi preceptora contribuyó mucho a esta comodidad) (Entrevista a E, 16 años, no binarie estudiante).

⁹⁷ Es una organización de varones trans y no binaries de Santa Fe, creada en mayo de 2018.

En el caso de JP, comienza contando que en la escuela primaria jamás ni siquiera se mencionó la existencia de identidades diferentes a las establecidas ni de diversidad de ningún tipo: *“Definitivamente no me autopercibí varón trans gracias a la escuela sino a la información que pude encontrar por mí cuenta en internet”* (Entrevista a JP, 16 años, varón trans estudiante).

Lamentablemente en la escuela secundaria tampoco, por lo menos dentro de una materia curricular ni por iniciativa institucional. Por el contrario, el escaso trato que hay sobre el tema es llevado adelante por iniciativas del centro de estudiantes. Expresó:

“Conocí la ley de identidad de género gracias a la asociación Varones Trans y No Binaries de Santa Fe y la conozco de principio a fin porque es fundamental conocer nuestros derechos para poder hacerlos respetar” (Entrevista a JP, 16 años, varón trans estudiante).

Sin embargo, también aclara que a la secundaria ingreso ya con su identidad autopercebida y nunca tuvo ningún problema. Aunque no tenía el documento rectificado, el nombre estaba correcto en todas las listas. En la escuela ya *“hubo muchas personas trans antes de mí así que ahí si tienen más conocimiento sobre cómo proceder con una persona trans”* (Entrevista a JP, 16 años, varón trans estudiante).

Esto demuestra que nuevos caminos van marcando las formas de entender las sexualidades en los espacios educativos. Por esto, y a fin de no seguir perpetuando prácticas excluyentes, es fundamental que desde las instituciones escolares se respete y visualice esas corporalidades leídas como las “otredades”, logrando entender que la construcción identitaria no está fundamentada en la genitalidad y que los cuerpos equivocados no existen. En este sentido, las personas trans se reproducen a si mismas, antes de reproducir otredades. *“Todo es discutible, pero la dignidad humana no. Nos une esa dignidad de tener derecho a la vida, a transitar, a la belleza, al esparcimiento, a la felicidad, al abrazo y al amor”* (Wayar, 2018: 100).

Como señala Morgade (2006), el gran desafío en relación a esto, es que en las escuelas exista la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los estudiantes. Ampliar el enfoque hacia la integralidad requiere, incluso, incorporar la valoración de la afectividad, construyendo lazos sociales. Se torna imprescindible, que las escuelas se conviertan en un lugar en el cual el estudiantado pueda canalizar sus emociones, donde pueda transmitir sentimientos y experiencias que les atraviesan. Esto a fin de comprender las conflictividades que se viven a diario para poder, a partir de allí, abordarlas, conociendo y teniendo como marco las herramientas legales disponibles.

II. Más allá de la letra escrita: la cotidianeidad de los pibes.

Como veníamos argumentando, la escuela, también, es un espacio de performance de los cuerpos sexuados, donde se determinan las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, etc. De esta manera, dicho espacio está compuesto de representaciones heterosexistas, que conforman las normas de género y la sexualidad dentro de un estrecho y opresivo margen de actuación. Durante una cierta cantidad de años, todos los días, “cientos de cuerpos vivirán la imposición de la experiencia de ser divididos en dos filas según el sexo, una entre múltiples vivencias de la poderosa máquina de inscripción y fiscalización de la mitología heterocentrada” (Flores, 2011: 6).

Por ello una de las cuestiones a interpelar en este trabajo es como transitan los estudiantes en el cotidiano de la institución, consultando por los dispositivos escolares en clave binaria, su vínculo con compañeros y familias.

En primer lugar, coinciden que, en ninguna de las dos escuelas, se suelen realizar ningún tipo de formación en la que se divida en filas.

En palabras del estudiante A, en la escuela 1, se animó a entrar al baño de varones, una vez las preceptoras lo vieron y no dijeron nada. No sucedió lo mismo de parte de algunos compañeros, que hacían comentarios cada vez que entraba: *“Pero a nivel institución siempre respetaron mi identidad. Mis compañeros en un principio había algunas burlas, pero después fueron pasando y tampoco nunca sufrí violencia ni física ni psicológica”* (Entrevista a A, 19 años, varón trans estudiante).

En el caso de la escuela 2, uno de los estudiantes nos informa que no hay baños sin género, pero si es un tema que se habla, y que cada quien puede usar el baño que quiera, por lo cual *“hay varios estudiantes trans que utilizan el baño que les hace sentir cómodos, mayormente el que se alinea con su identidad autopercebida”* (Entrevista a E, 16 años, no binario estudiante).

Al igual que en la otra institución, fue la preceptora quien le explicó y facilitó el proceso de cambio de nombre. Con el resto del estudiantado, el vínculo también es correcto *“yo uso pronombres neutros y por más que al principio les era más difícil ahora casi todos los usan (suele haber equivocaciones de parte de los pibes, pero la mayoría se corrigen)”* (Entrevista a E, 16 años, no binario estudiante). Si remarcó, que hay estudiantes de otros cursos, que no respetan su identidad, en muchas ocasiones.

Los comportamientos violentos que muchas veces deben enfrentar dentro de las escuelas, aparecen en forma de invisibilización y silencio, estigma, falta de apoyo familiar y agresiones, insultos, entre otros. Los mismos pueden venir tanto de sus iguales (personas que están en su entorno más próximo), como por personas adultas, significando una relación desigual de poder y el uso de diferentes formas de violencia.

