



Facultad de  
Humanidades  
y Artes\_UNR

**CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR  
DE LICENCIATURA EN POLÍTICA Y GESTIÓN  
INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN**

**TRABAJO FINAL**

# **DISIDENCIAS Y DIVERSIDADES SEXUALES EN LA ESCUELA**

**UNA OPORTUNIDAD PARA CONECTAR LA  
IGUALDAD JURÍDICA CON LA IGUALDAD REAL**

**DIRECTORA: RAQUEL MARÍA GONZÁLEZ**  
profraquelmariag@gmail.com

**ESTUDIANTE: NICOLÁS DUSANTO**  
nicolasdusanto@gmail.com

**JULIO 2025**

## Resumen

La siguiente investigación tuvo por objetivo general analizar el impacto de la implementación del Espacio Educativo Secundario Travesti, Tras, Disidente, No Binario (no excluyente) de Rosario en las trayectorias educativas de la población de estudiantes que lo transitaron entre el 2021 y 2023. Análisis que a partir de un enfoque teórico-metodológico cualitativo y anclado en la Educación Sexual Integral recuperó experiencias de estudiantes y docentes participantes de esta política educativa.

## Palabras clave

Disidencias, Diversidades sexuales, Trayectoria escolar, Inclusión educativa, Igualdad real, Igualdad jurídica, Educación Permanente para personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

*"Ser diferente no es ni bueno ni malo... Simplemente significa que se tiene el suficiente coraje de ser uno mismo"...*

*Albert Camus*

## Agradecimientos

A mi familia, que acompañó y apoyo en cada uno de mis recorridos académicos, al Equipo ESI, que sabe y vive intensamente el significado de "laburar en equipo"

## Índice

Resumen.....	2
Palabras clave.....	2
Agradecimientos .....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
Situación problemática .....	6
Pregunta de investigación.....	7
CAPÍTULO I .....	8
Tema.....	8
Justificación.....	8
Objetivos .....	10
Objetivo General .....	10
Objetivos Específicos.....	10
CAPÍTULO II .....	11
Estado del arte .....	11
Marco Teórico .....	14
Metodología.....	27
CAPÍTULO III .....	30
El Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidentes. No excluyente.....	30
El Estudiantado.....	37
La Docencia .....	41
La Educación Sexual Integral en el Espacio Educativo .....	48
Reflexiones finales.....	50
BIBLIOGRAFÍA.....	54
ANEXO .....	57
Red conceptual.....	57
Entrevista a equipo de coordinación .....	58
Entrevista a docentes.....	63
Entrevistas a estudiantes/egresadxs.....	75

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tuvo como objetivo general conocer las características de implementación del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente. No excluyente (EETTD) de la ciudad de Rosario (Santa Fe). En donde se identificaron sus estrategias de inclusión hacia los colectivos de la diversidad y disidencia sexual y el impacto de éste en las trayectorias escolares de la población de estudiantes que lo transitaron.

Como antecedente, se puede señalar la experiencia del Bachillerato Popular Travesti-Trans “Mocha Celis”, fundado en el 2011 en la ciudad de Buenos Aires. Nacido del cruce del activismo y la tradición de la educación popular. Dándose origen a una escuela secundaria de acceso gratuita, con el propósito de promover la inclusión de personas trans/travestis en la educación oficial para subsanar la discriminación estructural que sistemáticamente enfrentaron.

Entendiendo el marco de derechos como una constelación de legalidades que brega por sociedades más justas e igualitarias y considerando que la escuela moderna se consolidó desde un modelo homogenizante, borrando todo atisbo de diversidad y desde una perspectiva hetero-cis-normativa, como únicas expresiones identitarias válidas, resulta oportuno plantear las siguientes preguntas: ¿qué sucede cuando la igualdad jurídica que se propone dentro del marco de derechos no se traduce en una igualdad real?, ¿desde qué perspectiva estos espacios podrían representar una oportunidad para alcanzarla?.

El EETTD surgió en febrero del 2021 como una propuesta conjunta del Ministerio de Educación de Santa Fe<sup>1</sup> y el ex Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad de la provincia<sup>2</sup>. Creándose tres extensiones áulicas dependientes de Escuelas de Enseñanza Media para personas Jóvenes y Adultas (EEMPA), primero en la ciudad de Santa Fe y a mediado de 2021 en las ciudades de Rosario y Reconquista. Las mismas adoptaron un formato pedagógico de plurigrado y las clases se desarrollaron en espacios culturales

---

<sup>1</sup> Ministerio de Educación de Santa Fe: Secretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos y Secretaría de Gestión Territorial. Dirección Provincial de Equidad y Derechos.

<sup>2</sup> Ex Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad de Santa Fe: Subsecretaria de Políticas de Igualdad y Diversidad. Dirección de Promoción de Derechos para la Igualdad.

para sortear las barreras simbólicas del ámbito educativo que en muchas oportunidades provocó expulsiones.

Este dispositivo se enmarcó en políticas de acción positiva, (Bidart Campos, 1996, pág. 144) afirma que en ciertas circunstancias resulta necesario favorecer a determinadas personas o grupos sociales en mayor proporción que a otras. Esto sí, mediante ello se procura equilibrar la desigualdad de hecho. Arribando de esta forma al concepto de discriminación positiva, o discriminación inversa, intentando entonces, con las medidas de acción positiva, conectar la igualdad jurídica con la igualdad real.

Esta investigación, a partir de un enfoque teórico-metodológico cualitativo y anclado en la Educación Sexual Integral, recuperó experiencias de estudiantes y docentes participantes de esta política educativa.

### Situación problemática

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece, en su art. 7, que el Estado debe “garantizar el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social”. (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2006, 14 de diciembre)

Las instituciones educativas generan significados, transmiten valores, establecen normas y comparten conocimientos, fortaleciendo así a quienes aprenden. Sin embargo, su tendencia a la homogenización conlleva restricciones cuando definen qué cuerpos son legitimados y cuáles quedan marginados o invisibilizados. En lugar de ser exclusivamente una herramienta de emancipación, la educación también puede convertirse en un mecanismo de exclusión, segregación y opresión.

Al analizar las prácticas educativas tradicionales, es evidente que en numerosas ocasiones este derecho se ve vulnerado. Las instituciones designan, categorizan y organizan a quienes forman parte del entramado social, estableciendo jerarquías y relaciones de poder. En el caso del acceso, permanencia y egreso del sistema educativo,

las personas del colectivo LGBTIQNB+ han enfrentado una exclusión sistemática, logrando en algunos casos únicamente completar la educación primaria.

Según la primera Encuesta Provincial de Vulnerabilidad de la Población Trans, realizada en 2019 por el Instituto Provincial de Estadísticas y Censos (IPEC) y la ex Subsecretaría de Diversidad Sexual de Santa Fe, la mayoría de las personas trans enfrenta exclusión y discriminación en el ámbito escolar.

En cuanto al acceso educativo, el 42,5% posee un nivel medio-bajo de estudios (primaria completa, secundaria incompleta), el 46% alcanza un nivel medio-alto (secundaria completa, universidad incompleta) y solo el 5% logra finalizar una carrera universitaria o terciaria. Además, el relevamiento señala que el 47% de la población T.T.D comienza a comprender y expresar su identidad de género socialmente alrededor de los 13 años, coincidiendo así con su etapa escolar.

De este modo, la discriminación, el maltrato, los insultos, las agresiones físicas y la negación de la identidad autopercebida impactan significativamente en los elevados índices de repitencia y abandono escolar en el nivel secundario. Esta exclusión afecta el acceso al empleo, profundiza la vulnerabilidad económica y reduce la expectativa de vida, que rara vez supera los 35 años.

La escuela se posiciona como el tercer ámbito donde ocurren agresiones, precedido únicamente por las comisarías y la vía pública. Esta realidad cobra especial relevancia al considerar que las violencias sufridas comienzan desde la infancia y, en muchos casos, son perpetradas por los propios entornos familiares.

Si bien las instituciones educativas en Argentina han experimentado cambios significativos en los últimos años, su legado cis-heteronormativo sigue impactando en las trayectorias escolares y en la regulación de los cuerpos.

### Pregunta de investigación

¿Cuál es el impacto en las trayectorias escolares de las personas pertenecientes a los colectivos de la disidencia y diversidad sexual que transitaron entre los años 2021 y 2023

por el Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) de la ciudad de Rosario?

## CAPÍTULO I

### Tema

Disidencias y Diversidades sexuales en la escuela secundaria. El impacto en el acceso y permanencia dentro del sistema educativo de la modalidad de educación permanente para personas jóvenes y adultas de la población Travesti-Trans-No Binaria en la ciudad de Rosario entre los años 2021 y 2023.

### Justificación

El derecho a la educación se encuentra consagrado en nuestra Constitución Nacional, así como también en las diversas convenciones y tratados internacionales a los cuales el país se encuentra adherido. Sin embargo, el ejercicio de este derecho no es de igual acceso para todas las personas, en especial para aquellas pertenecientes a la comunidad travesti-trans. En este sentido, la escuela dista de considerarse como un ambiente propicio para el tránsito amigable y seguro de estudiantes con identidades disidentes a la cis-heteronorma, estableciéndose como uno de los principales ámbitos de exclusión.

Marlene Wayar (2021) expresa que la escuela *“debería dejar de ser un espacio donde se amolde y se adoctrine para un futuro que implica convertirse en mano de obra, cualquiera sea, no ya una educación que nos impone ajustarnos a relaciones laborales sino una experiencia de construcción de la propia subjetividad en relación con la mismidad y de esa mismidad con les otros. Trabajar la conciencia de una nostredad, la pertenencia. Pocas personas refrendan la escuela a la que pertenecieron. En general se oculta, porque no fue una buena educación, porque fuiste expulsada, porque no terminaste, porque sos el fracaso de esa institución que está llena de reglas contradictorias que van en contra de la autonomía de las personas. En este marco, es muy significativa la*

*emergencia del Bachillerato Popular Mocha Celis, un bachillerato para travestis y trans (esa orientación no se presenta como exclusiva, pero parte de ahí). Es una experiencia a la que debemos prestarle atención e indagar. Es una institución a la que le falta el tiempo de auto indagación, de pensar qué se está produciendo, y esto se debe a que está permanentemente acosada por el sistema instituido y debe invertir sus mayores energías en subsistir. En este sentido, este bachillerato es como cualquier otro cuerpo travesti que tiene que estar explicándose a sí mismo, subsistiendo sin apoyo institucional, siempre con menos y sin posibilidad de pensarse". (Wayar, 2021, pág. 169)*

Siguiendo la reflexión de Wayar sobre la importancia de “prestarle atención”, resulta relevante analizar el Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) de la ciudad de Rosario. Su origen como política pública lo distingue de otras iniciativas, como la experiencia del Bachillerato Popular Mocha Celis, marcando una diferencia en su enfoque y alcance institucional.

Al momento de indagar en profundidad respecto a las problemáticas de acceso educativo de la comunidad travesti-trans, se encuentra un panorama de mayor complejidad, debido a que la mencionada comunidad ha atravesado históricamente situaciones de múltiple vulnerabilidad en diferentes ámbitos y dimensiones de análisis.

Inicialmente, la salida prematura del entorno hogareño, motivada por la falta de aceptación de la familia, la urgencia de auto sustento y la entrada al trabajo sexual, constituyen las razones primordiales que impiden la continuidad escolar y llevan al abandono educativo. Adicionalmente, se presentan actos de violencia institucional que afectan las posibilidades de acceder a empleo formal, servicios de salud y alojamiento digno.

Incorporar una perspectiva interseccional en el análisis epistemológico profundiza la comprensión de cómo ciertas experiencias impactan el desarrollo educativo del estudiantado. A lo largo de la historia, las trayectorias escolares han sido moldeadas por el sistema sexo-género, sustentado en prácticas culturales rígidas que determinan la identidad y el comportamiento, percibiéndolos como naturales y perpetuándolos. Los

roles de género profundamente arraigados dejan marcas significativas en la vida de las personas.

Por ello, es fundamental visibilizar y cuestionar estas dinámicas para fortalecer políticas públicas que garanticen la igualdad de derechos y oportunidades. Concebir una nueva política educativa implica, en este sentido, redefinir el horizonte de posibilidades para todo el estudiantado.

El Espacio Educativo Secundario TTD representa una alternativa novedosa a las propuestas hasta ahora esbozadas por el sistema educativo público y estatal. De acuerdo con esto, es de interés evidenciar si esta experiencia es una aproximación hacia nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje como respuesta disruptiva hacia las lógicas excluyentes de la *“escuela tradicional”*.

## Objetivos

### Objetivo General

- Analizar el impacto de la implementación del Espacio Educativo Secundario Travesti, Tras, Disidente, No Binario (No excluyente) de Rosario en las trayectorias educativas de la población de estudiantes que lo transitaron entre el 2021 y 2023.

### Objetivos Específicos

- Indagar las características de la implementación del Espacio Educativo Secundario TTDNB.
- Describir las principales causas que determinan la interrupción de las trayectorias educativas de la población Travesti-Trans-No Binaria.
- Detectar las estrategias de inclusión que esta extensión áulica puso en marcha.

- Analizar aspectos centrales de la implementación de la Educación Sexual Integral en el Espacio Educativo TTDNB y como ésta establece un andamiaje en la construcción subjetividades libres de violencia.

## CAPÍTULO II

### Estado del arte

Como antecedentes del presente trabajo de investigación se encontraron tres escritos, dos de ellos se enmarcaron en el análisis de las características del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) de Rosario y en la manera en que su estudiantado desarrolló las trayectorias educativas. El tercer y último recogió experiencias educativas de la comunidad travesti-trans que transitó el Bachillerato Popular Mocha Celis de CABA.

Sguigna y Pellegrini Malpiedi (2023), en su estudio *Hacia la construcción de una escuela secundaria para adultxs inclusiva y con perspectiva de género*, analizaron el Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) de la ciudad de Rosario (Santa Fe) para identificar sus estrategias de inclusión dirigidas al colectivo LGTTTBIQA+.

Partiendo de la hipótesis de que la escuela moderna ha sido diseñada bajo un paradigma heteronormativo y binario que limita las expresiones identitarias, provocando la exclusión sistemática del colectivo travesti, trans y disidente, las autoras indagaron en esta experiencia educativa singular, que aborda dicha problemática y propone un modelo escolar inclusivo.

Para llevar adelante esta investigación, la metodología que se empleó fue la constatación de hipótesis a partir de un enfoque teórico-metodológico cualitativo anclado en el campo de la Educación Sexual Integral. Los resultados obtenidos fueron contruidos a partir de entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase y análisis de normativas.

En sus reflexiones finales dan cuenta de los mecanismos de exclusión que operaron en las escuelas modernas con respecto a aquellas personas que no se identificaban con el

género hegemónico. Diferentes dispositivos, tales como las formas de nombrar, el currículum oculto, la disposición de los baños, las formas vinculares, los contenidos heteronormados, entre otros, se ejercieron como fuerzas opresoras hacia las identidades de género, cristalizándolo en trayectorias escolares interrumpidas.

De este modo, el derecho a la educación no es garantizado de manera universal, situación que provoca la emergencia de nuevas experiencias educativas que, nacidas al calor del activismo y la militancia, se ocupan de incluir a colectivos históricamente vulnerados. El EETTD se enmarcó en el sistema educativo oficial, lo cual le otorgó ciertas características comunes al resto de las escuelas secundarias para adultos de la Provincia de Santa Fe. Se observó que el espacio se desarrolló con el impulso de docentes y estudiantes, en donde primó el despliegue de estrategias inclusivas, afectivas y la reconfiguración de contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Goldberg (2022), en su estudio *Las trayectorias educativas en el Bachillerato Trans de Rosario* a través de la investigación social del estudio de casos, establece como objetivo general analizar el desarrollo de las trayectorias escolares de las y los estudiantes que forman parte del Bachillerato Trans de Rosario.

Los conceptos fundamentales que estructuraron la lógica de este trabajo permitieron confeccionar una articulación entre el fenómeno que se estudió y los aportes teóricos de diversos autores que funcionaron como base para la construcción y producción de los análisis que componen este estudio. De manera que, para comprender el fenómeno que implica el surgimiento del EETTD en la provincia de Santa Fe, se construyeron reflexiones alrededor de las trayectorias educativas, la perspectiva de género, el rol docente, el concepto de Biopolítica y las implicancias de las legislaciones a nivel nacional y provincial.

El desarrollo de la investigación concluye que a pesar de las transformaciones que sucedieron en pos de la inserción social, aún falta mucho recorrido por delante para lograr garantizar y efectivizar los derechos de las personas travesti trans.

La disrupción que genera el cuerpo travesti rompe los esquemas tradicionales de la vida social y la lógica estructurada durante la modernidad respecto de la forma de entender el arte de la dominación del cuerpo. Esta normalización del cuerpo y naturalización del

rol del género tiene múltiples consecuencias en la forma en que llevan adelante su vida las personas, como así también la manera en que constituyen su sistema de creencias. Ejemplo de ello, es la perspectiva que patologiza las prácticas sexuales de las disidencias. Este tipo de perspectivas medicalizantes son la demostración del efecto de las prácticas reguladoras de la identidad, regidas por un tipo de racionalidad, que podría emparentarse con una lógica conservadora que está en crisis.

Por último, Zimmermann (2020) en su investigación *Experiencias Educativas de la Comunidad Travesti-Trans dentro del Bachillerato Popular Mocha Celis* plantea describir y analizar las diferentes experiencias educativas a través del estudio de caso de tipo cualitativo de la comunidad travesti-trans en el Bachillerato Popular Mocha Celis y dentro de los objetivos específicos; conocer las características de la propuesta educativa de dicha institución, indagar respecto a las prácticas de enseñanza de lxs docentes del mencionado Bachillerato, analizar los modos de sociabilidad llevados a cabo dentro de la institución educativa, e identificar la existencia de instancias de participación colectiva entre estudiantes, docentes y equipo académico, así como identificar las experiencias educativas posteriores al egreso del Bachillerato Mocha Celis.

Esta tesina aborda la experiencia de la Mocha Celis como un llamado de atención al propio sistema educativo oficial respecto de la necesidad de rever sus formatos pedagógicos y sus dinámicas educativas, con el fin de adaptarse a formatos más inclusivos y con perspectiva de género y diversidad sexual, tal como propone la Ley Nº 26.150 de Educación Sexual Integral. La Mocha Celis genera la contención, afectividad y respeto que las personas necesitan en sus múltiples espacios de sociabilidad, especialmente siendo que no las han recibido por parte de su familia de origen y la escuela, dos instituciones de socialización por excelencia.

Resulta importante problematizar el accionar de la Mocha Celis dado que, por un lado, advierte el potencial creativo en la gestación de nuevas prácticas educativas alternativas a las pedagogías clásicas, planteando la necesidad de poner en práctica instancias de “escuchas activas” hacia sus estudiantes dentro de un ámbito entre pares, alejados de parámetros heteronormativos. Por el otro, genera contradicciones en tanto que, al momento de egresarse, lxs estudiantes tienen dificultades para “desapegarse” del bachillerato debido al accionar institucional desde un rol afectivo y sobreprotector.

