



**FLACSO Argentina
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Regional en Género y Políticas Públicas
PRIGEPP**

Maestría en Género, Sociedad y Políticas

TESIS

La Educación Sexual Integral como herramienta para disputar el sistema heterocisnormativo: un estudio de caso en dos escuelas secundarias del noroeste de Córdoba

**Autora
Licenciada Cittadini, Natalia**

**Directora
Magister Bosio, María Teresa**

Argentina

2024

Resumen

En esta tesis se indagó acerca de la Ley N° 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral y las implicancias del sistema sexo/género moderno y la heterocisnormatividad en escuelas secundarias del noroeste de Córdoba, Argentina.

La pregunta principal de investigación fue: ¿Cuáles son las formas de producción, reproducción y resistencia en relación a las prácticas e identidades sexuales que interpelan al sistema heterocisnormativo en diferentes actores que habitan el nivel secundario en dos escuelas del noroeste de Córdoba, Argentina; en un contexto de implementación de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006)?

El objetivo general fue comprender las formas de producción, reproducción y resistencia de prácticas e identidades sexuales que interpelan al sistema heterocisnormativo, en diferentes actores que habitan el nivel secundario en el ámbito escolar, desde una perspectiva trans decolonial.

La investigación fue de carácter cualitativo, dada la riqueza que habilita en cuanto a comprensión profunda de los fenómenos sociales, culturales y su contexto, permitiendo captar los matices de las experiencias humanas. Se llevó a cabo durante el año 2022, a través de entrevistas semiestructuradas a equipos de gestión directiva, docentes y referentes de la política pública provincial ESI. También se realizaron entrevistas grupales a través de talleres con la participación de 45 estudiantes de 12 a 17 años.

Índice

Capítulo I: Debates Teóricos y Antecedentes acerca de la Perspectiva Transdecolonial en Relación con las Sexualidades	10
1.1- Una Mirada Transdecolonial del Género y las Sexualidades en el Sistema Educativo. Disputas por el Sentido y las Prácticas en las Escuelas	10
1.2- Investigaciones que Abordan la Implementación de la ESI en Argentina y América Latina. Aportes, Debates y Diferencias de Perspectivas	20
1.3- El Sistema Heterocisnormativo y la Disidencia Sexual en la Construcción de las Identidades	23
1.4.- Violencias y Transodio: Las Escuelas Frente a los Discursos de Odio	27
1.5- La Educación Sexual Integral en la Escuela como Arena de Disputas para Incorporar las Disidencias Sexuales	31
1.6- Normativas y Políticas Públicas Afirmativas para el Reconocimiento de Identidades Sexogenéricas.....	36
1.7- Las Trayectorias Educativas y su Relación con las Vivencias Referidas a la ESI en la Escuela	40
Capítulo 2: Las Experiencias y Prácticas de la ESI en la Escuela: Perspectivas y Abordajes.....	43
2.1- El Objeto de Estudio y su Abordaje Metodológico	43
2.2- La Propuesta del Programa de ESI en la Provincia de Córdoba.....	45
2.3- Descripción de las Instituciones Educativas: Características, Población, etc.....	49
2.4- Experiencias y Trayectorias de Formación de lxs Directivos en Relación con la Educación Sexual	50
2.4.1- Posiciones y Roles de lxs Directivos Frente a la Inclusión de la Diversidad.....	55
2.4.2- La Inclusión de lxs Estudiantes Trans en el Cotidiano Escolar: Tensiones y Desafíos	57
2.5- Los Mandatos Hegemónicos del Binarismo Sexual en la Escuela: ¿Qué se Hace y se Dice?.....	60
2.5.1- El Desafío de Curricularizar la ESI desde un Enfoque de Género (s)	62
2.5.2- Las Demandas de lxs Estudiantes, sus Preguntas y las Agendas de los Feminismos .	66
2.5.3- Los Códigos de Convivencia y la Relación con la ESI en la Escuela.....	68
2.6- Desafíos y Tensiones en Torno a la Inclusión y Rupturas de los Binarismos Desde la Implementación de la ESI	70

Capítulo 3: La ESI como Política Epistemológica Descolonizadora.....	72
3.1- El Abordaje Metodológico Cualitativo y Participativo que Permite Recuperar las Demandas y Percepciones de lxs Estudiantes	72
3.2- La Mirada Desde lxs Estudiantes. La Institución y su Matriz Heteronormativa	73
3.3- Demandas y Experiencias Referidas a los Contenidos que se Enseñan	81
3.4- Los Vínculos, las Relaciones Entre Pares. La Inclusión y la Discriminación	86
Conclusiones	95
Referencias Bibliográficas	101
Anexos	110
Talleres con Estudiantes	110
Guía de Entrevista utilizada	124

La Educación Sexual Integral como herramienta para disputar el sistema heterocisnormativo: un estudio de caso en dos escuelas secundarias del noroeste de Córdoba

La presente investigación se desarrolla en el marco de la Maestría en Género, Sociedad y Políticas del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP) y tiene como objetivo general comprender, a partir del campo temático Género, Educación y Disidencias, las formas de producción, reproducción y resistencia de prácticas e identidades sexuales que interpelan al sistema heterocisnormativo, en diferentes actores que habitan el nivel secundario en el ámbito escolar, desde una perspectiva trans decolonial.

Esta da cuenta de los vínculos entre historias personales y estructuras sociales, involucrando reflexiones sobre la Educación Sexual Integral como dispositivo político de igualdad entre los géneros.

La educación sexual constituye un campo en tensión, un territorio de disputas de saberes, modos de subjetivación por la legitimidad de ciertos cuerpos, prácticas y deseos.

Este estudio se propone, como pregunta principal de investigación, conocer acerca de las formas de producción, reproducción y resistencia en relación con las prácticas e identidades sexuales que interpelan al sistema heterocisnormativo, en diferentes actores que habitan el nivel secundario en 2 escuelas del noroeste de Córdoba, Argentina, en el contexto de implementación de la Ley Nacional N° 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral.

En correspondencia con el objetivo general, los objetivos específicos son:

- 1-Contextualizar históricamente la implementación de la ESI y el abordaje de la diversidad sexual en el territorio del noroeste cordobés, en las instituciones educativas seleccionadas.
- 2-Identificar tensiones y debates referidos a la implementación de la ESI por parte de los distintos actores que habitan estos ámbitos institucionales.
- 3-Characterizar experiencias y prácticas educativas que se realizan en las escuelas seleccionadas, referidas a la institucionalización de la ESI.
- 4-Analizar estas experiencias desde la vivencia de los diferentes actores (estudiantes, docentes, directivos) en el sentido del reconocimiento, inclusión o vulneración de los derechos sexuales.

El problema de investigación se inscribe en la reproducción y resistencia de los

estereotipos de género en relación con las corporalidades e identidades que disrumpen el sistema heterocisnormativo en el ámbito escolar. Una de las dimensiones del problema se reconoce en el abordaje de la Ley 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral, atravesado por un campo de disputas y tensiones que, a 18 años de su conquista como derecho, aún se presenta con dificultades para incorporar la temática de diversidad sexual de manera integral y transversal. Las leyes tienen contextos de producción y las políticas públicas son las encargadas de actualizar la letra de la ley siempre en un marco histórico, territorial e ideológico.

El estudio se desarrolla dentro de la disciplina de las Ciencias Sociales y, específicamente, desde el campo del Trabajo Social, recuperando los estudios Transgénero y Decoloniales. Se analiza la implementación de la ESI a la luz de los géneros como "territorios espaciales potencialmente porosos y permeables, capaces de configurar probablemente más de dos territorios, siendo cada uno de ellos capaces de sustentar ecologías de diferencias corporales complejas, ricas, y de rápida proliferación" (Stryker, Currah & Moore, 2008, p. 12).

El contexto geográfico e institucional donde se realizó la investigación estuvo constituido por dos escuelas secundarias públicas estatales ubicadas en el noroeste de la provincia de Córdoba. El estudio abordado se basa en el análisis de prácticas y relatos vinculados a la diversidad sexual frente al desafío de transversalización de la ESI como política instituyente y afirmativa. Para el abordaje de la temática, se realizó un recorrido histórico buscando establecer vinculaciones analíticas entre los orígenes del sistema educativo de la mano de un *Estado Nación*, que provocó genocidio y sexilio, y las secuelas en la memoria histórica que complejizan y vulneran el acceso a derechos para las disidencias sexogenéricas y que podrían ser condiciones que promuevan el transodio en la actualidad.

El interés en este estudio en escuelas del territorio del noroeste cordobés, proviene de la confluencia de intereses académicos, personales y ético políticos; parte tanto del ejercicio profesional como Trabajadora Social en el campo educativo, formando parte de los equipos interdisciplinarios de acompañamiento institucional, como también, desde el rol docente en el nivel secundario. La preocupación se suscita por haber transitado experiencias de acompañamiento a trayectorias educativas ligadas a la diversidad sexual que se constituyeron en demandas de intervención, protección y contención, dando cuenta de la enriquecedora articulación con políticas públicas, como el Programa Provincial de ESI.

Desde lo ético político, aparece el interés porque se trata de una temática fundante de la

agenda feminista en el actual escenario social. Quien escribe es parte de una colectiva feminista LGBT+ inserta en comunidades urbanas y rurales del noroeste de Córdoba. Otro de los motivos que ha movilizó la realización de esta tesis es la observación personal sobre el avance de grupos antiderechos en las escuelas, cuestionando y obstaculizando en los territorios la implementación de la ESI, el no reconocimiento de la importancia del respeto a la diversidad sexual y la perspectiva de género. En ocasiones concretas, fueron relatos de lxs propixs estudiantes los que permanecieron resonando y provocaron parte del interés por profundizar en el tema desde esta tesis.

El enfoque teórico metodológico utilizado es de tipo cualitativo interpretativo ya que la investigación cualitativa nos permite analizar las significaciones y los múltiples sentidos que encierran las realidades (Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis 2021, 1.4). Su esencia es describir, comprender y explicar los fenómenos sociales y privilegiar la profundidad sobre la extensión, intentando captar los sutiles matices de las experiencias vitales in situ (Vasilachis, 2006).

Esta investigación se nutre del enfoque etnográfico como una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros entendidos como actores (Guber, 2001). Para ello, se utilizaron las técnicas de observación participante, entrevistas en profundidad, entrevistas semiestructuradas y talleres. Tal como lo plantea Elsie Rockwell (2009) la experiencia etnográfica contribuye a focalizar en aquellos aspectos no documentados de la realidad escolar situada, atendiendo a lo intersticial que invisibiliza el carácter disidente y profundizar en las experiencias, vivencias y representaciones de los actores que habitan las escuelas secundarias.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el año 2022, aplicando diferentes modalidades de encuentro (presencial/virtual), según las necesidades de lxs entrevistadxs: estudiantes de nivel secundario, 2 referentes de equipo de gestión directiva, 2 referentes docentes e integrante del Equipo Interdisciplinario del Programa Provincial de ESI.

La estructura del trabajo se organiza de la siguiente manera: en el primer capítulo se presentan debates teóricos y antecedentes acerca de la perspectiva transdecolonial en relación con las sexualidades, perspectiva desde donde se aborda la investigación. Desde este encuadre conceptual, se desarrolla una mirada transdecolonial del género y las sexualidades en el sistema educativo y su disputa en la escuela y se da cuenta de aportes, debates y diferencias de

perspectivas de algunas investigaciones que abordan la implementación de la ESI en Argentina y América Latina. Para ello, la historización y conceptualización acerca del sistema heterocisnormativo y las disidencias en la construcción de las identidades entran en juego en este capítulo. También nos referimos a las normativas y políticas públicas afirmativas para el reconocimiento de identidades sexo genéricas frente al transodio y las violencias, entrelazadas a las trayectorias educativas y su relación con las vivencias referidas a la ESI en la escuela.

En el segundo capítulo se destacan perspectivas y abordajes sobre las experiencias y prácticas de la ESI en la escuela, en relación con relatos y vivencias de los distintos actores que formaron parte de la muestra como participantes de la investigación. Las experiencias y trayectorias de formación con relación a la ESI, posicionamientos acerca de la inclusión de la diversidad sexual, las tensiones y desafíos que de allí se observan, también sobre la curricularización de la ESI y la convivencia escolar, participación de los feminismos y la comunidad LGBTQ+ en la escuela secundaria. Se analiza cómo se articulan las experiencias con los modelos de sexualidad. Uno de los elementos centrales de este capítulo es el lugar de la ESI en las trayectorias escolares y la observación de la necesidad de una práctica educativa articulada desde la disidencia sexual que nos invite a la interrogación política sobre la normalidad heterosexual, la afectividad pedagógica a través de la ESI y su noción de política afirmativa en la escuela y en los territorios.

El capítulo tres da cuenta de reflexiones sobre la ESI como política epistemológica descolonizadora, tanto en la escuela como en los territorios. Se articulan experiencias y abordajes concretos desde las aulas, las miradas, percepciones y demandas de lxs estudiantes frente a la institución y su matriz heteronormativa, los vínculos frente a la discriminación y la inclusión.

Para finalizar, en las conclusiones se presenta la síntesis final, orientada desde los objetivos específicos, y se suman los interrogantes y desafíos a continuar en futuros estudios. El aporte que este trabajo quiere brindar es acerca de la incorporación de la perspectiva teórica transgénero y decolonial para la reflexión sobre el campo educativo, con el propósito de aportar a los estudios de género (s). Desde la disciplina del Trabajo Social, aportar a la problematización de la heteronorma como mecanismo de control y disciplinamiento de corporalidades e identidades, desmontando mandatos que vulneran derechos humanos. Continuar indagando sobre los efectos de la política pública ESI en las instituciones, en el

territorio y en la escuela, frente a las desigualdades por razones de género en clave interseccional.

Capítulo I: Debates Teóricos y Antecedentes acerca de la Perspectiva Transdecolonial en Relación con las Sexualidades

1.1- Una Mirada Transdecolonial del Género y las Sexualidades en el Sistema Educativo. Disputas por el Sentido y las Prácticas en las Escuelas

Esta investigación desarrolla un recorrido conceptual e histórico por algunas categorías de los estudios de género y la perspectiva transdecolonial, con el propósito de vincular los debates y reflexiones que giran alrededor de la Educación Sexual Integral y la diversidad sexual en el ámbito escolar.

La categoría de género¹, en los últimos años, ha tomado relevancia social y política, formando parte de una construcción social e histórica de carácter polisémico, que toma diversos significados a lo largo del tiempo y de diversas culturas. Actualmente se ha arribado a un cierto consenso que plantea que no se trata de configuraciones esenciales sino de constructos sociales que van mutando, tomando diversos significados a la vez que imponiendo órdenes normativos.

Lamas (2002) emprende una genealogía del concepto género como una construcción histórica y cultural que se produce sobre la base de diferencias anatómicas y la asignación de ideas, representaciones y prescripciones diferenciales, según se identifique a los cuerpos con lo masculino o lo femenino. Estas asignaciones generan expectativas y constricciones sobre hombres y mujeres, ya que se construye de manera binaria sobre la base de dicha diferencia e interpretación de los cuerpos sexuados. Existe un filtro de género que ha sido fuertemente internalizado durante la socialización primaria y desde el cual se tiende a percibir la vida, asignando así roles y expectativas de manera diferencial, como también se limita y encorseta de manera binaria (con todas las implicancias que esto conlleva).

Mattio (2012) especialista cordobés en estudios de género,² elabora un recorrido histórico de la distinción sexo-género en la tradición feminista alrededor de la pregunta: ¿De qué

¹ El *binarismo de género*-varón/ mujer- tiene como correlato indiscutible la diferencia sexual biológica-macho/hembra.

² Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Docente e investigador de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Activista LGBT+.

hablamos cuando hablamos de género? Desde su óptica, destaca que la noción aparece muy ligada a la comprensión de las violencias de género y actos discriminatorios hacia las mujeres y minorías sexo genéricas. También señala que la opinión de la jerarquía de la Iglesia Católica (y otros ámbitos religiosos) no ha sido ni es favorable a la circulación del término. Es más, lo condena, particularmente en Latinoamérica, desde un fuerte movimiento ultraconservador, que lo denomina “ideología de género”³ en diversos documentos e intervenciones públicas, donde el ámbito escolar y la ESI aparecen como escenarios de clara disputa cultural y política. En los trabajos de Mattio, se revaloriza la mirada del género como herramienta emancipadora que, en las últimas décadas se le ha proporcionado a las luchas de los movimientos de mujeres como a la comunidad LGBT+ (lesbianas, gays, trans y bisexuales). En su análisis recupera la publicación de “El segundo sexo”, un libro inspirador de la teoría y praxis feminista de la segunda mitad del siglo pasado, un aporte fundamental para el movimiento feminista a partir del cual se visibilizó, aún más, la distinción entre sexo y género y la idea de que “...no se nace mujer, se llega a serlo...” (Simón de Beauvoir, 1949 citada en Mattio, 2012).

Numerosas autoras del feminismo de la segunda ola⁴ encontraron en sus pasajes que el sexo es un atributo biológico, algo dado y que el género, en cambio, es la construcción cultural variable del sexo, que nadie nace con un género, sino que éste es adquirido por un proceso de socialización del ser varones y mujeres (Butler, 2002). La distinción sexo-género implicó problematizar/desestabilizar/desnaturalizar aquellos modos de organización social de las

³ Para sectores religiosos conservadores como, por ejemplo, el Episcopado Latinoamericano, que cada persona pueda elegir su orientación sexual sin tomar en cuenta las diferencias dadas por la naturaleza, la “ideología de género” atenta contra la institución familiar heterosexual, monogámica y reproductiva, los preceptos morales y el respeto al derecho a la vida.

⁴ Como otros movimientos sociales, el feminismo tiene una historia frente a la denuncia de las desigualdades entre varones, mujeres y disidencias a lo largo del tiempo. La primera ola va desde la revolución francesa hasta segunda mitad del siglo XIX (1789-1848) para el logro de los derechos civiles, del trabajo, educación, entre otros. La segunda ola tiene lugar entre la segunda mitad del siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX, aproximadamente entre 1848 y 1960, período histórico que se destaca por éxitos tan importantes como el inicio de la aprobación del sufragio universal en algunos países. Se considera que la tercera ola empezó en la década de los sesenta y existe divergencia de opiniones en cuanto a su final. Durante esta ola, se consolidó el pensamiento feminista, el movimiento feminista se organiza y se populariza el concepto de “patriarcado” y “lo personal es político”. La cuarta ola del feminismo empieza después de los años 80 del siglo XX y se considera que continúa hasta la actualidad.

relaciones sociales entre los sexos, en múltiples terrenos de lucha (Haraway, 1995 citado por Mattio, 2012).

Estudiar la simbolización de la diferencia anatómica en algunas culturas nos invita a preguntarnos cómo es que, en todas las culturas, esa simbolización se traduce en una diferencia de jerarquía, o una desigualdad de poder que permea y cifra todos los ámbitos de la vida social. Frente al biologicismo tradicional y al riesgo de un reduccionismo culturalista, es importante que los constructos sexo y género también sean puestos en tensión y relación.

En la acepción castellana, el género es un concepto potente que se utiliza en el sentido de que mujeres y hombres pertenecemos al género humano, referido al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino. Es en virtud de esa condición compartida de la diferencia sexual, tornada en opresión de género, que se despliega y sostiene la lucha contra el sexismo y la homofobia.

Lamas (2002) rastrea la procedencia y la accidentada dispersión de la categoría “género”, haciendo evidente la relación entre los usos del término y los deseos políticos de un nuevo feminismo en proceso de institucionalización, todo ello en el contexto de las dinámicas estructurales de la globalización económica y cultural.

La lectura de estos textos nos desafía a formular estas preguntas: ¿Cómo aceptar a la diferencia sexual como algo fundante, sin que quede fuera de la historia ni sea resistente al cambio? ¿Es el género una palabra que nombra sólo a las mujeres y lo femenino? ¿Utilizamos esta categoría para hablar de las relaciones sociales entre los sexos? ¿En qué condiciones se han establecido los roles y funciones para cada sexo, cómo varía lo asignado a cada varón y mujer, según las épocas y lugares? ¿Todas las personas se reconocen en las categorías varón o mujer? ¿Qué lugares o no-lugares le asigna la escuela a estas categorías?

Es importante reflexionar sobre la hegemonía norteamericana en los estudios de género y cómo este fenómeno ha significado, para nuestro continente, una encubierta imposición de una interpretación de la igualdad y la diferencia que fracasa a la hora de dar cuenta de la diversidad cultural del género. Todas estas dimensiones que la Educación Sexual Integral viene a problematizar y, por lo tanto, variables que tomamos en cuenta en nuestra investigación.

En este trabajo, la perspectiva teórica acerca del género que se adopta es la mirada analítica que articula los estudios trans y decoloniales, la vinculación entre Colonialidad de Género y Colonialidad Transgénero (Lugones, 2008) como un punto de partida del proceso

investigativo, que posibilita el interrogarnos sobre las corporalidades, los géneros y las sexualidades bajo influencia del sistema colonial-moderno eurocéntrico y sus implicancias en los sistemas educativos.

Los feminismos decoloniales y comunitarios ponen en el centro el concepto de *interseccionalidad* para disputar la mirada hegemónica acerca del género (binarismo). Su contribución sobre la mirada moderno colonial del sistema de género gira alrededor del debate sobre la colonialidad del género, del poder y del saber para complejizar el análisis de las desigualdades sociales atravesadas por el género, la raza y la sexualidad.

Analizando las violencias ejercidas sobre las mujeres de color, la colonialidad no se reduce a lo racial, sino que comprende uno de los ejes del sistema de poder que, bajo una lógica de constitución mutua entre colonialismo de poder y sistema de género colonial moderno, ubica a la categoría de género como una clara imposición colonial.

En este sentido, la lógica biologicista, heteronormativa, binaria, cisgénero sobre la noción de género que excluye las disidencias sexuales, continúa reforzando el sostenimiento del orden patriarcal mediante prácticas y discursos donde las instituciones como la medicina, la religión y la educación legitiman su poder. Butler (2002) la define como:

Un efecto de una red de dispositivos de saber/ poder. A contrapelo de una ciencia del cuerpo que inventó al sexo y al género como predeterminados por su esencia binaria y jerárquica, acerca una noción de performatividad que distingue entre ser y hacer (Hipertexto PRIGEPP Globalización, 2020, 4.2).

A 18 años de la aprobación de ley 26.150 ESI, su debate en las escuelas podría contribuir a subvertir las normas dominantes sobre el sistema hegemónico sexo genérico que se traduce como construcción cultural, como dispositivo de poder performativo, cuestionable, que se produce y reproduce constantemente en un proceso de transformación de prácticas y significados. Esta política pública orientada al reconocimiento, ampliación y expansión de derechos para niñxs y jóvenes en el ámbito educativo, en la actualidad, pone en tensión uno de sus ejes constitutivos en términos de materialización y cumplimiento.

El eje de la ESI vinculado a “Respetar la Diversidad” aún se evidencia como resistencia, a la luz de las demandas de los movimientos feministas y de la comunidad LGBTQ+, para que sea efectivo el cumplimiento en materia de derechos; lo cual se asocia fuertemente con aquella mirada socio histórica que devela el rol estratégico del sistema educativo implantando el proyecto antropocéntrico reproductivo del cuerpo y la domesticación de la disidencia sexual dentro del régimen biologicista y colonial.

El transodio como problemática social en términos de “acto criminal de ajusticiamiento” nos permite realizar un recorrido por el concepto de Colonialidad de Género/ Colonialidad Transgénero (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 1.13) para el análisis decolonial, antirracista y transnacional de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150, 2006). Estudiar, desde estas categorías, aquellos ensamblajes que reconocen la constitución de la ESI como dispositivo ambivalente frente a los procesos de politización y regímenes de ciudadanía de las disidencias sexo genéricas nos posiciona respecto al derecho a la educación y a una sexualidad plena-no binaria-, como materia pendiente.

La reflexión sobre las raíces antropológicas e históricas de la violencia basada en identidad y expresión sexo-genéricas posibles de develar en el ámbito escolar, relegan el despliegue de la pluralidad de corporalidades y subjetividades a mecanismos de socialización en términos de contradicción-destitución-abandono (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 3.1).

Interesa en esta investigación articular género, colonialidad y educación a la luz de la ESI, con el propósito de contribuir a los estudios que identifican aquellas vinculaciones entre los orígenes del sistema educativo formal de la mano de un modelo de Estado Nación que provocó genocidio y sexilio; y las secuelas en la memoria histórica que vulneran el acceso a derechos para las disidencias sexogenéricas.

Quiróz (2022) realiza una exploración en torno de las marcas coloniales en la escuela y observa cómo las huellas del patrón de poder colonial presente en las dinámicas escolares han configurado, en el sistema educativo formal, un aliado para imponer la blanquitud por encima de la existencia igualitaria de pluralidad de etnias, culturas, pueblos. Propone las categorías de pedagogía de la presencia y pedagogía de la ausencia como nociones que habilitan la deconstrucción de saberes, prácticas y tiempos pedagógicos para otras formas de habitar la escuela.

Tal como lo plantea Quijano (2000), la colonialidad se gesta como un nuevo patrón de poder mundial que adquiere su forma geo temporal a partir de la conquista de América en el siglo XV; el dominio europeo se intensifica en este continente mediante la extracción de riquezas en base a la mano de obra esclava, justificándose en la noción de raza. Desenmascarar el eurocentrismo nos permite no sólo reconocer las marcas coloniales, sino también, sus modos de resistencia frente a los múltiples mecanismos de invisibilización del otrx por su propia alteridad o diferencia.