En este sentido, A comenta que había familias que se quejaban por el cambio en los registros a pesar de ser un derecho que la institución debe realizar. No fue su situación, ya que su

familia ya sabía cómo me sentía y *“el día que me cambiaron el nombre y que iba al baño de varones se los conté. Me acompañaron en ese sentido”* (Entrevista a A, 19 años, varón trans estudiante).

Por su parte, también charlaron sobre el acompañamiento de su familia, argumentando que no es lo común, ya que en general muy pocas se interesan. *“Por suerte mi familia milita conmigo siempre, estando a mi lado en mis luchas y llevando ellos mismos sus propias banderas. No son muchxs los xadres que les interese y es más común encontrarte con personas que estén en desacuerdo”* (Entrevista a JP, 16 años, varón trans estudiante).

Históricamente las personas trans eran expulsadas de sus hogares a temprana edad, siendo conscientes que el territorio de guerra era la heterosexualidad, ya que esas familias heterosexuales les castigaban por oponerte a lo que, justamente, la heterosexualidad mandaba (Wayar, 2018). Esto en los últimos tiempos, se fue transformando y las familias –al menos una gran parte de ellas– ocupan de manera creciente un rol de aceptación y acompañamiento.

Por último, se consultó por la presencia y rol de los centros de estudiantes. En la escuela 1, el estudiante A nos dice que nunca hubo planteos de diversidad, ni sobre el conocimiento de las leyes que nos respaldan. Distinta es la situación de la escuela 2, donde hay un centro de estudiantes fuerte y con un amplio recorrido, como ya anteriormente lo nombraba la docente entrevistada.

JP integra la comisión de la secretaria de género y sexualidad y comenta: *“Desde mi lugar intento siempre hablar y visibilizar estos temas, organizando charlas, haciendo intervenciones, folletos, etc. y siempre he tenido el apoyo del resto de centro”* (Entrevista a JP, 16 años, varón trans estudiante).

En el caso de E, también tiene una incipiente participación y gran parte de sus integrantes son amigos cercanos. En sus palabras: *“Tenemos un centro de estudiantes muy hermoso. Se abordan estas temáticas constantemente, con intervenciones en los pasillos y en eventos varios, debates, charlas y otras actividades”* (Entrevista a E, 16 años, no binarie estudiante).

En resumen, los estudiantes coinciden en que, si bien en las escuelas aún queda mucho por recorrer, el panorama es positivo y va en creciente. En la institución 1, el estudiante A remarca que siempre lo escucharon y le acercaron respuestas, por ello recuerda con alegría su paso por la misma: *“me acuerdo y me da alegría, el simple hecho de decir no la pase tan mal en la secundaria”* (Entrevista a A, 19 años, varón trans estudiante).

Sin embargo, por su experiencia indica: *“la recomendación que me gustaría darle a la escuela, es que falto la pregunta, ¿estás bien así? ¿Te sentís bien con esto?. Por ejemplo, en los comentarios que no me gustaban, que estuviera el profesor para parar el conflicto y lo que surge de esos comentarios”* (Entrevista a A, 19 años, varón trans estudiante).

Por la otra parte, los estudiantes piensan que la escuela 2 es muy avanzada en materia de respeto a la diversidad. JP argumenta que, si bien casi nunca las iniciativas para tratar estos temas parten desde la institución, siempre hay apoyo a las actividades del centro de estudiantes y acompañamiento para estudiantes que estén transitando por procesos de cambio de género, etc. Concluye con el siguiente párrafo, que sintetiza su experiencia y tránsito por la misma:

Comparando la situación de mi escuela con muchas otras me doy cuenta de lo privilegiado que soy de venir acá. Es muy común en otras instituciones la censura a los centros de estudiantes y la discriminación a lxs alumnxs que son parte de la comunidad. Muchas veces no solo no hay apoyo, sino que hay rechazo, llegando a tal punto que muchxs chicxs se ven obligadxs a dejar la escuela.

No puedo decir que mi escuela es perfecta, pero sin dudas es mucho mejor que muchas otras escuelas de la ciudad (Entrevista a JP, 16 años, varón trans estudiante)

Ser una adolescencia travesti/trans, no binarie es ser una adolescencia desobediente que altera el orden de los deseos instituidos como legítimos, mereciendo ser libre de opresión y de formas marcadas. Para ello, es necesario un corrimiento de esa visión androcéntrica y sexista con que históricamente se construyen los sujetos de enunciación.

Es por ello, que luego del análisis de estas reflexiones, reafirmamos la idea que la escuela como institución social y la educación, en particular, tienen una potencia transformadora. Alojar corporalidades múltiples implica repensar pedagogías emancipatorias, otras prácticas escolares, otros modos de conocimiento del cuerpo y los afectos (flores, 2015).

Ante la pregunta de si se tenían en cuenta sus voces para planificar actividades y los contenidos de la cursada, les tres estudiantes argumentaron unánimemente que no: *“Muchas pedían cosas específicas y no había respuesta”* (Entrevista a A, 19 años, varón trans estudiante).

A su vez, otro de ellos concluyó: *“Por lo que yo observo, quienes tienen en cuenta los intereses de los estudiantes y sus distintas realidades es el centro de estudiantes, no tanto las directivas de la institución”* (Entrevista a E, 16 años, no binarie estudiante).

Entonces, para colaborar en la promoción de una sexualidad crítica, autónoma, responsable y placentera habrá que dar lugar al diálogo y la escucha para generar nuevos saberes que habiliten diversas experiencias. Esto deberá realizarse de manera continua ya que los dominantes discursos heteronormativos vuelven a aflorar y a recuperarse cíclicamente, por lo que rescribirlos requiere una acción persistente. Todo esto, con el objetivo de poder crear espacios donde les adolescentes “puedan desarrollar dinámicas de autoconstrucción de un Yo flexible y

adaptable y dialogar, de forma segura, con ese contexto heteronormativo y patriarcal que intenta domesticarlos” (Berná, Cascone y Platero, 2012: 11).