## Marco Teórico

Las instituciones educativas nombran, asignan roles, categorizan y organizan a quienes integran el entramado social, estableciendo jerarquías y relaciones de poder. La ciencia, la salud y la educación funcionan como dispositivos históricos que consolidan privilegios para algunos mientras marginan a otras/es/os. A través de este proceso, las construcciones culturales y sociales se naturalizan, lo que lleva a la medicina a patologizar y medicalizar cualquier identidad o expresión que se desvíe del modelo heterosexual normativo.

Las producciones desde los feminismos, los movimientos LGBTIQNB+, los estudios de género y los Queer<sup>3</sup> abren incógnitas frente al discurso médico hegemónico que de forma hábil y sutil se reconfiguran constantemente en la consolidación de las relaciones históricamente dominantes.

La naturaleza heterosexual, patriarcal y cis-género de la escuela tiene raíces en la consolidación del estado-nación argentina durante el siglo XIX. La estabilidad política y el crecimiento económico era dependiente de la docilidad corporal de la nueva población de los inmigrantes—que “puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Scharagrodsky, 2007, pág. 5) como las jornadas en la fábrica, los granjeros en el campo, o los soldados en el ejército. En esta etapa de control y disciplina, todas

---

<sup>3</sup> Queer es una palabra inglesa, usada por anglófonos hace casi 400 años. En Inglaterra había una “Queer Street”, donde vivían, en Londres, los vagabundos, los endeudados, las prostitutas y todos los tipos de perversos y disolutos que aquella sociedad podría permitir. El término ganó el sentido de maricón, tortillera, mari-macho” con la prisión de Oscar Wilde, el primer ilustre a ser llamado de “queer”. Desde entonces, el término pasó a ser usado como ofensa, tanto para homosexuales, cuanto, para travestís, transexuales y todas las personas que se desviaban de la norma cis-heterosexual. Queer era el término para los “desviantes”.

La Teoría Queer empieza a consolidarse alrededor de los años 1990, con la publicación del libro “Problemas de Género” (Gender Trouble) de Judith Butler. Fruto de una trayectoria que ella venía acompañando desde un seminario, que llevaba el nombre “queer”, realizado en los años 1980, por Teresa de Lauretis. De Lauretis, fue la primera a pensar en “Tecnologías de Género”, aquí entendidas como las técnicas de ser hombre o ser mujer que aprendemos desde temprana edad.

Es importante notar que la Teoría Queer no propone un modelo “queer” de mundo. El queer es justamente el extraño. Es aquel que se narra o es narrado fuera de las normas. La Teoría Queer propone el cuestionamiento a las epistemes (presupuestos de saber), a lo que entendemos como verdad, a las nociones de una esencia del masculino, de una esencia del femenino, de una esencia del deseo. Para la Teoría Queer es preciso mirar esos conceptos e intentar percibir que no se tratan, de forma alguna, de una esencia, o aún, que no hay una ontología del todo, sino, a fin de cuentas, una relación de mediación cultural de los marcadores biológicos.

las formas de desviación sexual—la homosexualidad o el travestismo—se percibían como una amenaza a la procreación de la familia, y por extensión, la reproducción de la fuerza laboral del estado-nación. Para corregir la desviación sexual, el Estado tenía que controlar los cuerpos transgénero y travesti, en primer lugar, dentro del sistema penal (Fernández, 2004, pág. 25), y, en segundo lugar, dentro de las paredes de la escuela.

Pablo Scharagrodsky (2007) sostiene que, desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, la escuela tradicional moldeó los cuerpos estudiantiles bajo un rígido binarismo de género: el hombre fuerte y la mujer pasiva. Esta disciplina se reflejó en aspectos como los uniformes, la separación de baños y la disposición de filas en la ceremonia de la bandera, diferenciando estrictamente a niños y niñas.

El currículo fue una herramienta clave en este proceso. A los varones se les enseñaban nociones de agricultura, ganadería y entrenamiento militar, mientras que las mujeres recibían formación en economía doméstica, costura, cocina y puericultura. Esta división rígida de roles buscaba inscribir códigos de género inflexibles, limitando las expresiones de masculinidad y feminidad fuera de esos márgenes establecidos.

Además, la escuela restringió el contacto afectivo entre estudiantes del mismo sexo, incluso entre alumnos y docentes, reforzando la represión de deseos no heterosexuales y excluyendo lo erótico y lo afectivo del espacio escolar.

Tal como se viene expresando en las líneas anteriores, el discurso médico hegemónico impregna constantemente las prácticas escolares, infiltrándose en cada rincón de las instituciones educativas. Este discurso se sostiene en la autoridad incuestionable de las ciencias médicas y biológicas, que se arrogan la legitimidad exclusiva para hablar sobre salud y sexualidad en las aulas. En este marco, los cuerpos son diagnosticados, clasificados y muchas veces patologizados, silenciando otras formas de saber, de sentir y de vivir. Esta lógica impone un modelo normativo que borra la diversidad y sostiene una concepción higienista, disciplinadora y binaria de los cuerpos y las sexualidades.

En este sentido, resulta necesario tensionar estas miradas desde la Educación Sexual Integral (ESI), que no solo propone una pedagogía del derecho, sino también una

pedagogía situada, afectiva y plural, capaz de interpelar los mandatos naturalizados y abrir el juego a otras formas escolares y curriculares más inclusivas, justas y amorosas. La ESI habilita así un espacio para construir una mirada crítica, colectiva y emancipadora que disputa sentidos con el saber biomédico dominante, permitiendo a docentes y estudiantes repensar sus prácticas y experiencias desde una perspectiva de derechos, géneros y diversidades.

Retomando a Puiggrós, si “comunidad es un aula escolar; ahí hay comunidad y se produce sociedad”, entonces es en esa trama de vínculos cotidianos donde se gesta la posibilidad de una sociedad distinta, más democrática, más afectiva, menos individualista. Este posicionamiento se refuerza con su advertencia sobre los peligros actuales de la desescolarización, entendida como parte de un proceso de destrucción del Estado impulsado por corrientes neoliberales que buscan mercantilizar la educación, debilitando los vínculos sociales y eliminando el rol del Estado como garante de derechos. Según Puiggrós (2024), estas políticas “intentan eliminar la escuela como institución central en la formación de ciudadanía” y apuntan a reducir la educación a una cuestión de consumo individual, desarticulando su función como espacio de producción de comunidad y de lo público.

En esta línea, Carlos Skliar (en Grosso, 2021) propone pensar a la escuela como una figura alojante, un espacio donde lo pedagógico se construye no solo desde los contenidos sino desde la disponibilidad afectiva, la presencia atenta y el gesto de hospitalidad. La escuela, dice, no puede pensarse solo en términos de estructura o rendimiento, sino como un territorio que se habita desde las sensibilidades. En sus palabras, se trata de hacer de la escuela un espacio “donde poner a prueba nuestras sensibilidades y donde negarnos a aceptar lo que se da por sentado”; una institución capaz de producir comunidad desde la fragilidad compartida y la ternura que cuida.

Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un territorio en disputa, donde se juega la posibilidad de resistir las lógicas deshumanizantes y construir prácticas pedagógicas emancipadoras. En palabras de Pérez Gómez (1992), la escuela sigue siendo la institución clave para la transmisión de saberes culturales que exceden las capacidades de los grupos primarios —como la familia o los medios de comunicación—

, y por ello debe ser defendida como un espacio privilegiado para el ejercicio colectivo de la ciudadanía. La ESI, entonces, no es un contenido más: es una herramienta política y pedagógica para transformar la escuela en comunidad, y a la comunidad en sociedad.

### El silencio pedagógico frente a situaciones de vulneración de derechos.

La escuela, como la mayoría de las instituciones sociales, está pensada en función a una familia tradicional y heterosexual. Sin embargo, forma parte de una comunidad educativa donde conviven diferentes realidades. Por este motivo resulta necesario que toda la comunidad educativa sea repensada a la luz de la diversidad.

Esta diversidad, esta heterogeneidad de fuerzas, identidades y tendencias constituyen la prueba de su vitalidad y, sobre todo, la base posible para, a partir de allí, comenzar a superar las desigualdades persistentes. (Kessler, 2010, pág. 16)

Hablar de **disidencias y diversidades sexuales** en la escuela es, fundamentalmente, dar visibilidad a la humanidad en toda su complejidad. Implica reconocer, validar y dar sentido a las emociones, sentimientos, expresiones e identidades que, de otro modo, suelen permanecer ocultas, negadas o silenciadas por estructuras sociales, culturales y educativas que responden a un paradigma binario y hetero-cisnormativo. Tratar la diversidad sexual en el ámbito educativo permite reconocerla, incorporarla en la vida cotidiana, comprenderla y, sobre todo, garantizar condiciones para una vida libre de discriminación.

La diversidad y disidencia sexual no se limita a las identidades no heterosexuales. Tal como lo señala la guía *“Hablar de diversidad sexual y derechos humanos”* (Borisonik, Bocca, & Otero Torres, 2017), todas las personas somos parte de la diversidad sexual, ya que todos los seres humanos tenemos una orientación sexual, una identidad de género, una expresión de género y una corporalidad. En este sentido, hablar de diversidad sexual es hablar de todas, todos y todes; es hablar de humanidad, de singularidades, de libertad y del derecho a ser y a sentir sin miedo ni culpa.

Reconocer la diversidad sexual en la escuela implica también cuestionar la mirada biologicista que concibe el sexo y el género como categorías rígidas y determinadas exclusivamente por lo anatómico. Esta mirada ha sido base de una cultura machista y patriarcal que impone modelos únicos de vida, marginando todo aquello que se aleje del patrón dominante. La diversidad sexual, en cambio, se posiciona como un paradigma inclusivo, que reconoce la multiplicidad de orientaciones, identidades y expresiones desde una perspectiva respetuosa, plural y democrática.

Además, hablar de diversidad sexual es una estrategia pedagógica poderosa para derribar prejuicios y desarmar mitos que producen sufrimiento, exclusión y violencias. Al brindar información certera, se promueve el respeto mutuo y se habilita a niñas, niños y adolescentes a vivir con mayor plenitud su identidad y vínculos afectivos. Cuando se omite hablar del tema, se corre el riesgo de dejar a los y las jóvenes sin herramientas para entender su propia experiencia o la de sus pares, lo que puede derivar en sentimientos de culpa, vergüenza o aislamiento.

Por eso, incorporar el enfoque de diversidad sexual en la escuela no es solo un acto de justicia, sino también de ampliación de derechos. Significa crear espacios donde todas las formas de amar, de sentir y de ser puedan ser nombradas, comprendidas y respetadas. Significa construir un entorno educativo en el que todas las personas se sientan acompañadas, visibilizadas y libres para expresarse.

En definitiva, hablar de diversidad sexual en la escuela no es hablar “de otros”, sino de todas las personas. Es entender que la diferencia no es amenaza, sino potencia; que lo diverso no es lo opuesto a lo normal, sino lo constitutivo de lo humano. Y es asumir, con compromiso ético y político, el desafío de educar para la igualdad, el respeto y la libertad.

La presunción de heterosexualidad constituye una de las barreras cotidianas más persistentes que muchas personas enfrentan a lo largo de su **trayectoria escolar**. Estas trayectorias, entendidas como los recorridos que realizan las y los estudiantes a lo largo de su escolaridad, pueden o no coincidir con los tiempos, secuencias y formatos establecidos por las instituciones educativas. Como señala Flavia Terigi (2009), no existe una única forma de transitar la escuela, sino una multiplicidad de trayectorias posibles.

Este enfoque permite visibilizar cómo las desigualdades sociales, culturales y económicas inciden en los modos de transitar el sistema educativo, e invita a revisar críticamente las prácticas escolares en pos de garantizar el derecho a una educación justa y equitativa.

La presunción de heterosexualidad, en este contexto, se configura como una forma de violencia simbólica que silencia, omite y margina determinadas vivencias, emociones y prácticas. Al invisibilizar ciertas identidades, esta lógica impone una jerarquía normativa donde lo nombrado se naturaliza como lo “normal”, mientras que lo excluido se construye como lo “anormal”, lo “patológico” o incluso lo “inexistente”. De este modo, se consolidan clasificaciones que estigmatizan determinadas experiencias, restringiendo el acceso a derechos y reforzando dinámicas de exclusión.

Por ello, es fundamental revisar críticamente esta presunción y reflexionar sobre los prejuicios y estereotipos que la sostienen. Resulta clave abordar categorías como la orientación sexual y la identidad de género no como asuntos periféricos, sino como componentes fundamentales de la identidad y, por ende, de la dignidad de todas las personas. En este marco, combatir la discriminación por motivos de orientación, identidad o expresión de género no debe ser visto como una tarea de minorías, sino como una responsabilidad colectiva.

Finalmente, es imprescindible subrayar que no puede existir silencio pedagógico ante situaciones de vulneración de derechos. Reconocer la diversidad de experiencias, identificar las desigualdades que las atraviesan y generar estrategias que contribuyan a reparar o mitigar esas injusticias son acciones centrales para promover relaciones más igualitarias, basadas en el respeto y la inclusión.

En los últimos años, se han intensificado los debates en temas de diversidad. Más allá del debate político, la diversidad ya está instalada en la sociedad y particularmente en las escuelas, frente a eso surge la pregunta ¿cómo abordar esta realidad en las aulas de clases y particularmente en la modalidad para personas jóvenes y adultas?

Se suele escuchar sobre la labor inclusiva que sistemáticamente viene desarrollando la modalidad educativa para personas jóvenes y adultas, pero verdaderamente se

desconoce en esencia cual es el conjunto de estrategias que se implementan a diario para brindar inclusión y calidad educativa a quienes por alguna razón quedaron excluidos/as del sistema educativo tradicional. Tal como señala Walzer (1993)

Los excluidos no son el resultado del azar, no son la resultante de una serie de fracasos individuales que se repiten en todas las esferas. Ellos provienen, por lo general, de grupos donde los miembros comparten las mismas experiencias y, frecuentemente, un «aire de familia» (por la clase, el grupo étnico, el sexo). El fracaso los persigue de esfera en esfera bajo la forma de estereotipos, discriminaciones y menosprecios, de modo que su condición no es, en efecto, el fruto de una sucesión de decisiones autónomas sino el de una única, del sistema, o bien de decisiones ligadas entre sí. (Kessler, 2010, pág. 9)

Diversas razones, como trabajo, migración, violencia y especialmente quienes vieron limitados sus derechos por discriminación vinculada a la orientación sexual o identidad de género son algunas de las causas de que interrumpen las trayectorias escolares. En este sentido, un interrogante que subyace es ¿cómo se posiciona esta modalidad para abordar la tarea educativa que tiene como institución, en la restitución de un derecho que ha sido vulnerado?

La **Educación Permanente de Jóvenes y Adultos** según la Ley 26.206 de Educación Nacional, reconoce la diversidad de trayectorias escolares y la necesidad de ofrecer propuestas que respeten los contextos, saberes previos y tiempos de quienes continúan aprendiendo en distintas etapas de su vida. Se trata de una educación inclusiva, flexible, integral y con perspectiva de derechos, orientada a garantizar la igualdad de oportunidades y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Como señala Miguel González (2013) La educación para personas adultas viene cobrando relevancia en la actualidad, se puede decir que comenzó en la década del 90 y tuvo gran implosión luego de la crisis del 2001, los bachilleratos fueron incorporando sujetos que, valga la redundancia, no estaban sujetos al sistema hegemónico. *“Pero dentro de esta reincorporación de excluidos hay una gran parte que lo continúa siendo. Como principales causas de esta deserción podemos citar: el permanente acoso escolar (bullying) por parte de los propios compañeros de aula como del mismo sistema. Sentirse*

*y verse diferente y que nadie te comprenda, ver que tu deseo no es compartido por ninguna otra persona”.* (González, 2013)

Siguiendo a Silvina Gvirtz, podemos comprender la educación como “el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y reproducción de esa sociedad” (Gvirtz, 2012, pág. 20). Esta definición nos invita a pensar que la educación no es una práctica neutra ni aislada, sino profundamente imbricada en las tramas económicas, políticas y culturales de cada contexto histórico. La escuela, como institución social, es expresión de esas tramas: refleja los valores, tensiones, desigualdades y disputas que atraviesan a la sociedad en la que se inserta. Así, lejos de ser un espacio ajeno a la conflictividad social, la escuela constituye un escenario donde se condensan y se reproducen —pero también se pueden transformar— las estructuras sociales existentes.

Desde esta perspectiva, se hace necesario incorporar una mirada crítica sobre el rol de la educación en relación con las injusticias sociales, y aquí el pensamiento de Paulo Freire ofrece un marco fundamental. En *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire no solo denuncia las formas en que la educación tradicional —la que él denomina “educación bancaria”— contribuye a mantener el orden opresor, sino que propone una alternativa liberadora: una educación que no sea un acto de depositar conocimientos, sino un proceso dialógico de construcción colectiva del saber, en el que educador y educando se reconocen mutuamente como sujetos inacabados y transformables.

“Nadie es, si se prohíbe que otros sean” (Freire, 1970), expresa con fuerza la necesidad de una educación que restituya la dignidad, el pensamiento crítico y la voz a quienes históricamente han sido silenciados. La pedagogía del oprimido, entonces, trasciende la categoría de “oprimido” para convertirse en una pedagogía de sujetos en proceso permanente de liberación. Se trata de una pedagogía que asume la tarea política de desautomatizar lo dado, de poner en cuestión las estructuras naturalizadas, de transformar la conciencia y las condiciones materiales de existencia. Es, en este sentido, una pedagogía profundamente ética, humanista y esperanzada, que habilita el derecho a imaginar y construir otros mundos posibles.

En el cruce entre la definición estructural de Gvirtz y la propuesta transformadora de Freire, podemos entender que la educación no solo reproduce la sociedad, sino que también puede desafiarla. Puede convertirse en práctica de la libertad, en ejercicio colectivo de reflexión crítica sobre la realidad y en motor de cambio social. La escuela, así pensada, deja de ser un espacio de mera instrucción para convertirse en un espacio político, afectivo y creativo, donde se produce sentido, se disputan verdades y se siembran posibilidades de emancipación.

### La inclusión educativa y sus perspectivas de implementación.

La **inclusión educativa** se ha pensado y generado desde muy diferentes perspectivas. Hay quienes proponen que las escuelas deben integrar las diferencias o a los/las “diferentes”, lo cual mantiene una jerarquía binaria entre ciertas adolescencias normales y otras diferentes que hay que tolerar, ayudar. Desde otros paradigmas, vinculados a las políticas educativas desarrolladas en los últimos años en nuestro país, la inclusión refiere a una escuela que abre las puertas, que genera los mecanismos necesarios para que todos y todas tengan lugar en un marco de respeto de las diferencias y propiciando una mayor igualdad. Por lo que se considera de suma importancia poner en tensión dentro de los procesos de socialización de género, la construcción de las masculinidades.