La problemática del transodio y las violencias de género en el ámbito educativo se entrelaza fuertemente con la Colonialidad del Género y el Eurocentrismo, ya que es en la reproducción de la educación sexista que asienta sus bases políticas y culturales logrando hegemonía como mecanismo de opresión, subyugación y exclusión social. ¿Por qué resulta estratégico vincular tal colonialidad con las marcas que la escuela genera, bajo el orden capitalista, en relación con la tensión entre expulsión e inclusión social?

Una de las respuestas a tal interrogante se asocia con el genocidio indígena, que ha afectado y continúa afectando la urdimbre donde se asienta lo colectivo y comunal. Estos procesos se replican en el espacio común del ámbito escolar. Ante ello, es preciso continuar denunciando los mecanismos históricos de reproducción de las desigualdades en las trayectorias educativas e historias de vida de estudiantes y adultos, frente a las disputas de saber/poder dominadas por la heterosexualidad obligatoria. Desde el continente *Abya Yala*,⁵ a más de 500 años, las ciencias sociales críticas toman los saberes y conocimientos que provienen de voces y luchas feministas decoloniales y, desde allí, plantean la intersección de los feminismos con el pensamiento decolonial -no hay descolonización sin despatriarcalización- y el necesario ejercicio que busca desmontar los discursos hegemónicos del propio feminismo eurocentrado.

En esta investigación, nos posicionamos desde las teorías que recuperan las miradas y perspectivas críticas antirracistas, decoloniales y transgénero de académicxs, pensadorxs y activistxs en posiciones de subalternidad o cuyo compromiso político lxs posiciona en una opción por y con lxs subalternos. Los feminismos decoloniales (Lugones, 2008; Guzmán Arroyo, 2021) proponen la construcción de una teoría feminista propia, latinoamericana denominada

⁵ Rivera Cusicanqui, Silvia (2018) sitúa en el aquí ahora de la geografía de nuestro continente Abya Yala. Este representa el nombre que el pueblo kuna ha utilizado para referirse al continente americano desde antes de la conquista europea, marcado por las experiencias de agresión y violencia, pero también de movilización e interpelación desde abajo a los poderes e intereses del estado y el capital.

“Teoría Encarnada”, inserta en la experiencia histórica y vivida cotidianamente en nuestro continente.

Proponen como concepto el *sentipensar*, vivir, sentir y pensar para comprender por fuera de la modernidad implantada por el eurocentrismo, los cuerpos y los territorios desde la propia vivencia como mujeres y disidencias sexuales. Reconocen que el movimiento feminista también es un espacio de disputa política, de sentidos comunes, comprensiones y formas de lucha donde coexisten distintas identidades tales como los feminismos comunitarios, radicales, clásicos, académicos, intelectuales, activistas, latinoamericanos, europeos; necesarios de desidealizar para descolonizar el conocimiento y las luchas.

En cuanto al movimiento de mujeres de color, se nutre, al igual que la teoría encarnada, del concepto de Interseccionalidad creado por Kimberlé Crenshaw (2002) el que permite comprender que factores como el género, la etnia, la raza, clase y sexualidad no son fenómenos separados sino interconectados. Es el fenómeno por el cual una persona sufre opresión, discriminación o, al contrario, ostenta privilegio en base a su pertenencia a diversas categorías sociales. Este concepto nos permite revelar desigualdades para visibilizar las discriminaciones y analizar cómo se entrecruzan diversos tipos de discriminación, afectando de manera diferencial la vida de mujeres y disidencias bajo un carácter de opresiones sistemáticas tales como el racismo, el sexismo, la homofobia y la transfobia, entre otros.

Dentro de los feminismos decoloniales, también se destaca el Feminismo Comunitario Antipatriarcal de Bolivia, que contribuye al pensamiento proveniente de los feminismos populares y el carácter plurinacional de las luchas de mujeres y disidencias. Pone en cuestión al nacionalismo genocida, colonial y racista sobre el cual se conforma el Estado Nación, que continúa invisibilizando y marginando a las poblaciones indígenas. Denuncia un feminismo eurocéntrico, racista y colonialista que no ve ni cuenta las luchas de todas las mujeres, un feminismo excluyente⁶.

Para el feminismo comunitario, los cuerpos están entramados en relaciones de poder que se direccionan para la opresión o para la lucha de los pueblos contra el sistema; donde es la política, y no la biología o la autopercepción lo que entra en juego. Problematisa las discusiones

⁶ Menciona que una parte de los feminismos “reconoce la imagen de Simone de Beauvoir, pero las imágenes de nuestras abuelas, de la Bartolina Sisa, que ha luchado en estos territorios, de la abuela Melitona, de la india Juliana; esas mujeres, podemos poner sus fotos y nadie las reconocería.” (Guzmán Arroyo et al., 2021).

académicas sobre los cuerpos que, desde distintos lugares, se importan al Abya Yala bajo una lógica colonial y con la intención de fragmentar la construcción del movimiento feminista (Guzmán Arroyo et al. 2021).

El eje de respeto a la diversidad que comprende la ESI se vincula directamente con los postulados mencionados por la Teoría Encarnada y el sentipensar decolonial, puesto que no existen únicos modos de conformarnos como individuos, seres humanos, en el despliegue de nuestros aspectos físicos, psicológicos, éticos, políticos, estéticos, sociales, culturales y sexuales, entre otras dimensiones.

En la vida familiar, social y escolar, niñas y jóvenes sería esperable que fueran acompañados en sus expresiones de género e ideologías sin condicionar sus elecciones individuales, de vínculos sexo afectivos, de gustos, de formas corporales, de orientaciones e identidades de género. En este sentido y en nuestro continente, se propone que las escuelas no se analicen con lentes europeizantes, no sólo respecto a los proyectos de educación referenciados con el proyecto de país, sino también respecto a los enfoques desde donde construimos el conocimiento.

Desde el eurocentrismo y colonialismo, sólo son considerados sujetos los españoles/ europeos/ varones/ blancos y cristianos, negando al otro/ indio/ mujer/ disidencia sexual su calidad de humano. Así, la invasión colonial indígena impuso y naturalizó la esclavitud (bestialización), la racialización (de las poblaciones colonizadas) y la feminización de los indios (que incorpora el sexismo y la misoginia), elementos que dan cuenta de la configuración de los patrones de poder y dominación que estructurarían al sistema/mundo/moderno/colonial.

La deshumanización de las poblaciones indígenas se centra en la feminización y la violencia misógina-genocida. La misoginia es fundamental en este proceso, donde la feminización y racialización de los colonizados se entrelazan, reduciendo a los amerindios y africanos a objetos "sexuales racializados" a través de mecanismos de sometimiento (Espinosa Miñoso et al., 2014).

El proyecto civilizador occidental de la modernidad, con su ethos universalizante, es el espejo de un complejo proceso de formación discursiva de la colonialidad en América que se articula alrededor de presupuestos categóricos que, de facto, niegan al indio su calidad de "sujeto" con plenos derechos. Lo embiste con una identidad negativa, que separa-despoja de sus

identidades originales a lxs amerindixs para posicionarlas en el lugar de un “otro” negado y subordinado. Por eso es importante reconocer nuestra historia atravesada por la colonización.

Las disputas de sentidos que la ESI instaló en el territorio y en las instituciones se vinculan con algunos interrogantes como: ¿Qué cuerpos e identidades se reconocen como legítimos en la escuela? ¿Cómo se entraman en el ámbito escolar la clase, el género, la raza y la sexualidad? ¿Qué incidencia podría tener este entramado en los procesos de socialización de niñxs y jóvenes?

La aplicación de la ESI sin perspectiva integral y bajo orden binario ha contribuido a reproducir en los territorios, instituciones y comunidades tales lógicas de negación y expulsión. La implementación integral y transversal de la ESI sobre los discursos, prácticas y representaciones acerca de las corporalidades e identidades sexogenéricas en el ámbito escolar, nos invita a analizar cómo se entrecruzan colonialismo y patriarcado. En este sentido consideramos, junto con Rita Segato (2011), que:

A pesar de que la colonialidad es una matriz que ordena jerárquicamente el mundo de forma estable, esta matriz tiene una historia interna: hay, por ejemplo, no sólo una historia que instala la episteme de la colonialidad del poder y la raza como clasificador, sino también una historia de la raza dentro de esa episteme, y hay también una historia de las relaciones de género dentro mismo del cristal del patriarcado. (p. 9)

Incorporar la intersección entre raza, clase, género y sexualidad para analizar los entramados de la indiferencia ante las violencias y entender al género vinculado sólo al binarismo y a la dimensión biológica convierte a la ESI en un dispositivo complejo que, desde un doble sentido, puede servir tanto para la regulación de los cuerpos disidentes como para la necesaria disputa de derechos reales, de acuerdo al enfoque con el que se aplique.

Frente a las normas y patrones socioculturales de aceptabilidad (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2022, 1.5), las sociedades definen qué identidades serán reconocidas como legítimas, normales y cuáles quedarán por fuera ligadas a la dimensión patologizante y, en efecto, discriminatoria, excluyente.

Mignolo (2017) plantea con claridad, acerca de las características de la matriz colonial moderna, mencionando que los orígenes de la noción de sexualidad binaria como natural se ubican en el proceso de colonialismo que el sistema de género binario y heterosexual implantó hace 500 años, con el genocidio a los pueblos originarios en el continente de América Latina, un momento histórico donde se impuso e instaló una única manera de entender las corporalidades, subjetividades y vínculos a través del “pecado nefando” (Wayar, 2018).

La colonialidad del poder permite analizar la relación entre la raza y el género teniendo en cuenta el patrón de poder capitalista eurocentrado y global. Esto demuestra cómo se estructura el poder a través de las relaciones de dominación, explotación y conflicto que existen entre los actores sociales y cómo se disputa el control en los cuatro ámbitos básicos: sexo, trabajo, autoridad colectiva y subjetiva/intersubjetiva, sus recursos y productos (Lugones, 2007).

El predominio del binarismo de los cuerpos en las prácticas, currículum y propuestas de enseñanza y aprendizaje constituye un claro efecto de la colonialidad impregnada en el continente de Abya Yala, como campo institucional donde es posible identificar cómo tales procesos de subyugación de las subjetividades afectan diferencialmente a niñas, mujeres y disidencias sexogenéricas.

Continuando con la propuesta investigativa, el recorrido analítico incorpora la categoría de Dispositivo (Foucault, 1984) para problematizar las nociones de sexo y la sexualidad como dispositivo de poder, como ensamblajes de operaciones discursivas en estrecha relación con las disputas por la igualdad entre los géneros.

Tomando los aportes de Di Pietro (2021) y reconociendo las falencias de la ESI a 18 años de su implementación, resulta fundamental comprender las genealogías del cuerpo sexuado a los fines de analizar los ensamblajes, flujos y fuerzas de las sexualidades y los géneros de la realidad de lo corporal, sexual y la sexualidad, redefinidos constantemente.

Radi y Perez (2014) formulan la existencia de un nuevo orden social de los géneros basado en la criminalización y patologización hacia las identidades trans y travesti hasta la actualidad, un silenciamiento que vemos representado en producciones teóricas, literarias y artísticas.

Al constituir la escuela un espacio clave de socialización de las personas para el acceso a derechos y ejercicio de la ciudadanía plena, Radi (2019) aborda la noción de Injusticia Epistémica la cual refiere a la falta de recursos conceptuales que impediría que los grupos

marginales de una sociedad excluidos de sus derechos, explicasen su propia realidad y las condiciones que les permitirían transformarla. Aquí, la idea de Injusticia Epistémica se despliega para problematizar los procesos de heteronormativización, discriminación y expulsión de las disidencias (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 2.4).

1.2- Investigaciones que Abordan la Implementación de la ESI en Argentina y América Latina. Aportes, Debates y Diferencias de Perspectivas

A partir de la revisión de investigaciones sobre el tema/problema con el objetivo de construir el “estado del arte”, es posible señalar que existen antecedentes sobre el mismo, pero no enfocados desde una perspectiva transgénero y decolonial. Se identifican escasas producciones académicas que posibiliten un análisis de la implementación de la Educación Sexual en Argentina de manera integral, transversal y reconociendo las disidencias sexo genéricas en este campo de estudio. En su mayoría, son binarias y centralizadas en la provincia de Buenos Aires, sin abarcar realidades microsociales de otras provincias.

Desde el continente Abya Yala, aparecen experiencias en los territorios que han abordado y denunciado la discriminación hacia la diversidad sexual y el transodio como fenómeno social factible de ser problematizado, recuperando experiencias y luchas colectivas; sin embargo, no se han encontrado antecedentes referidos al ámbito de la educación formal.

En Ecuador, se desarrolló una investigación sobre las ciudadanías sexuales y activismo LGBT+, desentrañando la reproducción de las violencias por razones de género a la disidencia sexual (Lind y Arguello Pazmiño, 2019). Un aporte significativo para mi trabajo es la apertura de un nuevo campo discursivo para la comprensión sobre cómo las democracias liberales tienen su carácter heteronormativo, otorgando mayores privilegios a personas herterosexuales e invisibilizando la diversidad sexo-genérica (gays, lesbianas, transexuales, transgénero).

También el concepto de *ciudadanía sexual*, categoría construida en los '90, da cuenta de la promoción y el acceso efectivo al ejercicio de derechos sexuales y reproductivos, a una subjetividad política que se construye también desde las sexualidades y el género. Otra contribución alude a cómo las luchas por la ciudadanía están entrelazadas con la política sexual donde lxs sujetxs luchan por el derecho a la libre determinación como seres sexuales y la libertad de expresión sexual y de género, denunciando las perspectivas conservadoras que patologizan y

restringen el acceso a derechos; creando una jerarquía moral de ciudadanxs sexuales buenxs y malxs.

En Uruguay (país referente para el Programa Nacional de Educación Sexual con el que el Ministerio de Educación Argentino intercambia recursos) recuperamos algunos estudios en los que se analizan las prácticas educativas y trayectorias de personas trans en la educación secundaria. Vieira Vargas (2020) realiza una investigación de tipo cualitativa analizando las trayectorias escolares “truncas o inconclusas” de las personas trans en educación secundaria, evidenciando la tensión entre la ampliación de derechos y prácticas expulsoras. Evidencia que, en muchos casos, las disidencias sexuales no culminan la escolaridad secundaria siendo la población de jóvenes con mayor problema en el acceso, permanencia y terminalidad educativa.

Algunos de los resultados que arroja, se vinculan con reconocer experiencias valiosas para el sostenimiento de las trayectorias escolares, que puedan traducirse en políticas públicas orientadas a la promoción de la igualdad. También, la importancia de figuras pedagógicas adultas en la escuela que acompañen integralmente trayectorias de una población afectada de modo diferencial respecto al derecho educativo. Otro de los resultados se asocia con un acercamiento a la incidencia de instituciones religiosas en la temática como modos de revertir/disminuir las barreras para el goce efectivo de derechos.

Graciela Morgade (2011) es una de las pioneras en el abordaje de la sexualidad en la escuela, a través de su libro “Toda Educación es sexual”. En él, indaga sobre los discursos hegemónicos presentes en la escuela secundaria en torno a las masculinidades y feminidades, a partir de las voces de docentes, autoridades y de lxs jóvenes. En esta investigación se contextualiza y problematiza la Ley 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral que fuera elaborada con el propósito de abordar la sexualidad como dimensión constitutiva de las subjetividades siempre presente, parte de la consideración de que la educación debe garantizar que todos los intereses, incluyendo placeres y deseos, sean trabajados en la escuela⁷.

Es una de las activistas e intelectuales que participó de la formulación de esta ley haciendo frente a la pretensión de desexualización que los actores de movimientos conservadores y religiosos asumían, disputándoles la palabra en una política pública que promueva la libertad

⁷ La pedagogía crítica incorpora el género como un vector de la desigualdad en la producción, distribución y consumo de los recursos materiales, económicos y simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículum.

de decidir qué hacer con nuestras sexualidades y cómo vivirlas, y reconociendo que estas políticas son producto de relaciones de poder.

Viviana Seoane (2015) en su investigación “Géneros, cuerpos y sexualidades”, toma estas categorías clave al analizar las vivencias de jóvenes mujeres que asisten a escuelas técnicas de nivel secundario para comprender qué modelos de feminidad y masculinidad sustenta la propuesta escolar basados en un determinado sistema sexo/género. Su estudio analiza la forma en que opera el sexismo en los procesos formativos de mujeres y varones, en la producción de la condición juvenil y de las identidades sexuales y de género; ejerciendo un control directo sobre los cuerpos. Identifica también las heterodesignaciones para reflexionar sobre las luchas que llevan adelante las juventudes hacia una autorepresentación de sí como soporte para vivir en sociedad y para sus proyectos de vida.

En la provincia de Córdoba, la temática ha cobrado relevancia del 2012 a esta parte con la aplicación de la Ley 26.150 (2006) de ESI y la aprobación de la Ley 26.743 (2012) de Identidad de Género, lo que produjo una ampliación, en el campo académico, de la incorporación del paradigma teórico metodológico basado en los estudios cualitativos en ciencias sociales. Particularmente, desde la disciplina del Trabajo Social, el debate sobre el efectivo cumplimiento de derechos para las disidencias sexogenéricas también ha cobrado interés. El acceso de personas trans al ámbito universitario permitió instalar en la agenda pública sus necesidades y, con ello, difundir las contribuciones de los estudios trans.

Tomasini (2019) da cuenta de que la ESI no inaugura la educación sexual en la escuela, más bien reconfigura un escenario de prácticas, discursos y actores en torno a una pugna ideológica en torno a la diversidad sexual que, hasta la incorporación de la ESI, quedaba relegada a la lógica heterocisnormativa. Aborda también la relación Estado, escuela y familias; y la cuestión terminológica sobre la disputa por el sentido entre la “ideología de género” y la “perspectiva de género”⁸.

En consonancia con esta línea de estudio, otra investigación de Facundo Boccardi (2023) desarrolla una línea de pensamiento acerca de la diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Realiza un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales, creados para los tres niveles del sistema educativo obligatorio de la Serie de

⁸ Una de sus principales producciones teóricas sobre ESI y ámbito educativo es “La educación sexual en disputa: Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural” (Tomasini, 2019).

Cuadernos de ESI producida desde el 2009 hasta el 2012 y los cuadernos Referentes Escolares de ESI producidos en el 2022.

En la serie Cuadernos ESI, el autor observa una naturalización del sistema hetero-cis-sexual como supuesto teórico, limitando la legibilidad de las identidades, las relaciones erótico-sexuales y las configuraciones familiares. En el segundo corpus (Cuadernillo Referentes ESI), en cambio, se promueve problematizar la normativa hetero-cis-sexual atribuida al sentido común instalado en las escuelas. Así, la diversidad sexual no aparece solo como un conjunto de temas sino más bien como una perspectiva crítica que atraviesa el abordaje de la ESI.

1.3- El Sistema Heterocisnormativo y la Disidencia Sexual en la Construcción de las Identidades

¿Es posible analizar avances en el respeto a la diversidad sexual desde una política pública específica, desde el campo educativo? ¿Qué identificamos como materia pendiente en el cumplimiento del derecho a una ESI integral y diversa?

Existe una hegemonía de un sistema sexogenérico que instala una perspectiva de género que se sostuvo históricamente por regímenes dualistas, normativos y eurocéntricos (Di Pietro, 2021), que regula la vida cotidiana de las personas, es *micropolítico*⁹, interviene en el desarrollo personal, se vincula con la división sexual en niveles sociales amplios y afecta a lxs sujetxs, en el acceso a las producciones culturales, en la economía y en la educación. Para estructurar esta perspectiva, se construyeron dos regímenes políticos: el binarismo y la heterosexualidad (Morgade, 2016).

El binarismo, como lo define Di Pietro (2021), es un modelo que jerarquiza la naturaleza por sobre la cultura, establece diferencias claras, anatómicas, ontológicas, entre las mujeres y los hombres, que definen los distintos sexos y géneros. La hegemonía que el colonialismo implantó respecto a mujeres y varones blancos, únicos reconocidos como humanos, desplazó a otras

⁹ Este concepto introduce la idea de la acción política llevada a cabo desde abajo, una nueva forma de hacer política que parte de los deseos e identidades particulares y que acaba dando lugar a microrredes de poder. Una analítica de las formaciones del deseo en el campo social sobre cómo el nivel de las diferencias sociales más amplias “macro” se cruza con aquello que se denomina “micro” (Guattari, F. y Rolnik, S.; 2006)

identidades étnicas y sexuales, a las disidencias, a la categoría de seres no humanos, anormales, inferiores. De allí que la desnaturalización del binarismo que establece la ESI en sus postulados, abre camino a respetar, reconocer, nombrar a las diversidades sexuales; lo cual llevó a fuertes resistencias que se oponían a que se aprobara la ley ya que ponía en cuestión el orden natural de la sociedad y las familias.

La categoría Género, si bien guarda su noción de imposición colonial, ha permitido avanzar en la pulseada para que la ESI se aplique con un carácter de corresponsabilidad en las escuelas, en todos los niveles y modalidades. La “perspectiva de género” sigue necesitando contenidos, aportes, debates y que contemple la heterogeneidad y diversidad de los sujetos educativos. El abordaje implica incluir las disidencias sexogénicas, una demanda que diariamente los movimientos sociales feministas y estudiantiles reclaman desde el campo institucional, social y popular.

La identidad de género se relaciona con cómo nos sentimos y vivimos nuestro género. Una persona puede identificarse con el género femenino o masculino que se corresponde con el sexo asignado al nacer, se trata de las denominadas "personas cis"; o bien puede identificarse con otro género, tal es el caso de las "personas trans".

La orientación sexual se corresponde con la atracción física, sexual y afectiva que sentimos por otrxs, hace referencia a las personas que nos gustan o atraen. Nos pueden atraer personas de un género distinto del nuestro, del mismo género, de ambos, etc. Las personas podemos ser heterosexuales, gays, lesbianas, bisexuales, -las cuales constituyen distintas orientaciones sexuales-, y también podemos ir cambiando nuestra orientación sexual a lo largo de la vida. La diversidad de las personas también incluye la intersexualidad. Las personas intersex son aquellas cuyos cuerpos (cromosomas, órganos reproductivos y/o genitales) no responden al modelo convencional de "varón" o "mujer". La intersexualidad es independiente de la identidad de género y de la orientación sexual. Los cuerpos intersex están bien tal como son y no deben ser intervenidos salvo expreso consentimiento de la persona, según explica la Ley de Identidad de Género N° 26.743 (2012).

¿Porqué es estratégico mirar la ESI en función de un enfoque transgénero? En este sentido, PJ Di Pietro y Marlene Wayar (2020) ofrecen una mirada más amplia incorporando la categoría *transgénero*, situándola en el ámbito de transiciones bioculturales, sociales y afectivo comunicacionales; la cual no debe entenderse como una categoría de género particular, sino

cómo territorios permeables con ecologías de diferencias corporales complejas. Lo trans representa también un área interdisciplinaria que no solo tiene como objeto el estudio de las vidas, cuerpos y experiencias, sino también las prácticas de saber/poder ejercidas sobre cuerpos considerados de género disidentes (Striker, 2008). No basta con incluir el prefijo “trans” a las propuestas políticas, expresan las autoras, sino que además es necesario reconocer las conceptualizaciones propias, dar cuenta de las identidades en contextos diversos y desde epistemologías que convergen territorializadas frente al colonialismo occidental.

¿Cómo descolonizar la institucionalidad que obliga al binarismo del sistema sexogénico? Di Pietro (2020) destaca el potencial de las políticas afirmativas para la transformación de tal institucionalidad, clarificando que las violencias patriarcales están encadenadas con las violencias basadas en el odio hacia la diversidad. Entre fuerzas instituidas e instituyentes, expresa la importancia de avanzar hacia respuestas en términos de políticas afirmativas entendidas como aquellas que buscan transformar las bases socio-antropológicas que generan prejuicios y el odio basado en la identidad y la expresión de género, desmantelando una cultura que justifica las violencias e implicando una provocación ética para reflexionar sobre ello, involucrando a todxs y no sólo a quienes ven sus derechos lesionados por la heterocisnormatividad (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 2.5).

La categoría *transgénero* nos permite analizar, también, de manera interseccional (Crenshaw, 2012), el rol del Estado frente al acceso a derechos desde el ámbito escolar. Así, contribuye a dar cuenta de las epistemologías subalternas que ofrecen los estudios trans para analizar con lentes de género la problemática y objeto de investigación.

¿Porqué la importancia de configurar la ESI como política afirmativa, a 18 años de haber conquistado este derecho? Porque nos permite la incorporación cotidiana de contenidos curriculares para el despliegue de sexualidades plenas y diversas, como un contenido transversal que favorezca la convivencia democrática, la afectividad y cuidados en los vínculos, más allá de los dilemas políticos y discursivos en la letra chica de la ley y las lagunas aún presentes en sus lineamientos generales. Sin embargo, se reconoce que el Estado aún no se ha ocupado de investigar y evaluar exhaustivamente las tendencias de las violencias por prejuicio contra personas LGBT+ lo cual reproduce la impunidad (Radi y Pagani, 2020).

Radi y Pagani expresan que régimen binario instala una cisnormatividad como:

Conjunto de expectativas generalizadas que estructuran las prácticas e instituciones sociales sobre el supuesto de que todas las personas cis- es decir que son personas que se identifican con el género que les fue asignado al nacer-, suponiendo una alienación entre las características físicas e identidad de género (p. 8).