En resumen, a lo largo del escrito, hemos transitado por diferentes momentos donde se recorrieron teóricamente conceptos y perspectivas desde donde enmarcar el trabajo. Partimos de situaciones concretas, para construir desde allí el conocimiento necesario para comprender lo que se vive y siente, ya que el mundo está caracterizado por relaciones desiguales que atraviesan la cotidianeidad, incluida la escolar (Apple, 1996)

Por ello, a través de la observación de las entrevistas realizadas a los actores implicados, pudimos construir la puesta en marcha de las dos leyes abordadas, enriqueciendo el análisis y visualizando las diferentes posturas de cada uno de acuerdo a su rol y sus experiencias.

Finalizando el trabajo de campo, podemos resaltar que la ESI se presenta como un campo de problemas e interrogantes pedagógicos, ya que la diversidad de lógicas culturales, sociales, políticas y pedagógicas que conviven en las escuelas, imprimen una trama compleja. En este marco, la transición de los estudiantes por las instituciones se constituye como un proceso complejo y que sucede de diferentes maneras, vislumbrándose que, a pesar del marco normativo y los avances de las últimas décadas, las instituciones escolares siguen reproduciendo prácticas y discursos que convierten a las corporalidades no normativas en “cuerpos marcados”.

Reflexiones finales

*Si la práctica pedagógica es un lugar de acción política en la que se habilitan o clausuran posibilidades de vida, la pregunta por la posibilidad de mundos vivibles debe permanecer bien visible en el corazón de nuestra tarea educativa. Así, el pizarrón se llenará de esas palabras abyectas, que son, ni más ni menos, que nuestras vidas
Flores, 2009.*

La existencia de leyes como las abordadas en el trabajo, es clave a la hora de mejorar la calidad de vida y vital para garantizar el goce de ciertos derechos básicos como lo es la educación. Pero luego de analizar lo dicho por docentes y estudiantes que integran las instituciones trabajadas, reafirmamos que ninguna ley transforma las creencias respecto de la sexualidad y las relaciones de género, sino que son los sujetos quienes le otorgan el sentido.

Pero, ¿qué significa educar en sexualidad? Luego de todo el camino recorrido, podemos argumentar para el tratamiento de la sexualidad en la escuela, no hay fórmula que sea aplicable de manera universal, sino que se requiere una perspectiva situacional y localizada.

De esta manera, la ESI sigue presentando una tensión estructural y un desafío coyuntural, ya que como se observó en ambas escuelas aún su transversalización no está completamente lograda.

En términos generales, podemos destacar el cumplimiento de los objetivos, a través del recorrido llevado adelante a lo largo del trabajo que logro desandar como transitan adolescencias trans y no binarias las escuelas secundarias de la ciudad de Rosario

Particularmente y, en primer lugar, se alcanzó el análisis de la puesta en marcha de la ESI en las dos instituciones abordadas, y sus puntos de encuentro con la ley de identidad de género, focalizando en el respeto y desarrollo cotidiano del trato digno en cada una de ellas.

En este sentido, se visualizó que la educación sexual se encuentra, mayormente, centrada en las materias curriculares de biología y en lo que respecta a los “cuidados”, aparece como punto de partida la naturalidad de los cuerpos y la estabilidad de las identidades. Si bien la noción de

diversidad aparece, no es abordada en profundidad, y como ya se planteó, con categorías sencillas y abstractas que ocultan la noción de que no hay una manera única ni hegemónica de habitar las diferentes corporalidades. Las personas trans y de los colectivos de la diversidad, aparecen indiferenciadas, eliminando la multiplicidad y complejidad que les describe y reforzando la ficción de un sujeto monolítico. Por otra parte, se invisibilizan a las personas no binarias; y tampoco se remarcan, en este caso, las condiciones de vida de las personas trans, y las dificultades para acceder y transitar las escuelas. Por ejemplo, en Formación ética y ciudadana se estudia la ley de Identidad de género, como parte del derecho a la identidad, pero no de manera intensa ni como contenido obligatorio. Todo lo que se trabaja surge de la iniciativa individual de ciertos docentes más que de decisiones institucionales y pedidos por parte de directivos.

Por ello, cabe acentuar la importancia y necesidad de transversalizar la ESI en las distintas currículas, a fin de comenzar a trabajarla hacia dentro de las instituciones con docentes, directivos y estudiantes. Constituye una oportunidad desde donde educar en sexualidad, en y para la igualdad, con justicia curricular y relevancia social.

El impacto debe además verse reflejado en la organización institucional, en el abordaje de situaciones que irrumpen en la escena escolar, en la construcción de nuevas subjetividades y apuestas por el saber. En este sentido, sería interesante, a fin de profundizar las miradas de los actores que integran las escuelas, incorporar las visiones de los equipos de gestión, que en esta oportunidad no se incluyeron.

Puede decirse, que, en términos generales, la escuela n° 2, presenta un recorrido institucionalmente más amplio, una estructura extensa, con algunos mecanismos aceptados que se derivan de su propia historia. Además, cuenta con un centro de estudiantes más fortalecido y presente, marcando una diferencia respecto a la otra institución. Pero a pesar de presentar más

recursos y herramientas, el proceso de transversalización lejos está de completarse, arrojando una coincidencia en la mayoría de las argumentaciones de los estudiantes de las dos instituciones.