De acuerdo con Julio y Vaz (2009), la masculinidad en las sociedades occidentales legitima y valora características como la heterosexualidad, la competencia, la jerarquía, el individualismo, las proezas sexuales, la fuerza física, la racionalidad, la distancia emocional, la dominación, la complicidad y la propensión a asumir riesgos. De manera similar, Stoudt (2006), en un estudio realizado con adolescentes ingleses, confirmó que estos valoraban las manifestaciones de dureza, fuerza y agresividad como elementos fundamentales en la construcción de su masculinidad, así como para fortalecer el compañerismo, la amistad, los vínculos, la pertenencia y la inclusión en el grupo.

Britzman (1999) propone que, en la construcción de una escuela inclusiva, que, de lugar a las diversas experiencias, resulta necesario arriesgar lo obvio, posicionarse en la

curiosidad, en la incomodidad de no sentirse nunca en tranquilidad con lo que se piensa o lo que se omite, ataca a uno de los núcleos duros del oficio docente, de las lógicas institucionales y las relaciones de poder en las escuelas. Arriesgar lo obvio implica desafiar los límites de lo instituido, subvertir no sólo las categorías de pensamiento, sino también animarse a desafiar aquello que señala quién tiene cierto saber, y por ende el poder, desafiar lo institucional. Para ello habrá que generar espacios de escucha, posibilidades de repensarse, de pensar lo social y los modos de vincularse con otros.

Estas acciones requieren no sólo cantidad y calidad de recursos puestos a disposición de los que enseñan y los que aprenden sino también flexibilidad y espíritu muy abierto, un extremo cuidado en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias, una reflexión continua sobre las acciones “inclusivas” y sus consecuencias, en especial, sobre los posibles abusos de la inclusión y las mentiras e ilusiones de la inclusión que pueden enmascarar insidiosas formas de exclusión así como extinguir diversidades que enriquecen a la humanidad. (Wigdorovitz de Camilloni, 2008, pág. 9)

Educar para la inclusión, particularmente en lo que a identidad de género se refiere. Más allá del debate político, la diversidad ya está instalada en las instituciones educativas y en la sociedad. Por lo tanto, es deber de los establecimientos educativos y de la sociedad en su conjunto velar por que se respete el derecho de cada persona a vivir su identidad de género tal y como la siente.

Comprender a la educación como derecho implica tener como punto de partida la comprensión del otro como “sujeto de derechos”. El otro - alumno no es un sujeto incompleto, un futuro peligro social o un “portador de intereses”, sino alguien que posee ciertos derechos, con “derecho” a ejercerlos, ampliarlos, y sumar nuevos. Entendemos, entonces, que la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para llevarlo a cabo. Sí, como dice Hanna Arendt (1974), las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”, la educación debe ser entendida como “un derecho que da derechos” (Pineau, 2008)

Entendiendo la educación como derecho y la responsabilidad del Estado en su acceso igualitario para todas las personas, resulta necesario analizar el devenir del concepto de igualdad a lo largo de la historia de la humanidad.

Inicialmente la igualdad no estaba dada desde una perspectiva jurídica, simplemente imperaba la “ley” del más fuerte, en la que se ignoraban las diferencias, éstas no eran fuente de derechos y tampoco de discriminación porque era la fuerza la que definía quien accedía o no a los derechos; luego tenemos una etapa de desigualdad jurídica, en la cual se valoran algunas identidades y jurídicamente se desvalorizan otras como son el ser mujer, indio, negro; esta desvalorización jurídica de la diferencia genera discriminación y desigualdad; frente a ello aparece el principio de igualdad formal acogido en casi todas las Constituciones del mundo, con el que se universaliza el principio de igualdad, todos somos iguales ante la ley; más esa igualdad implica la homologación jurídica de las diferencias, y en la práctica -al ignorar las diferencias- se generan desventajas y discriminación para quienes no se enmarcan en el modelo de “ser humano sujeto de derechos”, al que se homologa a todos/as.

Finalmente, aparece el principio de igualdad real que es el que otorga valor jurídico a las diferencias. Al contrario de los sistemas anteriores en los cuales la diferencia es causa de desvalorización, para la igualdad real, la diferencia es motivo de valoración, la reconoce y le da igual valor, tutelando los derechos de aquellos diferentes al modelo de lo humano, y exigiendo que éstos sean respetados y tratados como iguales. (Goyes Quelal, pág. 221)

La construcción histórica de la igualdad merece la revisión de las teorías que alimentan el sistema educativo. La necesidad urgente de garantizar el derecho a la educación de los sectores postergados y discriminados por la sociedad habilita “a barajar y dar de nuevo”. Reconocer la potencia de propuestas vinculadas a la política pública es la clave para generar múltiples instancias de prácticas educativas en un mundo que hoy se entiende como complejo.

La creciente multiculturalidad y reivindicación de las identidades, el proyecto originario de la escuela pública de crear una ciudadanía homogénea, conformada por un conjunto de valores y narrativas compartidas, se ha visto reformulado para integrar las reivindicaciones identitarias y las demandas de reconocimiento cultural. Integrar lo común con lo diverso es también uno de los propósitos de redefinición de la ciudadanía en la escuela pública en el actual momento, donde el principio de igualdad ha de ser compensado con el derecho a la diferencia, lo común conjugado con lo diverso. Frente a una concepción comunitarista que aboca a una ciudadanía “diferenciada”, apostamos con Habermas (1999) por una noción de ciudadanía inclusiva de la diversidad étnica y cultural, de forma que no sea excluyente sino integradora, en una ciudadanía universal o cosmopolita. Dentro de las orientaciones teóricas predominantes actualmente en teoría social y política (liberalismo, comunitarismo y republicanismo cívico) apostamos por un republicanismo cívico (Pettit, 1999) capaz de potenciar el ejercicio activo de la ciudadanía, entendida en sentido ampliado. (Bolívar, 2016, pág. 75)

Bidart Campos (1996) sostiene que, en determinadas circunstancias, es necesario brindar un mayor grado de apoyo a ciertas personas o grupos sociales en comparación con otros, cuando ello busca equilibrar desigualdades existentes en la realidad. Esta perspectiva se vincula con el concepto de discriminación positiva, o discriminación inversa, a través del cual las medidas de acción afirmativa buscan articular la **igualdad jurídica** con la **igualdad real**.

En el Diccionario de estudios de género y feminismos, Dora Barrancos (2007) señala que la discriminación positiva, o acción afirmativa, representa una ampliación del concepto de igualdad de oportunidades y de la ausencia de discriminación. Se trata, en esencia, de implementar políticas, planes, programas o acciones orientadas a contrarrestar los efectos de la discriminación hacia personas o grupos en situación de desventaja. El objetivo es corregir esas desigualdades estructurales, permitiendo que quienes han sido históricamente perjudicados puedan vivir o competir en condiciones de mayor equidad. Un ejemplo concreto de ello fue la aprobación de la Ley de Paridad de Género en 2007, que exigió listas electorales paritarias, promoviendo una participación más equitativa de

las mujeres en la vida política. Estas medidas, en definitiva, impulsan transformaciones sociales que benefician al conjunto de la sociedad.

La responsabilidad de generar políticas públicas vinculadas con la Educación Sexual Integral forma parte de las obligaciones que el Estado Argentino. El derecho a enseñar y aprender que aparece en nuestra constitución nacional se garantiza con la Ley Nacional 26.206 de Educación Nacional, que en su artículo 2, reconoce que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.” Y en su artículo 11, se expresa que uno de los fines y objetivos de la política educativa es “Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”.

La propuesta de la ESI se sustenta en el enfoque de derechos humanos, propicia el protagonismo de la profesionalidad docente y sostiene una visión integral de la sexualidad sin reduccionismos, respetuosa de las diversidades de orientación sexual, expresión e identidad de género, así como de la diversidad corporal. En este sentido, puede pensarse también como una expresión de justicia curricular, en el sentido propuesto por Connell (2013), al incorporar saberes históricamente marginados y al cuestionar la hegemonía de conocimientos que refuerzan desigualdades. Esta perspectiva reconoce que el currículum no es neutral, y que enseñar contenidos que valoren la diversidad, promuevan la equidad y visibilicen otras formas de existencia contribuye activamente a democratizar el conocimiento.

De este modo, la ESI implica un espacio de enseñanza y aprendizaje sistemático, con contenidos adecuados a la edad del estudiantado, que comprende saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas sobre el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, la valoración de las emociones y sentimientos, el ejercicio de los derechos sexuales —reproductivos y no reproductivos—, la valoración positiva de la diversidad, la no discriminación, y la equidad de trato y oportunidades para todas las personas.

La ESI se respalda en la enseñanza del respeto por todas las formas de identidad, su reconocimiento y valoración y más específicamente sobre la diversidad sexual. Busca valorar positivamente el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner

en valor la diversidad sexual y el resto de las singularidades que hacen de cada persona un ser humano único y valioso. El concepto de diversidad que se emplea rechaza considerar que exista un modelo único frente al cual el resto sea “lo diverso”, visto como desviación del ideal. Sino un abordaje que desde una perspectiva crítica reconozca todas las diversas formas de identidad sin jerarquías, sin ubicar en el centro a ninguna de ellas para justificar su supremacía.

Otra cuestión importante para subrayar es que la libertad de cómo se vive la sexualidad y los afectos no solo beneficia al colectivo LGBTIQNB+, sino también a la población heterosexual porque ha contribuido a poder profundizar en cómo la sexualidad ha estado determinada por un sistema patriarcal que limita los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, aumenta la violencia de género e impone un determinado patrón que condiciona la actuación de los varones. Tenemos derecho a una sexualidad positiva y placentera, y reconocer la diversidad ha ayudado a ello. En este sentido cuando se trabaja la diversidad como un derecho humano, se recuerda a quienes no tuvieron oportunidad de vivir su sexualidad en libertad. Por lo tanto, es necesario que en la escuela se enseñe a amar en libertad, sintiendo orgullo de quien se es.

## Metodología

En el presente trabajo se utilizó el método cualitativo, el cual favoreció el acercamiento al objeto de estudio de manera holística e intercalando diversas metodologías en forma de triangulación (Marradi, 2017). A su vez, se entiende a la investigación cualitativa como una actividad situada que implica un enfoque interpretativo de lo observado (Denzin, 2011). Por una parte, se trata de un estudio de caso, el cual tuvo como principal objetivo la comprensión de los actores involucrados en el mismo. Se consideró conveniente la elección de esta estrategia investigativa, debido a que el EETTD, en la provincia de Santa Fe, fue un fenómeno nuevo que excede a la teoría existente en relación con la comunidad travesti-trans en materia educativa, por lo cual su surgimiento es lo suficientemente relevante como para ser convertido en objeto de la presente investigación.

Otra de las razones que se tuvo en cuenta para realizar un abordaje de tipo cualitativo es que el mismo permitió la realización de una investigación con pautas flexibles y poco estructuradas. Esto resulta de gran utilidad a la hora de estudiar procesos subjetivos, ya que tanto los significados, las valoraciones y las proyecciones de los sujetos no son hechos estáticos y dados de una vez para siempre, sino que son procesos que se construyen y redefinen permanentemente en la interacción con el contexto social.

Una de las herramientas utilizadas fue la entrevista cualitativa semiestructurada, la cual fue una forma específica de interacción social que tuvo por objeto recolectar datos para la investigación. En donde se formularon preguntas a las personas capaces de aportar datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar y enriquecedor entre las partes.

La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, cosa que por su misma naturaleza es casi imposible de observar desde fuera. Nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer. (Sabino, 1992)

Respecto a las entrevistas en profundidad, éstas se realizaron de forma personal, con el propósito de recabar información sobre las biografías de cada persona entrevistada y sus representaciones sociales vivenciadas en primera persona, así como sus experiencias en la cotidianeidad. Se consideró fundamental llevar a cabo entrevistas semiestructuradas, ya que es una de las formas de acceder flexiblemente a informaciones profundas en las propias palabras de los actores, así como a situaciones directamente no observables (como, por ejemplo, sus experiencias educativas en el pasado).

El enfoque que se le dio a esta investigación fue desde el paradigma comprensivo interpretativo, desarrollado por el metodólogo y sociólogo Max Weber, el cual se centra en comprender y explicar el significado de las experiencias humanas desde la perspectiva de los propios participantes. Reconociendo la importancia del contexto en el que se desarrollan las experiencias y cómo influye en la interpretación de los datos.

Valorando la subjetividad y las percepciones de los individuos, explorando sus significados y experiencias de manera profunda y detallada.

Desde su posición el paradigma interpretativo "...nace con la propuesta de Weber de practicar una ciencia de la realidad de la vida que nos rodea y en la cual estamos inmersos, mediante la comprensión, por una parte, del contexto y significado cultural de sus distintas manifestaciones en su forma actual y, por otra, de las causas que determinaron históricamente que se haya producido así y no de otra forma." (Vasilachis de Gialdino, 1992)

Finalmente, como posicionamiento filosófico-teórico-metodológico, se tomará la fenomenología, corriente filosófica enfocada en cómo los individuos entienden los significados de sus experiencias y, por lo tanto, es el estudio de la experiencia vital, del mundo cotidiano, y de la vida diaria desde las significaciones vividas por los sujetos. Se trata de una estrategia de investigación que busca identificar la esencia de las experiencias humanas sobre un fenómeno, tal como lo describen los participantes (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996)

## CAPÍTULO III

### El Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidentes. No excluyente.

Esta institución surge a partir de una iniciativa conjunta entre dos Ministerios de la provincia de Santa Fe, con el objetivo de crear espacios educativos específicos orientados para garantizar el derecho a la educación de personas trans, travestis y no binarias. La propuesta se enmarca en las acciones positivas vinculadas a la reparación histórica, reconociendo las múltiples formas de discriminación que históricamente ha sufrido el colectivo de las disidencias sexo-genéricas en el acceso a los bienes tanto materiales como simbólicos de la sociedad.

En esta línea, un paso fundamental fue la sanción en 2019 de la Ley de Cupo Laboral Trans (Ley Nº 13.902) en la provincia de Santa Fe. Esta norma establece que al menos el 5% de los cargos en la administración pública deben ser ocupados por personas travestis, transexuales y transgénero. La ley representa un avance significativo en el reconocimiento de los derechos del colectivo trans, al tiempo que busca reparar las profundas desigualdades estructurales que han atravesado sus trayectorias vitales, especialmente en los ámbitos educativos y laborales.

Sin embargo, para hacer efectiva esta política de inclusión, fue necesario desarrollar medidas complementarias que aseguren las condiciones para su cumplimiento, en particular en lo que respecta a la finalización de los estudios secundarios, requisito indispensable para acceder a la mayoría de los empleos en la administración pública. Esta exigencia se presenta como un obstáculo concreto para muchas personas trans que, debido a la discriminación, el hostigamiento y las violencias institucionales, fueron expulsadas o marginadas tempranamente del sistema educativo.

La ley no solo debe interpretarse como una herramienta de justicia laboral, sino también como una oportunidad para reforzar las políticas educativas con enfoques de género, diversidad, derechos humanos e inclusión. Es fundamental asegurar espacios escolares libres de violencia y discriminación, transformando estas situaciones en oportunidades pedagógicas para su abordaje. Solo de esta manera se podrá garantizar una inclusión

laboral plena y sostenible, que reconozca la trayectoria educativa como un pilar esencial en el proceso de integración social.

En este marco, se crearon tres extensiones áulicas dependientes de Escuelas de Enseñanza Media para Jóvenes y Adultos (EEMPAs) en las ciudades de Santa Fe, Rosario y Reconquista. Estas sedes funcionaron en formato plurigrado dentro de espacios culturales, con el propósito de sortear las barreras simbólicas que históricamente han operado en el ámbito escolar y que, en muchos casos, provocaron el abandono o la expulsión de estudiantes del colectivo trans. Estas experiencias buscaron construir espacios pedagógicos amigables, donde el derecho a la educación se garantice en condiciones de equidad, respeto y dignidad.

Históricamente, la escuela se ha constituido como una institución con prácticas excluyentes, donde no todas las personas que la transitaron o la transitan han logrado sentirse verdaderamente alojadas y reconocidas. Este rasgo estructural afecta especialmente a los colectivos de las disidencias sexuales, quienes han atravesado experiencias sistemáticas de violencia simbólica, verbal y física en los ámbitos escolares. Estas situaciones, lejos de ser casos aislados, se convierten en determinantes que muchas veces provocan la decisión de abandonar el sistema educativo.

En este sentido, los datos relevados por la primera Encuesta Provincial de Vulnerabilidad de la Población Trans (2019), elaborada por el Instituto Provincial de Estadísticas y Censos (IPEC) junto con la Subsecretaría de Diversidad Sexual de la provincia de Santa Fe, confirman esta realidad. Según el informe, la mayoría de las personas trans han sido víctimas de exclusión y discriminación en la escuela. En términos de acceso educativo, el 42,5% alcanza apenas un nivel medio-bajo de estudios (primaria completa o secundaria incompleta), el 46% cuenta con un nivel medio-alto (secundario completo o universidad incompleta), y apenas el 5% logra finalizar una carrera terciaria o universitaria.

Además, el relevamiento indica que el 47% de la población travesti, trans y no binaria (T.T.D) comienza a comprender y expresar su identidad de género a partir de los 13 años, en plena etapa de escolaridad. Esto subraya la urgencia de construir entornos educativos verdaderamente inclusivos, que acompañen estos procesos identitarios en

lugar de obstaculizarlos, reconociendo la diversidad como un derecho y no como una amenaza.

Ante tantas historias recogidas sobre vulneración de derechos dentro de la escuela y entendiendo que no todas las personas cuentan con las mismas herramientas simbólicas que les permitan permanecer dentro del sistema educativo. Resulta necesario considerar que la obligación del Estado a garantizar el derecho a la educación no se agota con el acceso gratuito a las escuelas públicas, sino también, con políticas que puedan recibir y sostener a quienes las habitan en un ambiente cuidado y amoroso. Tal como lo define el equipo que tuvo a cargo la coordinación del Espacio Educativo.

La implementación de EETD comenzó en febrero de 2021 en la ciudad de Santa Fe, extendiéndose posteriormente a las localidades de Reconquista y Rosario en julio del mismo año. Esta propuesta se concibió como una experiencia piloto y de ciclo cerrado, con una duración programada hasta diciembre de 2023. Su objetivo fue ofrecer una alternativa pedagógica situada, capaz de alojar trayectorias educativas históricamente vulneradas por las dinámicas excluyentes del sistema escolar tradicional.

En la ciudad de Rosario, el lugar elegido para el desarrollo del Espacio Educativo fue el Centro Cultural “La Toma”, ubicado en Corrientes 1349. Esta decisión se formalizó a partir de la Resolución Ministerial N.º 0531/21 del 2 de junio de 2021, mediante la cual la entonces ministra de Educación de la provincia de Santa Fe aprobó el régimen de habilitación de extensiones áulicas de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en entornos comunitarios, reconociendo el valor estratégico y simbólico de determinadas instituciones sociales para el fortalecimiento del derecho a la educación.