Laqueur (1994) evidencia la construcción de los dos sexos modernos inconmensurables como productos culturales, instalando la categoría hombre y mujer como sexos biológicos opuestos; proceso que llevó a trasladar los roles de género al sexo biológico y fundamentar el género en la biología. Para Lopes Louro (1999) los cuerpos ganan sentido socialmente y en ellos se inscriben los posibles géneros que deben tener, los placeres y deseos que pueden sentir, las formas de expresión que deben experimentar, todos significados hegemónicos que predominan social y culturalmente y que determinan las marcas por las cuales se rigen los cuerpos. Destaca López Louro que es en el cuerpo que los procesos de afirmación o transgresión de las normas regulatorias se realizan o expresan. Pero, a pesar de los esfuerzos por investir todas las expresiones indeseadas en los cuerpos, estos se alteran continuamente y son las relaciones de poder las que intervienen.

Las identidades sociales y culturales son políticas en el sentido de atravesadas siempre por el campo del poder y tenemos entonces una sexualidad legitimada, naturalizada, que funciona como referencia, mientras que otras se convierten en anormales, antinaturales, patológicas, demonizantes y deshumanizantes (Di Pietro, 2021; Wayar, 2021). Ampliando el análisis para nombrar aquello que muchas veces es silenciado también por el lenguaje, el término disidencia sexual propone pensar la diferencia sexual como una forma de disenso, no sólo entendido como habla sino como una constelación de prácticas, expresiones y creencias no conformistas (Flores 2008).

Aquí radica uno de los intereses que esta investigación plantea, la disidencia va más allá de la identidad de género, puede expandirse hacia otros campos discursivos, representaciones, prácticas y subjetividades como herramienta de comprensión de la realidad, de visibilizar las realidades diversas y como herramienta de protección, garantía y restitución de derechos humanos.

Una de las categorías centrales para esta tesis que articula educación, género y disidencias es la noción de heterosexualidad, que aparece nombrada en los relatos de quienes transitan las escuelas secundarias. También Val Flores (2016) desde la docencia y el activismo LGBT+ la recupera, como un régimen político que institucionaliza una forma única y legítima de vivir el deseo y los placeres, que promueve y legitima todos los modos normativos de la experiencia de género (varón/ mujer), regula los modos de usos del cuerpo; moldea los afectos y emociones, así como también las prácticas pedagógicas que sostienen y designan una masculinidad y una femineidad que se imponen como modelo hegemónico de identidad sexual y de género.

Actúa como sinónimo de normalidad dominante, impregnando también las prácticas escolares, los pasillos, los baños y sus graffitis, circula entre educadores y estudiantes con un signo de pregunta que invita a dialogar, en conversaciones incómodas, en ocasiones en un hilo intergeneracional. En sus palabras “se instituye en la sexualidad privilegiada porque pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales, se la percibe como un estado natural y se la proyecta como un logro individual o moral” (Val Flores, 2016, p. 18).

Britzman (2016) expresa que la heteronormatividad se sostiene a través de tres mitos: es normal y natural (por lo que genera un temor a una relación con alguien homosexual), existe una edad para decidir (que excluye adolescencias e infancias) y las distintas identidades están separadas y son privadas. Mitos que operan fuertemente en las instituciones estatales, ya sea las escuelas, familias, hospitales, produciendo nociones normativas de la heterosexualidad como sexualidad estable y natural.

1.4.- Violencias y Transodio: Las Escuelas Frente a los Discursos de Odio

Uno de los elementos que esta investigación aborda, es la vinculación entre discursos de odio y vulneración de derechos humanos en la escuela, tanto sea en el marco de actividades específicas de implementación de la ESI, como en acciones transversales, en espacios curriculares, en el abordaje de la conflictividad para la convivencia escolar, en los entornos digitales, en el curriculum, entre otros. Jóvenes y adultos habitan las instituciones escolares donde circulan dinámicas de inclusión/exclusión, aceptación/negación, ocultamiento/visibilidad de la diversidad sexual.

El incremento de las microviolencias en la escuela ha conducido, en las últimas décadas, a que distintos organismos estatales y de la sociedad civil, dentro y fuera de la órbita del sistema educativo formal, participen a través de la creación, implementación y activación de mecanismos de protección de derechos humanos para esta población. Tal escenario es propiciado por los innumerables discursos de odio desde distintas esferas sociales: partidos políticos, líderes religiosos, organizaciones de derecha y medios de comunicación hegemónicos. Además, tales discursos contribuyen al avance de las nuevas derechas en el mundo.

Desde quien investiga se observa que las identidades trans y no binarias en la escuela se visibilizan cada vez más, son las juventudes quienes instalan en el espacio público la necesidad de respeto a todas las expresiones, orientaciones e identidades, poniendo en tensión los discursos que refuerzan el modelo binario, que naturalizan las violencias por razones de género y el propio posicionamiento cargado de prejuicios y estigmas. El lenguaje va formando la trama simbólica que se disputa y desde la cual nos relacionamos con lxs demás.

En clave histórica y decolonial, la democracia vivencia cómo sus límites entran en tensión, por ejemplo, cuando se observa que el discurso negacionista, instalado con la última dictadura cívico militar, estaría sirviendo de base para la reproducción de los discursos de odio en la actualidad. Desde esta idea, es importante acompañar integralmente a las juventudes, desnaturalizando los reduccionismos que ubican en el lugar de víctimas a quienes sufren las desigualdades por razones de género. Por el contrario, desarrollar un trabajo transversal entendiendo que se trata de una problemática colectiva.

¿Cómo reparar el daño frente a estos discursos?, ¿qué responsabilidad tenemos como educadores frente a la discursividad violenta? Entre la incitación al odio y la libertad de expresión, no tienen el mismo nivel de responsabilidad quienes ejercen un rol institucional dentro de una escuela que quienes tienen otros roles en la ciudadanía, voces con mayor o menor incidencia. El doble rol de autoridad de los educadores es un aspecto central a revisar y medir la responsabilidad que genera lo que decimos en torno a las diferencias políticas, de género, nacionalidad, étnicas. Observar si emergen estas temáticas en la escuela, en un espacio cuidado o no, en definitiva, estar atentxs.

El Observatorio Nacional de Crímenes de Odio LGBT+ (Federación Argentina LGBT, 2022) arrojó como resultado que durante 2022 en Argentina hubo 129 crímenes de odio contra personas LGBT+, mientras que en 2021 hubo 120 casos. Señaló, en diversas entrevistas, que el

aumento de los crímenes de odio en Argentina refleja una violencia social y estructural más amplia, donde las identidades y expresiones de género son pretextos para vulnerar derechos y ejercer violencia. Este enfoque subraya que no se trata sólo de individuos con miedo irracional, sino de una sociedad que perpetúa y valida el odio.

Relevar estos datos permite objetivar las violencias que viven cotidianamente en nuestro país lesbianas, gays, bisexuales y trans (travestis, transexuales y transgéneros), para generar una plataforma de información que permita monitorear e incidir en la formulación de políticas públicas eficaces y propuestas legislativas para la prevención, sanción y erradicación de los Crímenes de Odio hacia la comunidad LGBT+, motivados por discriminación por orientación sexual, expresión e identidad de género. Una de las funciones más relevantes de este dispositivo Observatorio, es la realización de recomendaciones al Estado Argentino para promover la igualdad de derechos y de oportunidades para la diversidad sexual, en trabajo conjunto con las instituciones y los organismos correspondientes.

Los datos que genera el Observatorio de personas trans asesinadas dan cuenta también del contexto internacional, de los 2.115 transfemicidios reportados entre enero de 2008 y abril de 2016 en todas las regiones del mundo, 1.654 sucedieron en América Latina, representando esta cifra el 78% de los crímenes de odio reportados a nivel mundial. En la región, de 23 países en América Central y del Sur, Argentina se encuentra sexta en cantidad de muertes de personas trans. Cabe señalar el subregistro de muchos países producto del no reconocimiento de la identidad de género de las personas travestis, transexuales y transgéneros (Federación Argentina LGBT+, 2022).

Esta investigación identifica la contribución de otro organismo: Red Latinoamericana y del Caribe de Personas Trans (REDLACTRANS) -creada en 2006 y que en la actualidad está integrada por 25 organizaciones, entre ellas la Asociación de travestis, transexuales y transgéneros de Argentina (ATTTA)- la cual ha puesto en marcha el Centro de Documentación y Situación Trans de América Latina y el Caribe (CeDoSTALC).

Otro concepto que se disputa y reconceptualiza es el de fobia(s), frente al cual nuestra perspectiva teórica se fundamenta en el aporte de la comunidad LGBT+ que expresa, de manera unánime, que el uso de este término cuando se habla de homofobia, bifobia y transfobia es un modo impreciso y con poca profundidad para dar cuenta de la problemática en el lenguaje. Argumentan que el término "fobia" implica un miedo irracional y personal, mientras que "odio",

en cambio, captura la naturaleza sistemática y deliberada de las agresiones y discriminaciones que enfrenta la comunidad LGBTQ+. Este cambio en la terminología también refleja la necesidad de políticas públicas efectivas para prevenir y erradicar las violencias que sufren las personas, que debería llevar a cabo el Estado.

Se recomienda, también, utilizar términos como homofobia, lesbofobia, transfobia, biphobia o lesbobifobia para visibilizar las diferentes especificidades de esta problemática. Dentro de la comunidad LGBTQ+, se denuncia que es, particularmente, la población de personas trans contra quienes se manifiesta en especial este odio, saña y, de manera más brutal, los crímenes de odio, tanto por la cantidad de ataques como por las formas de hostigamiento, persecución y violencias. En muchos casos, legitimados por el mismo Estado a través de la violencia institucional de sus organismos, sus fuerzas represivas y el Poder Judicial.

La categoría “crímenes de odio”, utilizada actualmente con mayor relevancia en los ámbitos sociales y escolares, remite en varios países y legislaciones, al prejuicio o el odio basado en la orientación sexual, la identidad de género y/o su expresión. Aunque sus orígenes se remontan a utilizarla, particularmente, para referirse a aquellos crímenes en contra de grupos raciales, étnicos o hacia ciertas nacionalidades, pasa luego, por el activismo de las disidencias sexogénicas, a ser utilizado para visibilizar la violación de derechos humanos hacia las personas LGBTQ+¹⁰.

La ONU realizó la Declaración sobre Orientación Sexual e Identidad de Género (2008), que aporta y contribuye al principio de igualdad, del cual se deriva el derecho a la no discriminación, evitar toda distinción de hecho y de derecho que produzca diferencias de trato que afecte a las personas en sus derechos y, especialmente, en su dignidad. La igualdad procura la promoción y protección de aquellos grupos desfavorecidos y discriminados.

Todas las personas tienen derecho al goce de sus derechos humanos sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen

¹⁰ En un contexto donde los discursos de odio se siguen sosteniendo, aconteció en 2024 el triple lesbicidio en Buenos Aires (Argentina) donde el Sr. Justo Fernando Barrientos atacó a sus vecinas Pamela y Roxana en la pensión de un hotel familiar donde vivían, en el barrio porteño de Barracas; las prendió fuego por la condición de “lesbianas”.

nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, tal como lo establecen el artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como el artículo 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (p.4)

En este marco, la activista Lohana Berkins ha sido una de las fundadoras de la “corporación política travesti” en el campo de las disidencias sexuales. En oposición a la precarización de sus vidas, las identidades travestis se han organizado, en las cuatro décadas pasadas, y han construido activismos de gran visibilidad (Di Pietro, 2021). En nuestro país, protagonizaron la creación de dos leyes claves para el movimiento global por los derechos LGBT+, la Ley 26.618 de Matrimonio Civil conocida como Matrimonio Igualitario (2010) y la Ley 26.746 de Identidad de Género (2012). El movimiento trans travesti nos permite mirar de distintas maneras lo trans que, para algunas identidades, se vive como algo fijo y, para otras, como algo en movimiento; habitando decolonialmente la condición de cosificación infrahumana.

1.5- La Educación Sexual Integral en la Escuela como Arena de Disputas para Incorporar las Disidencias Sexuales

La Educación Sexual Integral representa una arena de disputas de sentidos en torno a la sexualidad, tal vez la más pregnante y significativa de la cultura contemporánea, ya que, desde la sanción de su ley hasta la actualidad, los sentidos de aquello que se considera ESI han variado de manera notable en el marco de los desplazamientos axiológicos acerca de la sexualidad en el discurso social (Boccardi, 2023).

Wayar (2018) y Di Pietro (2021) definen a la sexualidad como una construcción que va siendo, un gerundio que permite situarse en un momento de la vida de las personas, y dejan abierta la posibilidad de seguir en cambios probables. Esto permite afirmar que la sexualidad no forma parte de algo con lo que nacemos ni es natural, ya que implica rituales, lenguajes, fantasías, representaciones, símbolos y convenciones que son producidos en la construcción

social, cultural y plural. La sexualidad está definida en el ámbito cultural e histórico y, por ende, define todas las identidades sociales, no sólo la del género, sino también la raza, clase y nacionalidad, entre otras.

Con la aprobación de la ESI como escenario de ampliación de derechos para todas las personas, se comienza a atravesar un desafío en el ámbito educativo al tener que iniciar un proceso de incorporación sistemática de contenidos y prácticas, crear espacios de confianza, escucha, cuidado y respeto para abordar la diversidad de experiencias que se presenta, evitar reforzar estereotipos, prevenir acosos y abusos sexuales, como también situaciones de violencias de género.

La ley da origen al Programa Nacional de Educación Sexual Integral, uno de cuyos ejes refiere a la diversidad sexual. Los materiales didácticos producidos -la Serie de Cuadernos de ESI producida desde el 2009 hasta el 2012 y los cuadernos Referentes Escolares de ESI producidos en el 2022-, dan cuenta de cómo el cambio cultural va desafiando las políticas públicas, con procesos y tiempos lentos a partir de la politización de debates, y de demandas promovidas e instaladas desde fuerzas contrahegemónicas a través de los colectivos feministas y LGBT+.

El texto de la Ley N° 26.150 establece coordenadas que determinan un posicionamiento sustentado en la articulación entre el derecho a la educación y los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos. Su sanción produce un movimiento de gran relevancia entramando sexualidad y educación desde un enfoque de derechos, pero no establece los contenidos de esta política educativa. Para que ello ocurra, se indica que deben sucederse tres instancias: la redacción de documentos preliminares a cargo de una comisión interdisciplinaria de especialistas prescripta por esta normativa y que sesionaría durante todo el 2007 (Morgade, 2017), la elaboración de los Lineamientos Curriculares para la ESI por parte de un equipo ministerial seguida de su aprobación y publicación por parte del Consejo Federal de Educación (CFE, 2008), y la producción de materiales didácticos a cargo del PNEI, a partir del 2009.

El propósito de la ley es garantizar el derecho a recibir ESI en todos los establecimientos educativos del país, de gestión estatal y privada, desde los niveles de educación inicial hasta la formación docente, así como también, la obligatoriedad de lxs docentes de llevar a cabo la implementación de esta política pública. Persigue, entre sus objetivos: garantizar el derecho a que todxs lxs estudiantes reciban propuestas educativas transversalizadas en ESI, asegurar la

enseñanza de saberes pertinentes, confiables, científicos y actualizados; promover actitudes responsables, trabajar en la prevención de problemas relacionados con la salud y con la salud sexual en particular, generar situaciones de igualdad de oportunidades entre las personas, entre otros.

Busca propiciar ciudadanías más democráticas, respetuosas, con mayor compromiso y participación, como así también promover procesos de genuino intercambio entre docentes en todas las escuelas, en pos de construir conocimiento y nuevos interrogantes con lxs estudiantes del nivel. En este sentido, se ponen a disposición propuestas, recursos y actividades para abordar los NAP en el Nivel Secundario.

En el artículo N° 1 de la Ley, se define a la ESI como aquella que permite articular todos los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos que intervienen en el proceso de construcción de la sexualidad de cada persona. Para alcanzar esta perspectiva integral, se diseñaron cinco ejes de análisis a fin de evaluar propuestas educativas y generar instancias sistemáticas de abordaje de saberes adecuados para cada contexto.

Los cinco ejes conceptuales son:

- 1- Reconocer la perspectiva de género
- 2- Respetar la diversidad
- 3- Valorar la afectividad
- 4- Ejercer nuestros derechos
- 5- Cuidar el cuerpo y la salud

El primer eje, reconocer la perspectiva de género, permite analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios, mandatos, roles y estereotipos en cada contexto social. Desde allí, es posible desnaturalizar y visibilizar las diferencias de género para promover transformaciones y equidad, partiendo de entender al género como una construcción social y no reducirlo a una determinación biológica.

El segundo eje, respetar la diversidad, centra su atención en la diversidad sexual en particular, priorizando la orientación sexual e identidad de género. Propicia la posibilidad de recuperar algunos de los significados profundos instalados en nuestras sociedades, tales como la presunción de la heterosexualidad y la discriminación a personas LGBT+. Se busca, con este eje, poder convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad.

Implica reconocer y valorar positivamente las múltiples diferencias que tenemos todas las personas, por ejemplo, el origen étnico, la nacionalidad, las creencias religiosas, las posiciones políticas, la edad, la condición social, la orientación sexual y la identidad de género, entre otras.

El tercer eje, valorar la afectividad, incluye la posibilidad de encontrar los modos de expresar los sentimientos, emociones, valores y fomentar la comunicación y el vínculo entre las personas. Permite que las instituciones educativas generen la oportunidad de enseñar actitudes de escucha, empatía, solidaridad, inclusión y respeto, que repercuten en la vida socioemocional de cada persona y se constituyen en aprendizajes que se llevan toda la vida.

El cuarto eje, ejercer nuestros derechos, pone especial foco en instalar y fortalecer la concepción de que todxs lxs niñxs y adolescentes son sujetxs de derechos activxs: con capacidad de participar, de ser escuchadxs y no discriminadxs, de reconocimiento de todas las necesidades y de intervención cuando existen situaciones de vulnerabilidad. En este sentido, este eje permite el abordaje de situaciones de enseñanza que puedan incorporar qué derechos tienen para poder ejercer su autonomía.

El quinto eje, sobre el cuidado del cuerpo y la salud, aborda las diferentes formas de entender y vivir los cuerpos, cómo se construyen de maneras diversas, teniendo en cuenta los contextos históricos, políticos, sociales, culturales y económicos. Este eje permite otorgar significados y valoraciones a las construcciones de los cuerpos sexuados y no reducirlos sólo a una concepción biologicista.

Para poder iniciar el proceso de institucionalización del programa, en 2008, se elaboran diversos materiales, tales como láminas, videos, revistas y cuadernillos, con información científicamente válida para trabajar en propuestas transversalizadas en ESI en todos los niveles educativos. En este contexto, surgen los Lineamientos Curriculares de ESI (2008), aprobados por el Consejo Federal de Educación, Resolución 45/08, con la finalidad de “enunciar los propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (2008, p. 9). Estos recursos dan cuenta de los conocimientos y estrategias pedagógicas para abordar las propuestas de enseñanza en ESI, que les permita a lxs estudiantes aprender habilidades para la toma de decisiones acerca de sus cuerpos, relaciones interpersonales y el ejercicio de su propia sexualidad.

Para contribuir al fortalecimiento de la ESI, el Consejo Federal de Educación aprobó la Resolución No 340/18 que promueve en todas las escuelas del país la creación de un equipo

docente referente de Educación Sexual Integral, para implementar un enfoque interdisciplinario, que funcione como nexo con los equipos jurisdiccionales y que actúe de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento y, además, se aprobaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para cada nivel educativo.

En el año 2022, la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI presentó un material novedoso destinado a docentes del Nivel Secundario con propuestas de abordaje para acompañar, reforzar y favorecer la implementación de la ESI en todas las escuelas del país. Este material es innovador respecto al carácter integral y transversal de la ESI, ya que se inscribe bajo una perspectiva de Derechos Humanos.

La ESI produjo, en su momento, fuertes discusiones entre diversos sectores sociales con sus posicionamientos: las iglesias, grupos antiderechos, representantes de la legislatura y de las instituciones educativas y militantes feministas, quienes llevaron estos debates al ámbito público, a los medios de comunicación, redes sociales, movilizaciones, entre otras acciones. Entre los acuerdos, buscaron definir cuáles serían los enfoques o modelos más apropiados para abordar las propuestas de ESI en las instituciones educativas.

En este sentido, Morgade (2006) plantea un recorrido por los modelos que presentaban diferencias en cuanto al abordaje pedagógico de la categoría de sexualidad. Dentro de los modelos dominantes, caracteriza tres: el primero denominado biologicista, que considera enseñar las cuestiones de la sexualidad asociadas a los aparatos reproductores, órganos y genitales, desconociendo emociones, sentimientos y placeres; el segundo llamado biomédico, que agrega al anterior las posibles amenazas de enfermedades o efectos indeseados, este valía como argumento a lxs docentes que invitaban a especialistas medicxs, arguyendo que, en la formación docente, están ausentes estas temáticas y sus posibles maneras de abordarlas.

El tercero es el enfoque moralizante, que propone un abordaje de la sexualidad desde una perspectiva del deber ser, desde lo que los sistemas normativos determinan. Este comparte con los dos enfoques anteriores el supuesto universalizante de la centralidad de la genitalidad y la abstinencia, tiende a producir y reproducir silencios en lo que respecta a las experiencias de niñxs y adolescentes y refuerza, por acción u omisión, las relaciones de poder hegemónicas.

La educación formal desempeña en la vida personal y social de las personas, una influencia importante para conocer el mundo, para la construcción de la realidad, de los

proyectos de vida y de los procesos de cambio, en un lugar común donde convivimos y aprendemos con otrxs.

El “fundacionalismo biológico” (Glynos, 2000) en el cual se basa, de forma predominante, la construcción de relaciones entre los géneros, contiene la idea de que los cuerpos nacen sexuados como machos o hembras y en procesos de socialización cultural, social e históricamente variables devienen varones o mujeres mediante las relaciones que establecen con los rasgos y roles de género definidos normativamente. Género y sexo son entendidos como dos dominios autónomos donde el sexo opera como un condicionante y/o inhibidor del género y, de este modo, el dato biológico se consolida como un soporte dimórfico de las identidades de género (Butler, 2007, p. 55).

Sterling (2006) clarifica los sentidos de la sexualidad como construcción social e histórica del sexo, expresando en “aquel sexo que prevaleciere” el peso político que se impone sobre la cultura cuando se reconoce como única opción la idea de dos sexos femenino/ masculino y varón/mujer. Cuando una persona nace con una genitalidad ininteligible tanto para la medicina como para las ciencias jurídicas, los determinismos religiosos y pedagógicos intentan ajustar tales corporalidades, quirúrgica y/o hormonalmente, a lo que se espera dentro del sistema binario sexogenérico. En consecuencia, se profundizan las situaciones que vulneran derechos, las cuales se producen y reproducen dentro de las instituciones tales como la familia, los hospitales y las escuelas, entre otras (Wayar, 2018).

1.6- Normativas y Políticas Públicas Afirmativas para el Reconocimiento de Identidades Sexogenéricas

Argentina es referencia a nivel internacional en materia de derechos humanos destinados a la diversidad sexual, cuenta con una normativa vigente considerada una de las más amplias del mundo. Las organizaciones de la comunidad LGBT+ en nuestro país, tienen una larga trayectoria de lucha y fueron clave en la conquista de estos derechos en los últimos 14 años, demandando al Estado políticas específicas.

La Ley N° 26.618 (2010) de Matrimonio Igualitario logra modificar el Código Civil a fin de garantizar el acceso pleno al matrimonio por parte de todas las parejas, incluidas las conformadas por personas del mismo sexo. También define el régimen filiatorio de las parejas

igualitarias y garantiza el derecho a la adopción conjunta para todos los matrimonios. Esta ley favoreció el abordaje de la noción de orientación sexual en el marco de los diferentes modos de vivir la sexualidad en los materiales de ESI.

La Ley de Identidad de Género N° 26.743 (2012) garantiza el derecho a la identidad del colectivo trans: travestis, transexuales y transgéneros. Es la única ley en el mundo que reconoce este derecho sin requisitos médicos ni psiquiátricos; comprendiendo que la identidad es un derecho constitutivo de las personas. Además, garantiza la atención integral de la salud en el sistema público y privado, para acompañar el proceso identitario de cada persona. Esta ley amplió el repertorio de categorías que forman parte del eje “Respetar la diversidad”.

Respecto a leyes antidiscriminatorias, se encuentra vigente la Ley 23.593 (1988) de antidiscriminación ante actos u omisiones determinados por motivos tales como raza, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, género, posición económica, condición social o caracteres físicos. Actualmente, se prohíbe la discriminación basada en la “orientación o preferencia sexual” en los ámbitos de la Administración Pública Nacional.

La Asociación de Travestis, Transexuales y Transgéneros de Argentina (ATTTA), como parte de la Red Latinoamericana y del Caribe de Personas Trans -REDLACTRANS- presentó el informe Invisibles Nunca Más (2021); en el que se visibiliza cómo las identidades trans son las más vulneradas en materia de derechos humanos y, dentro de esta categoría, las mujeres trans.

A 12 años de aprobada la ley de Identidad de Género (2012) aún quedan muchas deudas sociales y estatales para con las personas de la disidencia sexogenérica, en especial, las personas trans, quienes enfrentan obstáculos en casi todos los ámbitos para el pleno desarrollo personal y la efectiva participación en la vida política, económica o social de la comunidad, frente a la brecha de desigualdad estructural.

Una propuesta de política afirmativa a conquistar es el proyecto de Ley Integral Trans presentada en el Congreso de la Nación en distintas oportunidades, la cual forma parte, desde el año 2019, de la consigna central de la Marcha del Orgullo Nacional. Se basa en la promoción del acceso pleno a todos los derechos de las personas trans, garantizando el respeto de su dignidad, la inclusión social a nivel cultural, económico-laboral, en el ámbito de la salud y la educación, así como en otros ámbitos de la vida ciudadana.