De esta manera, y cumplimentado con otro de los objetivos planteados, se incorporaron las distintas visiones que tienen los estudiantes acerca del desarrollo de ambas leyes en las escuelas a las que asisten y las formas en que transitan cotidianamente dichos establecimientos.

Así, una de esas coincidencias, es el significado que tienen para los adolescentes las organizaciones de la sociedad civil que trabajan con estas temáticas, en este caso Varones Trans, que aparece en las experiencias de los tres estudiantes entrevistados. Son espacios donde se brinda información, se contiene y acompaña a las infancias y adolescencias. Esto remarca la importancia de generar redes, entendiendo que la escuela es una institución social interpelada por problemáticas sociales que impactan en su cotidianeidad, pero también que puede constituirse como núcleo de esas redes que aborden dichos problemas colectivamente.

También, en las charlas se vislumbró la importancia del respaldo legal con el que cuentan, sobre todo la ley de identidad de género y en el caso de nuestra provincia, las resoluciones que refuerzan la misma. A través de estos instrumentos, se garantiza el respeto cotidiano al trato digno de cada una de las identidades. Esto también se realiza de forma más fluida en la escuela 2, donde el conocimiento y la información sobre el proceder es mayor (cambios en los registros, respeto en la utilización de pronombres, uso del baño, etc.).

Sobre estos temas, si bien, hay algunos puntos de encuentro, la visión de los estudiantes dista de la de la docencia, sobre todo porque al vivenciarlo en primera persona, las críticas y cuestiones a cambiar, se acrecientan. En correlato con esto, este 9 de mayo del 2023, al cumplirse 11 años de la sanción de la ley 26.743, la comunidad y organizaciones que acompañan a infancias y adolescencias, siguen reclamando su efectivo cumplimiento e implementación. Piden entre otras

cosas, la enseñanza de la historicidad de la comunidad travesti trans y que la ESI comience a contemplarlas como corporalidades. Ambas demandas podemos rastrearlas en diferentes documentos que se fueron trabajando, donde se plantea la des cisheteronormalización de la ESI en sus aspectos directrices. Porque tal como dice Val Flores, no se trata de enseñar que es una persona trans, sino de desaprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar.

Por otra parte, en ambas situaciones, hablamos de escuelas que pertenecen a sectores con condiciones socioeconómicas, en mayor o menor medida, favorables y ubicadas en el centro y centro-sur de una ciudad grande y con acceso a ciertas herramientas y recursos construidos como lo es Rosario.

Será un desafío a futuro, seguir profundizando la investigación en instituciones de la periferia, en barrios vulnerables como también en secundarias privadas, para pregonar una educación con justicia territorial que llegue a todas partes. Señalamos esto ya que adherimos a la idea de que las corporalidades están condicionadas por las condiciones socioeconómicas, las costumbres del grupo social que se integra, las relaciones de género hegemónicas, etc. Entonces, cabe preguntarnos de que manera estamos pensando el género, si lo descorporizamos y lo planteamos independientemente de un barrio, una piel, una edad. De esta manera, en las instituciones educativas hay jerarquías que están explícitas y que se traducen en la presencia de algunas personas y la ausencia de otras.

Por su parte, y focalizando en la docencia, a lo largo de la historia, su identidad sexual apareció como “guardián moral”, funcionando como ejemplo para el estudiantado. Por ello, en la escuela, su sexualidad también está sitiada y sus cuerpos –y sus saberes- no escapan a los dispositivos de control del deseo y a la cisheterosexualización. Si bien el trabajo está centrado en la educación sexual a estudiantes, es pertinente remarcarlo ya que se convierte en otro punto a

problematizar dentro de las prácticas pedagógicas, cuyo tratamiento podría contribuir a la democratización de las relaciones sociales y la producción del conocimiento.

Como observamos, ante los múltiples desafíos que se plantean, se vuelve una realidad urgente generar pedagogías descentradas del paradigma heteronormativo y ciscentrado, que combinen un discurso del autocuidado y un discurso del placer, del disfrute y el deseo.

Les docentes y equipos de gestión deberán repensar sus prácticas cotidianas a fin de sobre todas las cosas, poder sensibilizar y propiciar un vínculo desde la ternura. Con ello, nuevas sensibilidades, tensiones y revisiones serán bienvenidas. De esta manera, se torna fundamental, ensayar cotidianamente el respeto por la autopercepción y la expresión de género, incluir actividades no sexistas en las aulas, y no minimizar situaciones de discriminación o violencia.

Pero, en este sentido, es también importante poner sobre la mesa el desborde de tareas y horas de trabajo no pagas al que se someten les docentes como trabajadores, como la soledad en la que muchas veces trabajan, sin tener respuestas ni guías institucionales. Esto para tener en cuenta las múltiples problemáticas que atraviesan estas cuestiones y con el fin de no estacarnos meramente en el “deber ser” de la docencia, que conduce a romantizar el rol en el cotidiano.

Razón por la cual, es necesario que sea el Estado quien presente un rol activo en la reparación y restitución de los derechos vulnerados durante años, garantizando una integralidad en las políticas públicas hacia la población. Tanto el Estado como la sociedad le debe(mos) todo a la comunidad trans, ya que por acción u omisión les quito todos los derechos fundamentales para subsistir. Compañeres expulsades en la adolescencia de sus hogares y con la imposibilidad de acceder a la educación, la salud, el trabajo y la vivienda, solo por oponerse a lo que la cisheteronormatividad manda.