La elección de La Toma no fue azarosa. Este espacio constituye un símbolo de lucha, memoria y organización popular en la ciudad de Rosario. Desde hace décadas, funciona como sede de organizaciones sociales, sindicales y de derechos humanos que defienden los derechos laborales, culturales y sociales de las mayorías postergadas. Surgido de una toma obrera contra el vaciamiento empresarial de un ex supermercado, el edificio fue recuperado y resignificado por trabajadores y trabajadoras, convirtiéndose con el

tiempo en un lugar emblemático de resistencia activa frente al neoliberalismo y la precarización de la vida.

Además de su historia ligada a la clase trabajadora, La Toma representa un espacio profundamente comprometido con la defensa de las disidencias y diversidades sexuales. A lo largo de los años, ha albergado múltiples actividades, encuentros, talleres y expresiones culturales organizadas por colectivos LGBTIQNB+, convirtiéndose en un refugio simbólico y real para identidades que han sido sistemáticamente excluidas de otros ámbitos institucionales, incluida la escuela.

En este sentido, la implementación de un espacio educativo específico para personas travestis, trans y no binarias en La Toma no sólo constituyó una respuesta pedagógica a las necesidades de acceso, permanencia y egreso del colectivo, sino también una acción política reparatoria. Inscribiéndose en la búsqueda de una escuela más justa, inclusiva y democrática, que no sólo abrió sus puertas a la diversidad, sino que sea transformada por ella. En un entorno que históricamente ha abrazado las luchas por la igualdad, el conocimiento se vuelve herramienta de emancipación y afirmación identitaria.

El vínculo con la comunidad LGBTQNB+ y la institución se estableció por medio de distintos espacios. El primero fue, el ex Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad de la Provincia de Santa Fe (corresponsable del funcionamiento de este Espacio Educativo, junto con el Ministerio de Educación), el segundo, la Dirección de Diversidad de la Municipalidad de Rosario y, por último, organizaciones de la sociedad civil y movimientos pertenecientes a los colectivos de la disidencia.

Para garantizar el acompañamiento integral del estudiantado que asistió al Espacio Educativo, se conformó un equipo de coordinación institucional, en representación de la dirección de la EEMPA sede. Este equipo estuvo integrado por dos figuras clave que asumieron responsabilidades diferenciadas pero complementarias: una coordinación socioeducativa y una coordinación administrativa.

La coordinación socioeducativa tuvo a su cargo el seguimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas, en estrecha articulación con las prácticas pedagógicas del cuerpo docente. Su intervención no se limitó al plano académico, sino que también

procuró generar condiciones de inclusión, contención y sostenimiento subjetivo, promoviendo un vínculo educativo basado en el reconocimiento y la escucha activa. En este sentido, se trabajó desde una perspectiva de derechos y con fuerte anclaje en los lineamientos de la Educación Sexual Integral (ESI), lo que permitió abordar los procesos identitarios y afectivos del estudiantado con sensibilidad, respeto y compromiso pedagógico.

Por su parte, la coordinación administrativa asumió tareas fundamentales para el funcionamiento cotidiano del espacio, tales como la carga y actualización de datos en el sistema educativo web, el control de la asistencia estudiantil y docente, y la gestión de llamados para cubrir reemplazos en caso de inasistencias. Este rol resultó clave para garantizar la continuidad del proyecto y el orden institucional necesario para su sostenibilidad.

Ambas figuras fueron seleccionadas y consolidadas en función del recorrido profesional, la experiencia en el sistema educativo y la formación específica de cada integrante, reconociendo la importancia de construir equipos sólidos y comprometidos con la inclusión real. En este marco, es importante destacar que una de las integrantes del equipo fue una docente trans con más de 25 años de trayectoria en el sistema educativo público, cuya participación no sólo aportó una vasta experiencia pedagógica, sino también una mirada situada, profundamente empática y transformadora. Su presencia en el equipo constituye un hito de reparación simbólica e institucional, y al mismo tiempo una apuesta concreta por el reconocimiento de las trayectorias docentes diversas dentro del ámbito educativo formal.

Este dispositivo de coordinación no solo sostuvo el funcionamiento del espacio, sino que se constituyó en una referencia para el estudiantado, generando un entorno de confianza, legitimidad y sentido de pertenencia, elementos fundamentales para el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Es importante destacar, que el equipo ESI provincial acompañó este proyecto para garantizar que la docencia tenga formación en Educación Sexual Integral con perspectiva de género, derechos humanos y diversidades.

Los Derechos Humanos constituyeron el eje estructurante de la propuesta pedagógica y comunitaria, no solo como un contenido a ser enseñado, sino como una perspectiva

transversal que impregnó todas las dimensiones del proyecto educativo. Esta mirada se entrelazó tanto en los contenidos curriculares como en el cotidiano hacer escuela, orientando las prácticas pedagógicas, los vínculos interpersonales, las formas de organización institucional y la construcción de la convivencia.

Entender la educación desde y para los Derechos Humanos implicó promover el respeto por la dignidad, la diversidad y la equidad, y asumir un compromiso activo con la transformación de las desigualdades históricas que atraviesan a las personas y colectivos que han sido sistemáticamente vulnerados. En este sentido, la escuela se pensó como un espacio de justicia educativa y de reparación simbólica, donde el conocimiento no solo se transmite, sino que se construye colectivamente en un clima de reconocimiento, inclusión y participación democrática.

Bajo esta perspectiva, también se diseñó una organización pedagógica flexible y situada, capaz de adaptarse a las trayectorias reales del estudiantado. En líneas generales, la duración de la escolaridad en las EEMPAs es de tres años. Sin embargo, dado que este Espacio Educativo comenzó a funcionar en la segunda mitad de 2021, quienes ingresaron ese año realizaron solo medio ciclo lectivo correspondiente a primer año. Por esta razón, la primera mitad del calendario escolar fue pensada como una instancia de nivelación e ingreso, permitiendo que los estudiantes pudieran incorporarse progresivamente y consolidar sus saberes iniciales. De este modo, quienes completaron su recorrido educativo lograron graduarse en un período total de dos años y medio, culminando sus estudios con la obtención del título secundario. Esta experiencia arrojó como resultado un dato altamente significativo: 28 estudiantes egresados, cuyo paso por la escuela reafirma que el acceso, la permanencia y el egreso son posibles cuando se construyen propuestas educativas con perspectiva de derechos y justicia social.

La docencia y el equipo de coordinación mantiene contacto con los egresados y cuentan que muchos siguen estudiando en carreras de nivel superior y otros se encuentran buscando mejores condiciones laborales ahora que cuentan con certificación de estudios completos.

Uno de los motivos por lo que se genera este espacio es a raíz de la sanción de la Ley Provincial de Cupo Laboral Trans que en su artículo primero establece promover la

inserción y estabilidad laboral de personas travestis, transexuales y transgénero (TTT) en el sector público y privado, garantizando su derecho al trabajo y uno de los requisitos para acceder a dicho cupo es contar con la escolaridad completa.

La realidad de acceso al mundo del trabajo resulta muy compleja para la población en general y particularmente para la comunidad travesti-trans, especialmente en el sector privado. No hay muchas ofertas laborales y las pocas que aparecen son esporádicas y con condiciones de contratación irregulares.

Las propuestas de cupo laboral trans se abordaron institucionalmente con el acompañamiento de les estudiantes en su inscripción, en la enseñanza y aprendizaje de la elaboración del curriculum vitae, en la realización de charlas y talleres para la apropiación de recursos ante la participación de entrevistas laborales entre otras actividades. En cuanto a los cupos, son muy limitados en número de ingresantes. Por lo que resulta sumamente difícil acceder para la gran mayoría de las personas que participan.

Es fundamental reconocer que el derecho a la educación no puede pensarse de manera aislada, sino que está profundamente interrelacionado con otros derechos básicos, como el acceso a una alimentación adecuada, la vivienda, la salud, la identidad y la participación social. En este sentido, el Espacio Educativo no sólo garantizó el acceso a saberes y a la terminalidad educativa, sino que también procuró generar las condiciones materiales y simbólicas necesarias para que el derecho a aprender pudiera ejercerse de manera plena.

Una de las estrategias concretas para acompañar estas trayectorias fue la implementación de un dispositivo alimentario sostenido y comprometido. A diario, el estudiantado compartía una merienda dentro de la institución, y al finalizar la jornada, recibía una vianda para llevar a sus hogares como cena, asegurando así un soporte nutricional fundamental que, en muchos casos, representaba un alivio concreto frente a situaciones de alta vulnerabilidad. En 2021, las primeras viandas fueron gestionadas por el Comedor Universitario de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), mientras que en 2022, el entonces Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad de Santa Fe articuló la provisión de alimentos a través de una cooperativa de trabajadoras travestis y trans,

promoviendo no solo la alimentación, sino también la inclusión laboral del propio colectivo.

Pero además de compartir alimentos, este espacio también fue lugar de encuentro para compartir experiencias, luchas y celebraciones. Se promovió la participación activa en instancias comunitarias, actividades culturales, charlas, talleres y marchas, especialmente aquellas vinculadas a la defensa y visibilización de los derechos conquistados por el colectivo travesti-trans. Estos momentos fueron vividos con profundo compromiso por parte del estudiantado, fortaleciendo los lazos de pertenencia y construyendo una identidad colectiva basada en la resistencia, la dignidad y la organización.

Así, el Espacio Educativo no sólo fue una propuesta escolar, sino un proyecto de vida, donde educar también implicó alimentar, cuidar, acompañar y politizar, en el mejor sentido de construir ciudadanía y justicia social.

## El Estudiantado

La convocatoria para formar parte del Espacio Educativo se realizó principalmente a través de las redes sociales de ambos Ministerios involucrados en la iniciativa, así como también por medio del boca a boca impulsado por organizaciones del colectivo travesti-trans y no binario. Las personas interesadas debían completar un formulario de inscripción en línea, tras lo cual se organizaba una entrevista con el equipo de coordinación, que permitía conocer la situación académica de cada postulante y ofrecer la mejor alternativa de incorporación al espacio, teniendo en cuenta sus trayectorias previas y necesidades específicas.

En este sentido, la mayoría de les estudiantes consultados manifestaron haberse enterado de la propuesta a través de un amigüe o por las redes sociales, lo que evidencia no solo la eficacia de esos canales de difusión, sino también la fuerza de las redes comunitarias como medio clave para acercar derechos y oportunidades educativas a quienes históricamente han sido excluides del sistema escolar tradicional.

Las identidades de género con las que se identificaron fueron; Mujer Trans, Travesti, Varón Trans, Mujer, Bisexual, Lesbiana, Gay, No Binario y Asexual entre otras. Cabe mencionar, que algunas de ellas, pueden interpretarse como orientaciones sexuales. Pero en el marco de las luchas por el reconocimiento, respeto y valoración adquieren el carácter de identidad política. Los pronombres utilizados fueron; ella, elle y el.

El recorrido educativo fue transitado por personas cuyas edades oscilaron entre los 18 y los 57 años, lo que dio lugar a una diversa composición etaria que enriqueció el espacio con experiencias y miradas múltiples. Además, se recibieron numerosas solicitudes de personas menores de edad que, si bien estaban cursando en escuelas secundarias convencionales, manifestaban su deseo de trasladarse a la extensión áulica en busca de un entorno más respetuoso, inclusivo y acorde a sus identidades. Estas demandas dan cuenta de la necesidad de contar con propuestas educativas que reconozcan y alojen verdaderamente la diversidad desde edades tempranas.

A partir de las entrevistas realizadas a once estudiantes del Espacio Educativo, se pudo identificar un patrón común en las trayectorias escolares previas: la mayoría de ellos interrumpió sus estudios entre los 14 y 16 años, en muchos casos como resultado de situaciones de discriminación, violencia institucional o falta de contención en el ámbito escolar tradicional. Si bien muchos intentaron retomar la escolaridad al alcanzar la mayoría de edad, inscribiéndose en EEMPAs, las condiciones estructurales de exclusión persistieron, lo que derivó en un nuevo abandono alrededor de los 25 años. Estas trayectorias discontinuas reflejan no una falta de interés por estudiar, sino la ausencia de entornos que verdaderamente comprendan y acompañen los procesos vitales y educativos de las disidencias sexuales.

En contraste con estas experiencias previas, el recibimiento por parte del equipo coordinador y del cuerpo docente en el EETD fue valorado de manera muy positiva por el estudiantado. Describieron el ingreso al espacio como cálido, amoroso y profundamente respetuoso, destacando que se sintieron contenidos desde el primer momento. La presencia de un equipo sensibilizado, formado en ESI y con perspectiva de derechos, generó un clima de aceptación y cuidado donde pudieron desplegarse subjetividades e identidades sin miedo al rechazo. En palabras de una de las estudiantes,

llegar a este espacio fue como un “suspiro de alivio”, una expresión que resume el enorme impacto emocional y simbólico de encontrar, finalmente, un lugar donde ser quienes son y aprender sin ser juzgados.

Las clases comenzaron tras el receso invernal, con un total de 36 estudiantes organizados en dos burbujas sanitarias, en el marco del retorno progresivo a la presencialidad luego de la pandemia de COVID-19. Debido a esta modalidad, la organización pedagógica se estructuró en formato pluriaño, es decir, que el grupo estuvo compuesto por estudiantes de 1.º, 3.º y 5.º año, compartiendo el espacio educativo en un esquema flexible y adaptado a las condiciones sanitarias y pedagógicas del momento.

La cursada se desarrolló de lunes a viernes, de 18 a 21 horas, respetando una carga horaria adecuada para personas adultas con diversas responsabilidades. Cada jornada incluía el dictado de dos espacios curriculares por día, separados por un recreo de 20 minutos, que no sólo permitía el descanso, sino que también favorecía la socialización, el intercambio entre pares y la construcción de lazos afectivos dentro de la comunidad educativa.

El vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes fue un pilar fundamental en el sostenimiento de las trayectorias educativas dentro del Espacio. Cada uno de los estudiantes pudo encontrar en los distintos espacios curriculares no solo un lugar de acceso a nuevos saberes académicos, sino también personas comprometidas y profundamente respetuosas de sus identidades. Este acompañamiento pedagógico, basado en la escucha y el reconocimiento, habilitó procesos de aprendizaje significativos, en los que el conocimiento se construyó en un marco de confianza y dignidad.

Los estudiantes destacaron especialmente las materias de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Matemática e Inglés como aquellas en las que más cómodos y cómodas se sintieron. Estos espacios curriculares, troncales a toda la trayectoria escolar, no solo ofrecieron contenidos formales, sino que también habilitaron preguntas, reflexiones y expresiones subjetivas que resonaron con sus vivencias y contextos. La enseñanza, lejos de ser neutra o despersonalizada, se convirtió en un acto profundamente político, tal

como plantea Paulo Freire al afirmar que *"la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo"*.

En diálogo con el equipo de coordinación, se les consultó acerca del perfil del estudiantado preinscripto. Su respuesta fue elocuente: "No se puede definir un único perfil, porque sus realidades son tan infinitas como sus identidades". Esta afirmación resume la riqueza y complejidad del colectivo que habitó el Espacio Educativo, y a la vez refuerza la necesidad de construir propuestas pedagógicas flexibles, inclusivas y contextualizadas, que reconozcan la diversidad no como excepción, sino como punto de partida para una verdadera educación transformadora.

Cuando se les consultó sobre las principales razones que motivaron terminar la escuela secundaria, aparecieron; una deuda personal, un deseo, una meta y seguir una carrera. De los estudiantes consultados, seis continúan con estudios superiores y el resto expresa querer hacerlo pronto, pero que la necesidad de ingresos económicos apremia.

Resulta significativo conocer desde la perspectiva del estudiantado por qué recomendaría a alguien transitar esta experiencia. Apareciendo la importancia del encuentro con el otro, la posibilidad de ser uno mismo, la de que estudiar abre puertas, la de tratarte como adultos y particularmente como "humanos" sin discriminación alguna. "Porque ahí no hay que tener en cuenta cosas como la vergüenza, sentirse observada o ser diferente. Ahí todos somos diferentes e iguales". (Entrevista estudiante 10, 2024). "Porque es un espacio seguro, donde te apoyan, te ayudan y te contienen". (Entrevista estudiante 11, 2024)

Los motivos que llevaron a dejar los estudios secundarios son singulares, pero todos tienen como origen situaciones de vulneración de derechos. Desde sentirse diferentes y en el espacio equivocado hasta todo tipo de formas de violencia. Advirtieron que a pesar del avance en materia de derechos en la actualidad no resulta suficiente. Siguen sucediendo muchas situaciones violentas dentro de las instituciones educativas y la docencia no siempre está a la altura de las circunstancias.

En respuesta a las deudas que aún tiene el sistema educativo manifestaron la importancia de que la docencia esté formada en Educación Sexual Integral. "Es

fundamental para poder entender al otro y especialmente poder hablar de lo que nos pasa. Aceptar a todos por igual sin la mirada discriminadora de las personas” (Entrevista estudiante 5, 2024)

En contraste con la necesidad de generar cambios dentro de la “escuela tradicional”, el estudiantado encuentra dentro del espacio una posibilidad, una nueva oportunidad para con la escuela pública. En palabras de ellos; un suspiro de alivio, que propuso alternativas distintas para manejar situaciones, llevando mucha calma, permitiendo respirar, analizar, resolver y apreciar, que al final “somos todos iguales y queremos vivir en paz, que hay gente dispuesta a ayudar y entender en la forma que sea, y sobre todo que se puede. Hay un mundo afuera, pero sin la escuela no se puede ver”. (Entrevista estudiante 10, 2024)

## La Docencia

La Dirección Provincial de Educación para Personas Jóvenes y Adultas dispuso que el equipo docente se consolidara a partir del escalafón de la escuela sede de la cual dependía el Espacio Educativo. Por lo tanto, no se estableció un perfil específico del profesorado que tendría a cargo los espacios curriculares. Sino que se respetó la normativa vigente para el llamado a cubrir interinatos y suplencias de horas cátedra.

En cuanto se organizó el profesorado, el equipo de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe planificó una formación para acompañar la propuesta pedagógica que cada docente implementaría. Uno de los principales aspectos abordados fue la dimensión personal, como primera puerta de análisis para pensar el currículum.

En relación con los contenidos curriculares, es importante señalar que, hasta hace poco, las EEMPAs de la provincia de Santa Fe no contaban con un Diseño Curricular oficial. En su lugar, las instituciones venían trabajando sobre la base de un acuerdo de contenidos construido colectivamente entre docentes y equipos directivos, lo que generaba cierta heterogeneidad, pero también una valiosa autonomía pedagógica.