Este proyecto de ley, establece los derechos para el reconocimiento, respeto y protección de las niñeces y adolescencias trans y sus experiencias, disponiendo políticas y prestaciones para

garantizar sus derechos en el ámbito familiar, escolar y de la salud. En materia de educación, propone una serie de políticas públicas para que no queden excluidas del sistema educativo (apoyos económicos, psicológicos, pedagógicos y sociales) y, paralelamente, se obliga a que los métodos, currículas y recursos educativos se dirijan a garantizar el respeto de la diversidad de expresiones e identidades de género.

A nivel mundial, el 17 de mayo se conmemora el Día Internacional contra la Homofobia, la Bifobia y la Transfobia, una fecha que recuerda un hito histórico: el 17 de mayo de 1990, la Organización Mundial de la Salud (OMS) eliminó la homosexualidad del manual de clasificación de enfermedades mentales. Esta jornada se celebró por primera vez en 2005 y fue creada por el Comité IDAHO, con sede en París. Desde su creación en 2004, el Comité IDAHO lanzó una campaña anual para visibilizar las violencias y discriminaciones que sufren las personas LGBT+. La culminación de estos esfuerzos llevó a la consagración de este día a nivel internacional, con el objetivo de llamar la atención sobre los prejuicios y exclusiones que enfrentan las personas LGBT+ en todo el mundo (Ponsone, 2024).

Interpretando los sentidos de las políticas públicas mencionadas, las que no acaban allí sino que fueron progresivamente ampliándose en nuestro país, recuperamos la mirada de Foucault quien analiza, entre la regulación estatal y la acción colectiva, cómo desgubernamentalizar a los Estados para acompañar la inclusión, ampliando su politización bajo regímenes de ciudadanía en torno a la sexualidad y al género en contextos de discriminación estructural y de disputa por los derechos, como sucede en Latinoamérica (2006, citado en Arguello Pazmiño, 2019).

El respeto por la diversidad en la escuela implica estar atentxs a cuestiones concretas y profundas, por ejemplo, respetar el nombre con que se presentan las personas (más allá del sexo asignado al nacer) o no presuponer que todxs con lxs que interactuamos son o deberían ser heterosexuales, dado que no es la única manera de vivir la sexualidad.

Potenciar la participación de estudiantes y adultos en la vida institucional en términos de no disociar proceso educativo de ciudadanía plena forma parte de resignificar la ESI, incorporando aquellos cambios con enfoque de derechos situados al contexto. Revalorizar como elementos inherentes al ejercicio de la convivencia democrática, el principio de interculturalidad e interseccionalidad, para que en la escuela se reconozca y respete la pluralidad de voces, subjetividades y corporalidades frente a las diferencias marginales a través de estrategias de

intervención y prácticas de acompañamiento basadas en la ética del cuidado que contemplen tales intersecciones.

La incorporación de la comunidad LGBT+ a nivel regional y nacional como sujeto colectivo protagonista frente a los procesos de denuncia, visibilización y exigencia de derechos reales ha tenido lugar en los relatos recopilados durante el trabajo de campo de esta investigación y representan un capital social para el cumplimiento de la ESI a nivel local hacia una transformación disidente y decolonial. La conciencia diferencial, en este sentido, posibilita deconstruir las dualidades también del ámbito educativo.

Con la creación de las “Jornadas Educar en Igualdad” por parte del Programa provincial de Educación Sexual integral, pretende debatir, en un día incluido en el calendario escolar, sobre este tipo de problemáticas, actividad que, si bien ha sido apropiada por directivos y docentes como oportunidad, debería ser acompañada de mayor sistematicidad, una lógica no binaria de las violencias de género y un encuadre institucional sostenido en el tiempo (Ley N° 27.234, 2015).

La identidad de género en el artículo N° 2 de la Ley N° 26.743 se define:

Es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido (2012).

La orientación sexual se entiende como una atracción emocional, erótica, sexual o afectiva que se experimenta hacia otras personas. Se diferencia de la identidad de género ya que no comprende la dimensión de la autopercepción, sino de las elecciones de los vínculos sexo-afectivos. Toda orientación sexual es una construcción inestable, cambiante y volátil, una relación social contradictoria e inacabada (Britzman, 2016).

La expresión de género es aquella manifestación externa de los rasgos que identifican a una persona como masculina o femenina, conforme a los patrones considerados propios de cada género, por una determinada sociedad, en un momento cultural e histórico determinado. Cuando

cada persona nace y, a partir de la lectura de sus genitales externos, se determina si es varón o mujer, se construye todo un entorno de significados y símbolos que van determinando qué es lo que debería ser masculino y femenino. Este proceso va moldeando las subjetividades de las personas (Morgade, 2016).

Los roles y estereotipos de género forman parte de la expresión de género, influyen en qué es lo femenino y qué lo masculino. Los roles son las acciones, funciones, expectativas y normas que las sociedades establecen sobre cómo se debe actuar y sentir cada persona en función del género asignado al nacer. Mientras que por estereotipos se entiende a las ideas, creencias y generalizaciones que forman parte de las cualidades y conductas que se espera de las personas.

Es por todo ello que la enseñanza de estas dimensiones impacta de manera diferente en las personas, pero siempre produce y reproduce relaciones de poder dentro de un sistema patriarcal/heterosexual/colonial/liberal/andro y adultocéntrico (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 12).

1.7- Las Trayectorias Educativas y su Relación con las Vivencias Referidas a la ESI en la Escuela

Dado que esta tesis se focaliza en las escuelas secundarias, cobra especial interés la categoría de “trayectorias educativas” desarrollada por Greco (2022), quien las define como aquellas que se reconocen como singulares pero ancladas a una dimensión colectiva e institucional revalorizando a las escuelas como lugar de lo común. Cada trayectoria es encarnada por personas con un nombre, una historia, un proyecto y un contexto de vida que presentan los sujetos en las instituciones. Es un desafío que siempre se vinculen con los entornos, las situaciones y los acompañamientos que se ofrecen y que habilitan (o inhabilitan) la posibilidad de las trayectorias de todxs.

Greco clarifica este posicionamiento desde un marco educativo político pedagógico, al nombrarlas como “construcción subjetiva e institucional”, invitándonos a las preguntas: ¿qué puede ofrecer la escuela?, ¿cómo sostenerlas desde la inclusión? Esta autora plantea que las trayectorias no deben nombrar las individualidades y se pregunta cómo sería posible acompañar generando un concepto que no pierda de vista lo universal, cómo pensar en las trayectorias para todxs. Las tensiones en el no reconocimiento a las diversidades culturales y sexuales por parte

del Estado y las sociedades, muchas veces, genera climas institucionales atravesados por el conflicto de miradas, intereses y sentidos alrededor de lo que la escuela enseña/debería enseñar respecto a sexualidades.

Vislumbrar las trayectorias como recorridos singulares e institucionales nos posibilita “hacer situación” para intervenir, compartiendo esas miradas que se gestan en lo cotidiano de la escuela. Desde ese lugar, es interesante destacar que las trayectorias no son solo de lxs estudiantes, son también de docentes, directivos y otrxs profesionales que precisan un acompañamiento y sostén para que la educación se produzca, en los diferentes niveles y en la escuela secundaria, en particular, entre generaciones.

La convivencia escolar se tiñe de una conflictividad cuando las desigualdades entran en juego afectando trayectorias educativas, nos interpela a preguntarnos si estamos construyendo subjetividades igualitarias capaces de incluir la diversidad¹¹. Las políticas en educación podrían favorecer estos procesos, ampliando oportunidades y desplegando formas del cuidado de espacios y tiempos donde cada unx es reconocidx en su diferencia.

La ESI puede desplegarse desde una pedagogía de desheterosexualización del saber escolar en tanto política epistemológica descolonizadora; contra la pedagogía que promueve una compulsiva obsesión por fijar. Esta idea nos invita a pensarla como umbral de la imaginación pedagógica ya que supone también experiencias en las que la preocupación no estaría puesta en cómo estabilizar el conocimiento sino en cómo explorar sus fisuras (Flores, 2008).

En clave retrospectiva, sabemos que las dinámicas de inclusión/exclusión se ponen en juego en los procesos de socialización de la escuela formal. En este sentido, Isabelino Siede (2007) favorece la discusión sobre escuela secundaria y educación política, sosteniendo que la escuela que incluía a través de la homogeneización ha perdido legitimidad y eficacia. Agrega que "la escuela dejó de ser legítima porque la conciencia moral de la segunda mitad del siglo XX

¹¹ En el año 2019, en una escuela secundaria de Córdoba, dos estudiantes de 5to año acuden a una organización social local de DDHH para recibir asesoramiento frente a hechos de discriminación y violencia institucional por razones de género recibidas desde el ámbito escolar del que eran parte. Dos mujeres trans que manifestaron explícitamente a lxs adultos de la escuela (preceptores, docentes, equipo de gestión directiva, ser llamadas por un nombre particular de acuerdo a su identidad autopercebida y usar el baño de mujeres. Esta demanda implicó activar la intervención del Programa Provincial, como una estrategia entre otras complementarias, que permitiera desarrollar un trabajo institucional con el equipo de 40 docentes, frente a prácticas asociadas a una inadecuada implementación de la ESI que vendría naturalizando la discriminación al interior de la escuela.

no tolera la discriminación y dejó de ser eficaz porque se ha debilitado el lugar del Estado como soporte de subjetividades" (p.83).

¿Cómo construir condiciones institucionales que restituyan el derecho a la educación vinculado al derecho a la identidad de género? Terigi (2014) se pregunta de qué manera interrogar, desde la formación docente, las características propias del aprendizaje escolar en relación a sus posibilidades de atención a la diversidad.

Recuperar los relatos y archivos no oficiales sobre esta narrativa, como muchas otras existentes, forma parte del comenzar a descolonizar; ya que en este tipo de vulneraciones se evidencia la persistencia del cisexismo como una jerarquía que coloca a las personas trans en un lugar de inferioridad y negación de existencia en relación a quienes son cis.

Siempre habrá una tensión entre sujetx hacedor y sujetx hechura de la cultura, una tensión entre el deseo singular y el compromiso solidario, pero cuando se instala la imposibilidad, la impotencia, el mero acatamiento a lo ya dado, dejamos de ser sujetxs que entramos en resonancia con otrxs sujetxs. Se instala así, una cultura de la mortificación, de la intimidación, de la negación de derechos (Ulloa, 2005).

La domesticación de la escuela implica, en general, restringir el carácter público, democrático y renovador, así como la re-apropiación y re-privatización del tiempo público, del espacio público y del bien común que la escuela ha hecho posible (Giuliano, 2019). Aquí se identifica un aporte clave para mirar aquellas prácticas micropolíticas que marginalizan los saberes transgénero, a los fines de repensar la escuela y alejarla/desterrarla como primera o segunda experiencia de expulsión social junto a la familia (Stryker, 2008).

Las trayectorias educativas se ven fuertemente influenciadas por la mirada biologicista, patriarcal y heteronormada durante el recorrido que niñas, niños y adolescentes vivencian en su paso por la escuela. Así, la institucionalidad, legitimada con el poder histórico que la estructura del Estado le ha otorgado al ámbito escolar, participa de la definición de las normas socialmente aceptadas para la construcción de las sexualidades.

A partir de la introducción de epistemologías subalternas a la ESI binaria, heteronormativa y colonial, las juventudes estudiantiles ponen sus voces, son escuchadas y contenidas para el análisis de la realidad microsocia en pos de la necesidad de transversalización de la ESI en las aulas.

La denuncia a aquellas violencias cotidianas, ejercidas por la heterosexualidad obligatoria, implica redoblar la reflexión frente a procesos lesbotranshomoodiantes generados por la sociedad y el Estado.

Capítulo 2: Las Experiencias y Prácticas de la ESI en la Escuela: Perspectivas y Abordajes

2.1- El Objeto de Estudio y su Abordaje Metodológico

En este capítulo, nos proponemos caracterizar y analizar las experiencias educativas relacionadas con la implementación e institucionalización de la Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas seleccionadas del noroeste cordobés. Este análisis se llevará a cabo desde una perspectiva histórica y se enmarca en los estudios trans¹².

El diseño metodológico de esta investigación es cualitativo con el objetivo de profundizar en las representaciones y experiencias de lxs actores sociales, analizando los contextos de producción y reproducción de los discursos (Hipertexto PRIGEPP Taller, 2021, 4.2). Nos propusimos atender a las impresiones y vivencias de los diferentes actores entrevistados en relación con las transformaciones en las prácticas, representaciones e identidades ligadas a las sexualidades, en el nivel secundario escolar. Retomando a Vasilachis de Gialdino (2006), buscamos comprender estas ideas en sus propios términos y significados abordando la construcción del conocimiento de manera cooperativa, igualitaria, situada y atendiendo a la epistemología del sujeto en estudio.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco adultos: un directivo y un docente por institución y un referente del programa ESI. Lxs docentes fueron seleccionados en función de la trayectoria y participación en la implementación de la ESI en su escuela. Lxs educadores se identificaron como varones y mujeres de entre 33 a 60 años, de instrucción y ocupación

¹² Radi (2019): Los estudios trans representan un campo académico interdisciplinario y socialmente comprometido con la injusticia epistémica ante la exclusión sistemática de las personas trans en la academia. Su contribución no reside en comprender meramente el fenómeno transexual, sino comprender las operaciones mediante las que la normatividad de género se implanta y las jerarquías que establece.

profesionales, docentes de las disciplinas Ciencias de la Educación, Historia y Biología con estudios universitarios y/o terciarios completos, en relación laboral de dependencia en el nivel secundario del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. De estado civil, dos son casadxs -de los cuales uno es gay y está casado mediante la ley de matrimonio igualitario- y dos solterxs.

En cuanto a la orientación sexual, todxs manifestaron establecer vínculos afectivos con varones (dos con varones gay) y sobre la autopercepción de género, dos se autoperciben varones gay y tres mujeres cis. La quinta persona entrevistada no es integrante de una escuela en particular, tiene el rol de referente del Programa Provincial de ESI y ha acompañado a esas instituciones en distintas oportunidades.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron durante el período de abril a julio de 2022, seleccionando a lxs informantes clave de acuerdo al rol/ función en el sistema educativo de nivel secundario. De las 5 entrevistas realizadas a lxs adultos, 4 fueron de manera presencial, en el ámbito de las escuelas, pautando previamente metodología de aplicación del instrumento respectivo. Se confeccionó una guía de preguntas -las que se adjuntan en anexo de esta tesis-, la cual fue revisada y ajustada de acuerdo al contexto de cada escenario de recolección de datos.

La quinta entrevista fue realizada de manera virtual a través de comunicación personal mediante formato videollamada, dada la distancia geográfica de quien investiga con la persona entrevistada, que era de 150 km. La grabación y transcripción atendió a los objetivos específicos y a la viabilidad de acceso a las personas adultas, donde se aplicó un recorte inicial ya que se estimaba entrevistar a más docentes, pero no era posible que estos dispusieran de tiempos y espacios dentro de la escuela.

Se omitieron dos entrevistas para el análisis, evitando así la extensión de información. Tales entrevistas habían sido realizadas a referente de Programa Provincial de Género y Sexualidades dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y a una organización LBGT+ de la región.

Las categorías de análisis utilizadas para organizar e interpretar los datos empíricos, se corresponden con los objetivos de investigación y las dividimos en cuatro grandes ejes y preguntas rectoras:

- 1- Contextualización histórica de implementación de la Educación Sexual Integral.

- 2- Tensiones y debates referidos a la implementación de la ESI por parte de los colectivos LGBT+.
- 3- Experiencias y prácticas educativas de institucionalización de la ESI.
- 4- Las vivencias de los diferentes actores como reconocimiento, inclusión o vulneración de derechos sexuales.

Respecto al lenguaje inclusivo esta tesis responde al uso de la “x” en todo su desarrollo, atendiendo a los consensos que el Programa Provincial de Educación Sexual Integral y el Ministerio de Educación de Córdoba han arribado hasta el momento. Durante las entrevistas y talleres la comunicación de la entrevistadora utilizaba también la “e”.

2.2- La Propuesta del Programa de ESI en la Provincia de Córdoba

La Educación Sexual Integral se ha convertido en un terreno de intensas disputas sobre los significados en torno a la sexualidad, quizás uno de los más relevantes y significativos en la cultura actual. Tal como señala el capítulo 1, por primera vez en el país, esta política pública nos permitió contar con una herramienta específica: el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, éste define la educación sexual desde una perspectiva integral, una visión que permite que la enseñanza de los contenidos escolares se vincule con las experiencias de vida de niñas y jóvenes como educandos.

En el año 2009, Córdoba crea el Programa Provincial donde el Estado se compromete a dar cumplimiento a la normativa, a través de los lineamientos curriculares como jurisdicción, brindando capacitaciones a docentes de los distintos niveles y modalidades, sobre sus contenidos y abordajes. Analizaremos el discurso oficial de la ESI recuperado de los materiales oficiales y, particularmente, de la entrevista realizada a una referente del programa provincial, mujer cis, de profesión Bioquímica y profesora de nivel secundario, de 62 años de edad, con una trayectoria de 30 años en el campo de la salud y 13 años integrando el equipo en relación laboral de dependencia.

Su relato desarrolla una mirada crítica sobre los procesos de cambio cultural que el programa ha transitado, las tensiones y las memorias sobre algunas demandas que acompañaron como equipo en escuelas. Según la entrevistada, las capacitaciones a docentes favorecieron los procesos de cambio y ampliación de derechos para niñas, niños y adolescentes en las escuelas,

donde docentes y familias fueron *aggiornándose*, aprendiendo sobre la temática y entendiendo que el compromiso en el acompañamiento es una pieza fundamental. Agrega, como dato relevante que, en Córdoba, las consultas al programa para acompañar a la diversidad sexual eran realizadas principalmente por el nivel secundario y, a partir de la pandemia, comenzaron a recibir más consultas del nivel inicial y primario:

Como relata la mamá de Luana, que hoy tiene 17 añitos, ella cuando Luana tenía 7 años, antes nadie le daba pelota la trataban de loca cuando lo¹³ único que hacía era escuchar y respetar a la hija, hoy ya hay equipos del Ministerio de Justicia, eso ayuda y si viene una familia a hablar, entre todos y todas vamos aprendiendo, la familia va acompañando a su hije y lo que quiere es que entre todos los espacios lo acompañen, y las escuelas escuchan[...] [...]antes pasaba en secundario, recién allí a los chicos se les permitía, cuando el niño niña empieza a hablar ahí siempre hay un adulto que va a reprimir [...]. (Referente Programa ESI, comunicación personal en entrevista presencial semiestructurada, 7 de diciembre de 2022)

En el marco de la sanción de Ley de Identidad de Género (2012), la entrevistada articula el acompañamiento del programa ESI con el precedente que marcó la historia de vida de la primera niña trans del mundo que a los 6 años pudo acceder al cambio de DNI de acuerdo a su identidad de género autopercibida, sin recurrir a la Justicia. Un acontecimiento que permitió que las políticas públicas dirigidas a las disidencias ganaran terreno.

Menciona aportes de la ESI y un replanteo hacia su interior ya que, por ejemplo, los lineamientos curriculares no incorporaban la palabra “género” con el objetivo de que la ley se aprobara, sucedió también con la palabra “aborto” que se agrega posteriormente pero sólo como problema de salud (Morgade, 2017). Menciona que, en el 2011, se profundiza el abordaje sobre contenidos de diversidad sexual en los cuadernillos didácticos. Sin embargo, sigue vigente el

¹³ En las transcripciones de entrevistas de la investigación no se darán a conocer los nombres para respetar la privacidad de lxs entrevistadxs, y serán identificadxs por roles.

temor/inseguridad de hablar sobre este tema en las escuelas secundarias, lo cual mantiene la estructura del sistema heterocisnormativo:

[...]la institución, el ministerio es heterocisbinario, es así y eso es lo que más cuesta, por ejemplo, con el lenguaje inclusivo, lo único que nos permiten es las y los, porque nos pusimos firmes. Desde el programa dijimos: no vamos a hacer informes donde no esté el los y las. Pero nosotros somos parte de esa misma institución, también ahí hay que hacer acuerdos, de eso se trata, si vos te enojas y no lo haces es peor (...) Este sistema va a seguir por muchos años, va a costar, eso piden los chicos, son procesos, las cosas no se pueden cambiar tan rápido, por eso considero que la ESI ha hecho un aporte extraordinario a la educación y esa es la ESI, poner en tensión y cuando hay tensión se reflexiona. (Referente programa ESI, comunicación personal, 13 de junio de 2022)

Si bien vamos a considerar el período 2006-2022 para analizar la implementación de la ESI, debemos hacer notar que una de las características del contexto social en el noroeste cordobés es el fuerte condicionamiento religioso y político que ha ejercido históricamente el Obispado de Cruz del Eje en las escuelas de la región. Esta entidad, que implica un rol de autoridad y supervisión de la doctrina de la Iglesia Católica, tiene su sede en la localidad de Cruz del Eje abarcando geográficamente 4 departamentos Cruz del Eje, Punilla Norte, Minas, Pocho y San Alberto los cuales, en su mayoría, representan el territorio del noroeste de la provincia.

La región noroeste en la década de los 70 fue gestora de luchas políticas, sociales, estudiantiles y sindicales desde los ámbitos educativos y ferroviarios, dejando 17 casos identificados judicialmente de desaparecidos, una nieta restituida (la 129) y otro caso aún no identificado. El sistema colonial de explotación y aniquilación de los pueblos originarios en términos de genocidio se cristaliza en esta región: muchas de las escuelas públicas estatales, en la actualidad, tienen sus paredes decoradas con imágenes religiosas y cartas documento que los grupos antiderechos elevaron al Ministerio para obstruir el cumplimiento de la ley.

Desde esta contextualización histórica, la conversación incluyó reflexiones sobre la relación entre Terrorismo de Estado y sexualidad, genocidio y sexilio, cómo la represión, el silenciamiento, la discriminación, las violencias y la patologización afectó a las personas de la disidencia sexual generando condiciones de vida adversas, vulnerables y violación sistemática de los derechos humanos:

Tuvieron una vida de mierda, no han podido estudiar, trabajar, lógico que necesitan una reparación porque la cultura y la sociedad ha hecho que tengan una vida de mierda. (...) Otra cosa que decimos es que no hables de fobia, porque fobia es una patología, porque esto es crímenes de odio, esto no es una patología, hay que no usarlo, hacer ese aporte, despatologizar el transodio, que se puede modificar. (...) Tuvimos en el 2018 una experiencia de articulación con ATTTA Cba, y con ellos trabajamos mucho el término, elaborando talleres en escuelas, cuadernillos y folletos. (Referente Programa ESI, comunicación personal, 13 de junio de 2022)

Tal como la Federación Argentina LGBTQ+ (2022) lucha contra el transodio y las sistemáticas exclusiones de la población trans, -lo que ha quedado plasmado en el capítulo 1-, también ATTTA en la provincia de Córdoba está presente y es actor clave en la lucha por el respeto a la diversidad sexual, articulando con el Ministerio de Educación y el programa ESI. Es un colectivo que representa la Asociación de Travestis, Transexuales y Transgéneros de Argentina. En el 2011, integrantes del equipo de ESI acompañaron una experiencia situada en CENMA-Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos- el cual lleva el nombre de una activista trans “Maite Amaya”, siendo ésta una política afirmativa que funciona en la Universidad Provincial de Córdoba y permite que adultxs trans logren finalizar el secundario. Maite fue una mujer trans cordobesa, feminista decolonial, piquetera, hija del Cordobazo.

Progresivamente, la comunidad LGBTQ+ participan de experiencias pedagógicas que promueven la inclusión y la igualdad de géneros en escuelas, principalmente, en el nivel secundario. Lo hacen de acuerdo a alianzas y relacionamientos en la articulación intersectorial,

por la conflictividad en la convivencia ante actos discriminatorios, por la participación en estos colectivos de estudiantes que llevan la propuesta a una escuela en particular a través de distintos formatos curriculares (asignaturas, talleres, jornadas, proyectos integrados, proyectos comunitarios, cátedras compartidas, entre otros).

2.3- Descripción de las Instituciones Educativas: Características, Población, etc.

En esta investigación, la selección de la población responde a dimensiones geográficas, culturales y de género puesto que las escuelas ubicadas en las zonas del norte presentan, históricamente, un funcionamiento y dinámicas atravesadas por procesos de desigualdad y exclusión social y política. Se trabajó con dos escuelas públicas estatales de nivel secundario del noroeste de Córdoba, constituyendo la muestra no probabilística e intencional, llevada a cabo durante el ciclo lectivo del año 2022.

Caracterizamos a la Escuela 1: ubicada en una zona urbana, cuenta con los cuatro niveles inicial, primario, secundario y terciario. El nivel secundario tiene 5 divisiones con lo cual es una escuela muy numerosa respecto a su matrícula. La oferta educativa es amplia, con 3 orientaciones: Ciencias de la Comunicación, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Su historia da cuenta de estudiantes y docentes desaparecidos durante la última dictadura cívico militar lo que le imprime una fuerte identidad de trabajo institucional con los Derechos Humanos en la comunidad.

La Escuela 2 se ubica en otra localidad geográfica también del noroeste, en una zona rural. Se diferencia en cuanto a su modalidad, ya que es pública, estatal, técnica agropecuaria con todo lo que su historia dentro del sistema educativo representa. Aquí, la categoría de análisis respecto al género tuvo su fuerte atravesamiento, dado que estas instituciones nacen como escuelas solo para varones, una cualidad que actualmente se ha superado contando con matrícula también de mujeres.