Pero a pesar de interpelar al Estado y pararme siempre desde la ampliación de derechos, la lectura de otras posturas dentro de la misma comunidad que se han valorado a lo largo del escrito, me ha llevado a problematizar aún más la cuestión, generando más interrogantes. ¿Qué es ampliar derechos en un sistema capitalista, sexista, racista? ¿Qué lugar le damos al Estado al colocarlo en el centro de las demandas? Me quedan resonando, entonces, las ideas que entienden que, en la nueva gestión neoliberal de la diferencia sexual, el proceso de resignación de género es un mero trámite médico-legal que se completa para pasar a la normalidad. ¿Estamos dentro de un régimen de la diferencia sexual que lo único que busca es nuevamente la normalización y disciplinamiento de los cuerpos bajo sus reglas? ¿Qué esconde el sistema detrás de las leyes y los avances de los últimos años? Capitalismo y patriarcado, esa dupla inseparable y exitosa, nunca da pasos inocentes.

Los derechos en el liberalismo también tienden a despolitizar las condiciones que articulan. Funcionan para enlazar una necesidad o una condición de falta o de daño que, si bien no puede ser completamente reparada, tampoco se puede representar de otra manera dentro del discurso político existente (Brown, 2015).

Como planteamos al principio, no hay duda que las leyes son fundamentales –sobre todo en estas partes de la tierra- y han cambiado la vida de muchas personas, pero se ha visibilizado a lo largo del escrito que los distintos discursos, entre ellos el jurídico, construyen nociones sobre los cuerpos y sexualidades, que se toman como coherentes y naturales, excluyendo otros significados posibles y vividos.

Por ello, es menester incorporar estas perspectivas y miradas que interpelan nuestro accionar y que nos llevan a seguir construyendo y deconstuyendo prácticas y pensamientos, para

no seguir reproduciendo una educación con conceptos del siglo XIX, cuando les estudiantes viven y sobreviven en el XXI.

Entonces, lo que, si aparece con claridad, es que queda un largo camino por desandar, ya que mientras nos interrogamos y debatimos estos asuntos desde nuestros privilegios; el estigma, la discriminación y la violencia siguen siendo parte de su vida cotidiana.

No hay dudas que la estructura cisheteropatriarcal es transversal a todas las instituciones y discursos, imposibilitando y condicionando otras formas de existencia. Es interesante resaltar como el género de las personas cissexuales aparece como real, autentico mientras que en las personas trans es autopercibido, construido, voluntario y puesto a puesta constantemente.

Particularmente, en los feminismos, fueron tomando fuerza expresiones de transodio nucleadas en las TERFs⁹⁸, que como su nombre indica, se dedican a estar en contra de las personas trans, sobre todo de las mujeres. Esto demuestra la versatilidad que tiene el pensamiento cis al momento de excluir, posicionándose en diversos argumentos, desde la perspectiva que se lo observe.

Las personas cis somos parte del problema y debemos replantearnos todo esto para no seguir siendo cómplices. Es sumamente necesario -y urgente- que reflexionemos sobre los privilegios de nuestra posición y de cómo se ha incurrido en un borramiento y expulsión de las corporalidades trans de los espacios teóricos y políticos. Es la única forma de comenzar a desarticular las dinámicas cissexistas de los espacios frecuentados y de profundizar la reparación de estas injusticias históricas.

Finalmente, ante las coyunturas actuales de avances neoliberales y conservadores y con la ferviente creencia que la educación es una práctica revolucionaria, política y emancipadora, ya

⁹⁸ Feministas radicales trans-excluyentes

que nadie educa a nadie ni tampoco nadie se educa en soledad, es fundamental organizarse, resistir y comprometerse desde nuestros lugares, manteniendo vivos los horizontes de la sociedad que soñamos.

Referencias bibliográficas

Abella, M.F; Barbieri, E. y Castro, P. (2020). *La cuestión de la intergeneracional entre docentes-alumnxs en la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI)*. En Barbieri, E. (comp.), *Engenerizando las políticas públicas. Experiencias de participación e implementación en los campos de la salud, la educación y los derechos de las mujeres*. Rosario: Laborde.

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

Barrancos, D. (2014) *Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva* en “Cuadernos de Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe”.

Blas Radi y Moira Pérez (2014). *Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas*. En Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía Actas de las XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía. Buenos Aires (Argentina): FFyL.

Benitez, A. y Garbarini M. (2021) *Por dentro y por fuera. El entramado del debate por el lenguaje inclusivo y no sexista*. En *Acciones y debates feministas en las universidades*. Programa de Estudios de Género, UNAJ.

Berkins, L. (2003). *Un itinerario político del travestismo*. En Maffía, Diana (comp.) *Sexualidades Migrantes. Género y Transgénero*, Buenos Aires: Feminaria. Pp. 127-137.

Berkins, L. (2006): *Travesti: una identidad política*. Panel *Sexualidades contemporáneas* en las VIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres/ III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género *DiferenciaDesigualdad. Construirnos en la diversidad*, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de octubre de 2006.

Berkins, L. (2008): *Un itinerario político del travestismo*, en *Revista Pueblos* n° 31.

Berná, David; Cascone, Michele y Platero Raquel (Lucas) (2012). *¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español*. *The Scientific journal of Humanistic Studies* 6 (4), March, 2012. ISSN 2066-8880.

Blog Educación Sexual Integral. Campus educativo, Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Britzman, D. (2001) *Curiosidad, sexualidad y currículum* en Lopez Louro, Guacira (comp.): O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Traducción de circulación interna de Gabriela Herczeg.

Britzman, D. (2002) *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*, en R. Mérida Jiménez (Ed.), Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer. Ed. Icaria, Barcelona.