Durante el año 2022 se inició el proceso de elaboración del Diseño Curricular común para la modalidad, una herramienta clave para garantizar mayor coherencia y equidad en las propuestas educativas. Sin embargo, su implementación fue gradual, comenzando por el primer año de escolaridad, lo que no tuvo impacto directo en la extensión áulica del Espacio Educativo, ya que esta no contaba con ese curso en funcionamiento debido a su formato pluriaño y a ciclo cerrado.

Este contexto particular ofreció una oportunidad pedagógica significativa: la posibilidad de revisar, seleccionar y adaptar contenidos del acuerdo inicial, en diálogo directo con el estudiantado. De este modo, les estudiantes pudieron participar activamente en la definición de los contenidos a abordar, expresando sus intereses, necesidades y saberes previos, lo que permitió construir un currículo situado, flexible y verdaderamente participativo. Esta experiencia reafirma la potencia de una pedagogía que no solo transmite conocimientos, sino que los construye colectivamente con quienes habitan la escuela.

Recuperar algunos sentires de la docencia convocada a formar parte de esta experiencia permitió visibilizar algunas de las cuestiones que circulaban en torno a la generación de este espacio focalizado; “Alegría y a la vez incertidumbre. Era un nuevo espacio para mí, un nuevo grupo de personas. Era un desafío también”. (Entrevista docente 1, 2024). “Mucha emoción y expectativas por el hecho de ser parte del proyecto”. “Conozco muchas personas del colectivo travesti-trans y se de cerca las realidades muy dolorosas que vivieron”. (Entrevista docente 2, 2024) “En primer lugar, entusiasmo, luego, apareció el temor: ¿qué podría aportar yo a ese espacio, estaría "a la altura" de las circunstancias?” (Entrevista docente 3, 2024) “Creo que a lo que más le temía era a expresarme de alguna forma que pudiera generar algún malestar”. (Entrevista docente 5, 2024)

Sin lugar a duda, esta experiencia se planteó como un desafío para este equipo docente. La dimensión personal aparece como punto de inflexión al momento de pensar las prácticas pedagógicas. Inclusive, la propuesta que recién se iniciaba estaba siendo cuestionada por sus propios pares. En muchos casos se la consideró un mecanismo de

auto discriminación que ampliaría las desigualdades dentro del mismo sistema educativo.

Otro de los desafíos que se presentó fue el formato de pluriaño/plurigrado. Dos de las docentes entrevistadas comentan;

Compartíamos el salón con otra docente. Que le daba clases a 3er año mientras yo trabajaba con estudiantes de 5to. Había días que era bastante difícil poder escucharnos. Pero con el tiempo fuimos aprendiendo a trabajar en rondas y ser respetuosos del trabajo de los otros. (Entrevista docente 1, 2024)

Mi mayor preocupación antes de iniciar era el formato de plurigrado, ya que no tenía experiencia trabajando con esa modalidad. Pero a medida que fui conociendo al estudiantado, pude ir adaptando las actividades sin problema. (Entrevista docente 5, 2024)

Esta modalidad de trabajo que pone en escena la potencialidad de la tarea compartida y el intercambio de saberes y experiencias, pudiendo contemplar diferentes criterios para proponer actividades grupales en situaciones diferentes y para el desarrollo de múltiples contenidos. Se lograron encontrar instancias en las que fue oportuno agrupar al estudiantado en función de sus saberes previos y sus experiencias personales, aun cuando estaban matriculados en años diferentes. Por lo que se trató de concebir la importancia de flexibilizar las formas de subagrupar a los estudiantes de un mismo plurigrado con el propósito de hacer más fluidas y pertinentes sus intervenciones y participaciones.

Para la docencia el recibimiento por parte del estudiantado fue amable, respetuoso y en algunos casos muy emotivo. Algunas resistencias aparecieron al comienzo, vinculadas particularmente al inicio de algo nuevo. También algunos prejuicios en torno a los espacios curriculares. Pero en poco tiempo se pudieron pulir con el fortalecimiento del vínculo afectivo-pedagógico. “Había mucho entusiasmo y ganas por parte de los estudiantes. También sentí mucho agradecimiento de su parte. Más de una vez me trajeron cosas riquísimas para comer. Aprovechábamos que mi horario de clases era en

las primeras horas para merendar juntas. Compartimos muchos momentos hermosos”. (Entrevista docente 5, 2024).

La mirada crítica de la docencia pone en comparación el Espacio Educativo con las escuelas tradicionales donde ejercen sus prácticas. Visibilizan algunas cuestiones que resultas relevantes mencionar:

El espacio físico, la distribución del aula, los bancos, hasta la dinámica de las clases y la relación entre estudiantes con los profes, con el grupo de coordinación. Se forman otros vínculos, surgen otras temáticas, se va más allá de la construcción de contenidos conceptuales. Se involucran otros actores, como psicóloga, ministerios, los cuales se presentan y se hacen presentes. Por otro lado, siempre hay una colaboración, siempre se le da una mano o se busca cómo dársela a esa persona que está necesitando algo, desde algo de vestimenta, a algo de la casa u otra cuestión personal. (Entrevista docente 1, 2024)

El aspecto relacional; el saludo amable, el preguntarse cómo estuvo el día, el buen trato, el respeto por los tiempos de cada uno para hablar o para mantener silencio, que no siempre se da en la escuela tradicional. El número reducido de estudiantes también favorece el trabajo y propicia las condiciones para que se dé el aprendizaje de los saberes. Por otra parte, considero que hay una coincidencia ideológica muy general de quienes son parte del proyecto, que hace que haya acuerdos acerca de ciertos temas, más allá de las particularidades de las opiniones y de las visiones del mundo, y que hace más fructífero y llevadero todo intercambio de ideas. (Entrevista docente 3, 2024)

A diferencia de la escuela tradicional, lo sentí como un lugar de mucha más contención y cercanía entre estudiantes, docentes y coordinación. Creo que el número de estudiantes, sus edades y sus experiencias de vida hicieron que el clima sea muy distinto a la escuela media donde trabajo. Ahí estaban porque querían, porque se sentían bien. En la secundaria generalmente no están porque quieren. (Entrevista docente 5, 2024)

Los decires docentes expuestos identifican algunas diferencias sustanciales que ponen especial énfasis en los vínculos afectivos. Las dinámicas del sistema educativo

tradicional, en muchas oportunidades generan una relación verticalista. Esa relación de poder a menudo genera malestares en el alumnado, que siente que está constantemente evaluado y no logra ver a la docencia como un punto de apoyo si no como una autoridad en si misma.

“Sentirse respetado/a” no implica una posesión que el individuo asuma per se, por una cualidad específica de su personalidad, ni una transacción que pueda ser medida o cuantificada, por ejemplo, en el hecho de que “si alguien me respeta, yo lo respeto”; sino una modalidad de relación significativa signada por vínculos de reciprocidad que confirman al individuo en su existencia social. (Aleo, 2019)

Al indagar sobre el bienestar dentro del Espacio, la mayoría de les entrevistades expresa “sentirse bien”, gran parte de ellos afirman que se sienten a gusto “la mayor parte del tiempo”. Esta sensación de bienestar está estrechamente relacionada con el valor simbólico que el estudiantado atribuye a esta configuración escolar específica. Materializándose cuando se sienten escuchades y respetades en cuanto a sus preocupaciones, es decir, cuando el espacio escolar se convierte en un territorio afectivo común de reciprocidades, a partir del cual se produce el reconocimiento mutuo.

En este sentido, en las entrevistas hacia la docencia aparece la importancia de un espacio de estas características, donde se que contemplen las particularidades de diversos colectivos.

A pesar de que ideológicamente bregamos por una escuela pública de calidad, plural, diversa, inclusiva de todos los aspectos de la vida humana, en la práctica esto no ha ocurrido, y la sensación es que este Espacio viene a cumplir con una deuda del sistema educativo para muchas de las personas que no han sido alojadas por la escuela tradicional. (Entrevista docente 3, 2024)

Teniendo en cuenta la importancia de este vínculo pedagógico, la organización de los contenidos curriculares acordes al fortalecimiento de una triada didáctica resulta elemental. Por lo que el profesorado expresa;

Tenía la currícula organizada igual que en otras escuelas, pero después se va modificando, adaptando. Y por más que se organice igual, nunca se da igual

que en otros espacios, porque cada lugar es distinto, porque hay distintas personas cada una con su individualidad y sobre todo porque ninguna clase era igual. Se presentaban temas que iban más allá de una clase, inquietudes, preguntas y charlas, que si o si te cambian la currícula y su organización. Y eso está buenísimo. (Entrevista docente 1, 2024).

A partir de un diagnóstico inicial, compartí con el grupo los contenidos correspondientes al espacio curricular y, de manera colectiva, dispusimos los temas que fueron considerados prioritarios y de mayor interés. (Entrevista docente 3, 2024).

La currícula fue construida contemplando también los intereses del grupo, por lo que puso en marcha un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. En algunas oportunidades se avanzó con más contenidos de los planificados inicialmente y en otras hubo que detenerse, asegurado que lo enseñado haya sido aprendido.

En algunas oportunidades se debió hacer adaptaciones, pero fueron mínimas, como la selección de bibliografía, la extensión de los textos propuestos, la redacción de enunciados, los tiempos destinados a la resolución de actividades y el acompañamiento en la escritura.

En líneas generales, todo el estudiantado aprobó los espacios curriculares al finalizar el ciclo lectivo. La inasistencia de algunos fue el principal motivo de no acreditación dentro de los tiempos establecidos. Este aspecto pudo subsanarse en instancias de recuperación y con acuerdos adecuados a las situaciones particulares.

En numerosos casos, el horario de cursado coincidía con ofertas laborales esporádicas, lo que generaba tensiones en la organización cotidiana de los estudiantes. Frente a la urgencia económica y la necesidad inmediata de generar ingresos, la posibilidad de asistir a la escuela muchas veces quedaba relegada a un segundo plano. Esta realidad no representa un desinterés por la educación, sino más bien una expresión concreta de las condiciones estructurales que atraviesan las trayectorias escolares de jóvenes y personas adultas, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

La EPJA contempla justamente estas situaciones, reconociendo que las trayectorias no son lineales ni homogéneas, sino diversas, discontinuas y profundamente condicionadas

por factores sociales, económicos y personales. En este marco, la escuela —y particularmente el equipo docente— asumió un rol activo en la construcción de estrategias de acompañamiento, orientadas a evitar el abandono y a sostener los procesos de aprendizaje desde una lógica de flexibilidad, comprensión y cercanía. Este enfoque permitió reconocer que cada trayectoria es singular, y que el desafío pedagógico es alojarla y sostenerla, incluso cuando se ve atravesada por interrupciones o dificultades.

Resulta fundamental reconocer la importancia de que una docencia comprometida, ya que ello marca la diferencia en las trayectorias educativas de sus estudiantes. Esto no significa que en otras instituciones educativas no suceda, sino que dentro del Espacio Educativo adquirió una vital relevancia.

Para la docencia, acompañar estas trayectorias educativas significó;

Transitar por este espacio fue único. Se pide de todo sector, del estudiante, por parte de docentes, que continúen espacios así, que como justamente hay que trabajar mucho en las escuelas tradicionales, estos espacios hacen la diferencia en sus trayectorias. (Entrevista docente 1, 2024).

Para muchos estudiantes significó la posibilidad de alcanzar un título secundario, algo que creían estaba vedado para ellos. Y esto revaloriza y refuerza la posibilidad de inserción escolar y laboral. (Entrevista docente 2, 2024).

Tuve la posibilidad de acompañar al grupo durante el último año de su escolaridad secundaria y aseguro que la sensación es la de "justicia educativa", la de que "yo también pude, yo también puedo". Personas que habían sido expulsadas por la escuela tradicional por diversos motivos pudieron acceder a su título con dignidad: fui testigo de que cada una de las personas pensaba en cómo seguir con sus proyectos de vida, en estudios superiores, en sus trabajos, en dar clases para personas de la comunidad, en replicar la experiencia con otras personas. (Entrevista docente 3, 2024).

Me atrevo a decir que cambió la vida de muchos. La mayoría se sentía cómodo de ser y habitar el espacio, con la contención de todos los profes y en especial del equipo de coordinación. (Entrevista docente 4, 2024).

Creo que la mayoría, de no haber sido por este espacio, nunca hubiera terminado la escuela secundaria. Hoy muchos están estudiando una carrera universitaria o consiguieron mejoras laborales gracias a esto. (Entrevista docente 5, 2024).

En definitiva, el EETTD no fue solo una propuesta alternativa dentro del sistema escolar, sino una experiencia profundamente reparadora y transformadora para quienes lo habitaron. La combinación de una docencia comprometida, sensible y políticamente situada, junto con un modelo institucional que reconoce y valora las trayectorias diversas, permitió que muchas personas recuperaran no solo su derecho a la educación, sino también la confianza en sí mismas, en los otros y en el futuro. Lo que aquí sucedió no debe ser entendido como una excepción, sino como una posibilidad concreta de construir una escuela distinta, capaz de alojar, de reconocer, y sobre todo, de crear condiciones de justicia educativa y social. Como expresaron los docentes, este espacio marcó un antes y un después en la vida de estudiantes que, hasta entonces, habían sido históricamente relegados. La educación, cuando es con compromiso, con afecto y con perspectiva de derechos, puede cambiar destinos.

### La Educación Sexual Integral en el Espacio Educativo

Al momento de pensar una ESI para el Espacio Educativo, fue esencial conocer su propuesta, entendiéndola como una perspectiva en sí misma que se sustenta en los Derechos Humanos, propiciando el protagonismo de la profesionalidad docente y sosteniendo una visión integral de la sexualidad sin reduccionismos.

La ESI directa o indirectamente siempre estuvo presente en el espacio y en cada clase. Volviendo a lo que mencionaba en el punto de las diferencias con una escuela tradicional, allí es cuando se ve la ESI fuertemente instalada y trabajada. Es parte del espacio, de las personas que lo habitan. Estaba muy transversalizada entre los actores mencionados y con las otras instituciones. (Entrevista docente 1, 2024).

Algunos de los temas de la ESI que considero que pude transversalizar son el de la perspectiva de género, su relación con el patriarcado, la identidad de género, la orientación sexual: a partir de las propuestas de lectura realizamos el abordaje de las mismas y el análisis de los textos desde estas perspectivas. La mirada problematiza cada uno de los textos: qué se escriben cómo se escribe, cómo se nombra, desde qué ideología, desde qué prejuicios, etc. (Entrevista docente 3, 2024).

El enfoque integral de la ESI convocó a revisar la organización cotidiana de la escuela, a detenerse a mirar las acciones que cotidianamente en diferentes espacios y situaciones van dejando marcas sobre lo que se puede o no se puede hacer y sobre cómo hacerlo. Problematizar las prácticas, interroga lo aceptado como “normal” e identificar cuándo las mismas generan desigualdades sexogenéricas.

Esta extensión áulica tuvo el desafío de generar espacios institucionales para reflexionar, revisar y analizar algunos aspectos vinculados con la enseñanza, el desarrollo curricular, la organización de la vida institucional; que reproducen y legitiman formas de exclusión por motivos de género.

Por lo que se desarrollaron prácticas educativas que reconocieron las diversas formas en que las personas construyen su identidad y sexualidad constituyendo una responsabilidad y una de las principales herramientas con las que se cuenta para construir una convivencia social más justa e igualitaria.

En tanto, fue fundamental, incluir en el Espacio Educativo el abordaje de temas como las situaciones de discriminación por orientación sexual e identidad de género; el reconocimiento de las personas en función de su identidad autopercebida y la importancia de respetar los derechos de todas las personas. Esto implicó rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad.

Además de intervenir desde el marco normativo-legal garantizando derechos, fue relevante problematizar en las prácticas cotidianas lo que muchas veces se torna invisible: palabras que aparecen escritas en espacios públicos, planificación de actividades escolares, organización del aula; modos de dirigirse entre colegas docentes y estudiantado, entre otros.

En este sentido, fue significativa la tarea de la docencia en brindar espacios de escucha donde las personas lograron transmitir sus sentires. Tomar registro de las experiencias que les atraviesan, a modo de partir de allí para luego adentrarse en el abordaje pedagógico de las mismas.

## Reflexiones finales

A lo largo de esta investigación se pudo analizar el impacto subjetivo, social y político que tuvo la implementación del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) de Rosario

Esta experiencia significó un avance sustancial en la democratización de la educación, al promover el acceso y la permanencia de personas históricamente excluidas del sistema educativo formal. El trabajo desarrollado permitió abordar las trayectorias educativas de los estudiantes que transitaron por esta propuesta entre 2021 y 2023, recuperando sus experiencias, analizando las estrategias de inclusión implementadas y reflexionando sobre el impacto de una educación construida desde una perspectiva de derechos humanos, género y diversidad.

Desde un enfoque cualitativo, se ha evidenciado que la expulsión sistemática de la población travesti-trans y no binaria de las escuelas tradicionales tiene raíces estructurales que perpetúan desigualdades en el acceso al conocimiento y a oportunidades laborales. La creación de este espacio educativo responde a la necesidad de conectar la igualdad jurídica con la igualdad real, garantizando condiciones efectivas para la continuidad escolar de estos colectivos mediante políticas de acción positiva.

Las voces del estudiantado, la docencia y el equipo coordinador destacaron que este dispositivo educativo se configuró como un entorno seguro, donde las identidades fueron reconocidas y respetadas. Las entrevistas reflejan que el tránsito por este espacio posibilitó la reconstrucción de una relación con la educación, eliminando las barreras simbólicas que históricamente habían funcionado como mecanismos de exclusión. Para muchos estudiantes, completar sus estudios en este contexto significó un punto de

inflexión en sus proyectos de vida, impulsando la continuidad en niveles educativos superiores y la búsqueda de mejores oportunidades laborales.

El análisis de la dimensión docente ha sido central en la investigación. La formación en Educación Sexual Integral (ESI) y la perspectiva de género fueron claves en la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas, permitiendo un abordaje transversal que cuestionó las normativas tradicionales del sistema educativo. La flexibilidad curricular y metodológica implementada en este espacio permitió la adecuación de contenidos y la generación de estrategias de enseñanza basadas en el reconocimiento de las trayectorias diversas del estudiantado.

A su vez, el espacio educativo incorporó estrategias de acompañamiento integral, no solo centradas en la enseñanza, sino también en el bienestar general de los estudiantes. La provisión de viandas, el apoyo en la inscripción al cupo laboral trans y la construcción de un entorno afectivo fueron elementos fundamentales para sostener las trayectorias educativas y fortalecer el sentido de comunidad dentro del espacio.

Sin embargo, los hallazgos también han permitido visibilizar desafíos y deudas pendientes que atraviesan al sistema educativo en su conjunto. Aunque el Espacio Educativo representó una respuesta concreta y valiosa frente a la exclusión sistemática de las disidencias sexogénicas, es necesario reconocer que se trató de una experiencia de carácter piloto, desarrollada bajo un formato de ciclo cerrado y sin continuidad garantizada en el tiempo. Esta falta de institucionalización como política pública sostenida limita su capacidad de transformación estructural y deja en evidencia la fragilidad de las iniciativas que dependen exclusivamente de la voluntad política del momento.