La población de estudiantes está constituida por niñxs y jóvenes ubicados en la franja etárea de 11 a 17 años, pertenecientes a sectores socioeconómicos principalmente medios y altos. Ambas instituciones tienen legitimidad en las comunidades donde se ubican, muchas familias buscan inscribir a sus hijxs en ellas y, cada año, quedan muchxs estudiantes sin vacante. Sus

edificios son amplios, cuentan con una adecuada infraestructura, plantel docente y articulación intersectorial y llevan adelante proyectos pedagógicos institucionales. Son las llamadas escuelas “progre”, donde la implementación de la ESI resulta, también, uno de sus atractivos.

Tanto las entrevistas a lxs educadores como los talleres con estudiantes se realizaron en las escuelas, de manera presencial, en distintos días, acordando previamente espacios físicos disponibles, horarios y dinámica de aplicación de los instrumentos de recolección de la información. Fueron grabadas, con consentimiento informado, luego transcritas como parte del proceso interpretativo; compartiendo el audio de cada encuentro a su respectivo interlocutor.

En la escuela 1 el taller con estudiantes se realizó el día 21 de octubre de 2022 y en la escuela 2 el día 10 de noviembre de 2022.

2.4- Experiencias y Trayectorias de Formación de lxs Directivos en Relación con la Educación Sexual

Iniciamos el análisis con las entrevistas a lxs directivos de las dos escuelas secundarias públicas estatales seleccionadas. Ambos directivos tienen entre 55 y 60 años, autopercebidos uno como varón homosexual gay y la otra como mujer heterosexual cis, próximos a la etapa de jubilación laboral, con lo cual las reflexiones se desplegaron desde una perspectiva histórica sobre los avances significativos que la ESI ha permitido, desde su paso como estudiantes y luego, como educadores. En el análisis de las dos entrevistas se pueden señalar cuatro dimensiones referidas a la implementación de la ESI en las instituciones de las cuales ellxs son parte:

-Escasa formación en ESI que lxs educadores recibieron durante la etapa de estudiantes y como docentes, por parte del Estado:

Ambos asistieron a instituciones educativas religiosas en la formación secundaria y en la formación docente de nivel terciario y se refirieron a los posicionamientos morales referidos a la sexualidad en dichos espacios:

No recibí formación sobre ESI en mi época de estudiante, es un poco complejo porque el “no” no es tan claro, en mi época no tuvimos formación en el trayecto del Profesorado de Maestro de

Primaria, y en la secundaria menos, sin embargo, yo pertenecía a una congregación religiosa, dentro del seminario mejor, y allí teníamos un tipo de formación, aunque no acordamos del todo, sin embargo, teníamos un tipo de formación que resolvió el silencio absoluto de la educación intrafamiliar en sexualidad. (Directivo 1, comunicación personal, 3 de mayo de 2022)

El proceso de visibilidad de la ESI aparece en sus relatos; nombrarla, significarla, que circule de manera explícita en el lenguaje escolar, como una herramienta que permite politizar o (des) heterosexualizar la tarea docente. Dan cuenta de cómo fueron educadxs en las sexualidades, qué cuestiones no recibieron de sus familias, de la sociedad y de la escuela y cuáles sí y de qué maneras:

[...] sobre información recibida en ESI, no recuerdo que haya habido, haber presenciado algún maltrato verbal hacia alguien, yo cursé hasta 3er año en la escuela de las monjas [...] Y como buena escuela de monjas, había cosas que..., allí vi una cosa que me chocó y que me marcó para el resto de mi vida, de una chica de 5to, último año, que quedó embarazada, creo que toda la escuela lo sabía, en pleno octubre calor...ella iba con un saquito suelto... no sé si no llegaron a entregarle el título, pero sí recuerdo que no le permitieron participar del egreso. Eso me quedó, dije cómo puede ser semejante [...]. (Directivo 1, comunicación personal, 3 de mayo de 2022)

Las entrevistas si bien se realizaron por separado, se analizan aspectos comunes reflejados en las experiencias como directivos, muy recurrente de épocas pasadas, donde una estudiante embarazada era vulnerada en su derecho educativo por parte del proceder institucional de la escuela secundaria, cómo el modelo moralizante de las sexualidades desplaza aquellas trayectorias escolares a sitios de ocultamiento, desplegando mecanismos de invisibilización y discriminación de los cuerpos.

-Avances en el compromiso de implementación de la ESI en la escuela:

Para quienes ejercen cargos de gestión directiva, se vuelve un desafío la corresponsabilidad que emana del enfoque de derechos para el ejercicio igualitario de sexualidades plenas, puesto que las barreras culturales y políticas siguen operando en las distintas escenas escolares, donde existen pluralidad de posicionamientos de lxs educadores sobre qué enseñar, desde qué enfoque o modelo:

Era y sigue siendo muy marcado el binarismo, se era varón o mujer, varón masculino u homosexual, el transgénero no existía como una realidad y, por ejemplo, en la adolescencia en ámbitos escolares, se hablaba mucho del travestismo [...] además, los tipos de chistes [...] toda esta cuestión tenía que ver con el chiste binario, que mantenía a cada sujeto en un lugar determinado, el macho macho, la hembra hembra, la que tenía que ser mujer curvas, tacos altos, el vestirse de mujer era parte del chiste [...] no muy lejano a lo que yo vi el primer año que estuve acá en la escuela: en una representación de juego, el hombre vestido de mujer-mariposa.

(Directivo 1¹⁴)

Referida a esta situación, Wayar (2021) menciona que la introducción travesti trans en los espacios públicos ha sido y es resistida. La contundencia de las demandas de las disidencias sexuales ha logrado abrir grietas e infiltrar lenguajes, perspectivas y modos de intervención propios, también en las políticas públicas. En la actualidad, se va instalando el pensar los géneros, políticas identitarias y la humanidad misma con los aportes travestis trans territorializados en Latinoamérica.

En las dos entrevistas realizadas a lxs directivos, estos dan cuenta de los modelos dominantes que durante el debate sobre la ley se encontraban en tensión -y que persisten en la escuela-. Retomando a Morgade (2006) acerca de los modelos biologicista, biomédico, moralista, punitivo y de género; coinciden lxs entrevistadxs en que aún predomina el enfoque biologicista, biomédico y moralizante de las sexualidades, tanto en la práctica docente, como en

¹⁴ Para evitar la sobrecarga de información reiterada, cada vez que se citen fragmentos de la entrevista semiestructurada realizada por la investigadora, de manera presencial el 3 de mayo de 2022 en la escuela, a uno de los directores, se consignará, a partir de ahora, solamente como “directivo 1”.

las planificaciones curriculares, en los debates que lxs educadores despliegan y también en las miradas de familias.

De la participación y las demandas por parte de lxs estudiantes, es el enfoque de género el que gana terreno contrarrestando el sistema patriarcal-capitalista-colonial-heterocisnormativo. Lxs educadores que acompañan el modelo de género van sentando precedentes estratégicos para un abordaje integral, transversal y transdecolonial de la ESI.

-Aparición de nuevas tensiones en el colectivo docente, a partir de la aprobación de la Ley 26.150 (2006) como política pública:

Frente al nuevo escenario de conquista de derechos, lxs directivos analizaron cómo persisten los silencios, omisiones y conflictos/polarizaciones entre educadores respecto a la corresponsabilidad ciudadana de garantizar la transmisión de contenidos sobre Educación Sexual Integral. La ley dio origen al Programa Nacional de ESI con el propósito de garantizar el derecho a recibir ESI en todos los establecimientos educativos del país, de gestión estatal y privada, desde los niveles de educación inicial hasta la formación docente, así como también, la obligatoriedad de lxs docentes de llevar a cabo la implementación de esta política pública. Sin embargo, las resistencias a lo largo y ancho del territorio fueron sostenidas generando que la implementación de la misma quedara librada a voluntades individuales y no institucionales en muchas de las experiencias escolares.

Antes de la aprobación de la ley, notaban un ambiente que acompañaba positivamente la posibilidad de empezar a plantear otros lugares para las mujeres y disidencias y, a la vez, también para la expresión afectiva, independientemente del género, de la autopercepción. Un ambiente que se construía más por parte de la población estudiantil que por estrategias o un proyecto organizado de ESI desde lxs docentes:

Cuando aparece la ley, aquellos que nos vemos reflejados en ella, intentamos difundir entre los mismos adultos, porque el problema no era con los chicos ni chicas en esa comunidad, intentábamos algunos de los adultos instalar la cuestión, se tomaba por algunos como obligación y otros como una respuesta a lo que ya se venía haciendo[...]. Cuando vienen las propuestas del diseño curricular [...] a nosotros hasta nos favorece, en el sentido de decir esto es ESI, leer la

historia de otra manera es hacer ESI, hacer matemática de otra manera es ESI, reconocer la producción científica de otra manera es hacer ESI. (Directivo 1)

-Predominio del binarismo como perspectiva de formación y comprensión en la implementación de la ESI:

En el artículo N° 1 de la Ley 26.150 (2006), se define que la ESI es la que permite articular todos los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos que intervienen en el proceso de construcción de la sexualidad de cada persona. Sin embargo, un aspecto común en lxs directivos es que su abordaje se enfoca mayoritariamente desde el campo de las Ciencias Naturales y Educación para la Salud:

Cuando yo me hago cargo de esta escuela, en 2018, bueno, me informo acerca de cómo son los procesos de los diferentes contenidos transversales, en el proyecto curricular cómo estaban implementando ESI, Ciudadanía, ESI también estaba muy fuertemente pegado a la Educación para la Salud, y de hecho se mantiene allí [...]. Es un remanente, lo veo, también tenemos tanto en información como en formación sobre enfermedades de transmisión sexual...hasta ahí...porque digo hasta ahí porque en lo real, lo que se dirime en una clase o taller son prácticas diferentes, contradictorias y que proviene más de la percepción, hay una percepción de los sujetos no binarios o transgénero que no está del todo resuelta entre sus pares y entre los adultos. (Directivo 1)

Los estudios transdecoloniales nos permiten reflexionar sobre representaciones, discursos y prácticas que circulan en los distintos campos sociales y culturales, desplegados como algo natural. En los espacios áulicos, la participación de lxs estudiantes, sus preguntas, disputan miradas que disrumpen, que confrontan con la perspectiva institucionalizada de la sexualidad normativa que produce “conocimientos normales” y “conocimientos desviados y anormales”. Estas posiciones generan mecanismos de diferenciación, jerarquización y desigualdades que operan, a partir de las relaciones de poder, fuertemente en la sexualidad (Val Flores, 2016).

Considerando las puertas de entrada de la ESI dentro de la estructura de la ley, la primera puerta hace referencia a revisar el propio posicionamiento, justamente para deconstruir, problematizar, desnaturalizar aquellas miradas y sentidos sobre las distintas aristas de la sexualidad humana, identificando prejuicios y estereotipos que clasifican patologizando y aumentando las brechas por razones de género. La ESI posibilita que tales mecanismos se expliciten en espacios colectivos como lo es la escuela, contribuyendo a la reducción de las desigualdades sociales.

2.4.1- Posiciones y Roles de lxs Directivos Frente a la Inclusión de la Diversidad

Acercas de la posición de lxs directivos ante episodios que irrumpen vinculados a la diversidad sexual, unx de ellxs relató una vivencia en una institución secundaria. Se trataba de un estudiante trans que se inscribió e ingresó a la escuela. En ella, había una pileta de natación con vestuarios binarios y apareció la pregunta:

[...] y cómo se iba a vestir, qué traje de baño usar si se consideraba varón, ¿no? era toda una historia, risas [...] qué se iba a hacer, nos sonreímos con la otra colega con la que compartíamos cierta idea ideología, posición [...] para los directivos era un problema.

E: ¿y qué dijo el estudiante, alguien le preguntó cómo deseaba hacerlo?

e: lo que pasa es que esta conversación no la hicimos con el estudiante. Que pasa bienvenido sea, hicimos una conversación, muy bien, etc., pero al cerrar la puerta pasaba el debate interno.

(Directivo 1)

Identificamos un fuerte posicionamiento de ambos directivos en la disputa por romper los mandatos hegemónicos ante situaciones de discriminación por razones de género que acontezcan en la escuela. Resaltan poner en juego la autoridad institucional y pedagógica en pos de habilitar la afectividad, el respeto, la posibilidad de ser quienes queremos ser. Tal como lo reflejan Wayar (2018), Britzman (2016) y DiPietro (2021), la sexualidad es una construcción que va siendo y se va dando en un proceso individual y colectivo, que permite situarnos en un momento de la vida

de las personas y dejar abierta las oportunidades a posibles fugas o dispersiones en los cambios que puedan darse en dicha construcción. Tales fugas siguen generando controversias para la cultura instituida de la trama escolar.

La perspectiva de género aparece como un aporte en la vida institucional escolar, que comienza a nombrar la categoría de género, no sin debates y polarizaciones:

[...]aparecen en las expresiones científicas históricas, en la intervención social [...] me parece que es más amplia y, de hecho, se toca, por ejemplo en el área de sociales, hay mucha difusión de la presencia de la mujer en la historia, hemos recibido un material que lo vamos a implementar el año que viene, provoca inquietudes, los profesores buscan material y defiende, aparece mucho la indiferenciación diríamos en ciertas prácticas que antes estaban como reservadas a los varones... en la educación física también nos viene una cuestión ahí que marca un cambio importante.

Justamente en el 2018, se implementa la agrupación mixta, vamos a hacer un deporte mixto, pero solo en primer año...así lo definió la Supervisión [...] hoy ya es mixto en todos los cursos.

(Directivo 1)

Lxs entrevistados también observan cómo, en clave histórica, las prácticas atravesadas por los lineamientos de la ESI fueron instalando interrogantes y problematizaciones. Un ejemplo fue que se comenzó a repensar la “diferenciación” en la distribución de los grupos de estudiantes por género, orientado desde la lógica del sistema sexista, patriarcal y heteronormativa, considerando que ésta imposibilitaba el desarrollo pleno personal y social. Por ejemplo, las clases de educación física donde sólo los varones podían jugar al fútbol y las mujeres, sin considerar los intereses y gustos, tenían como actividad el baile y las coreografías. En escuelas secundarias de orientación técnica, los talleres representan actualmente un dilema frente a discursos que mencionan que las mujeres “no tienen fuerza” para utilizar ciertas máquinas.

Esa necesidad de hacer algo por separado. Son los menos binarios[sic] o más machistas que se expresan en distintas dinámicas, “no ustedes no pueden hacer esto, vayan y busquen el agua”.

[...]Lo que me viene a mí de preceptores, algún tipo de discriminación por el cuerpo, he tenido

que intervenir y llamar la atención a profes adultos, también tales chicas que no se animan a hacer tales cosas. (Directivo 2, comunicación personal, 31 de mayo de 2022¹⁵)

Lo que pasa que esta escuela es muy particular... hemos trabajado mucho sobre prejuicios y discriminación, por eso tenemos tantos chicos integrados. Hemos sido una escuela puntera en integración e inclusión. Y hemos tenido chicos que se han demostrado totalmente pero bien marcado su cambio de género, porque ahora las chicas están mucho más con el cambio de género, vienen y te plantean que ella es Valentina y quiere llamarse Noa y se respeta eso [...] pero en un acompañamiento. (Directivo 2)

En este testimonio podemos analizar cómo, en las prácticas educativas, todavía se reproducen y naturalizan los estereotipos y roles de género, pero a su vez lxs estudiantes disputan estos sentidos y prejuicios, dentro de un sistema patriarcal, heterosexual, colonial, liberal, andro y adultocéntrico (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 12). Las instituciones educativas sostienen esos significados instituidos que siguen legitimando la circulación de los mandatos sociales hegemónicos acerca de la sexualidad.

2.4.2- La Inclusión de lxs Estudiantes Trans en el Cotidiano Escolar: Tensiones y Desafíos

Las construcciones socioculturales de estudiantes y docentes demandan en la actual coyuntura, y en particular, en el territorio del noroeste cordobés, obligan a repensar cómo la institucionalización de la ESI requiere de una política educativa integral y transversal que incorpore la capacitación docente. Sobre la influencia de la escuela en el respeto a las identidades diversas, ambxs entrevistadxs, desde su perspectiva, dan cuenta de la manera en que la escuela va cooperando con los cambios culturales en relación con el género. Resaltan el protagonismo de lxs estudiantes en colocar en la agenda escolar situaciones recurrentes de discriminación,

¹⁵ A partir de ahora los fragmentos de esta entrevista semiestructurada, realizada por la investigadora, de manera presencial/oral, con desgrabación posterior, en la escuela, el 31 de mayo de 2022, al director de la institución, se consignará como “directivo 2”

privilegios que la escuela refuerza si se es varón, por ejemplo, trasladando esta inequidad a mujeres estudiantes o docentes:

[...] yo creo que sí, que tiene que ver porque se habla mucho, acá no es que la tengamos como una cosa “LA ESI” acá está en cada materia, se habla del tema como algo natural que veo así debería ser, cuando vos lo querés imponer, allí encontrás la resistencia. Están los profes que tienen el eje de ESI como Ciudadanía, pero el resto tiene siempre en Lengua, en Biología siempre está, sí, sale más marcado [...] pero también surge en lo que es Historia, Matemática y Física y, más de una vez, se da que conversemos de algo, porque los chicos te lo plantean. (Directivo 2)

Yo creo que la escuela se transformó en “el espacio donde puedo ser yo”, pero lo que observo es que muchos chicos vienen como muy presionados desde el afuera, están en esa tensión, no me junto, estoy aparte, estoy solo, tratamos de ir integrándolos, que sea natural el tema. Un aporte podría ser que están muy acompañados, sí, sí[...] yo creo, particularmente creo y los profes también, es tomarlo como algo natural y no marcarlo tanto ni estar todo el tiempo con no...es natural. (Directivo 2)

Basándonos en estas posiciones de lxs directivxs, podemos analizar cómo la perspectiva transdecolonial aporta reflexividad frente a la disputa sobre el modelo sexo genérico binario y heterosexual, instalado en la época del colonialismo a través del “pecado nefando”. En palabras de Wayar (2018) pecado del que no se habla y queda allí, como algo vergonzoso y culposo llevado al silenciamiento y el aislamiento, como mito fundante que niega la existencia de otras identidades. Si bien, el respeto a la diversidad que explicita la ESI debe responder al principio de transversalización (tanto en los saberes curriculares, formatos pedagógicos, dinámicas administrativas, práctica docente, protección de derechos) surgen reflexiones donde se expresan lo instituido y lo instituyente:

El sistema cultural, nosotros tenemos, por ejemplo, dos chicos transgénero, eh, mujeres trans sería ¿cómo es? [...] se auto perciben como varones, ahí está. Ambos, a principio de año, expresan que ellos no quieren ser nombrados en el grupo de las mujeres; entonces, cuando se nombra la famosa lista, que todavía es dividida por género [...] la otra vez, yo planteé que el año que viene tenemos que hacer la lista como surge en el Cidi, es por apellido, es mixta esta lista, vos sabes... la cantidad de complejidades que nos involucra eso mira vos las contradicciones... yo respeto lo que me dicen, pero en la estadística te preguntan sí o sí como pregunta cisgénero, en una lista tenés que distinguir quiénes son varones y quienes no, varones arriba y mujeres abajo, en ese orden que no sé quién lo inventó... pero ahí está... “para que tu escuela exista tienen que existir de esta manera. (Directivo 2)

Observamos cómo en la escuela el binomio sexo-genérico, varón- mujer emerge históricamente, bajo la forma de ensamblaje contradictorio de discursos y prácticas médico-legales, como también, político- culturales (Hipertexto, PRIGEPP, Disidencias, 1). Radi y Pagani (2020) plantean, en esta línea de pensamiento, que el régimen binario instala una cisnormatividad entendida como el conjunto de expectativas generalizadas que estructuran las prácticas e instituciones sociales, sobre el supuesto de que todas las personas son cis -personas que se identifican con el género que les fue asignado al nacer- suponiendo una alienación entre las características físicas y la identidad de género:

Lo primero que decimos es... bueno, cómo queremos ser nombrados, no están cambiados en el lugar, pero los preceptores saben quiénes son. Otra opción es la de visibilizar esto, resulta que uno de ellos resuelve la visibilidad en la familia y en tanto que la escuela va acogiendo. El otro estudiante todavía no lo resuelve en la familia, se lo nombra con el nombre de mujer y hay toda una contradicción allí [...] conversó conmigo, y yo le pregunté desde cuando te sentís Francisco, me dijo toda la vida me sentí así, le dije que hay una ley, que él por él mismo puede tomar la

decisión [...] cómo te están construyendo los otros porque tu identidad no sos vos mismo y ahí veo esto muy claro, la dependencia de la percepción de los otros. (Directivo 1)

2.5- Los Mandatos Hegemónicos del Binarismo Sexual en la Escuela: ¿Qué se Hace y se Dice?

En el campo pedagógico, la práctica docente se va tejiendo sobre la base de la biografía escolar como estudiante, donde lo personal guarda relación con lo institucional y lo político constantemente, unas veces de forma implícita y otras de manera explícita. Para la ESI, una de las puertas de entrada es la revisión del propio mundo, cómo lxs educadores y familias miran la realidad en clave de género. Uno de lxs entrevistados continúa hablando en relación con esto:

[...]las historias individuales se conectan con las historias colectivas. Nosotros somos un matrimonio homosexual, adoptamos dos hijos y en el ANSES para conformar el grupo familiar debimos enviar notas a Buenos Aires porque no existe en el sistema familiar dos varones como jefes de familia. Con una ley de 12 años, debimos elevar un permiso porque no estaba la opción, cuando ponía el segundo varón lo rechazaba. Volviendo a esto, las historias activan y cómo. Y también, obturan. (Directivo 1)

Un denominador común en lxs entrevistados es la presencia de resistencias que emergen naturalmente en los adultos de la escuela, aludiendo a que, en ocasiones, no hay intención de discriminación en algunas personas, *“capaz sin quererlo, con toda la buena intención”*. Afirman que sigue pesando en las prácticas el propio posicionamiento. En la pregunta acerca de si se permiten o excluyen las personas con identidades y orientaciones diversas, si hay discriminación, aluden que no en ese término, pero reconocen que algunos docentes expresan que sienten un “choque” cuando en los pasillos o recreos surgen los abrazos y besos, manifestaciones de placer y erotismo, y esto sorprende más si surgen en personas con identidades sexuales diversas. Pero

es muy diferente la actitud cuando se trata de adultos que viven en parejas homosexuales, que no son segregados:

Los chicos te plantean, te planteaba yo el caso, está Valentina que dice ser Noa, ella se siente Noa, los papás no quieren que sea Noa, ella se autopercebe como varón trans y pide ser llamada Noa, todos en la escuela la llamamos Noa, pero los papás han pedido que se la llame Valentina... y es Valentina... ehhh pero bueno, tratamos de... pero son bastantes cerrados, no vamos en contra de la familia pero ella en la escuela es Noa...que pueda estar acompañada por la escuela porque si no ¿para qué está la escuela? (Directivo 1)

En palabras de este directivo, y a partir de su historia de vida, una preocupación sobre los efectos de la heterosexualidad en los sujetos y en la escuela. Val Flores (2016) da cuenta de que se impone un régimen político que institucionaliza una forma única y legítima de vivir el deseo y los placeres, regula los usos del cuerpo, moldeando afectos y emociones, institucionalización de la cual las prácticas pedagógicas no quedan exentas. Determina las formas válidas de ser varón, mujer, de la feminidad y la masculinidad aceptable en cada cultura, imponiéndose como modelo hegemónico de identidad sexual y de género.

Las prácticas son contradictorias en un mismo sujeto, algunos tenemos un convencimiento, una experiencia. Yo, al conversar con Francisco, le cuento de mi propia experiencia; él venía todo encapuchado, se saca la capucha me mira a los ojos, no puedo tener la experiencia de él, porque yo me siento varón. A partir de que yo le fui relatando mi historia, sentirme homosexual, que me gusten los chicos, lo tuve que esconder toda mi vida, adolescencia, delante de mis padres, hermanos [...] yo sufrí mucho, desde los 22 empecé a tomar decisiones, pero me costó muchos más años aceptar que Claudio es mi pareja novio, mientras que mis sobrinos siempre le dijeron tío, no era un tío era mi pareja. (Directivo 1)

Sobre cómo en escuelas del noroeste de Córdoba, se viven y expresan hoy las sexualidades, se destaca en una de las narrativas lo que implica el proceso de “salir del closet”:

El salir del closet, del armario, sigo leyendo sobre la homosexualidad y los procesos más macro. Viéndolo desde la concepción fuertemente binaria, independientemente de que haya un respeto e intentar comprender al otro, traiciona mucho la construcción individual, como uno ha construido individualmente la situación. De todas maneras, hay un esfuerzo, pero marcan mucho las historias sociales y la microhistoria [...] yendo a esta escuela y a las experiencias, son muy pocas las experiencias de diversidad, de apertura y muy recientes. (Directivo 1)

En algunos momentos del relato de uno de lxs directivos, se problematiza sobre discursos y representaciones que circulan en su escuela actualmente, reforzando e imponiendo el binarismo. Preguntas sobre sus significados, sentidos, que no sea obligatoria la heterosexualidad, poder reflexionar sobre aquello que irrumpe en la escena escolar, lo que se escribe en las paredes, mesas, bancos, baños en forma de sanciones que no vienen de manera pública, pero que se publican en lugares donde otros pueden leer:

Analizando los años de existencia de la ley, no se aplica nada. Hay más énfasis, pero porque los piden los estudiantes “a gritos piden que se hable del respeto y ser escuchados”. Desde mi punto de vista no se está trabajando como eje transversal. Los espacios de participación de lxs estudiantes, como el Parlamento Juvenil del Mercosur, allí llevan temas de ESI...pero aparecen contradicciones. (Docente 2, comunicación personal, 31 de mayo de 2022¹⁶)

2.5.1- El Desafío de Curricularizar la ESI desde un Enfoque de Género (s)

Lxs educadores reflexionaron sobre los vacíos curriculares en el abordaje de la ESI y el predominio de la práctica docente en soledad, individual, el desconocimiento sobre los

¹⁶ Desde ahora “docente 2”

contenidos curriculares, por ejemplo, en lo que refiere a leyes, derechos y la heterocisnormatividad. El no evaluar los procesos, sumado a la falta de tiempos y espacios en donde poder desarrollar saberes, contenidos y reflexiones sobre los temas que la involucran.