Brown, J. (2015) *Sentidos sobre derechos, salud y sexualidad en Argentina. Un estudio exploratorio*. *Questión*, revista especializada en periodismo y comunicación. Vol. 1, N.º 48 (octubre-diciembre 2015)

Brown, W. (2000) *Suffering Rights as Paradoxes*. *Constellations*, Vol. 7, No 2, 2000. Blackwell Publishers Ltd.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Paidós

Butler, J. (2007 [1990]). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós

Butler, J. (2004 [2006]), *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Trad. Fermín Rodríguez, Paidós, Barcelona.

Cabral, M. (2003). *Ciudadanía (trans) sexual. Proyecto sexualidades, salud y derechos humanos en América Latina*.

Cabral, M. (2006) *La paradoja transgénero*. En Ciudadanía Sexual.org. Boletín Electrónico del Proyecto Sexualidades, Salud y Derechos Humanos en América Latina,

N°18, Año 2.

Cabral, M. (2009). *Asterisco*. En Cabral, M. (ed.) Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano, p. 13. Córdoba: Anarrés Editorial. Recuperado de: <https://brujulaintersexual.files.wordpress.com/2016/07/interdicciones2.pdf>

Cabrera, M y Vargas, L. (2013). *Transfeminismo, decolonialidad y el asunto del conocimiento: algunas inflexiones de los feminismos disidentes contemporáneos* en *Universitas humanística*, N° 78, pp. 19-37

Canepa, N. (2018) *Infancias trans. Despatologización, rol adulto y amparo subjetivo e institucional* en *Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. V / N° 9 / 2018*. ISSN: 2362- 616x. (pp. 257-274) Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCuyo. Mendoza

Chaves, M. (2010) *¿Juventud?* Capítulo 1 en Chaves, M. Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Argentina, Buenos Aires: Espacio Editorial, pp. 25-49.

Ciccía, L. (2020) *Niñez y el uso político de la diversidad etaria: de la asignación a la imposición del género al nacer, en Intervenciones feministas para la igualdad y la justicia / Compilado por Diana Maffía; Patricia Gómez; Aluminé Moreno; Celeste Moretti. Danila Suárez Tomé [et al.] - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Jusbaire, 2020.*

CIDH (2015). *Violencia contra las personas LGTBI*.

Elizalde, S. (2009). *Normalizar, ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. Revista Argentina de Estudios de Juventud 1, n° 1: 1-11*

Faur, E. (2007) *Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. La educación en sexualidad*. En revista “El monitor de la Educación” N° 11-5ta época. Marzo/abril 2007. Dossier.

Faur, E. (2019) *La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral* Mora, (25), 227-234.

Farji Neer, A. (2013) *La identidad de género como derecho humano. Análisis del tránsito de un concepto en los discursos del Estado de la Ciudad de Buenos Aires (período 2003-2010)*. Revista Punto Género No 3. Noviembre de 2013 ISSN 0719-0417 / 123 - 145

Farji Neer, A. (2017) *Travestismo, transexualidad y transgeneridad en los discursos del Estado argentino*, Buenos Aires. URL.

Fernández, J. (2003). *Los cuerpos del feminismo*. En D. Maffia (Ed.), *Sexualidades Migrantes, Género y Transgénero* (pp. 138-154).

Fiochetti, L. y Martínez Nuñez, V. (2020) *Narrativas LGBTIQ. Construcción de significados en torno a experiencias identitarias vinculadas a la sexualidad en personas LGBTIQ*. Universidad Nacional de San Luis. 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2020.

flores, v. (2009) *Una pasión apagada. Erotismo y prácticas educativas*. En “Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas”. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (2002-2005).

flores, v. (2011) *Entre borradores y tizas. La escritura de los cuerpos y la gramática heteronormativa*. Texto de la conferencia dictada en las Jornadas de Derechos Humanos, “La escuela mirando la escuela”, desarrolladas en el Instituto Superior de Formación Docente No 803, de la ciudad de Puerto Madryn (Chubut), durante los días 17 y 20 de agosto del 2011.- Fundación Huésped. Derechos sexuales y reproductivos.

flores, v. (2013) *interrupciones*. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía. Neuquén, La Mondonga Dark, 2013

flores, v. (2015) *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía*. Degenerando Buenos Aires. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa "La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada" - Escuela Normal Superior no1. 27 de mayo del 2015. Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego.

Frazer, N. y Butler, J. (2000). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de Sueños Calle Duque de Alba 13, 28012, Madrid, España. New Left Review Ltd., 2000

Freire, P. (2008). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Greco, M. B. (2006). *Sexualidades, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional*. En Educación Sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones. Ministerio Educación. Dirección General de Planeamiento, GCBA Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones / dirigido por Ana Clement - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007

Haraway, D. ([1991] 1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Harding, S. ([1986]1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Morata.

Hiller, R. (2005). *Los cuerpos de la universalidad. Educación y travestismo/transsexualismo*. En La gesta del nombre propio: Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina. Berkins, Lohana y Fernández, Josefina (coords.) Buenos Aires: Ed. Madres de Plaza de Mayo.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante. Ley de Educación Nacional N° 26.206. CFE. Argentina.

Kantor, D. (2015) *Ciclo de encuentros y formación 2015: Adolescencia y juventudes en Rosario. Ideas y debates compartidos*. Ciclos de charlas. En libro Red de instituciones que trabajan con Adolescencia y Juventudes en Rosario. Gobierno de la provincia de Santa fe y Municipalidad de Rosario.

Llobet, V. (2011) *Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, CONICET.

López, S. y Platero, R. L. (Eds.) (2019): *Cuerpos marcados. Vidas que cuentan y políticas públicas*, Barcelona, Ediciones Bellaterra. 260 pp.