La educación pública aún tiene un largo camino por recorrer en la construcción y consolidación de políticas efectivas y permanentes que aseguren una inclusión real en el sistema educativo tradicional. La escasa formación docente en perspectiva de género y diversidad, sumada a la persistencia de lógicas cis-heteronormativas en las prácticas institucionales, en los vínculos y en los contenidos escolares, siguen siendo obstáculos estructurales que dificultan la posibilidad de garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad para todas las personas. Esta experiencia deja en claro que es

posible construir otra escuela, pero también que urge transformar las condiciones que impiden su existencia cotidiana y sistemática.

En este sentido, esta investigación reafirma la necesidad urgente de transformar el sistema educativo desde una perspectiva interseccional y de derechos humanos, que permita problematizar las desigualdades estructurales y revisar críticamente las prácticas escolares que reproducen exclusión. Si bien la existencia de espacios educativos específicos para personas travestis, trans y no binarias constituye un avance significativo —y en muchos casos, una reparación histórica indispensable—, no puede ser la única vía para garantizar el derecho a la educación. La escuela tradicional, en tanto institución que históricamente ha reproducido lógicas normativas y excluyentes, debe interpelarse profundamente y avanzar hacia modelos pedagógicos más democráticos, inclusivos y sensibles a la diversidad.

La experiencia del EETTD no continúa en la actualidad, pero su paso dejó una marca indeleble en la historia de la educación pública santafesina. Fue una experiencia concreta que demostró que otra escuela es posible, y que, cuando se articulan el compromiso político, la formación docente con perspectiva de género y derechos humanos, y un enfoque centrado en las trayectorias reales de los estudiantes, es viable construir propuestas pedagógicas que abracen la diferencia, reparen desigualdades y habiliten futuros habitables para quienes históricamente han sido excluides.

Este espacio funcionó como un faro pedagógico y político, una práctica que interpeló el corazón mismo de la escuela tradicional, mostrando que la educación pública puede y debe ser un lugar donde todes puedan aprender, crecer y proyectar sus vidas con dignidad. Su cierre, lejos de clausurar una posibilidad, abre nuevos interrogantes que el sistema educativo no puede desoír.

¿Qué transformaciones estructurales necesita todavía la escuela tradicional para dejar de expulsar a las disidencias? ¿Cómo garantizar que las experiencias educativas inclusivas no dependan de la excepcionalidad de un proyecto piloto, sino que se integren como parte permanente de las políticas públicas? ¿Qué rol tendrán las voces de las disidencias en la construcción de currículos más justos y representativos?

Estos interrogantes nos invitan a seguir pensando colectivamente cómo construir una educación pública necesaria para una sociedad más justa. Porque garantizar el derecho a la educación no es solo una meta institucional, es una tarea ética, política y pedagógica que compromete a toda la comunidad educativa.

El EETD ya no está, pero su legado persiste como un llamado urgente a repensar la escuela que tenemos y a imaginar, colectivamente, la escuela que queremos, una escuela que no tolere la diversidad, sino que la celebre y la haga eje de su propuesta pedagógica. El desafío ahora es no retroceder, sino tomar esta experiencia como punto de partida para seguir transformando el sistema educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, E., & Avedaño, F. (2021). *Caja de herramientas para la gestión educativa. Mapear, entamar y anclar políticas educativas en el territorio para sostener las trayectorias escolares en la escuela secundaria*. Rosario: HomoSapiens.
- Aleu, M. (2019). *Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes*. Obtenido de Propuesta Educativa. Flacso Argentina: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372006/>
- Barrancos, D. (2007). *Discriminación positiva*. En S. Gamba (Ed.), *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Bidart Campos, G. (1996). *Manual de la Constitución Reformada*. Buenos Aires: Ediar.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. (U. A. (GICE), & R. I. (RINACE), Edits.) *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 5.1, 69-87. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/671304>
- Borisonik, D., Bocca, L., & Otero Torres, E. (2017). *Hablar de diversidad sexual y derechos humanos. Guía informativa y práctica*. Buenos Aires: Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Britzman, D. (1999). *Curiosidade, sexualidade e currículo*. Belo Horizonte: Autentica.
- Consejo Federal de Educación. (2018, 22 de mayo). *Resolución 340/18*. Boletín Oficial del Ministerio de Educación de la Nación. Obtenido de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-lineamientos\\_2018-\\_web.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-lineamientos_2018-_web.pdf)
- Denzin, N. (2011). *Manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Fernández, J. (2004). *Cuerpos desobedientes. Travestismos e identidades de género*. Buenos Aires: Edhasa.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido (T. Ramos, Trad.)*. Siglo XXI Editores.
- Goldberg, L. (2022). *Las trayectorias educativas en el Bachillerato Trans de Rosario*. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/1fWklWCYjkCeUmqHqBFUWM4uRQrmGNrO/view>
- González, M. (2013). *Género y Educación: Bachillerato Popular Mocha Celis*. Obtenido de <https://cdsa.academica.org/000-010/1084>
- Goyes Quelal, S. (s.f.). *La igualdad real como principio normativo y la paridad como derecho: El caso de Ecuador*. Obtenido de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oas.org/es/CIM/docs/De](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oas.org/es/CIM/docs/De%20mocracial-GoyesQuelal.pdf)
- Grosso, B., Zurbruggen, R., Stolze, B., Skliar, M., & González, A. (2021). *Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura*. Buenos Aires: Chirimbote.
- Gvirtz, S. (2012). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.

- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006, 14 de diciembre). *Ley N° 26.206 de Educación Nacional de 2006*. Boletín Oficial de la República Argentina. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006, 4 de octubre). *Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral de 2006*. Boletín Oficial de la República Argentina. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- IPEC. (2019). *Instituto Provincial de Estadística y Censo Santa Fe*. Obtenido de 1er Encuesta Provincial de Vulnerabilidad de la Población Trans: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.estadisticasantafe.gob.ar/wp-content/uploads/sites/24/2019/12/EncTransSF-1219-nuevo.pdf>
- Julio, J., & Vaz, A. (Julio-Septiembre de 2009). *Interacciones entre la masculinidad*. Obtenido de Microanálisis de actividad de investigación escolar en física: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a4.pdf>
- Kessler, G. (2010). *Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?* Buenos Aires: Seminario Internacional RC2001 FONCyT 2009.
- Marradi, A. (2017). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe. (2021, 02 de junio). *Resolución Ministerial 0531/21 de 2021*. Santa Fe, Argentina: Ministerio de Educación. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/1AYgS08gKi42d-pqVsdFX9UumfgS8EtUH/view>
- Pineau, P. (2008). *La Educación como Derecho*. Obtenido de Movimiento de Educación Popular y Promoción Social: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2015/04/Pineau-laeducacioncomoderecho.pdf>
- Puiggrós, A. (12 de agosto de 2024). La desescolarización es parte de la destrucción del Estado. (B. Schijman, Entrevistador, & P. 12, Editor)
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la implementación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Sguigna, L., & Pellegrini Malpiedi, M. (2023). *Hacia la construcción de una escuela secundaria para adultxs inclusiva y con perspectiva de género*. Rosario: Revista Argentina de Investigación Educativa.
- Stoudt, B. G. (2006). *You're Either In or You're Out: School Violence, Peer Discipline, and the (Re)Production of Hegemonic Masculinity*.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor América Latina.
- Wayar, M. (2021). *Furia Travesti. Diccionario de la T a la T*. Buenos Aires: Paidós.

Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008). *El concepto de inclusión educativa: Definición y redefiniciones. Políticas Educativas*. Buenos Aires: DOSSIÊ.

Zimmermann, L. (2020). *Experiencias Educativas de la Comunidad Travesti-Trans dentro del Bachillerato Popular Mocha Celis*. Obtenido de Universidad Nacional de San Martín: <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1600>

# ANEXO

## Red conceptual



## Entrevista a equipo de coordinación

### **Rol dentro de la institución:**

Equipo de coordinación. (Coordinación Socioeducativa y Administrativa)

### **¿A partir de qué necesidades de la comunidad se piensa la creación de un Espacio Educativo para esta población?**

La escuela históricamente se expresó como una institución excluyente. No todas las personas que las transitamos nos hemos sentido alojados. Particularmente, los colectivos de las disidencias sexuales han transitado por muchas experiencias violentas que provocaron la decisión de no continuar. Ante tantas historias recogidas sobre vulneración de derechos dentro de la escuela y entendiendo que no todas las personas cuentan con herramientas simbólicas que permitan permanecer dentro del sistema educativo. Es necesario comprender que la obligación del Estado a garantizar el derecho a la educación no basta con solamente contar con escuelas públicas. Sino también, con políticas que puedan recibir y sostener a todas las personas que las transitan en un ambiente cuidado y amoroso.

### **¿Cómo se consolidó el equipo de coordinación?**

El equipo de coordinación fue consolidado a partir del recorrido que tenían cada integrante. Desde su formación en Educación Sexual Integral, como así también en el trabajo con los colectivos de las disidencias sexuales. Inclusive, una de las integrantes de este equipo, es una docente trans con más de 25 años de experiencia en el sistema educativo.

### **¿Cómo se definió el espacio de funcionamiento?**

El espacio de funcionamiento se definió a partir de la Resolución Ministerial 0531/21 del 2 de junio del 2021. En dónde la entonces ministra de educación aprueba el régimen de habilitación de extensiones áulicas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en ambientes de la comunidad social.

Por lo que el Centro Cultural de “La Toma” representó ser un espacio interesante para pensar esta propuesta. Ya que durante muchos años supo ser sede de distintas organizaciones que acompañan a los colectivos de las disidencias.

### **¿Con cuántos estudiantes se comenzó?**

Iniciamos luego del receso invernal del año 2021 con 36 estudiantes distribuidos en 2 burbujas en formato de pluriaño por el retorno a la presencialidad postpandemia. Es decir, que esos 36 estudiantes conformaron distintos grupos de 1ero, 3ro y 5to año.

### **¿Dentro de qué modalidad educativa podrían definirse?**

El Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente. No excluyente se encuentra dentro de la modalidad de Educación Permanente para personas Jóvenes y Adultas (EPJA) particularmente es una extensión áulica de una Escuela de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA)

### **¿Cuál es el perfil en líneas generales del estudiantado que asistió?**

No podría definirse un perfil de estudiante, ya que las realidades son tan infinitas como sus identidades.

### **¿Qué cantidad de egresados obtuvieron su título secundario?**

28 estudiantes recibieron su título secundario durante los dos años y medio que duró este proyecto.

### **¿Qué rango etario tiene la población de estudiantes que asistieron?**

El rango etario fue entre los 18 y 55 años. Tuvimos muchas solicitudes de menores de edad que estaban transitando su escolaridad en escuelas secundarias tradicionales y quería pasarse a nuestro espacio.

### **¿Con qué lineamientos curriculares trabajan?**

Las EEMPAs venían trabajando con un acuerdo de contenidos que se había llevado a cabo por docentes y equipos directivos de las distintas instituciones.

Durante el 2022 se inició la construcción del nuevo Diseño Curricular para EEMPA, pero como su implementación se llevó a cabo desde el primer año de escolaridad y el espacio ya no contaba con ese curso, por su formato de pluriaño y a ciclo cerrado. Entonces, tuvimos la posibilidad de revisar y seleccionar algunos contenidos de aquel acuerdo inicial junto a estudiantes que pudieron participar activamente expresando sus intereses.

### **¿Cuál es la duración de la escolaridad completa para obtener el título secundario dentro de la institución?**

En líneas generales, la duración de la escolaridad en las EEMPAs es de 3 años.

Nuestro Espacio arranco luego de la segunda mitad del año 2021. Por lo tanto, estudiantes de 1er año realizaron solo medio año de escolaridad. Se considera a la primera mitad del año para ingresantes como una instancia de nivelación. Es decir, que quienes hicieron su recorrido completo, obtuvieron su título secundario con dos años y medio de escolaridad.

### **¿Qué título se otorga?**

El título que otorga es el de Bachiller.

### **¿Se realiza un seguimiento de las trayectorias de las y los estudiantes egresados?**

Se mantiene un vínculo muy estrecho con estudiantes que cursaron y egresaron en nuestro espacio. Muchas de ellos siguen estudiando en carreras de nivel superior y otros buscando mejores condiciones laborales ahora que cuenta con título secundario.

### **¿Qué tipo de inserción laboral tienen las y los egresados?**

Uno de los motivos también por lo que se genera este espacio es a raíz de la sanción de la Ley Provincial de Cupo Laboral Trans. Uno de los requisitos para acceder al cupo es tener la escolaridad completa.

Lamentablemente la realidad de acceso al mundo del trabajo está siendo muy compleja para la población en general y particularmente para la comunidad travesti-trans,

especialmente en el sector privado. No hay muchas posibilidades de trabajo, las pocas ofertas que aparecen son esporádicas y con condiciones de contratación irregulares.

Los cupos son muy limitados en número de ingresantes. Por lo que resulta sumamente difícil acceder para la gran mayoría de las personas que participan.

### **¿Las y los egresados continúan su trayectoria educativa en espacios de educación formal?**

Sabemos que algunos de nuestros estudiantes egresados siguen sus estudios en la universidad y también en institutos terciarios.

### **¿Qué documentaciones funcionan como marco legal para la legitimidad institucional?**

La [Resolución Ministerial 0531/21](#) del 2 de junio del 2021.

### **¿Cómo es el abordaje de la ESI?**

La docencia inicial del Espacio recibió una capacitación con el equipo de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Luego la docencia fue transversalizando contenidos en los distintos espacios curriculares, como así también se realizaron distintas actividades académicas en las cuales se abordaron temáticas vinculadas a las perspectivas de DDHH, Género y Diversidades en las que se sustenta la ESI.

### **¿Cómo funciona el escalafón docente?**

El escalafón que se utilizó para cubrir los interinatos y reemplazos fue el de la EEMPA N° 1147 sede de la extensión áulica.

### **¿De qué manera se estructura el vínculo entre la comunidad LGBTQ+ y la institución?**

El vínculo con la comunidad LGBTQ+ y la institución se establece por medio de distintos espacios. El primero fue el Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad de la Provincia de Santa Fe (corresponsable del funcionamiento de este Espacio Educativo, junto con el Ministerio de Educación), el segundo, la Dirección de Diversidad de la Municipalidad de

Rosario y por último, organizaciones de la sociedad civil y movimientos pertenecientes a los colectivos de la disidencia.

### **¿Cuál es el abordaje sobre DDHH que se llevó a cabo?**

En todo momento, los DDHH estructuraron la propuesta pedagógica. Entendiendo los mismo como una perspectiva que se entrama en los contenidos curriculares, como así también en el devenir cotidiano del “hacer escuela”

### **¿Cómo trabajan el cupo laboral Trans en la institución?**

Las propuestas de cupo laboral trans se abordaron institucionalmente con el acompañamiento de les estudiantes en su inscripción, en la enseñanza y aprendizaje de la elaboración del curriculum vitae, en la realización de charlas y talleres para la apropiación de recursos ante la participación de entrevistas laborales entre otras actividades.

### **¿Cuáles son los día y horarios de Cursada?**

La cursada se realizó de lunes a viernes en el horario de 18 a 21 horas. Generalmente, les estudiantes transitaban por dos espacios curriculares por día, con un recreo de 20 minutos entre clase y clase.

### **¿El estudiantado come en la institución?**

Les estudiantes todos los días merendaban en la institución y al finalizar la jornada se llevaban una vianda para cenar en sus casas.

Las primeras viandas, durante el 2021 fueron otorgadas por el comedor universitario de la UNR y luego, en el 2022 el Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad gestionó viandas a través de una cooperativa de trabajadoras del colectivo travesti-trans.

## Entrevista a docentes

**Cantidad de personas entrevistadas:** 5 (cinco)

**Edades:** entre 36 y 50 años

**Espacio curricular que tuvo a cargo dentro del Espacio:**

**D1:** Física/Química

**D2:** Psicología/Filosofía

**D3:** Lengua

**D4:** Idioma extranjero (inglés)

**D5:** Matemática

**¿Qué sintió, cuando recibió el ofrecimiento de horas dentro del Espacio?**

**D1:** Alegría y a la vez incertidumbre. Era un nuevo espacio para mí, un nuevo grupo de personas. Era un desafío también. Soy egresada de la universidad, tenía poca experiencia en escuelas medias y mucho menos en EEMPAs. Se presentó como un desafío.

**D2:** Mucha emoción y expectativas por el hecho de ser parte de un proyecto como fue el bachi trans. Había escuchado de la propuesta y me pareció genial. Frecuento "La Toma" por otras actividades y me parecía muy copado que se pudiera pensar en la educación para personas que por alguna razón habían sido excluidas del sistema educativo. Conozco muchas personas del colectivo travesti-trans y se de cerca las realidades muy dolorosas que vivieron. (se observa que sus ojos se ponen vidriosos)

**D3:** En primer lugar, entusiasmo, porque conocía de antemano el proyecto y por cuestiones ideológicas y políticas, considero fundamental la existencia de un espacio para diversidades y disidencias. Una vez pasado el entusiasmo inicial, apareció el temor: ¿qué podría aportar yo a ese espacio, estaría "a la altura" de las circunstancias? (lo expresa con una disposición corporal y gestual con incertidumbre).

Ingresé más tarde al proyecto. Soy docente en la EEMPA sede de la cual depende y en primero momento no pude tomar el ofrecimiento. Pero lo seguía muy de cerca.

**D4:** Me sentí muy bien ...soy una mujer hetero cis que apoya el transfeminismo...en un par de instituciones donde trabajo esos temas casi que no se abordan. Son escuelas confesionales. Si bien puedo trabajar muchas cuestiones vinculadas a la ESI, las identidades trans no habitan esos espacios. Al menos en los que yo trabajo. Considero que era y es súper necesario un espacio educativo de estas características ya que este país tiene una deuda histórica con la población trans y disidencias.

**D5:** Me dio alegría enterarme de la apertura de este espacio tan necesario y de poder formar parte de esta primera experiencia en la ciudad de Rosario. Igualmente, algo de temor me dio. Posiblemente no sentirme a la altura. Trabajo en escuelas medias y hasta el momento no había tenido estudiantes trans. Creo que a lo que más le temía era a expresarme de alguna forma que pueda generar algún malestar. Supongo que, como todo, es un aprendizaje.

### **¿Cuál fue su primera impresión cuando comenzó con el dictado de clases?**

**D1:** Fue raro en el sentido que era un espacio compartido, plurigrado, era adaptarme, pero a la vez aprender con cada estudiante y con otros profes.

### **¿Por qué fue raro? ¿Cómo funcionó el espacio compartido?**

En mis horas de clases, cuando aún teníamos todos los años. Compartíamos el salón con otra docente. Que le daba clases a 3er año mientras yo trabajaba con estudiantes de 5to. Había días que era bastante difícil poder escucharnos. Pero con el tiempo nos fuimos aprendiendo a trabajar en rondas y ser respetuosos del trabajo de los otros.