Comparten la reflexión sobre el desinterés de una gran parte del cuerpo docente en estas y otras escuelas del noroeste, en indagar más a fondo sobre el sistema heterocisnormativo y la diversidad sexual, dentro de las aulas. Tomando en cuenta este reconocimiento, podemos afirmar que las identidades sexo genéricas y expresiones de géneros de los cuerpos sexuados (Morgade, 2016; Lopes Louro, 1999), se mantienen instaladas en el equipo de docentes bajo la lógica binaria. Este escenario muchas veces polariza a educadores, quienes muestran una fuerte resistencia a desnaturalizar, a revisar los propios saberes y creencias:

Todavía veo una resistencia, no tanto como unos años antes, pero hay resistencia más de docentes que no son del área de Naturales, expresan: qué me van a preguntar cómo enseñar, si hablar de sexo es malo, sigue estando instalado el tabú [...]me molesta ver dos personas besándose, pero sean hetero, homo, encuentro que hay acciones que tienen que ser en la privacidad, no todo lo privado tiene que ser público y viceversa, no porque esté la ley puedo hacer cualquier cosa, les digo esto a los chicos, [...] cuando hay una actitud así, no claro, está el límite...todo eso fue la construcción del taller que di, lo quise orientar para ese lado, lo di en septiembre solo, destinado a los 6to años, aproximadamente 80 a 100 estudiantes, toda una jornada de las 9 a las 13hs, estaban los docentes pero no coordinando...estuve solo [...]. (Docente 1, comunicación personal, 31 de mayo de 2022¹⁷)

En este fragmento podemos ver cómo se explicita a la sexualidad significada, aún en el siglo XXI, como tabú, incluso contando con una ley que se posiciona en sentido contrario. Esto guarda relación con los significados instalados dentro de la matriz colonial del poder (Mignolo, 2017), en relación, por ejemplo, con una expresión moralista de la sexualidad como algo “malo”. El sistema jerárquico de opresión y exclusión (Di Prieto, 2021), silencia a través de las

¹⁷ A partir de ahora “docente 1”

instituciones del Estado, la reflexión sobre sexualidades posibles y no una única, invariante y homogénea.

Problematizar sobre la reducción del género a una definición anatómica a partir de una la lectura de la genitalidad externa, nos permite poner en diálogo con lxs estudiantes los propios significados, revisar prejuicios y estereotipos, hacernos preguntas, observar lo que decimos, comunicamos, cómo nos relacionamos en la escuela pensando al género como una construcción (Morgade, 2006).

[...] ha habido modificaciones, en un 60 por ciento aproximadamente con apertura, no al 100, hablan desde otro lugar más ligado a la inclusión, más a las cuestiones del tema, lo veo y aparte hay trabajos... he ayudado a otros docentes a trabajar desde sus asignaturas, no todos pero [...]ha habido cambios, ya hay una lista heterogénea, están todos los estudiantes por orden alfabético, desde el 2018, 2019, aunque en algunas escuelas sigue por género. (Docente 1)

Se mencionan, a continuación, aquellas cuestiones que fueron surgiendo como posibles barreras o dificultades para un abordaje integral/ curricular de la ESI, desde un enfoque de género.

-No se cuenta actualmente en la provincia, con la formación docente continua, una herramienta que permitía el intercambio entre educadores para el abordaje de diversos temas, espacios de reflexión como remanso en los tiempos que corren.

-La reproducción de las violencias genera en lxs estudiantes un contexto de caos e incertidumbre, las identidades y la salud mental se vulneran. Los educadores sienten que los sobrepasa la violencia exacerbada en los ámbitos educativos que afecta más a las mujeres y disidencias.

-Si bien reconocen conquistas en materia de derechos en la escuela con la ESI, se sienten solxs y con una sobrecarga en lo que se le asigna a la institución escuela por parte del Estado. Utilizan la metáfora “como una pulseada de la que no se sabe aún qué resultados habrá frente a la agresividad de la sociedad”. (Directivo 1, comunicación personal, 3 de mayo de 2022).

-En el noroeste de Córdoba, no se cuenta con espacios de participación, contención ni equipos de acompañamiento. La escuela realiza una intervención que es siempre pedagógica, por lo que las necesidades relacionadas con otras aristas no son atendidas.

-La escasa participación de las familias en temas de la ESI. Como en el caso de lxs educadores, tampoco las familias han recibido formación en sexualidades. Sumado a ello, el avance en Latinoamérica de los grupos antiderechos “Con mis hijos no te metas”; cuestión que se evidencia en el noroeste de Córdoba y, en particular, en el departamento Cruz del Eje donde existe un Obispado muy conservador en temas ligados a la moral sexual.

-Los ámbitos de exclusión que atraviesa el derecho educativo, asociado al derecho a la identidad de género, continúan vivenciándose en la familia y la escuela. Se asume en lxs educadores que siguen siendo minorías quienes ponen preguntas, problematizan donde hay afirmaciones sobre las sexualidades y el trato discriminatorio/ violencias.

-Coinciden sobre la necesidad de repensar el acompañamiento diferenciado a las personas de la diversidad sexual ya que “las trabas invisibles a la autopercepción influyen muchísimo (...) cuando se visibiliza constituye un acontecimiento que genera un choque en los cuerpos y en la salud mental” (Directivo 1).

-Observan la necesidad de atender a la dimensión de construcción de corporalidades por parte de estudiantes trans, quienes muchas veces, viven a su propio cuerpo con cierto descontento, rechazo, lo odian, lo niegan o sienten que desean tener otro cuerpo.

-Se realizan talleres para institucionalizar la ESI, pero es común que se realice de manera individual en la escuela, que cada docente lo vaya implementando como puede y sin una reflexión colectiva. Pero también dan cuenta de que la ESI es un debate que surge de manera sistemática y transversal en el espacio institucional, en los talleres donde se propone la escucha, la reflexión y permite ver algunos procesos y resultados.

-Se pueden observar modificaciones, aportes, la apertura de docentes y la posibilidad de hablar de la inclusión.

Sabemos desde hace años que las escuelas deben trabajarlo y ninguna lo trabaja, en mi caso mi materia es más enfocada y hacer políticas que obliguen a cumplirla, aunque suene feo lo obligatorio, necesitamos eso porque la ley no se está cumpliendo. Soy docente de Historia... está

en el diseño curricular como eje transversal, pero creo que ninguno cuando planifica su asignatura lo toma como un eje importante a desarrollar. (Docente 2)

2.5.2- Las Demandas de lxs Estudiantes, sus Preguntas y las Agendas de los Feminismos

Recuperamos un aspecto común que apareció en lxs todos entrevistados; ya que, aunque las conversaciones fueron individuales, la respuesta fue la misma: hay cambios en la ESI favorables porque lxs propixs estudiantes lo demandan y lxs adultos, frente a este movimiento, entre fuerzas instituidas e instituyentes, van dando respuesta. La impronta de las nuevas generaciones en la escuela se describe con la frase “Vienen con otro”:

Creo que hay una apertura y una participación activa de la mayoría de los estudiantes hacia las diversidades, las nuevas generaciones ya vienen con algo incorporado que ya son más flexibles, más permeables hacia los cambios y lo toman como algo más cotidiano. (Docente 1)

El testimonio nos muestra cómo la escuela, como constructora de subjetividad y de nuevos vínculos pedagógicos, se ve interpelada cotidianamente, como aparece la necesidad de acortar distancias entre docentes y estudiantes. La afectividad pedagógica propone repensar los modos en que se establece el vínculo intergeneracional, poniendo en cuestionamiento el adultocentrismo con el que lxs adultos acompañan a lxs jóvenes en la actualidad. La escuela requiere ejercer más la cultura del cuidado para la cual, los lazos afectivos forman parte de la trama escolar, tan importante como la dimensión cognitiva.

En las dos escuelas se identificaron trayectorias educativas atravesadas por procesos de transición de género, con identidad autopercibida y demandas concretas de utilizar un nombre autopercibido, apareció la demanda de un baño de acuerdo a la autopercpción, frente a lo cual se recuperan relatos que significan esta realidad escolar cotidiana:

Cambios se hizo, se averiguó, se hizo en función de la ley, la ley nos habilita para nombrar con un nombre autopercebido, pero nosotros le decimos el apellido, porque tenemos que respetar la voluntad de los padres, si el adulto no está en condiciones de respetar y acompañar a sus hijos allí si. Yo luego del taller con EPAE, yo jamás los nombré con el nombre autopercebido porque tengo 8 cursos y no me acuerdo, bahhh... te acordás y en lista viene con el apellido entonces lo resuelvo así [...]

[...] pero la ley es la ley, si no me equivoco quedamos en el apellido, hicimos una cosa intermedia, en ese sentido, ahí si se incorpora los lineamientos que baja ESI, si tiene otro nombre definido distinto al dni se buscará otro ámbito para resolverlo. (Docente 2)

Estas brechas entre el marco legal y la práctica generan condiciones de reproducción de la violación de los derechos sexuales que deberían ser problematizadas en un estado de derecho. En las historias narradas, frecuentemente, Esta naturalización en las instituciones se contrarresta con acciones de visibilización, cuando se instalan en el espacio público a través de notas a la Dirección, denuncias en el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) y en organizaciones LGBTIQ+ de la región.

La referente del Programa ESI recuperó una vivencia de estudiantes trans que protagonizaron una solicitud a raíz de que lxs docentes no los llamaban por su nombre autopercebido ni les permitían uso del baño acorde a su autopercepción. Articularon con una ONG local del noroeste y, posteriormente, fueron escuchadxs y acompañadxs. El Ministerio realizó, por este caso y a solicitud de la Supervisión, una capacitación sobre diversidad sexual para todo el plantel docente.

En Argentina, la Ley de Identidad de Género N° 26.743 sancionada en 2012, habilita protocolos de actuación y acompañamiento para las infancias y adolescencias trans y no binarias. ¿Qué hacemos frente a las prácticas de discriminación por razones de género?, ¿cómo va escalando esta problemática hacia mayores niveles de violencia?, ¿qué hay detrás de los discursos de odio instalados en la escuela?

La participación de las juventudes frente a la reproducción de estereotipos se valora como un factor estratégico para el ejercicio de derechos de las mujeres y disidencias, resaltando cómo

lxs estudiantes, en su paso por la escuela, van construyendo un pensamiento político abierto y un posicionamiento propio en relación al género. Lxs jóvenes son vistos con una autonomía en una independencia relativa de las transmisiones culturales y esta relatividad se marca en posiciones diferenciadas y a la vez, contradictorias en sí mismas. Hacia afuera se manifiestan a favor de la diversidad sexual, pero en la cotidianidad muchxs son condicionados por lxs adultos.

2.5.3- Los Códigos de Convivencia y la Relación con la ESI en la Escuela

En relación con la promoción de la convivencia democrática, la provincia de Córdoba impulsó los AEC (Acuerdos Escolares de Convivencia) desde el año 2010 para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. La escucha atenta a lxs estudiantes en sus necesidades, preocupaciones e intereses es la primera forma de abordaje atendiendo a la resolución pacífica de los conflictos entre los distintos actores de la comunidad educativa. En estos acuerdos se observa que coexisten el modelo punitivista/disciplinar de la convivencia con el modelo ético democrático.

En materia de desarrollo de las sexualidades, se advierte cómo el adultocentrismo afecta el goce efectivo de derechos para niñxs y jóvenes dado que prevalecen posturas personales que están cargadas de prejuicios. En reiteradas escenas y escenarios, los discursos de lxs adultos no se corresponden con las prácticas que llevan adelante y esto no se reduce a un solo factor. Un “como si” aparece ante episodios sobre discriminación, una falta de acuerdos entre adultxs, sobre qué se debería hacer, que fluctúa entre posicionamientos personales e institucionales, sin acuerdos claros.

En esta escuela hay un marco de respeto a la convivencia, no hay sanciones a la sexualidad plural, hubo un acontecimiento la semana pasada que fue que tenían la bandera esa que no sé como se llama [...]sí esa, pensé que tenía otro nombre, bueno unos alumnos se la sacaron y en otro ámbito se la quemaron, y sí hubo sanción a las disidencias, más allá de qué sea esa bandera se tocó el tema del respeto, pero también el respeto al otro, porque se colgó esa bandera, por ejemplo, quien colgó esa bandera, si cuelgo una bandera peronista pasaría lo

mismo(...)obviamente se tocó el tema, porque los otros tienen que aguantar esa bandera ya que no comparten lo que esa bandera representa, mirar las distintas posturas, las chicas pidieron permiso igual para ponerla. (Docente 2)

Acercas de los mecanismos que la escuela llevó adelante para el abordaje de este conflicto, se menciona que:

Se trabajó y se aborda, la gente involucrada va a tener su sanción, el respeto, ante todo, hoy es una bandera, mañana va a pasarle a una persona trans, qué sabes vos cómo esa persona va a reaccionar, si no abordamos desde abajo, desde las familias, va a llevar a mal término [...] se habló con las personas involucradas, en la formación, hay una sanción a la persona que lo hizo y se tocó del otro lado, por qué aguantar esa bandera si algunos no estaban de acuerdo [...] (Docente 2)

La resolución pacífica de conflictos a través de los AEC, establece que ante situaciones de discriminación y violencias como la relatada, deben diseñarse y aplicarse estrategias reparatorias y no punitivas desde el enfoque de derechos. Lxs educadores intervienen desde el marco legal de la ESI, entendiendo que todxs los estudiantes que participaron del conflicto son sujetos de derecho, sin utilizar discursos de tipo víctima/victimario, y buscando soluciones basadas en un abordaje educativo.

El episodio relatado por los adultos merece una mirada crítica puesto que se desplegó sobre una supuesta analogía entre transodio y “fanatismo”. Si bien se polarizaron las posturas de lxs estudiantes, desde la mirada adulta se requiere aportar comprensión y acompañamiento. Cuando son lxs adultos del ámbito escolar quienes no cumplen una norma de convivencia como el trato igualitario o el respeto a la diversidad sexual, en lo particular, se observa que los criterios de tratamiento de las situaciones se miden con varas desiguales.

2.6- Desafíos y Tensiones en Torno a la Inclusión y Rupturas de los Binarismos Desde la Implementación de la ESI

Del análisis de las respuestas sobre los desafíos y tensiones que observan lxs entrevistadxs desde la implementación de la ESI, podemos señalar que:

-Tanto directivos como docentes coinciden en que los cambios que trajo la ESI han sido propiciados más por lxs estudiantes que por lxs adultxs, cada generación que llega a la escuela viene con debates, un posicionamiento de respeto y comprensión, empatía y va imponiendo o marcando tendencias culturales.

-Refieren que, en los comienzos de la ESI, es a lxs docentes a quienes más les costó la aceptación de esta ley como parte inherente de la escuela. Uno de los motivos que mencionan es que lo sintieron como una imposición, elemento que requiere un mayor análisis ya que se liga a resistencias de otro tipo.

-Pensando la relación entre la escuela y la diversidad, podemos decir que lxs docentes y directivxs fueron estudiantes como parte de una generación que atravesó su trayectoria en los años 70, época de Terrorismo de Estado y que dejó sus huellas silenciando todo aquello que fuera disidente. Ambos actores se identifican con una matriz cultural muy distinta a sus estudiantes, al haber sido parte de una generación bisagra, donde convivían ambas partes, ambos mundos.

-Cuando se usan recursos pedagógicos para enseñar sobre diversidad sexual, muchas veces, no se trabaja sobre recursos válidos, confiables, científicos, como lo plantea la Ley. Además, se evidencian prácticas docentes sin evaluación ni monitoreo, lo que aumenta la carencia en este sentido.

Del análisis de situaciones problemáticas que vivencian estudiantes y docentes de las disidencias sexuales respecto a los mecanismos de protección de derechos que la escuela ofrece, se destaca un ejemplo que sirve de disparador para la reflexión sobre los pendientes de la ESI y los discursos de odio en la actualidad:

Vimos una bandera de la diversidad que tenían unas chicas en el curso este año, hace unos días estuvimos tratando el tema ese porque en un 4to A no saltó así, nos sorprendió porque ningún

profe nos había dicho nada [...] Cuatro varones agarraron la bandera de la diversidad y se la quemaron, filmaron un video sobre eso que se viralizó en las redes. Se la llevaron, ellas dicen “nos la robaron”, ellos dicen “estaba ahí y me la llevé”. Así que estamos con eso pendiente, para qué lado se va la historia, cómo se resuelve porque hablamos con los cuatro varones y hay uno que está muy radicalizado, en oposición, con pensamientos muy “nazi” y que nos puso en alerta.

(Directivo 2)

Los AEC surgen como dispositivo de abordaje de la conflictividad escolar, contienen estrategias de abordaje institucional frente a posibles discriminaciones por razones de género, sostenidas en el paradigma ético democrático que suprime el enfoque punitivo. Las jóvenes se vieron muy afectadas, caracterizando en hecho como “un atropello”, el cuerpo de delegadxs abordó la situación acompañadxs por docentes referentes:

Las chicas se sintieron muy afectadas porque, además, la bandera era de una de las chicas cuyo hermano es gay, que los padres nunca lo aceptaron y que el chico está viviendo en España ahora, además de lo simbólico había en la bandera algo afectivo, entonces fue todo un atropello. [...]te da mucha pauta de que el chico que se la llevó tiene un pensamiento muy rígido en la casa y es preocupante porque son los que después terminan haciendo cosas relacionadas con las violencias.

(Directivo 2)

A partir de este análisis podemos advertir que persisten las tensiones en torno a la inclusión, si bien lxs docentes coinciden en que la ley de ESI es una herramienta que, como política pública, permite la ampliación de derechos para lxs estudiantes, en la práctica siguen operando los mecanismos de diferenciación en términos de discriminación. Hablamos de obstáculos políticos, sociales, culturales, religiosos e ideológicos para el abordaje transversal de la ESI (Radi y Pagani, 2021; Morgade, 2016; Tomasini, 2019). El enfoque de la interseccionalidad permite visualizar los condicionamientos basados en diferentes formas de opresión, discriminación o privilegio (género, clase, raza, entre otras).

Capítulo 3: La ESI como Política Epistemológica Descolonizadora

3.1- El Abordaje Metodológico Cualitativo y Participativo que Permite Recuperar las Demandas y Percepciones de lxs Estudiantes

En este apartado, se realizará un recorrido descriptivo y analítico por las conversaciones colectivas a partir de la realización de talleres con dos grupos de estudiantes. Entendiendo que, desde las políticas públicas educativas del nivel secundario, lxs jóvenes son los sujetos de la educación y actores protagónicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, nos interesa recuperar sus voces acerca de temáticas tales como: ESI y sexualidades, estereotipos de género alrededor de la presunción de heterosexualidad, participación estudiantil, feminismos y derechos sexuales.

Los talleres son una estrategia para la investigación cualitativa que, en esta investigación, permitieron conversar y debatir sobre ejes ligados a los significados de las corporalidades e identidades alrededor de la ESI y la diversidad sexual. Esto permitió recuperar información relevante sobre las percepciones que los sujetos sociales construyen en el proceso de interacción con sus pares. Este dispositivo posibilitó revelar información sobre el nivel de los conocimientos que tienen los actores sobre los temas explorados.

Se realizó un encuentro por escuela, aplicando un guión¹⁸ con preguntas abiertas y semiestructuradas dirigidas a dos grupos de estudiantes pertenecientes; teniendo en cuenta no sólo las respuestas, las opiniones sino también los intercambios y posiciones durante cada encuentro, lo que posibilitó explorar en temáticas de interés, profundizar en aristas de cada tema, en un clima de respeto donde se dio un enriquecedor intercambio de argumentos y posiciones referidas al problema de investigación.

En cuanto a los talleres de reflexión e intercambio que se propuso a lxs jóvenes estudiantes, realizado en el marco de las acciones que se implementan para la

¹⁸ En el anexo de esta tesis se encuentra la propuesta metodológica detallada, acerca del taller realizado con estudiantes. El instrumento fue el mismo para cada grupo, atendiendo a las particularidades de cada escenario.

institucionalización de la ESI en ambas escuelas, debemos precisar que se realizaron durante el mes de noviembre del año 2022. La selección de quienes integrarían los grupos se realizó de acuerdo a características vinculadas a intereses y/o demandas de lxs jóvenes sobre ESI y diversidad, y a experiencias de participación o representación estudiantil.

Los equipos de gestión directiva seleccionaron un docente referente de ESI para acompañar la dinámica grupal a modo de observadores, ya que se les solicitó la menor intervención posible para evitar condicionamientos en las respuestas. Los perfiles fueron: un docente de Biología y una Coordinadora de Curso, quienes mantienen un vínculo pedagógico de fuerte referencia, escucha atenta y práctica pedagógica ligada al enfoque de derechos y la perspectiva de género y diversidad.

Los relatos que surgieron de los talleres serán nombrados de acuerdo a la autopercepción de género tales como mujeres, varones o personas trans ya que formó parte de las conversaciones desarrolladas durante cada taller, entendiendo que el género autopercebido también es algo cambiante, fluido y en movimiento. Esta característica abordada con el instrumento de recolección de información permitió que cada joven se posicione respecto al género, a la identidad individual como puntapié de los debates que acontecieron durante cada encuentro. Los relatos de la escuela 1 incluyen lxs estudiantes de nomenclatura 1 a 10, los relatos de escuela 2 corresponden a 11 a 18. Varones (EV), mujeres (EM) y personas trans/disidentes (ET) se agrega a cada autopercepción.

3.2- La Mirada Desde lxs Estudiantes. La Institución y su Matriz Heteronormativa

En este apartado, retomamos la contribución del enfoque interseccional (Crenshaw, 2012) para continuar reflexionando sobre la influencia de la matriz heteronormativa, colonial y patriarcal en el ámbito escolar. Las opresiones, desigualdades y privilegios que atraviesan a personas y grupos sociales de acuerdo a las categorías como raza, edad, género, etnia, sexo, clase o discapacidad pueden ser comprendidas de manera integral a través de la ESI.

Tal como lo plantea la autora pudo observarse en los talleres realizados con lxs estudiantes, cómo las categorías de género, edad y participación estudiantil marcan diferencias en las respuestas instalando desigualdades múltiples para el cumplimiento de sus derechos. Cuando quienes respondían eran las mujeres, aparecían claramente situaciones de desventaja,

con relación a los varones, respecto a desinformación desde el ámbito familiar sobre temas de sexualidad, acceso a métodos anticonceptivos, consentimiento, oportunidades de participación en la escuela y prejuicios generados por docentes frente a la participación igualitaria, como también, respecto a la construcción de proyectos de vida e influencia de mandatos sociales.

Pudimos observar que, en las respuestas de los varones cis, prevalecieron significados de la ESI ligados al cuidado del cuerpo y la salud sexual reproductiva, sin profundizar en otras aristas de la sexualidad. Algunos varones pudieron reconocer, en la dinámica de debate grupal, los privilegios que la cultura patriarcal les otorga, incluso lo que la escuela refuerza en términos de reproducción de las violencias.

En el intercambio que se generó en el grupo focal, lxs adultos educadores favorecían la circulación de la palabra, la escucha durante la puesta en común de las opiniones, generando un clima de respeto.

Los ejes abordados de acuerdo al propósito del estudio, se distribuyeron en 3 temáticas:

- Significados en relación con la ESI
- Percepciones/ opiniones sobre el abordaje de la diversidad sexual en la escuela (puntos en común y puntos divergentes)
- Sugerencias de mejora sobre qué cambiarían frente a los estereotipos de género sostenidos por el sistema heterocisnormativo.

El primer eje se desarrolló a partir de una consigna disparadora en torno a los significados de la ESI para cada unx: “¿Qué es la ESI para mí?”. En primer lugar, se lxs invitaba a escribir la respuesta en una tarjeta eligiendo una palabra o frase corta y luego cada unx voluntariamente la leía en voz alta, poniendo en común para aportar a la conversación grupal.

A partir de las respuestas obtenidas, se observa que prevalece el significado de la ESI asociado al respeto, la responsabilidad, el entendimiento y la aceptación por quien es cada unx, quienes somos, tal cual somos y quiénes desean ser o son lxs demás. Aparece fuertemente el significado donde la ESI les permite la libertad de expresión sobre las identidades y corporalidades, quitando estigmas, cuando es posible hablar en la escuela de sexualidad y contar con espacios institucionales que brinden conocimientos y eduquen sobre el tema.