Lugones, M. (2008) *Colonialidad y género*, en Mignolo Walter, “Género y decolonialidad”. Signo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Massacese, J. (2018). *De este lado. Notas sobre cissexismo*. En Virginia Cano (Comp.) Nadie viene sin un mundo. Ensayos sobre la sujeción y la invención de unx mismx. Editorial: Ciudad: Año: Páginas: ISBN: Precio: Madreselva. Buenos Aires.

Mattio, E. (2014). *Educación sexual y ética de la singularidad: Algunos desafíos y perplejidades*. Cuadernos de Educación, 12(12).

Mattio, E. (2012). *¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual* (en Morán Faúndes, José Manuel; Sgró Ruata, María Candelaria y Vaggione, Juan Marco (eds.), «Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos». Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad)

Meccia, E. (2014). *Siempre en agenda: una perspectiva sociológica acerca de la cuestión de la no heterosexualidad en la programática del Estado argentino* en Cuadernos de Estudios Latino-Americanos · No6 · SET/DEZ 2008 · issn 1646 – 5164

Millet, A. (2020). *Cissexismo y salud. Algunas ideas desde otro lado*. Colección Justicia Epistémica. Buenos Aires: Puntos Suspensivos Ediciones.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2017). *Decir presente: Plan Vuelvo a Estudiar: voces y miradas en torno a una experiencia en la provincia de Santa Fe*. 1a ed. Santa Fe: Ministerio de educación de la Provincia de SantaFe.

Ministerio de Educación de la Nación (2021). *ESI. Colección Derechos Humanos, Genero y E.S.I-*

Monte, María Eugenia (2010). *Del universo de lo político a lo plural de los políticos: distintos aportes teóricos en torno a la noción de ciudadanía sexual*. *Clarusculo* Año IX-Nro. (9). Rosario, (101-127)

Moreno Sardá, A. (1986). *El Arquetipo Viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura crítica no androcéntrica*. Barcelona: LaSal Ediciones de les Dones.

Morgade, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. *Novedades educativas*, 184, 41-44

Morgade, G. (2013). *Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre la educación sexual*. En *Revista de Faeeba, Educacao e Contemporaneidade*, volumen 22, N°40, jul/dez, pp. 199-208.

Morgade, G. (2016) *Educación sexual con perspectiva de género*. Colección “La lupa de la ESI”

Morgade, G. (2017) *Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(2), 49-62.
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

Nota a Fernanda Pagura, coordinadora de ESI en Santa Fe, en Punto y aparte.

Oneglia, M. (2019). *Feministas en el Estado. Una aproximación etnográfica a las trabajadoras del Programa Provincial de Educación Sexual Integral de la provincia de Santa Fe*. En Barbieri,

E. et altri (comp.), Engenerizando las políticas públicas. Experiencias de participación e implementación en los campos de la salud, la educación y los derechos de las mujeres. Rosario: Laborde.

Panziera, A. (2017). *Proyecto Género y Familia: Facilitando el Tránsito por la Diversidad Sexual*. Trabajo presentado en el XIV Foro Internacional del Enfoque Centrado en la Persona. Buenos Aires, Argentina.

Pecheny, M. y Petracci, M. (2006). *Derechos humanos y sexualidad en Argentina*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, año 12, n. 26, p. 43-69, jul./dez. 2006

Perez, M. (2016). *Teoría Queer, ¿para qué?* ISEL, 5, 184-198.

Pérez, M. (2019). *Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable*. Revista de Estudios y Políticas de Género, abril 2019, pp. 81-98. Buenos Aires: UNTREF. Recuperado de: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288/267>.

Preciado, P. B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.

Preciado, P. (2009): «*Queer, historia de una palabra*», *Parole de Queer*, <<http://paroledequeer.blogspot.com.es/2012/04/queer-historia-de-una-palabra-por.html>>, [14/11/2017].

Preciado, P. (2013). *Basura y Género. Mear Cagar. Masculino Femenino*. Artículo publicado en el Parole de queer 2.

Preciado, P. (2019). *Un apartamento en Urano*. Crónicas del cruce. Barcelona: Anagrama.

Programa “De ESI se habla en Santa Fe”, 2018. Ministerio de Educación. *Aportes para fortalecer la implementación de la ESI en las escuelas santafecinas*.

Programa “De ESI se habla en Santa Fe”, 2019. Ministerio de Educación. *De ESI se Habla en Santa Fe, una construcción colectiva (2008-2019)*

Radi, B. (2015). *Economía del privilegio*. Página/12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/subnotas/10062-951-2015-09-25.html>.

Radi, B. (2019). *Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans**. En López, Mariano Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades. Sáenz Peña (Argentina): EDUNTREF.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Bogotá, Colombia: Norma.

Rivas, A. *¿Qué es la ESI?* Asociación de familias diversas de Argentina. https://www.afda.org.ar/2021/03/15/educacion-sexual-integral/?gclid=CjwKCAjwgZuDBhBTEiwAXNofRJMPOvIRSDYB334JxqTdSZjcO2----y9axei-MvSIzbbpiioWEoyXxoC29sQAvD_BwE

Rodríguez Enríquez, C. (2015) *Economía feminista y economía del cuidado: Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad*. Revista Nueva Sociedad. Democracia y política en América Latina N° 256. Buenos Aires. Fundación Foro Nueva Sociedad, 2015.

Rueda, A. (2019) *La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans*. Revista Debate [255-262]. ISSN 0328-8773 (impresa) / ISSN 1853-001x (en línea) 2019

Sabsay, L. (2011) *Fronteras Sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós.

Scharagrodsky, P; Southwell, M., coordinación autoral (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

Subsecretaría de Políticas de Diversidad Sexual (2018). *Lecciones aprendidas Programa Trans integrado* Publicación.