**D2:** Me encontré con personas maravillosas con muchas ganas de progresar en sus estudios. Las historias de vida son muy diversas. Algunas muy terribles y tristes. Nos sirvió mucho encontrarnos desde otros lugares para poder trabajar de manera grupal.

**D3:** Si tuviera que expresarlo, la impresión absolutamente subjetiva, con una única palabra, pienso que sería la palabra "fuerza": la sensación de que estaba entrando a un proyecto sostenido por la potencia y la fuerza de sus participantes.

**D4:** Con la primera comisión fue un trabajo arduo...no sólo por la cantidad de alumnos sino también porque había alumnos a los que costaba llegar. Superar las barreras emocionales del estudiantado y acompañar sus trayectorias fue muy gratificante.

**D5:** Mi mayor preocupación antes de iniciar era el formato de plurigrado, ya que no tenía experiencia trabajando con esa modalidad. Pero a medida que fui conociendo al estudiantado, pude ir adaptando las actividades sin problema.

### **¿Cómo fue el recibimiento del estudiantado?**

**D1:** Muy bueno. Un poco con prejuicios con relación a mi materia. Tiene mala fama. Pero después excelente.

**D2:** Excelente. El grupo es muy agradable y respetuoso.

**D3:** A pesar de que comencé mi trabajo en el 4to año de un grupo que venía desde 1ro, sentí total amabilidad, respeto, clima de confianza. Evidentemente quien les dio la materia antes que yo hizo un buen trabajo. Y estaban con toda la buena predisposición.

**D4:** A pesar de encontrar resistencias por parte de algunos alumnos...fue cálido y respetuoso. Mi horario de clase era los jueves en la última hora. Ya estaban cansados y algunos se retiraban antes. Por lo que tuve que remarlarla para que asistan a mis clases y presenten las actividades propuestas. También coincidió que muchos jueves hubo feriados, reuniones plenarias y paros docentes. Por lo que tener una continuidad fue difícil.

**D5:** Fue muy emotivo, había mucho entusiasmo y ganas por parte de los estudiantes. También sentí mucho agradecimiento de su parte. Más de una vez me trajeron cosas riquísimas para comer. Aprovechábamos que mi horario de clases era en las primeras horas para merendar juntos. Compartimos muchos momentos hermosos.

## ¿Podría establecer alguna diferencia entre el Espacio Educativo y la Escuela tradicional?

**D1:** "Si. Desde el espacio físico, la distribución del aula, los bancos hasta la dinámica de las clases y la relación entre estudiantes, con profes, con el grupo de coordinación. Se forman otros vínculos, surgen otras temáticas, se va más allá de la construcción de contenidos conceptuales. Se involucran otros actores, como psicóloga, ministerios, los cuales se presentan y se hacen presentes. Por otro lado, siempre hay una colaboración, siempre se le da una mano o se busca cómo dársela a esa persona que está necesitando algo, desde algo de vestimenta, a algo de la casa u otra cuestión personal.

Otra gran diferencia eran las meriendas. Que el espacio colabore y presente las meriendas, era un momento único para el compartir.

Era un espacio de encuentro, de generar nuevos vínculos, amistades. De compartir vivencias similares, de colaboración, también de desencuentros pero que hace a cualquier grupo."

**D2:** En el Espacio Educativo me encontré con estudiantes que estaban muy interesados en reinsertarse en un proyecto educativo colectivo ya que la mayoría habían sido expulsados del sistema tradicional. Me dijeron en muchas oportunidades que esta era la única forma en la que continuarían sus estudios. La escuela tradicional no abrazó estas identidades.

**D3:** Sí puedo pensar en varias diferencias: la principal es la del clima de trabajo. El aspecto relacional: el saludo amable, el preguntarse cómo estuvo el día, el buen trato, el respeto por los tiempos de cada uno para hablar o para mantener silencio, que no siempre se da en la escuela tradicional. El número reducido de estudiantes también favorece el trabajo y propicia las condiciones para que se dé el aprendizaje de los saberes. Por otra parte, considero que hay una coincidencia ideológica muy general de quienes son parte del proyecto, que hace que haya acuerdos acerca de ciertos temas, más allá de las particularidades de las opiniones y de las visiones del mundo, y que hace más fructífero y llevadero todo intercambio de ideas.

**D4:** Muchas...poder adaptar el currículum a los estudiantes, poder acompañar trayectorias educativas individuales.

### **¿Cómo se adaptó el currículum?**

Las EEMPAs estaban en medio del cambio curricular y a nosotres no nos afectaba por el momento. Ya que se empezó a implementar de forma paulatina. Así que los contenidos que estaban en ese acuerdo inicial pudieron dar la oportunidad de trabajar con ellos en aquellos contenidos que más les interesaba.

**D5:** A diferencia de la escuela tradicional, lo sentí como un lugar de mucha más contención y cercanía entre estudiantes, docentes y coordinación. Creo que el número de estudiantes, sus edades y sus experiencias de vida hicieron que el clima sea muy distinto a la escuela media donde trabajo. Ahí estaban porque querían, porque se sentían bien. En la secundaria generalmente no están porque quieren.

### **¿Considera necesaria la organización de estos Espacios?**

**D1:** Si, por supuesto. Es necesaria la organización y la articulación con otros espacios, instituciones y actores.

**D2:** Es de suma importancia la organización de espacios educativos diversos e inclusivos.

**D3:** Considero necesaria la existencia de Espacios educativos que contemplen las particularidades de diversos colectivos. A pesar de que ideológicamente bregamos por una escuela pública de calidad, plural, diversa, inclusiva de todos los aspectos de la vida humana, en la práctica esto no ha ocurrido, y la sensación es que este Espacio viene a cumplir con una deuda del sistema educativo para muchas de las personas que no han sido alojadas por la escuela tradicional.

**D4:** Si...es muy importante que todes encuentren un espacio seguro donde estudiar y ser, en especial con el avance de los gobiernos de derecha.

**D5:** Totalmente. Son fundamentales para brindarle la oportunidad de completar sus estudios a un colectivo que históricamente ha sido relegado, acompañando y conteniendo, no solo desde lo académico, sino también desde lo socioeconómico.

### **¿Organizó la currícula de la misma forma que en las otras escuelas donde trabaja?**

**D1:** Cuando comencé tenía la currícula organizada igual que en otras escuelas, pero después se va modificando, adaptando. Y por más que se organice igual, nunca se da igual que en otros espacios, porque cada lugar es distinto, porque hay distintas personas cada una con su individualidad y sobre todo porque ninguna clase era igual. Se presentaban temas que iban más allá de una clase, inquietudes, preguntas y charlas, que si o si te cambian la currícula y su organización. Y eso está buenísimo.

**D2:** No. Me centré en pensar trayectorias personalizadas teniendo en cuenta los intereses y demandas de cada estudiante.

**D3:** No organicé la currícula de la misma forma: a partir de un diagnóstico inicial, compartí con el grupo los contenidos correspondientes al espacio curricular y, de manera colectiva, dispusimos los temas que fueron considerados prioritarios y de mayor interés.

**D4:** No...fue más libre, adaptado a cada estudiante.

**D5:** No de la misma forma que en las escuelas medias, pero sí muy similar a la de otra EEMPA donde trabajo.

### **¿Pudo trabajar todos los contenidos que se propuso durante el año?**

**D1:** En relación con lo anterior, mi currícula se reorganizó y se priorizaron contenidos y otros se trabajaron de otra forma. Siempre nos queda la sensación de que no pudimos llegar a dar todo lo que planificamos. Pero me quedo con que lo que pudimos trabajar se aprendió.

**D2:** La gran mayoría. Les proponía muchas lecturas y el diálogo que se generaba en casa clase era riquísimo. Si lugar a dudas siempre queda algo de lo planificado que no se trabaja de la manera que lo imaginamos. Pero pudimos avanzar con mucho del contenido propuesto.

**D3:** No pude trabajar la totalidad: la currícula de Lengua puede ser infinita, y cierta irregularidad en las asistencias fue uno de los obstáculos para el desarrollo de algunos temas.

**D4:** No como me sucede en otras escuelas, siempre hay paros, reuniones plenarias que van en detrimento del currículum armado a principio de año. Mi prioridad siempre fue que les estudiantes realmente aprendan bien contenidos más que priorizar cantidad de contenidos.

**D5:** Sí, y en algunas oportunidades hasta agregué algunos contenidos más, dado que la respuesta de les estudiantes era muy buena.

### **¿El estudiantado pudo seguir el ritmo de las clases?**

**D1:** Si. Creo que quienes iban periódicamente podían seguir el ritmo, pero no sólo de mis clases sino en general de todas. Lo que yo noté q quienes por cuestiones X no podían asistir al espacio de manera regular, se les complicaba en general con todas las clases. Pero en esos casos, se buscaban alternativas para que puedan continuar o finalizar los espacios curriculares.

**D2:** En su mayoría sí. Los que asistían con regularidad y participaban de las instancias de socialización. Que siempre fue lo más rico de mis clases.

**D3:** La diversidad en las asistencias a las clases, en las habilidades personales, en la disponibilidad de quienes trabajan, hizo que sólo un subgrupo siguiera el ritmo.

**D4:** Si, sin dificultad. Quienes no asistían con regularidad se preocupaban por no perder lo trabajado. Me solicitaban a mi o a sus compañeros.

**D5:** Sí, no todos de la misma manera, sobre todo por la irregularidad en las asistencias, pero cada uno a su ritmo pudo ir siguiendo sin mayores problemas.

### **¿Todo el estudiantado aprobó el espacio curricular?**

**D1:** No, pero la mayoría de los que asistían a las clases aprobaron.

**D2:** Los que no aprobaron, era porque directamente no asistieron a mis clases. Caso contrario, como mencioné anteriormente, se buscaban alternativas y siempre hubo interés y predisposición de ambas partes (estudiantes y docentes) para trabajar los contenidos y que puedan aprobar de esa forma."

**D3:** Si. Como consecuencia de lo señalado en la pregunta anterior, un subgrupo aprobó en coincidencia con la finalización del ciclo, mientras que otro subgrupo debió asistir al período de recuperación. Finalmente, el grupo completo aprobó el espacio curricular.

**D4:** Les estudiantes que asistían a clases y seguían dichas clases pudieron aprobar. Luego aquellos estudiantes que dejaban de asistir, abandonaron sus estudios o se cambiaron de institución.

#### **¿Se conocen las razones de abandono o cambio de institución?**

De los que yo recuerdo, fueron 3 casos. Una decidió un cambio de institución a su localidad. Vivía muy lejos y llegaba a su casa prácticamente de madrugada después de caminar mucho desde la parada del colectivo hasta su casa. Otros dos casos se que fue por trabajo. El horario de cursado si bien es el que más pueden adecuarse a los horarios laborales. En muchas oportunidades éste se superpone.

**D5:** Todos cursaron y aprobaron. Algunos tuvieron que asistir al periodo de recuperación. Pero todos aprobaron.

#### **¿Tuvo que realizar adecuaciones curriculares? ¿Cuáles?**

**D1:** Pocas. Simplemente trabajar de otra forma los contenidos. Quizás haciendo más simples y cortos los enunciados y los ejercicios. Buscando imágenes, haciendo diapositivas y fotocopias que faciliten o mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**D2:** Sobre todo con relación a la bibliografía, dependiendo de las demandas educativas de cada estudiante.

**D3:** Sí realicé adaptaciones, tal como lo hago en cualquiera de los grupos con los que trabajo. Las mismas se relacionaron especialmente en la extensión de los textos

propuestos, la extensión de los tiempos destinados a la resolución de actividades y en acompañamiento en la escritura a partir de borradores, correcciones y reescritura.

**D4 y D5:** Sí, algunas mínimas.

### **¿De qué tipo?**

**D4:** Principalmente con el desarrollo de las consignas. Me tomó mucho trabajo la interpretación lectora.

**D5:** En el planteo de los problemas. Como la realidad de recorridos era muy diversa tuve que volver a trabajar contenidos de 1er año en 5to. Igualmente no fue una dificultad. Al contrario, creo que posibilitó mejores interpretaciones de los contenidos desarrollados.

### **¿Sostiene algún tipo de vínculo con estudiantes egresados?**

**D1:** Sí, con algunos intercambios de mensajes. Me fui un mes antes de que culminaran las clases por mi licencia. Pero con algunos nos tenemos en las redes.

**D2:** Sí. A través de redes sociales.

**D3:** Mantengo los números de teléfono celular de gran parte del grupo, y me he comunicado con algunos por consultas por temas de trabajo: doy por sentado que puedo comunicarme con ellos y que ellos pueden hacerlo, también, por cualquier tema o necesidad.

**D4:** No, pero sería lindo poder generar encuentros con egresados.

**D5:** Sí, con algunos, mayormente por WhatsApp o redes sociales.

### **¿Pudo transversalizar la ESI dentro de su currícula?**

**D1:** Sí, la ESI directa o indirectamente siempre estuvo presente en el espacio y en cada clase. Volviendo a lo que mencionaba en el punto de las diferencias con una escuela tradicional, allí es cuando se ve la ESI fuertemente instalada y trabajada. Es parte del espacio, de las personas que lo habitan. Estaba muy transversalizada entre los actores mencionados y con las otras instituciones.

**D2:** Se intentó incorporar la perspectiva de género dentro de las posibilidades de los diferentes contenidos a trabajar.

**D3:** Algunos de los temas de la ESI que considero que pude transversalizar son el de la perspectiva de género, su relación con el patriarcado, la identidad de género, la orientación sexual: a partir de las propuestas de lectura realizamos el abordaje de las mismas y el análisis de los textos desde estas perspectivas. La mirada problematiza cada uno de los textos: qué se escriben cómo se escribe, cómo se nombra, desde qué ideología, desde qué prejuicios, etc.

**D4:** Sí. Principalmente con lo que tiene que ver con los modelos de familia, de belleza y estereotipos de género.

**D5:** No mucho. Creo que más que con los contenidos desarrollados fue a través de los vínculos interpersonales. El respeto, el cuidado y las demostraciones permanentes de afecto.

### **¿Cómo ve la realidad de la población trans dentro de las escuelas tradicionales?**

**D1:** No la veo directamente. Sólo la vi en la sede del espacio, pero creo que porque era la sede justamente sino no veo que la escuela tradicional trabaje para que se acorten más esas brechas, esas diferencias que el sistema instaló. Y esa realidad de la población trans, creo que aún hay que trabajarla mucho, con la ESI, con otros actores, con el sistema educativo en sí. En consecuencia, considero que la escuela tradicional, al ser tradicional no puede evolucionar, cambiar, habitar otras realidades, trabajarlas, acompañarlas. Tenemos que trabajar mucho en esto.

**D2:** Creo que aún falta trabajar bastante, sobre todo con el personal docente y no docente en relación con la inclusión de las personas trans en la escuela

**D3:** Mi experiencia se limita a mi trabajo en las escuelas tradicionales, especialmente en las escuelas medias de las zonas centro y oeste de Rosario, públicas y privadas. Trabajo hace más de veinte años, y me alegra poder expresar que, durante los últimos años, especialmente después de la pandemia, ha crecido la visibilización y la inclusión de la población trans adolescente. Muchas personas trans adolescentes encuentran en la

escuela un espacio de aceptación de gran parte de sus pares. Insisto: hablo desde una experiencia muy limitada, pero en cinco de los cursos en los que trabajo, hay una o dos personas trans en cada curso, integradas como cualquiera otra persona.

**D4:** Hoy en día la veo muy vulnerada y la ley de educación sexual integral se aplica a medias.

**D5:** Difícil. Si bien se ha ido avanzando en algunas cuestiones, sigue habiendo discriminación, acoso, falta de reconocimiento y gran ignorancia sobre muchas cuestiones. Creo que nos falta mucho como sociedad para que la creación de estos espacios no sea necesaria

### **¿Se respeta el marco de derechos a la población trans dentro de las escuelas?**

**D1:** En relación con lo anterior, considero que en pocos espacios se respeta, pero porque falta trabajar mucho aún en las escuelas. Y eso implica no sólo conocer los derechos sino hacerlos respetar, hacerla parte a cada persona del lugar, del grupo.

**D2:** Creo que todavía falta, pero se ha avanzado bastante en este sentido

**D3:** En las escuelas donde trabajo, puedo afirmar que tanto el personal de la escuela como la docencia en general respeta la identidad de género. Hace unos años, en la sala de profesores se escuchaban frases tales como "En la lista figura Juancito, así que yo le digo Juancito". Hoy, una frase como esa ya no la escucho. Pero, insisto, hablo desde lo limitado de mi experiencia. Queda mucho por construir, derechos por conquistar, pero tengo la sensación de que hay trabajo hecho que viene dando sus frutos.

**D4:** A veces. Tengo colegas que no respetan el nombre y la identidad elegida por cada estudiante trans. En algunas escuelas dan espacio de formación a docentes para poder abordar estas cuestiones y para poder tratar respetuosamente a cada estudiante, pero en otras ni se habla.

**D5:** Desde mi experiencia en las escuelas que he trabajado, no siempre se respeta, muchas veces por ignorancia.

**A su criterio ¿Qué impacto considera que tuvo el tránsito por este Espacio Educativo en las Trayectorias Educativas del Estudiantado?**

**D1:** En las trayectorias educativas de los estudiantes, considero que transitar por este espacio fue único. Se pide de todo sector, del estudiante, por parte de docentes, que continúen espacios así, que como justamente hay que trabajar mucho en las escuelas tradicionales, estos espacios hacen la diferencia en sus trayectorias.

**D2:** Para muchos estudiantes significó la posibilidad de alcanzar un título secundario, algo que creían estaba vedado para ellos. Y esto revaloriza y refuerza la posibilidad de inserción escolar y laboral

**D3:** Tuve la posibilidad de acompañar al grupo durante el último año de su escolaridad secundaria y aseguro que la sensación es la de "justicia educativa", la de que "yo también pude, yo también puedo". Personas que habían sido expulsadas por la escuela tradicional por diversos motivos pudieron acceder a su título con dignidad: fui testigo de que cada una de las personas pensaba en cómo seguir con sus proyectos de vida, en estudios superiores, en sus trabajos, en dar clases para personas de la comunidad, en replicar la experiencia con otras personas.

**D4:** Yo creo que el impacto fue muy positivo. Me atrevo a decir que cambió la vida de muchos. La mayoría se sentía cómodo de ser y habitar el espacio, con la contención de todos los profesores y en especial del equipo de coordinación.

**D5:** Creo que la mayoría, de no haber sido por este espacio, nunca hubiera terminado la escuela secundaria. Hoy muchos están estudiando una carrera universitaria o consiguieron mejoras laborales gracias a esto.