En las participaciones se evidencia cómo para lxs estudiantes del rango etario 12 a 15 años, correspondiente al ciclo básico de nivel medio (1°, 2° y 3° año), las opiniones se relacionan más con el enfoque biologicista y biomédico hegemónico (Morgade, 2006) asociando la ESI, en primer lugar, al cuidado del propio cuerpo y al cuerpo de lxs demás a través de la prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos no intencionales y violencias por razones de género. Este modelo pone la reproducción en el centro de la sexualidad y la reduce a la genitalidad y a informar sobre los sistemas reproductivos femenino y masculino sólo en materias como Ciencias Naturales o Biología, y su enseñanza se focaliza en evitar efectos no deseados:

La ESI es para concientizar a todo el mundo (mayores o menores) sobre el cuidado, tipos de protección para las enfermedades sexuales. Es prevención de embarazos no deseados, poder elegir sobre el propio cuerpo (...). La ESI te enseña a cuidarte a vos y cuidar a otros. (Estudiante Mujer 1, comunicación personal en taller, 21 de octubre de 2022)¹⁹

Vemos que ya no es un tema tabú...se empieza a notar más que se da la ESI, cuando yo entre al primer año ni se nombraba no se si es por la edad, pero veo que se da muchas veces, en distintos talleres. (Estudiante Varón 1, comunicación personal en taller, 21 de octubre de 2022)

Nos hace crecer como personas tener ESI, nos previene de posibles abusos sexuales, ponerle palabras a lo que podría pasar o pasó (EM2, comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

Otro grupo de participantes definió a la ESI ligada a saberes y conocimientos dirigidos a “estudiantes más grandes” sin nombrar a niñxs, con lo cual se presume cierto desconocimiento y/o desinformación sobre la transversalidad de la política pública a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Este significado pondría ligarse a preceptos del enfoque moralizante que considera que la sexualidad comienza con la pubertad (Morgade, 2006). Aquí prevalecen aún, alrededor de las representaciones sociales, barreras para brindar en igual medida,

¹⁹ Todas las transcripciones de estudiantes son desgrabaciones de taller y fueron realizadas en forma oral y/o provienen de sus propios escritos como respuestas a las consignas de taller.

acorde a la edad cronológica y etapa evolutiva, contenidos de ESI a las infancias en el nivel inicial y primario.

En palabras de Britzman (2016), la heteronormatividad se sostiene a través de tres mitos: es normal y natural (por lo que genera un temor a una relación con alguien homosexual) existe una edad para decidir (que excluye adolescencias e infancias) y las distintas identidades están separadas.

Con relación a la consigna, prevalecen opiniones basadas en el enfoque de derechos como parte constitutiva de la política pública ESI, tal como la ley lo establece, que lxs estudiantes la mencionen como un derecho conquistado donde la sexualidad está presente desde el nacimiento, parte constitutiva de las subjetividades y la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Ley 26.150, 2006).

Es un espacio donde aprendemos y donde se enseña a ser responsable en los derechos de niños y adolescentes sobre su cuerpo (EV 2, comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

Es un trabajo social que nos ayuda a entender, comprender más nuestro cuerpo y aceptar a nuestros compañeros y conocidos por lo que quieran ser (EM 3, comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

Quienes ejercen roles de representación estudiantil, expresaron sobre las oportunidades que la ESI generó en las aulas al habilitar espacios de participación y reflexión sobre distintos temas, la reconocen como una herramienta crítica para analizar la realidad que viven lxs jóvenes, problematizando las formas en que se construyen los vínculos, las parejas, las relaciones humanas. En este sentido, aparece la noción de sexualidad como una construcción social, que no se constituye de forma individual sino dentro de procesos y contextos históricos, sociales, económicos y culturales.

Es libertad de expresión y opinión (EM4).

La ESI es el derecho a la información (EM5).

Una forma de conocer, conocernos y autoconocernos sobre la diversidad que puede haber entre nosotros (EV3).

Acerca de la distinción sexo-género proveniente de la tradición feminista (Mattio, 2012), un grupo de estudiantes mujeres compartieron que recibir información sobre la ESI les permitió despejar dudas, por ejemplo, diferenciar que sexo no es igual a sexualidad y que la palabra género apareció para mirar en profundidad las relaciones de poder entre mujeres y varones ante las violencias machistas y el patriarcado. Ejemplificaron, sin personalizar, episodios de violencias en el noviazgo que atravesaron fuera de la escuela y en los entornos digitales, un aspecto relevante que afecta diferencialmente a las mujeres y disidencias. Remarcaron la importancia de que la escuela no silencie este tipo de conductas en los varones y active los protocolos de actuación institucionales.

El “consentimiento” es un concepto y una acción que identifican, la importancia de explicitar límites en los vínculos sexoafectivos. Este tema se aborda en la escuela en la actualidad. De esta manera, entendemos, colocan a la ESI en la perspectiva de los derechos humanos hacia el respeto e inclusión de todas las personas, tendiente a reducir prejuicios, estereotipos de género y abusos o violencias que vulneran derechos:

Es la enseñanza sobre la aceptación, inclusión, prevención sobre distintos factores y temas (EV4).

Es una educación que nos va formando para un futuro hacer bien las cosas relacionadas con las parejas, las relaciones, etc. (ET1).

Significa aprender, entender, comprender, explorar. Saber sobre nosotros y sobre los demás (EM6).

Sobre la pregunta por los lugares, momentos o espacios donde comenzaron a conocer la ESI basada en información confiable, adecuada y científica, para la mayoría, fue en el ámbito escolar, en el nivel secundario principalmente. Clarifican sobre la noción que comprende la ley, siendo la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Conocer sobre sexualidad dando lugar a un aspecto que para muchxs, antes no se hablaba en las escuelas:

Hoy hablamos de las emociones que llevamos guardadas, en lo sexual, mental, psicológico, físico. Es respeto y sentimientos de una persona (EV5).

Para mí es una enseñanza de la sexualidad en las distintas etapas de la vida; para algunos lo es pero para otros no [...] (EV6).

Es importante señalar que gran parte de lxs estudiantes coincidían en la importancia del eje “valorar la afectividad”, ubicándolo en un segundo lugar luego del “cuidado del cuerpo y la salud”. Exponen cómo la ESI les abrió puertas a ser escuchadxs, respetados, llevando a que muchxs docentes deban responder a los lineamientos de la ley y problematicen el sistema moderno colonial sexo-genérico corriéndose de los regímenes hegemónicos al hablar sobre las sexualidades, identidades y corporalidades.

En este sentido, es significativo observar que en las expresiones de lxs estudiantes, se distingue el sexo como atributo biológico y el género como construcción variable del sexo, que se adquiere a través de los procesos de socialización donde la escuela juega un papel central e influyente (Butler, 2001). La sexualidad como construcción social que va más allá de la genitalidad, algo dinámico y cambiante, que se expresa en todo aquello que somos, sentimos, pensamos y hacemos, que debe ser vivenciada desde una mirada integral que incluya la identidad, las emociones, los sentimientos, el cuidado, la diversidad, el disfrute, el placer, la elección de los vínculos sexo afectivos y la desnaturalización de mandatos sociales respecto al género.

La ESI es un tema más, para mí no tiene mucho sentido [...] (EV7).

Yo no estoy de acuerdo con el lenguaje inclusivo, se puede hablar en la calle como uno quiera, pero en la institución educativa no, me parece muy mal, hablar con un lenguaje que no está reconocido...de allí surgen las faltas de respeto porque se usa un lenguaje que no está reconocido. No estoy en contra de la diversidad pero que no vengan a hablar mal. Imponiendo a la gente que hable así, a los chicos pequeños y van a empezar a imitar[...]. Hablar de otra manera hablar así de nenes y nenas a que aprendan a hablar, que aprendan de las familias de su lenguaje o que elijan hablar de otra manera. (EV8)

El hecho de que varios jóvenes no registren la necesidad de este tipo de educación sobre el lenguaje inclusivo o estén francamente en su contra, significa un desafío para quienes están empeñadxs en este trabajo. Esto nos desafía a seguir problematizando las formas de organización social de las relaciones entre los sexos como terrenos de lucha frente a las desigualdades de poder y opresiones que genera el biologicismo tradicional, el sexismo y la homofobia. (Haraway, 1995, citado por Mattio, 2012)

Tal como lo mencionan los relatos de los estudiantes varones 7 y 8, en ambos grupos, algunos jóvenes relataron no estar de acuerdo con la ESI, particularizando en el lenguaje no sexista.

En palabras de Morgade (2011) toda educación es sexual, pero no toda educación sexual es integral, esto podemos verlo evidenciarse en estas palabras de lxs estudiantes:

Para mí la ESI es pasión, seguridad, amor, personalidad, comodidad, confianza[...] (EM8).

Es una etapa confusiva, emociones reprimidas [...] (EM9).

Cabe destacar las coincidencias en las expresiones que se fueron compartiendo, la desnaturalización que sucede entre jóvenes frente a la heterosexualidad obligatoria en esta etapa de la vida y los condicionamientos de las familias. Hablamos de un régimen político que institucionaliza formas únicas de vivir los placeres, promueve y legitima todos los modos normativos de la experiencia de género bajo el binarismo varón/mujer, sostiene y designa una masculinidad y femineidad que se impone como modelo hegemónico de identidad (Val Flores, 2016). Ambos forman parte de la expresión más duradera y profunda de la dominación colonial (Lugones, 2017).

En la escuela poco se charla sobre diversidad sexual y heterosexualidad...depende mucho del docente si se habla o no (EM1).

En la escuela no nos han hablado del tema y si se habló es porque nosotros los estudiantes lo pedimos (EM4).

Tenemos que respetar cuando alguien se siente diferente, con otra identidad, respetarlo y listo, algo normal (EV2).

Esa historia que se repite de los adultos imponiendo lo que tenemos que ser, y estudiar, por ejemplo, te lo imponen, y lo vas a hacer de mala forma te va a ir mal, pasarla bien en lo que te gusta (EV6).

Sobre el tema diversidad, mi familia está muy como se pensaba antes...no les gusta (EV5).

Choca, nos toca enfrentar esos pensamientos porque nosotros los jóvenes pensamos distinto, respetar las individualidades, las autopercepciones, animarnos a plantarnos en nuestra posición, opinión (ET1).

Si la familia tiene tanto miedo, será porque no le dio a su hijo las herramientas necesarias para saber moverse en la sociedad (ET2).

Lxs estudiantes que ejercen roles de representación política en las modalidades de Centro de Estudiantes (CE) y Consejo Escolar de Convivencia (CEC) identificaron cambios y avances en la implementación de la ESI, al abordarse cada vez más lejos de binarismos por parte de lxs estudiantes y un sector de docentes comprometidos con la ESI. Cuentan en ambas escuelas con comisiones de Género y Derechos Humanos, participan de la UES (Unión de Centros de Estudiantes en la provincia de Córdoba) donde comparten líneas de acción y se movilizan cada año en los territorios locales, regionales y en la capital provincial para las fechas de 3J -Marcha Ni una Menos- y 8M -Marcha por el Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras-.

Tal como se evidenció durante las entrevistas con docentes y equipos de gestión directiva, lxs jóvenes incorporan la agenda de los feminismos en el ámbito escolar de escuelas del noroeste cordobés, si bien de manera situada. Aparecen expresiones colectivas con claro posicionamiento político para pensar los géneros y las disidencias desde las escuelas, pero también en los distintos espacios públicos (culturales, políticos y comunitarios).

En este sentido, los feminismos van contribuyendo, en el noroeste cordobés, a entender el género como una categoría que no es inmutable sino cambiante, una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder, que tiene un potencial crítico para reflexionar sobre los sentidos y significados de los cuerpos sexuados producidos en relación con otros (Lamas, 2002).

Aparecen, paralelamente, dinámicas de problematización del propio concepto de género ya instalado en la escuela, desde los feminismos comunitarios y decoloniales a través de las organizaciones sociales locales y regionales donde se relevó que participan también juventudes de mujeres y disidencias estudiantiles. No es una visión homogénea la que circula en palabras de lxs participantes, sino una serie de interrogantes sobre la visión del género ligada a una imposición colonial, que deja afuera otras expresiones, vinculadas a la mirada analítica que articula los estudios trans y decoloniales, la vinculación entre Colonialidad de Género y Colonialidad Transgénero (Lugones, 2008).

3.3- Demandas y Experiencias Referidas a los Contenidos que se Enseñan

La segunda edición de los Lineamientos Curriculares que establece la Resolución 48/08 (CFE, 2008) responde al marco normativo de la ESI que, luego de años de existencia, pretende reforzar el cumplimiento de los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación apostando a una cultura democrática que promueva la participación en base a la igualdad de géneros, los derechos humanos y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal.

Preguntarnos por su cumplimiento implica analizar si la escuela está fortaleciendo las capacidades de niñas, niños y jóvenes para el desarrollo de una vida plena no sólo en términos de aprendizajes curriculares, sino también, frente a posibles vulneraciones de derechos como lo son las violencias, el abuso, el maltrato y la discriminación. Los lineamientos determinan los propósitos formativos en relación a qué contenidos las escuelas deben brindar, posicionando fuertemente al Estado en dar cumplimiento a esta normativa, habilitando espacios, tiempos y condiciones político institucionales para la enseñanza desde una perspectiva integral de género (s).

En este sentido, analizamos los ejes de la ESI desde el trabajo de campo, durante el cual los entrevistados fueron narrando sus vivencias, experiencias y visiones acerca del camino recorrido, describiendo las temáticas que se enseñan, aquellas que se omiten con frecuencia y controversias que surgen en la institucionalidad de los territorios cuando el cissexismo prevalece.

Tal como se establece en el capítulo 1 con Tomasini (2015), los sesgos de género y las prácticas sexistas en el currículum, en los programas académicos, en los libros de texto y dinámicas que la escuela secundaria sostiene en relación a varones, mujeres y disidencias son problematizados por la ESI al referir que se trata de “prácticas socializadoras inequitativas”. Cuando las propias voces de las personas que viven la diversidad sexual son puestas en tela de juicio, en lugares de ausencia, silenciadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la producción de conocimiento, cualquiera sea el ámbito (académico, científico, artístico, entre otros), la perspectiva transdecolonial sitúa esta exclusión como una injusticia epistémica (Radi, 2019).

En el segundo taller realizado con estudiantes, se compartió una imagen disparadora proveniente del Mocha Celis²⁰ (Asociación Civil LGBT+ que crea el primer Bachillerato Popular Travesti-Trans en el mundo) que muestra una ronda de estudiantes con guardapolvos y una flor en la cabeza. Con este recurso artístico digital de tipo collage, se lxs invitó a seguir intercambiando opiniones a partir de preguntas disparadoras sobre ¿Dónde estamos paradxs? como una forma de conocer cada escuela a modo de diagnóstico: ¿Qué saben de la diversidad sexual? ¿Qué del eje diversidad ESI se trabaja o conversa en la escuela?

En la escuela 1, durante la conversación quedó claro que lxs estudiantes tienen un conocimiento claro y abarcativo sobre los saberes acerca de la diversidad sexual, sus fuentes no se limitan solo al ámbito escolar, incluyen los espacios de amistades, familiares, comunitarios y de organizaciones feministas. En esta escuela, si bien explican el significado de la sigla LGBT+, definiendo de manera integral la noción de diversidad según la perspectiva de la ESI, aparecen, sin embargo, otras respuestas basadas en prejuicios hacia lxs estudiantes trans. Coexisten posicionamientos que lxs estudiantes pudieron poner en palabras. Así, consiguieron expresar en el espacio de encuentro en un marco de escucha y respeto, la incomodidad y los malestares que se generan cuando lo institucional no acompaña; entre todxs van armando una definición entre risas, aportes, preguntas:

²⁰ El Mocha Celis es una experiencia de política afirmativa en la provincia de Buenos Aires que fue impulsada por las activistas y docentes Lohana Berkins y Diana Sacayán, con el objetivo de ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y egreso de las personas trans travestis a la educación secundaria.

La diversidad engloba mucho, no sólo el género sino las culturas de todo tipo... Orientación LGBTQBIQ+ asexual, pansexual, las diversas identidades, qué implica el más, es la comunidad de la diversidad sexual, un movimiento social político y feminista que aglutina a diversas identidades de género (EM10).

Por ejemplo: ¿Cuál es la diferencia entre bisexual y pansexual? (...) el pansexual se guía más por el sentimiento, eso pasa mucho en parejas, puedo estar un tiempo con una mujer y luego con otra identidad, pero eso no significa que no lo quiera. (EV10)

Eso no es de señoritas, tenés que ser un caballero, qué machona que es, nunca usa pollera, mirá no se depila [...] nada es estático, las sexualidades son cambiantes también (EM11).

El docente que acompaña el taller en la Escuela 1, clarificó sobre los tres elementos que integran el eje diversidad desde la ESI (expresión de género, orientación sexual e identidad de género) y las distintas orientaciones de género. Estos temas y conceptos formaron parte de los contenidos que lxs estudiantes expresaron tener presentes, recordaban haberlos visto en clase y comprendido en sus significados:

Decían “gay”, “lesbiana”, “bi”, el tema de la orientación sexual, el otro día lo hablábamos, uno conoce tres orientaciones: homosexual, heterosexual, bi pero hay tantas orientaciones como personas en el mundo [...] esto es dinámico, fluido, no es estático, que uno nace y muere con esa misma orientación uno va fluctuando, a medida que va creciendo, experimentando, que nos traspasa las sexualidades también. (Docente 1)

Uno de los dilemas que surgió en la Escuela 2 es el uso del lenguaje inclusivo. Se abrió a un debate interesante que se extendió a otros grupos, con diversas posturas a favor y en contra, primando a favor. Cabe destacar que esta discusión no se trabajó en los primeros documentos oficiales de la ESI, sin embargo, ha cobrado mayor relevancia en la agenda pública en un

momento posterior, interpelando a las juventudes quienes demandan un lenguaje no sexista en la escuela:

Creo que el lenguaje inclusivo nació porque con la palabra chicos se universalizaba a los varones, a mí no me molesta (EM11). Lo no binario no está incluido en chicas y chicos y no se reconoce así a las personas (EV12). Es clave el rol de los docentes tomalo o dejalo, depende mucho de los profesores y su postura, sin imponer (EV13). En la calle sos libre, en la escuela usarlo cotidianamente, por ejemplo, si te escucha un chico de 6 años lo va a tomar y no va a tener en su mente que hay que hablar así (EM12). A mí me parece que mientras no haya alguien que lo imponga, está bien. (EM13)

Del análisis de las opiniones presentadas por lxs estudiantes y los contenidos que se enseñan, se puede señalar que:

- a) Los contenidos curriculares vinculados a la diversidad sexual son recordados por la mayoría de lxs estudiantes, incluyendo las actividades ofrecidas en las clases y los recursos didácticos. Un grupo destaca que la escuela ofrece información sobre temas de esta índole y han encontrado respuestas ante preguntas e inquietudes. Sin embargo, otro grupo cuestiona la falta de enseñanza recibida sobre estas temáticas quedando reducido al interés de algunos profesores.
- b) De los contenidos que establece la ley y que las escuelas abordan de manera progresiva, los estudiantes se expresan acerca de:
 - La noción de diversidad desde un enfoque integral, con perspectiva de género.
 - Se buscan vinculaciones entre diversidad y democracia/ciudadanía.
 - El recorrido y distinción entre identidad de género, orientación sexual y expresión de género que clarifica la idea de las sexualidades como construcción social, cambiante y dinámica.
 - Más espacios escolares para problematizar la mirada binaria y heterocisnormativa en la actual coyuntura, tanto en lo institucional como en las culturas juveniles.

- Se analizan los cambios logrados en la organización escolar, el uso de los espacios físicos, el dilema de uso de los baños. Observan que ya no se forma en el inicio de manera mixta, las clases de educación física ya no son diferenciadas por género ni el libro de asistencia.
- c) Valoran a aquellxs docentes que garantizan la transmisión de contenidos sobre ESI y diversidad a través de espacios y tiempos en el aula y en talleres como parte de los distintos formatos pedagógicos que el currículum establece. Hablar de las identidades sexuales cuando lxs adultos escuchan sin prejuicios ni violencias, surgió como una condición fundamental para que lxs jóvenes deseen estar en la escuela, permanecer en ella y convivir respetuosamente, lejos de estereotipos de género.
- d) Para lxs estudiantes del ciclo básico (1º, 2º y 3º) se enseña sobre diversidad muy anclado al cuerpo y al modelo biomédico, a las corporalidades y sus distintas expresiones de género; expresan que quisieran profundizar en otras dimensiones de la construcción de los géneros, la cuestión afectiva, familiar, los derechos sexuales y formas de acceso/cumplimiento.

Tal como lo plantea Boccardi (2023), sigue siendo un desafío que la diversidad sexual se aborde no sólo como un conjunto de temas sino más bien como una perspectiva crítica que atraviesa el abordaje de la ESI. En los materiales del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, los contenidos aparecen en términos de discriminación y en oposición a la restricción de heterosexualidad, lo cual representa un avance en materia de institucionalización de la ESI para educar en la diversidad.

Cabe destacar las transformaciones que se fueron dando a lo largo del tiempo, desde la aparición de la ESI hasta el momento en que termina esta investigación, a 18 años de su creación. Actualmente, lxs propixs estudiantes visualizan la diversidad sexual y el conocimiento sobre la comunidad LGBT+; como temáticas presentes en la escuela. Aunque evidencian que son temas que en el currículum del nivel inicial y primario se abordan en menor medida, al punto de silenciarse.

Los cuadernillos didácticos dan un giro desde las desigualdades entre varones y mujeres hacia las desigualdades entre varones, mujeres y comunidad LGBT+ como un tercer elemento que complejiza el sistema binario/colonial/moderno implícito en la categoría de género. Desde una perspectiva de transgénero, las violencias de género se extienden al concepto “violencias por

razones de género” como también el sistema patriarcal que ubica a varones en posiciones de poder y privilegios respecto a mujeres y disidencias.

3.4- Los Vínculos, las Relaciones Entre Pares. La Inclusión y la Discriminación

En este apartado nos interesa reflexionar acerca del segundo y tercer eje temático abordado durante los talleres: las vivencias y percepciones en torno a los procesos de inclusión de la diversidad sexual, como también, de la discriminación hacia las disidencias; focalizando en la potencialidad de implementación de la ESI en distintos niveles (en el territorio y en las escuelas) como política pública afirmativa y descolonizadora.

Si bien la sociología crítica y los estudios feministas ponen a la luz el carácter reproductor del sistema educativo respecto a las desigualdades entre grupos sociales, particularmente, las referidas a razones de género (Tomasini, 2015); es notable que en Argentina y, en particular, en la provincia de Córdoba, las culturas juveniles instalaron en la agenda pública la necesidad de mayor Educación Sexual Integral considerando que desde allí la escuela puede incidir activamente en la construcción de los géneros, superando las lógicas de inclusión/exclusión.

Desde este encuadre, el segundo momento de los talleres invitó a profundizar el análisis de cumplimiento de la política pública objeto de estudio, en una coyuntura de avance de los discursos de odio a nivel local, provincial, nacional e internacional. Para debatir en los grupos, utilizamos como disparador un recurso artístico proveniente de la comunidad LGBTQ+ que muestra una ronda de estudiantes con guardapolvos y flores en la cabeza, de tipo collage, figura que se asocia con el modelo tradicional de escuela secundaria, esta ilustración estaría generando rupturas simbólicas al suprimir cabezas por flores:

En cada cabeza hay una flor, hay contradicciones, florecemos, las hormonas, la atracción, florecer incluso unx mismo en sus deseos, proyectos y placeres (EM15).

¿Qué flor me dibujaría, con qué colores, si está creciendo, a veces está media marchita por cosas que nos tocan vivir, las emociones nos atraviesan siempre, somos seres cambiantes, cómo vivimos los malestares? (EV13).

Articulando el recurso artístico mencionado con las crónicas de india de la época del colonialismo europeo, donde se vincula la memoria histórica con el trabajo de campo, pueden expresarse las distintas formas de las disidencias sexuales, una desde la aniquilación, la violencia, el silenciamiento, la vergüenza; y otra desde la amorosidad y el respeto. Las sexualidades definidas como “normales, aceptables, legítimas, acordes a la norma” son quienes más beneficios vivencian en una sociedad patriarcal, donde la escuela es territorio de disputas, a diferencia de aquellas sexualidades relegadas como “anormales, patológicas, antinaturales, disfuncionales” que enfrentan vulnerabilidades y procesos de destitución/ discriminación (Di Pietro, 2021; Wayar, 2021).

Cada escuela escribe su propia historia en relación con la ampliación de la ciudadanía y el respeto por los DDHH, escenarios singulares y vínculos entre pares que van interactuando, problematizando y/o manteniendo modos de vivir las sexualidades. Sin embargo, el hilo conductor entre las historias personales y los procesos colectivos son un denominador común en los territorios y las instituciones.

La lógica de producción de la mirada hegemónica del sistema patriarcal que se instala desde el origen de nuestro sistema educativo, marcado por la blanquitud y el sexismo, nos permite ubicar y comprender cuál fue el momento histórico donde se impuso e instaló un modelo sexo-genérico binario y heterosexual.

Tal como Mignolo (2017) y Wayar (2018, 2021) lo plantean, este modelo definido por la matriz colonial de poder, se gesta en el proceso de colonialismo hace 500 años, donde se identifica mediante un mito fundante, el grabado de Theodor de Bry y las Crónicas de Indias²¹, una situación de laceración de cuerpos que no respondían a los patrones culturales occidentales. Tal huella en la historia de nuestro continente fue, de varias maneras, silenciada por el sistema

²¹ Wayar plantea que fue en aquel momento histórico donde se impuso e instaló un modelo sexo-genérico binario y heterosexual a través del pecado nefando, “pecado del que ni se habla y queda ahí” (p. 11). Tanto en las crónicas como en los grabados, los cuerpos de los pueblos originarios se violentaron, aniquilaron, a partir del orden binario, patriarcal y eurocéntrico.

educativo gestado por los Estados Nación y profundizado por las dictaduras cívico militares eclesiásticas, que también negaron/violentaron a las disidencias:

Allí no se da el respeto, en la escuela, en el género y en todo (EM20).

Mentes conservadoras, fachas...y eso que somos hijos de la democracia...son pensamientos dictatoriales (EV 18).