<https://docs.google.com/document/d/1VkJH64flvzNDMvRbrdibeGOeNcHMzD25s/edit>

Theumer, E. (2021), *Incorporando el género: apropiaciones feministas, trans, queer/cuir y decoloniales* en Chivalán Marco Antonio; Ruiz Trejo, Marisa, *Hacerse de un cuerpo pa ri Uwach Ulew u b'iam América Latina, Guatemala/ Chiapas*, Editorial: Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales (AVANCSO)- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Torres, G. (2009). *Normalizar: discurso, legislación y educación sexual*, en Íconos. Revista de Ciencias Sociales, nro. 35, setiembre 2009.

Torres, G. (2012). *Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer*, en Revista Bagoas. Estudios gays, gêneros e sexualidades, vol. 6, nro. 7, jan./jun 2012.

Valencia, S. (2014); *Teoría transfeminista para el análisis de la violencia machista y la reconstrucción no-violenta del tejido social en el México contemporáneo*. Colegio de la Frontera, Tijuana, México.

Valencia, S. (2015). *Del queer al cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur global. Queer & Cuir. Políticas de lo irreal*. Compilado por Fernando R. Lanuza y Raúl M. Carrasco. México D.F., Fontamara.

Venticinque, V. (2020) *Políticas públicas con perspectiva de género en la Provincia de Santa Fe. Surgimiento y metamorfosis. (1995-2007)*. En Quiroga H. y Sosa Sállico M. (comps.) *Política y Políticas públicas en la provincia de Santa Fe*.

Vives, F. (2022). *¿Cómo propiciar el Trato digno? Identidades informadas*. Buenos Aires: Fundar. Disponible en <https://www.fund.ar> y en <https://www.identidadesinformadas.fund.ar>

Wayar, Marlene (2012, mayo 11) *¿Qué pasó con la T?* Página/ 12, Soy. Disponible en

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-2436-2012-05-11.html>

Wayar, M. (2018) *Travesti / Una teoría lo suficientemente Buena*. Muchas nueces.

Witting, M. (2006 [1992]). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Traducción: Javier Sáez y Paco Vidarte. Editorial Egales. Madrid.

Documentos citados

Leyes

Ley de Educación Sexual n° 10.947. Provincia de Santa Fe. 1992

Ley N° 25.673. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, en el ámbito del Ministerio de Salud. Año 2002.

Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes. Año 2003

Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional. Congreso de la Nación Argentina. Año 2005

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Congreso de la Nación Argentina. Año 2006

Ley Nacional N°26.150. Educación Sexual Integral. Congreso de la Nación Argentina. Año 2006.

Ley N° 12.976 Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Provincia de Santa Fe. Año 2009

Ley N° 26.618 - “Matrimonio Igualitario” Congreso de la Nación Argentina Argentina. Año 2010.

Ley N° 26.743 de Identidad de Género. Congreso de la Nación Argentina. Año 2012.

Ley N° 27.234. “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”. Congreso de la Nación Argentina. Año 2015

Ley N° 27.636 de Acceso al Empleo Formal para personas Travestis, Transexuales y Transgéneros "Diana Sacayán-Lohana Berkins". Congreso de la Nación Argentina. Año 2021

Decretos

Decreto N° 2918. Aprobación del Reglamento Orgánico de los Equipos de Educación Sexual Integral. Provincia de Santa Fe. Año 2018

Decreto presidencial N° 476/21. Año 2021

Resoluciones y ordenanzas

Resolución 143/12 del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Año 2012

Resolución 2529/13 del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Año 2013

Resolución C.F.E. N° 340-18- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral (NAP). Consejo Federal de Educación- Año 2018

Anexo-Resolución CFE 340-18. Ejes de la ESI y NAPs para Nivel Inicial, Primario y Secundario.

Lenguaje No Sexista e Inclusivo-RCS 662 19. Consejo Superior UNR- 2019.

Adhesión de la UNR a la normativa ESI y Ley Educar en Igualdad- RCS 350-20. Creación de una Comisión para la Transversalización de la ESI en las Escuelas Preuniversitarias- Consejo Superior UNR- año 2020.

Ordenanza 750 Reconocimiento de la Identidad de Género. Consejo Superior UNR- 2021.

Resolución CFE N°419-22 - ESI. Consejo Federal de Educación. Año 2022.

Ordenanza 754-2022 Protocolo de actuación ante situaciones de violencia y discriminación por razones de género, identidad y/o expresión de género u orientación sexual en el ámbito de la UNR. Consejo Superior UNR- 2022

Otros documentos

Convención sobre los Derechos del Niño. Año 1989

Principios de Yogyakarta sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. 2006

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional ESI. Ministerio de Educación de la Nación, CFE- Año 2008.

ESI para la Educación Secundaria I - Serie Cuadernos ESI. Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional ESI. Año 2017.

ESI para la Educación Secundaria II. Serie Cuadernos ESI. Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional ESI. Año 2017.

Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina Características institucionales y rendimiento educativo. Ministerio de educación de la Nación. Año 2017

1er Encuesta Provincial de Vulnerabilidad de la Población Trans. Diciembre 2019. Diversidad Sexual Provincia de Santa Fe. Instituto Provincial de Estadística y Censos.

Lineamientos Curriculares ESI. Ministerio de Educación de la Nación, CFE- Año 2022.

Referentes Escolares de ESI. Educación Secundaria- Parte 1. Propuestas para abordar los NAP. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2022.

[Blog ESI- Campus Educativo Ministerio de Educación Santa Fe](#)

[Educ.ar Portal Ministerio de Educación- Argentina. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela](#)

Nosotrescontamos.unr.edu.ar