## Entrevistas a estudiantes/egresadxs

**Cantidad de personas entrevistadas:** 11 (once)

**Edades:** entre 25 y 57 años

**Identidades de género con las que se identifican:** Mujer trans, Mujer, Bisexual, Lesbiana, Gay, No binario y Asexual.

**Pronombres utilizados:** El, ella y elle

**¿Cómo te enteraste de la existencia de este espacio educativo?**

**E1:** Por amigas

**E2 y E8:** Por estudiantes que estaban cursando en el espacio.

**E3, E4, E5, E7, E9 y E11:** Por un anuncio en redes (Grupos de WhatsApp, Facebook, Redes de Género)

**E6:** Por una amiga docente.

**E10:** Me lo comentó mi psicólogo de ese momento

**¿A qué edad y en qué año dejaste de asistir a la escuela?**

**E1:** No hice la secundaria. A los 25 dejé de cursar, asistía a una escuela nocturna.

**E2:** No me acuerdo bien. Pero creo que tenía 14 años.

**E3:** A los 15 años. Luego seguí en una EEMPA y en el 2001 volví a dejarla con 23 años.

**E4:** A los 14 años en el 2015.

**E5:** A los 15 años. Luego volví a intentar en una EEMPA y los 25 años dejé. Debería sacar la cuenta. No me acuerdo de que año.

**E6:** En 1990, a los 17 años.

**E7:** En el año 2015 a los 16 años.

**E8:** No recuerdo bien, creo que en 2013.

**E9:** En 1993 a los 17 años

**E10:** En el año 2011, a los 18 años.

**E11:** A las 18, en el año 2008.

### **¿Cómo fue el recibimiento dentro del Espacio Educativo?**

**E1, E2, y E5:** Muy bueno.

**E3 y E4:** Excelente. Por entendimiento y trato.

**E6:** Súper amoroso. Lleno de alegría, de contención, de respeto y aceptación.

**E7:** Fue muy cálido.

**E8:** El más amoroso, me sentía en familia y libertad.

**E9:** Asombroso, era una más.

**E10:** Muy agradable, con contención constante.

**E11:** Fue un suspiro de alivio.

### **¿Qué materias te gustan más y por qué?**

**E1:** Toda me gustaron, conocí algo nuevo de cada una y excelentes personas.

**E2:** Física y química. me parecieron muy fantásticas con lo q tratan.

**E3:** Ciencias Sociales (historia).

**E4:** Matemáticas. No la entendía y en el Espacio, con mucha paciencia logré entenderla.

**E5:** Me gustaron todas las materias, especialmente psicología. Con esta materia puede entender un montón de cosas en mi vida personal, me ayudó mucho junto a filosofía.

**E6:** Lengua y literatura, por un excelente profesor, que nos enseñó a comprender e interpretar las lecturas, enseñando a expresarnos a través de la escritura. En Historia (Cs. Sociales) pudimos debatir, aprender, comprender respetando nuestra forma de pensar. Psicología conociéndonos a nosotros mismos y comprender y entender al otro y Filosofía interesante materia dónde se explora el Ser.

**E7:** Inglés, matemática y lengua. Los profes con una dedicación hicieron que te apasione

**E8:** Lengua...aprendí a expresarme un poco mejor

**E9:** Química e inglés, simplemente me gustan esas materias.

**E10:** Las materias de ciencias exactas. Me di cuenta de que podía analizar las cosas de una manera lógica y acertada.

**E11:** Me gustó mucho historia y psicología, porque hablamos mucho respecto a lo social y es algo que me interesa mucho.

**¿Cuáles son las principales razones que te motivaron a terminar la escuela secundaria?**

**E1:** Siempre tuve ganas de terminar el secundario y se me hacía muy difícil.

**E2:** Seguir una carrera.

**E3:** Me lo debía.

**E4:** Era algo que deseaba hacer, además de querer estudiar una carrera.

**E5:** Tengo a mi cargo una nieta a la cual no le gustaba estudiar. Le hice una propuesta que consistía que yo empezaba a estudiar y ella haría lo mismo. Gracias a Dios yo me gradué y mi nieta está muy comprometida con sus estudios. Fue una experiencia única y de compromiso para las dos.

**E6:** Algo pendiente en mi vida, dándome la posibilidad de seguir estudiando otras carreras.

**E7:** Una meta personal.

**E8:** Tener por lo menos el secundario completo.

**E9:** Desarrollo propio.

**E10:** Me estaba quedando atrás y fuera del sistema.

**E11:** Estaba en un momento donde no podía salir adelante y sabía que poder terminar el secundario me iba a abrir otras puertas.

**¿Tienes pensado continuar con estudios superiores? ¿Qué vas a estudiar o estás estudiando?**

**E1 y E8:** Por el momento no.

**E2:** Si. Higiene y seguridad del trabajo.

**E3:** Si, Ciencias Políticas.

**E4:** Estoy haciendo una licenciatura en Enfermería en la UNR.

**E5:** Por razones de salud dejé la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, pero si Dios me lo permite el año que viene retomo la facultad.

**E6:** Si. Estoy estudiando coaching ontológico, diseño de industria y psicología social, el próximo año quiero comenzar locución.

**E7:** Medicina el próximo año.

**E9 y E11:** Si. Tengo pensado seguir estudiando más adelante.

**E10:** Totalmente. Empecé la facultad, pero la dejé para estudiar algo que me diera un ingreso de urgencia. Actualmente estoy a punto de rendir el final para ser Mandataria de automotores.

**¿Por qué recomendarías a otra persona que no haya terminado sus estudios, retomarlos en el Espacio Educativo si continuara?**

**E1:** Para q pueda conocer nuevas personas y pueda continuar con un futuro mejor.

**E2:** Porque es un espacio donde se puede estudiar muy bien y porque en el espacio se puede ser uno mismo.

**E3:** Porque es un espacio donde no tenés que esconder quien sos, es un espacio de aprendizaje y contención.

**E4:** Porque el estudio abre muchas puertas.

**E5:** Porque es una experiencia única e inigualable. Lo recomendaría siempre por el amor y compromiso de cada profesor y de cada coordinador. Siempre dispuestos a escuchar y ayudarnos en cada problema que nos surgía. A mí la EEMPA me cambió la vida para bien y estoy muy feliz de haber sido parte de ello.

**E6:** Porque es un espacio que ante todo está el respeto y comprensión. Con una enseñanza simple, comprensible y digamos que personalizada.

**E7:** Porque no es la obsoleta forma de enseñar o conducir que teníamos en la secundaria tradicional. Porque te tratan como adulto y humano sin discriminación por la orientación sexual, condición o vestimenta.

**E8:** Porque es importante no sentirse ignorante.

**E9:** Porque es un hermoso espacio de aprendizaje donde el estudio es mucho más productivo.

**E10:** Porque ahí no hay que tener en cuenta cosas como la vergüenza, sentirse observada o ser diferente. Ahí todos somos diferentes e iguales.

**E11:** Porque es un espacio seguro, donde te apoyan, te ayudan, te contienen. Tanto profesores como directivos siempre estuvieron apoyándonos a todos.

**¿Qué realidades conoces de otras personas que desearían terminar la secundaria dentro del colectivo?**

**E1:** En este momento estoy alejada de todo el ambiente, pero si más que seguro que hay muchas personas que necesitan continuar con sus estudios y poder terminarlo.

**E2:** Hoy día todavía hay poca aceptación a las disidencias

**E3:** Sobre todo la falta de oportunidades, si sos del colectivo no tenés las mismas posibilidades de un laburo (por ejemplo) que otros.

**E4:** Conozco mucha gente que no puede terminar sus estudios por falta de tiempo. Pienso que el horario que tenía el espacio era muy bueno y cómodo para personas que trabajan.

**E5:** Se sufre mucho la discriminación, las burlas dentro y fuera de los establecimientos. Todos tenemos el derecho a la educación.

**E6:** Miedo, falta de amor propio.

**E7, E8, E10:** Desconozco.

**E9:** Para formar parte de la sociedad.

**E11:** Conozco personas que han tenido en otros establecimientos mucho odio "bullying", y poco acompañamiento por parte de los profesores.

**¿Podrías describir que razones vinculadas a tu sexualidad fueron los motivos que hicieron que dejaras de asistir a la escuela?**

**E1:** Por trabajo que tenía q mudarme de ciudades y hace unos años atrás no era la misma realidad de ahora con las chicas trans.

**E2, E4 y E8:** No deje la escuela x problemas con mi sexualidad. Pero sucedieron otras situaciones que hicieron tomar la decisión de no continuar.

**E3:** Nunca me sentí parte del resto, yo era la persona rara del curso.

**E5:** Yo soy heterosexual, el espacio me abrió sus puertas sin preguntar nada. Dejé mis estudios por malas decisiones en mi vida.

**E6:** La falta de respeto de compañeros, acompañado del desinterés de algunos docentes y directivos,

**E7:** El deber ser una chica perfecta o de cierta manera y no podía ser yo auténticamente

**E9:** No me sentía a gusto con personas que no comprendieran mi personalidad.

**E10:** Siempre me sentí y me veían diferente, en ese momento me gustaba la ropa femenina y era muy mal visto ir así a una técnica donde eran todos varones. No me sentía cómoda ni parte de eso. Fue por eso que dejé, en ese momento de adolescencia no le di mayor importancia.

**E11:** Tuve muchas razones, pero vinculadas a mi sexualidad podría decir que el bullying constante recibido.

### **¿Qué diferencia identificas entre el Espacio Educativo y la Escuela dónde asistían?**

**E1:** Que en el espacio una iba vestida como quería y formamos un gran grupo. Y en las otras escuelas que fui como que había q renegar con las miradas y otras cosas más.

**E2 y E6:** La aceptación, respeto y la comprensión

**E3:** Somos todos iguales, cómo debería haber sido siempre

**E4:** El respeto y la calidez de los docentes.

**E5:** El Espacio Educativo es una familia grande dónde encontraste el calor, seguridad y sobre todo mucho amor hacia para todes. En cambio, en una escuela común, simplemente sos un alumno más.

**E7:** Lo principal, la conducción.

**E8:** En el Espacio integran sin importar la situación individual de cada uno.

**E9:** La diferencia es que en el espacio educativo siempre hubo preocupación por los estudiantes cosa que en las escuelas comunes no pasa

**E10:** La aceptación, que ni siquiera me sentí rara u observada tanto por mis compañeros ni mis profesores. En cambio, me sentí motivada y alentada. Igual cabe aclarar que mis profesores de las escuelas donde estudié anteriormente, jamás ninguno me faltó el respeto o se fijó demasiado en mí, al contrario, siempre fue por buenas razones.

**E11:** El respeto, la tolerancia, la preocupación de los docentes por enseñar y que aprendas.

### **¿Qué cosas consideras que deben cambiar el sistema educativo tradicional?**

**E1:** Antes, algunas personas, eran bastante discriminatorias y las profes como que no hacían nada, pero ahora no sé por hace más de 10 años fue la última vez que pase por situaciones difíciles.

**E2:** Debe cambiar la docencia... Toda la docencia q no acepte disidencias sexuales no debe trabajar en una escuela. Las mentes cerradas de los docentes son las primeras que traen conflicto para el alumnado travesti trans.

**E3:** Dejar de mirar al otro como un bicho raro, algunos docentes deben instruirse mucho más en las disidencias ya que muchos son fundamentales desde nuestros inicios en la educación.

**E4:** Que los profesores dejen de querer imponer su ideología política ante los alumnos y que los sueldos sean decentes para ellos.

**E5:** Deben tener clases de ESI, es fundamental para poder entender al otro y especialmente poder hablar de lo que nos pasa. Aceptar a todos por igual sin la mirada discriminadora de las personas.

**E6:** El desinterés hacia el estudiantado.

**E7:** La forma de enseñar y memorizar viejas historias o formas, deberían tener en cuenta lo emocional.

**E8:** Tendría q dejar de existir tantas diferencias somos todos iguales, al fin y al cabo.

**E9:** Debe de haber más dedicación a observar a los estudiantes e identificar posibles procesos o problemas.

**E10:** La falta de tecnología a la hora de impartir materias, en caso de que lo requiera siendo los años que corren.

**E11:** La forma en que se enseña y/o se acompaña al estudiante.

### **¿Qué cosas cambiarías dentro del Espacio Educativo?**

**E1:** Siempre me escucharon y trataron de hacerme sentir cómoda lo mismo sentí que hicieron con mis compañeros. Por ahí sentí que algunos docentes no estaban preparados para el espacio, habría que pasar por un curso algunos antes de darle el cargo.

**E2 y E9:** No se. No cambiaría nada.

**E3:** Si pudiera cambiar algo sería el espacio donde transcurren los años de secundaria, un espacio cómodo facilitaría la contención de los compañeros, también que funcione con horarios más normales, que funcione con talleres diversos para que la comunidad no se sienta tan sola (además de la cursada)

**E4:** Es necesario que el espacio educativo tenga un edificio propio o un aula tradicional con las condiciones adecuadas. Cursábamos incómodos en La Toma.

**E5:** Es un espacio muy bueno, pero habría que tener un poco más de disciplina. Algunos se confunden y no saben respetar a las autoridades.

**E6:** No llevar a las aulas sus posturas políticas.

**E7:** El rango de edad para cada año, debería ser más por una maduración de desarrollo.

**E8:** Que sepan respetar las diferentes maneras de pensar, así como ellos mismo piden respeto.

**E10:** Yo no le cambiaría nada. Pero si fuera posible un espacio especializado de acompañamiento pedagógico y tutoría en caso de que alguien puntual lo necesite. Que lo ofrezcan y cada quién vaya si quiere, o tiene preguntas.

**E11:** Cambiar no cambiaría nada, me gustaría sí que siga y se expanda mucho más, así más personas pueden terminar sus estudios.

### **¿Cómo explicarías la importancia de este Espacio Educativo para que personas del colectivo puedan terminar sus estudios?**

**E1:** Que asistan al espacio que yo pude terminar mi secundario y de paso aprendes cosas nuevas y conoces a mucha gente muy buena q estamos todos en la misma. ¡Cuando finalizó después extrañaba!

**E2:** Cómo una oportunidad única de que seas vos mismo mientras progresar en la vida.

**E3:** Urgente y muy necesaria, el sistema educativo siempre expulsó a quien ellos consideraban diferentes, pasa en la actualidad, aunque no tanto, pero tenemos la obligación de hacer y construir espacios donde quepamos todes.

**E4:** Es muy importante. Mucha gente del colectivo no termina sus estudios por discriminación. En el espacio eso no existía. Siempre hubo respeto.

**E5:** El saber no ocupa lugar, esa frase quedó grabada en mi corazón.

**E6:** Es muy importante para cada uno/a, ya que te da muchas herramientas, para lograr muchos objetivos, que se ven imposibles, por las miradas de la sociedad.

**E7:** Les brinda la oportunidad de tener otro futuro.

**E8:** Desde mi experiencia fue importante sentirme incluida a pesar q entre a mitad de año y es de mucha ayuda para poder estudiar.

**E9:** Es un verdadero lugar dedicado al colectivo donde se puede estudiar tranquilamente y sin preocupaciones.

**E10:** Creo que la frase "Tenés que tener el secundario completo para trabajar" incluye todo, pero además podés conocer gente que te puede mostrar un mundo que no conocías y hacerte sentir que en verdad sos inteligente y de ahí abrirte un abanico de posibilidades que en mi caso salí a buscar desesperada. En mi caso fueron mis profes de Matemática, Físicoquímica y filosofía. Eternamente agradecida con ellas.

**E11:** Les explicaría que es realmente un lugar seguro, donde además de aprender, te escuchan, te entienden, te sentís acompañade. Que es un espacio lleno de respeto, y de compromiso para con cada una de sus estudiantes.

**¿Te gustaría compartir alguna experiencia que tuviste en estos años de escolaridad?**

**E1, E2 y E7:** No se me ocurre en este momento.

**E3:** La experiencia fue la mejor, sin dudas más que profesores y profesoras tuvimos una oreja que nos escuchaba y nunca nos cuestionaba, con ellos pudimos charlar de lo que sea, y eso es invaluable, fortaleció mucho nuestros vínculos y seguridad en cada uno de nosotros.

**E4:** La solidaridad de mis compañeros al charlar entre todos.

**E5:** Cada día era una experiencia distinta, cómo ya mencioné antes éramos una gran familia y cómo toda familia también teníamos días tensos y otros días de festejos e euforia. Fueron sin duda los mejores años de mi vida.

**E6:** Pasar 2 años en el espacio, soy otra persona muy distinta a la que llegó, más segura de mí.

**E8:** Incluida siempre.

**E9:** Los profesores fueron grandes personas que me enseñaron cosas que no sabía.

**E10:** Claro. Una sería cuando: hablando de cosas que se pueden medir en la clase de fisicoquímica, quise innovar y dije que "El vacío", todos se me quedaron viendo y la profe dijo, "No, pará, no nos metamos tanto" y eso quedó de anécdota. Hay otras.

**E11:** Sí que las dos materias que más me costaban matemáticas y física, que donde iba antes la rendí muchas veces mal, acá gracias a las profes y a su dedicación, paciencia y amor para enseñar las pude aprobar.

### **¿Qué recuerdos te llevas y que quieres compartir?**

**E1:** Lo mejor de las hermosas personas que conocí y del espacio que me brindaron siempre lo mejor, me sentí muy cómoda y eso gracias a quien estaba a cargo del espacio. Se bien lo que es estar con muchas personas trans y les puedo asegurar que no es nada fácil, pero donde hay un buen líder las cosas salen mejor.

**E2:** Muchas alegrías y compañerismo.

**E3:** ¡¡¡Los mejores!!! Sobre todo, la lucha con algunos personajes a quienes les logramos torcer el brazo.

**E4:** Mi recuerdo más lindo fue la fiesta de fin de año.

**E5:** Me llevo todos los recuerdos, los buenos y algunos no tanto ya que de ellos aprendí un montón. Aprendí de cada compañero/e, me hicieron mejor persona. Los profesores, excelentes educadores y personas, los coordinadores fueron muy importantes en cada uno de nosotros.

**E6:** Muchos buenos, y las personas maravillosas que conocí y que aún frecuento, y con otras que no fue muy grata, agradezco que fortaleciendo mi paciencia me ayudaron a crecer como mejor ser humano.

**E7:** Los mejores, siempre que hablo con excompañeros es sentir uff los extraño mucho los dos mejores años.

**E8:** Cada uno fue único especial con sus locuras.

**E9:** Les compañeros muchos buenos recuerdos

**E10:** El suspiro de alivio del principio, que aprendí a manejar situaciones, mucha calma, respirar, analizar, resolver y apreciar, que al final somos todos iguales y queremos vivir en paz, que hay gente dispuesta a ayudar y entender en la forma que sea, y sobre todo que se puede. Hay un mundo afuera, pero sin la escuela no se puede ver.

**E11:** Me llevo recuerdos hermosos, de los profes, de mis compañeros, muchas alegrías y risas, y también algunos amigos de verdad. Fue una experiencia hermosa, donde no solo aprendí sino también disfruté cada día en nuestro espacio.