Sobre los docentes, depende mucho de la edad del docente, hay docentes que en el curso les cuesta más aceptar y adaptarse a estas nuevas ideas y cultura, y a los jóvenes, es como que ya está aceptado, me parece en mi pensar (...) Además de la edad es cómo reciben esta noticia. (ET3)

Ante la pregunta del profesor 1 “¿Tienen alguna anécdota que contar?”, se escuchó esta respuesta:

La profesora (...) qué edad tiene que se metió con tema de Gino al principio, tiene 38...esa profe, justamente en el curso pasaron estos hechos muy puntuales entre docentes y estudiantes donde el docente sigue con su visión cerrada, de la lista y lo que dice la lista que eso es lo original y auténtico dejando de lado como quiere ser llamada y autopercebida la persona. (ET1).

Y, también en relación con los docentes, rescatamos estas voces:

En esta escuela se respeta bastante (EM17).

Acá por lo que veo no se discrimina, pero en los apodosos se puede ver algo hiriente a veces (EV15).

La ESI respalda a los estudiantes para hacer un planteo frente a las discriminaciones por razones de género, los docentes reproducen mandatos, los docentes tienen que revisar el propio posicionamiento (EM7).

Yo soy trans, y solo algunos docentes me llaman por mi nombre, eso no me parece bien, me molesta (ET2).

Estoy harta de que algunos docentes, que son la mayoría, me llamen x el apellido solamente (ET3).

Para las personas trans necesitamos que la escuela respete, que nos acompañen en tener información real sobre, por ejemplo “hormonización”, porque a veces hacemos cosas y pueden dañarnos la salud (ET1).

La lógica de discriminación aparece en cada escuela, entra en escena cuando lxs estudiantes ponen su voz en el ámbito público, muestran interés en comunicar sus vivencias referidas a la diversidad sexual, sus interrogantes, qué temas dentro de esta temática tienen más aceptación, comprensión entre pares y los distintos posicionamientos cuando se trata de lxs adultos educadores y sus familias. En ambas escuelas, se observa a las mujeres con mayor protagonismo en compartir las reflexiones sobre cuerpos y sexualidades, muestran saberes y conocimientos sobre temas como identidad de género y el derecho a decidir/aborto, desnaturalización de la reproducción sexual como mandato hegemónico, cissexismo, mirada geopolítica sobre capitalismo y patriarcado, entre otros.

Los feminismos dan cuenta en la escuela del protagonismo progresivo que asumen mujeres y disidencias estudiantiles y docentes en la disputa por los derechos sexuales, en la necesidad de derribar las barreras que perpetúan las desigualdades derivadas de la educación sexista. La perspectiva de los espacios colectivos de participación estudiantil pone en tensión lo que parecería ser natural y preestablecido en los vínculos sexo afectivos para varones, mujeres y disidencias ampliando las condiciones de igualdad de oportunidades para los sujetos.

Como delegados, por ejemplo, recién en mayo nos conformamos como grupo y no nos reunimos mucho, aunque sí lo necesitamos (ET1).

Tenemos que respetar cuando alguien se siente diferente, con otra identidad, respetarlo y listo, algo normal (EV5).

Entre nosotros no es el problema, el problema es con los docentes que hacen comentarios cargados de prejuicios cuando deberían dar el ejemplo como adultos (ET2).

No pasa una vez, pasa muy seguido, el docente pone su punto de vista y de allí algunos estudiantes lo siguen en el comentario cargado de prejuicios a la diversidad y a nosotras las mujeres (EM13).

Se observa cómo la participación político estudiantil activa de estudiantes que integran las disidencias sexogénicas, ha generado mayor debate sobre el abordaje integral del eje respeto a la diversidad sexual y, con ello, la disminución de situaciones de vulneración de derechos. Desde esta noción, inferimos que la escuela 1 evidencia mayores avances en los procesos de problematización de los discursos de odio y discriminación con relación a la escuela 2, lo cual se expresa en los relatos descriptos de estudiantes que integran la comunidad LGBT+ durante los talleres realizados. A esto podemos sumar que en la escuela 2, algunos posicionamientos giraron alrededor de cuestionamientos de estudiantes basados en “sobrepotección, privilegios hacia estudiantes trans y alusiones con fuerte condicionamientos religiosos propios de la región:

Acá en la escuela se trabaja el tema de las personas trans, pero lo tratan de cuidar y acaban priorizándolos dándole privilegios, es como que se enfocan en ellos y dejan otras personas de lado lo cual no fomenta la igualdad (EM2).

Porque tienen miedo que la escuela los ataque por no cuidarlos, protegerlos, pero descuidan a los demás, se hace mucha diferencia (EM1).

No es culpa de la persona, un ejemplo, la coordinadora de curso siempre trata de buscar al culpable... te echan la culpa en cierta forma, pasan situaciones en el curso de este tema (EM3).

Tenemos un compañero Lucas en este curso... acá le dan mucho lugar a ellos” (EV4).

(...) le dijimos a la coordinadora y nos dijo que nos acostumbremos, que es así... Al principio era más pero ahora no (EV2).

El estudiante se aprovechaba de la situación, se iba de clases, no estudiaba, agarraba la mochila y se iba (EM2).

Si tenemos que dar una exposición a él no le dan nada, pero no lo motivan a que dé, la idea es que haya una igualdad. Si nosotros tenemos que exponer que él también lo haga porque no tienen ninguna discapacidad, al no hacerlo, nos hace enojar a nosotros, es privilegiado (EV5).

Los estereotipos y prejuicios hacia las personas trans adoptan distintas formas, incluso enfrentamientos explícitos/implícitos entre estudiantes frente a genuinos mecanismos de protección de derechos que las escuelas implementan hacia una mayor inclusión social y educativa. Entran en pugna sentidos y prácticas en la escena escolar, por lo cual, explorar sobre los puntos de conexión entre la escuela y la base colonial de clasificación social de identidades y corporalidades, en el marco de los procesos más amplios de reoccidentalización y fortalecimiento de la matriz colonial de poder; nos invita a preguntarnos sobre qué implica descolonizar la escuela para lograr reales condiciones de inclusión (Giuliani, 2019).

En clave geopolítica y decolonial, si entendemos a la escuela como aquel lugar de lo común que contribuye a nombrar el mundo desde una lengua sin imposiciones ni jerarquías, es preciso mostrar también las relaciones de poder que en su entramado se sostienen. Aquí, la escuela moderna/colonial, marcada por el eurocentrismo, se reifica, actualmente, en la razón evaluadora generando desde esta lógica distintas formas de condicionamientos a cuerpos e identidades. Queda en evidencia que no es suficiente, para avanzar hacia un proceso de emancipación, con declarar una escuela inclusiva, sin una comprensión decolonial.

En el segundo momento del taller, luego de indagar y poner en común las distintas visiones sobre la diversidad sexual en la escuela, realizamos una actividad denominada “Ser en la Diversidad”, donde se compartieron dos materiales audiovisuales sobre el encuadre normativo de la ESI en las escuelas que sostiene el abordaje integral del respeto a las disidencias.

El primer video proviene del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Córdoba y se denomina “Trato Digno: hacia las personas Trans (travestis, transexuales y transgénero)”²² En

²² Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Comisión Interministerial de Derechos Humanos, Géneros y Diversidad Sexual del Gobierno de la Provincia de Córdoba. 25 de octubre de 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=3Zx6u21pO3s&list=PLI5NPRsjPrp61PbVAgcbWyyw1a4Hx1tk7&index=76>

éste se clarifica sobre la Ley de Identidad de Género (26.743, 2012) para que todas las instituciones, incluyendo la educativa, tomen conocimiento de la temática y garanticen el respeto de los derechos de la comunidad LGBT+.

Con este disparador, ambos grupos de estudiantes expresaron sus interrogantes, que variaron de acuerdo con el ciclo que están cursando (básico u orientado). Variaron también en relación tanto con sus prejuicios en las juventudes como en las posturas de sus familias sobre el tema:

Hay muchos problemas en 1ro, 2do y 3er año, ciclo básico, diariamente circulan comentarios sobre el género, por ejemplo, “cállate si sos un maricón, que decís si sos gay”, lo hacen a veces como broma o chiste pero la intención de molestar, afecta, está presente (EV2).

Hay muchos prejuicios y estereotipos, de estudiantes que traen a veces de la casa, de sus familias estas palabras (EM6).

Uno puede decidir y no reiterar eso que escucha en la casa, en la escuela, poder ser libre y no discriminar (EV4).

Pasa que muchos de nuestros viejos ni saben de la ESI, chapados a la antigua sería bueno que ellos también puedan hablar de las sexualidades y la diversidad (EM13).

Algunos relatos de lxs estudiantes permiten dar cuenta de la vinculación directa existente entre discursos de odio en la escuela y vulneración de derechos, con las implicancias directas del patriarcado como sistema jerárquico, que determina las relaciones de poder dentro de esta matriz colonial moderna (Mignolo, 2017).

El segundo audiovisual cuenta la historia de Juan, un estudiante varón trans de una escuela secundaria técnica que relata una experiencia positiva de inclusión, una escuela que supo acompañar su identidad de género incluyendo su maternidad. Luego del video, surgieron diversos comentarios acerca de la inclusión de las personas, que se caracterizaron por la presencia de palabras tales como: empatía, solidaridad, comprensión, tristeza por la falta de apoyo al principio de su cursada en la escuela, sorpresa, reconocimiento de problemáticas comunes, compromiso con el desafío de favorecer el respeto a la autopercepción de las personas.

Esa experiencia singular de una trayectoria educativa, dio continuidad al debate en los talleres alrededor de la tarea pendiente de “desarticular los discursos de odio” detectando alertas tempranas. ESI aparece como una herramienta de política afirmativa privilegiada. Para esta transformación, sin embargo, es necesario mirar las trayectorias educativas como construcción subjetiva, institucional, que no debe reducirse a las individualidades habilitando trayectorias para todxs hacia la inclusión, desde un marco político pedagógico (Greco, 2022).

Entramando las historias personales con los contextos sociales, algunxs estudiantes opinaron sobre vivencias en su propia escuela respecto a los acompañamientos institucionales y qué se disputa desde la ESI:

Tuvimos algunos compañeros que son trans y que dejaron la escuela...nadie los miró (EV12).

Una compañera hay en la escuela de 3ro y que está en este taller y hay otros estudiantes (EM6).

El apoyo de la escuela y familia para que siga estudiando y termine (EM14).

Hay un profé que tiene otra orientación sexual pero que no es trans, es gay (EV4).

Sobre cómo se siente la persona, en qué cosas de este proceso la escuela influye, cómo acompaña la escuela yo veo en el video que se sintió muy acompañada por la escuela, sus compañeros (EV9).

Tuvimos una promo de una estudiante que estaba embarazada y los profes la ayudaron, hace poco de séptimo año tuvimos otra compañera que continuó, otra dejó el año pasado en el quinto año (EM8).

¿Qué podemos hacer como delegados, si la escuela acompaña o no? (ET1).

Los relatos nos invitan a pensar en la emergencia de continuar estudiando aquellos ensamblajes que reconocen la constitución de la ESI como dispositivo ambivalente frente a los procesos de politización y regímenes de ciudadanía de las disidencias sexo genéricas; ya que nos remite a considerar el derecho a la educación y a una sexualidad plena-no binaria, como materia pendiente.

Hubo un episodio disruptivo en la escuela 1, la quema de una bandera de la diversidad, un grupo de estudiantes mujeres colocaron en la ventana del aula esta bandera y un grupo de estudiantes varones la sacaron, la quemaron en el baño y filmaron el hecho y viralizaron el video en las redes sociales. A este hecho, las participantes del taller lo ponderaron como una experiencia de discriminación y violencia extrema:

Las chicas pusieron la bandera de la diversidad, antes de las vacaciones se la llevaron y hace poco apareció un video donde la quemaron (EM4).

Todo empezó en el colegio, pero había cuestiones personales, igual tiene que ver con la escuela...lo personal es político (EM6).

Para mí la tienen que colgar de vuelta, si lo vuelven a hacer allí actuaremos todo si realmente no les afecta, no lo deberían volver a hacer (EM9).

Vamos a hablar entre los más grandes para prevenir (EM3).

Yo los conozco a los chicos y escuche la versión de ellos, no sé si será verdad o no, fue un chiste malo que quisieron hacer, no es que querían tener algún problema o falta de respeto, reconocen que lo hicieron, pero no midieron el daño que provocó, todos en algún sentido hemos hecho algo así, no tan así, y terminamos repitiendo los hechos (...) a los chicos les hablaron y los citaron a la dirección. (EM5)

Comentaron que la escuela implementó un protocolo de abordaje del conflicto que afectó fuertemente la convivencia escolar. Dialogaron con cada estudiante que participó en este evento y aplicaron sanciones reparatorias para lxs estudiantes que ejercieron hostigamiento. No agregaron otro tipo de información al respecto. En clave etnográfica, analizar las miradas y cuerpos de lxs jóvenes cuando se les preguntó sobre el proceder de la escuela ante este atropello, implicó mirar/sentir con los ojos del otrx, realizar un recorrido por las percepciones de lo que acontece en el aula, qué vemos desde el rol observador y qué no llegamos a ver, quedando por fuera del investigador.

Creería que sí, agarrar y que se pongan a trabajar, alguna acción reparatoria” (EV4).

No estigmatizar a los que violentaron, pero pensar también en las chicas como sufrieron el atropello (ET2).

Evitar situaciones de discriminación en el ámbito escolar y afuera (EV3).

El hecho de filmarlo tiene otro peso, para qué filmo yo un acto así, es para demostrar una superioridad un poder en relación a algo, tiene que ver mucho con el patriarcado, es para seguir analizando (EM10).

En el campo discursivo de la educación sexual, la norma heterosexual aún aparece como una “superioridad”, operando algunas veces explícitamente, pero mayoritariamente, funciona como presupuesto naturalizando/legitimando mecanismos discriminatorios en la escuela. Los feminismos y la teoría queer han incidido fuertemente en el análisis crítico de la heteronormatividad, como un movimiento a favor de los derechos humanos y la inclusión de las disidencias (Butler, 2007 en Boccardi, 2023). Reconocer que las identidades trans son las más vulneradas en materia de derechos humanos (ATTTA, 2021) implica que la escuela asuma y garantice el cumplimiento del principio de corresponsabilidad, contribuyendo a avanzar en epistemologías subalternas a la ESI binaria, heteronormativa y colonial.

Conclusiones

En la presente tesis nos propusimos problematizar las formas de producción, reproducción y resistencia de prácticas e identidades sexuales que interpelan al sistema heterocisnormativo, en diferentes actores que habitan el nivel secundario en el ámbito escolar: Estudiantes (franja etárea de 12 a 17 años), docentes, integrante del Programa Provincial de ESI y directivos de escuelas secundarias del noroeste de la provincia de Córdoba.

Nos interesó analizar las implicancias del sistema sexo/género moderno y la heterocisnormatividad en el ámbito escolar y esto nos implicó profundizar desde la vivencia de los

diferentes actores sociales en relación con los procesos de discriminación, violencias e inclusión alrededor de la colonialidad de género y colonialidad de poder. Tales categorías se abordaron y fundamentaron en los debates y antecedentes teóricos en el capítulo 1, con el propósito de caracterizar miradas y marcos de referencia en clave interseccional.

El abordaje de la noción de “disidencias sexuales” como parte inherente y estratégica de la política pública ESI, habilita a desnaturalizar y desmontar las estructuras en las que sexualidades, corporalidades e identidades se gestan, moldean y sostienen bajo el régimen colonial heterosexual y binario. Los estudios trans decolonial y feminismos, se presentan como un campo crítico para interrumpir la heteronorma en la escuela, en territorios del noroeste cordobés donde la categoría de género como imposición colonial aún muestra, desde la perspectiva de los actores, silencios, vacíos, invisibilidad y negación.

Las categorías de análisis utilizadas para la organización e interpretación de los datos empíricos están contenidas en los objetivos de investigación sumadas a intereses que fueron surgiendo a lo largo las entrevistas y talleres durante el trabajo de campo, plasmadas en 4 ejes:

- 1- Contextualización histórica de implementación de la educación sexual integral en cada una de las escuelas
- 2-Tensiones y debates referidos a la implementación de la ESI por parte de los colectivos LGBT.
- 3-Experiencias y prácticas educativas de institucionalización de la ESI.
- 4- Las vivencias de los diferentes actores como reconocimiento, inclusión o vulneración de derechos sexuales.

Los principales hallazgos de nuestra investigación situada en el noroeste de la provincia de Córdoba pueden enunciarse de la siguiente manera: que forma parte de territorios caracterizados por la presencia de barreras culturales e institucionales para el acceso a los derechos sexuales, que la Educación Sexual Integral establece en sus preceptos normativos y ético-políticos, la interpelación al sistema heterocisnormativo en los distintos actores que habitan las escuelas de nivel secundario escolar. La ESI se traduce en una arena de disputas sobre las sexualidades, incide progresivamente en el reconocimiento del enfoque de derechos sobre las sexualidades como heterogéneas, diversas, no heteronormadas ni binarias, acompañando a que se instale la concepción de que existen tantas sexualidades como personas en el mundo.

En el análisis de las entrevistas a directivos y docentes acerca de la contextualización histórica de implementación de la ESI en las escuelas seleccionadas, aparece una coincidencia en que implicó un proceso de cambio cultural e institucional en las formas de enseñanza sobre sexualidades, logrando problematizar en las aulas aquellos estereotipos de género frente a la heteronorma obligatoria. Sin embargo, también mencionan que persisten, en sus instituciones, históricas tensiones y debates, ligados a las condiciones institucionales y políticas para garantizar el cumplimiento integral y transversal de respeto a la identidad de género y a vínculos sexoafectivos que no se ajusten a la norma heterosexual. Acuerdan en la importancia que reviste trabajar institucionalmente el paradigma de la convivencia ético democrática con la Educación Sexual, afianzando los criterios sobre cómo intervenir ante barreras y conflictos derivados del trato discriminatorio hacia las personas por su condición de género.

Otro punto en común, fue la necesidad de analizar críticamente la historia de la ESI la cual se convirtió en un terreno de disputas sobre las sexualidades, uno de los más relevantes y significativos de la cultura actual. Entienden que se trata de cambios lentos con tensiones y conflictos, tal y como sucedió con la formulación de la propia ley en el 2006.

Un elemento común que surgió en docentes, directivos y estudiantes está ligado a la necesidad de mirar desde el contexto histórico la implementación de la ESI, que en cada escenario escolar va construyendo experiencias y formas diversas; donde los avances y obstáculos se desprenden de coyunturas marcadas por disputas de sentidos y representaciones que los distintos sectores sociales y políticos expresan en el espacio público (escuelas, organizaciones feministas, grupos antiderechos, el Estado, entre otros).

A partir de la recuperación de la voz del Programa Provincial de Educación Sexual Integral, se pudo escuchar cómo desde un organismo estatal se acompañó la producción de la ley, qué sectores se le opusieron, las negociaciones internas, qué particularidades surgieron en la provincia y en el noroeste cordobés, los modelos que prevalecieron en cada época y la comprensión necesaria que los procesos de cambio cultural conllevan. Un elemento común a las transformaciones es la contribución federal que implicó la realización de jornadas de capacitación docente en todas las escuelas del país las cuales, si bien no eran obligatorias, permitieron la ampliación de derechos para niñas y jóvenes. De aquel entonces a esta parte, no se realizaron formaciones docentes de ese nivel y alcance territorial, lo cual estaría funcionando como barrera.

La memoria histórica de la ESI se reconstruyó durante las entrevistas a lxs adultos, relacionado, también, las implicancias del terrorismo de estado en la construcción de las sexualidades, las vivencias personales como estudiantes y docentes atravesadas por la censura, el genocidio y sexilio, ante corporalidades e identidades que “no encajan” o se consideran “anormales”, lo cual se reconoce como una tensión que persiste.

En cuanto a las resistencias, en el noroeste cordobés persiste fuertemente el condicionamiento de sectores religiosos eclesiales a través de grupos antiderechos en la comunidad con fuerte influencia en cómo debe abordarse la enseñanza de la ESI, en particular, en relación con la perspectiva de género y el respeto por la diversidad sexual.

Lxs estudiantes expresaron que las tramas familiares donde muchos de ellxs desarrollan sus trayectorias educativas, atraviesan las aulas con prejuicios y estereotipos acerca de las sexualidades con base en la lógica adultocéntrica, el modelo moralista y los discursos discriminatorios. Estas dinámicas que evidencian en muchas familias, mencionan que son replicadas en sus hijos.

En relación con las tensiones y debates referidos a un abordaje heterocisnormativo y binario de la ESI, pudimos observar que conviven en ambas escuelas formas diversas de entender el género y la diversidad, basadas en opiniones, posicionamientos y prácticas que estudiantes, docentes y directivos despliegan. Unas veces bajo confrontación, patologización y conflicto, otras consensuando sobre la necesidad mayor respeto, empatía e inclusión de las disidencias sexuales. Coexisten estrategias de exigencia de mayor goce de derechos sexuales por parte de las juventudes estudiantiles, por un lado, y por otro, grupos que generan episodios que irrumpen las dinámicas escolares mediadas por conflictividad, violencias y discursos de odio.

En ambas escuelas, coexisten enfoques/modelos de la ESI: se observa vigencia del modelo dominante biologicista, biomédico y moralizante en las propuestas de enseñanza. En lxs estudiantes prevalece el enfoque de género con lo cual se despliega en el vínculo intergeneracional un escenario interesante de debate donde son los jóvenes quienes mayoritariamente instalan la necesidad avanzar sobre respeto a la diversidad sexual.

La desnaturalización y problematización de las disidencias sexuales en la escuela es un emergente que disputa la perspectiva heteronormativa frente a las desigualdades por razones de género que se reproducen en las aulas. Cada escuela que participó de esta investigación

compartió sus relatos sobre experiencias significativas en torno a la promoción de la igualdad con acompañamiento de los feminismos y la comunidad LGBT+.

Otra de las tensiones que surge en el trabajo de campo, refiere a la resistencia a que los colectivos travesti trans y feminismos participen en el ámbito escolar. La provincia, si bien cuenta con avances en el desarrollo de experiencias de articulación institucional entre la comunidad LGBT+ y el Ministerio de Educación, no las promueve, sino que se ponen en marcha por propuestas de lxs estudiantes.

Lxs estudiantes comunicaron que el rol de la comunidad LGBT+ y feminista ha aportado, desde sus estructuras organizacionales diversas dentro y fuera de las escuelas, a no transitar en soledad los vacíos de la ESI, como también a que lxs educadores adopten una mirada crítica de los contenidos curriculares, las propuestas didácticas, la organización de los espacios y tiempos educativos, como también a la denuncia y exigibilidad ante trato discriminatorio o violación del derecho a la identidad de género.

Para un grupo mayoritario de estudiantes, estas organizaciones LGBT+ tienen que estar presentes en la escuela, ser legitimadas y respetadas como actor social y político, ya que han sabido construir un protagonismo y una autonomía a la hora de visibilizar que el modelo tradicional de enseñanza de la ESI no llega a contemplar un enfoque de derechos ni a favorecer trayectorias educativas desde la afectividad, en un marco de respeto a la identidad de género.

Mirar colectivamente la creación, implementación, institucionalización y transversalización de la ESI, en clave transdecolonial, implica un posicionamiento ético político feminista donde el Estado a través de una de sus instituciones, la escuela, favorezca en contextos situados, la ética del cuidado, el respeto a la autopercepción, la inclusión de la diversidad mediante acompañamientos basados en la afectividad pedagógica y no la mera transmisión de contenidos curriculares sobre la sexualidad y el género.

Con relación a la defensa de los derechos sexuales y el rol de la ESI como dispositivo de poder en las instituciones educativas, directivos y docentes coinciden en la comprensión de que ningún derecho es respetado o gozado sin procesos colectivos que lo protejan. De aquí que una tensión observada sea la pugna por la agenda política de qué contenidos de la ESI son avasallados en cada contexto histórico y político.

La investigación abarca el período 2006 a 2022 y las entrevistas se desarrollaron durante 2022. Podemos observar, aunque sin fundamento empírico más allá de la percepción de la

temperatura social en las escuelas y en los medios periodísticos, que el contexto actual (2025) registra retrocesos en materia de derechos sexuales. Este escenario social y político en el país y en la provincia, tanto para mujeres como para disidencias; afecta a las juventudes y, diferencialmente, a quienes habitan el noroeste cordobés; nos trae nuevos interrogantes acerca de cómo transformar las bases socio antropológicas que, directa o indirectamente, sostienen las situaciones de desigualdad y exclusión.

En este sentido, lo que se observa es un avance de sectores ultraconservadores vuelve a esencializar las sexualidades, apoyados por gobiernos de derecha, como el actual, que elimina y desmantela organismos estratégicos para el goce efectivo de derechos humanos como INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, los programas de acceso a los derechos sexuales incluyendo el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, el Plan ENIA (Plan Nacional de prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia). Este vaciamiento reproduce la lógica de colonialidad de poder negando a las poblaciones y nuevas generaciones los derechos ya conquistados que se sostenían por políticas públicas integrales basadas en la igualdad sustantiva.

A su vez, estas acciones u omisiones, generan atracción en las nuevas generaciones de jóvenes naturalizando los discursos de odio basados en el género, discursos que se alejan de los postulados de la ESI como política transformadora hacia la igualdad entre los géneros.

Para finalizar nos preguntamos: ¿Cómo transitamos de la censura, el silencio de existencias negadas a gestos micro y macro políticos que dignifiquen la vida y lo disidente? ¿Cómo avanzamos, las democracias y las escuelas, hacia una pedagogía decolonial y disidente que efectivice derechos para la igualdad entre los géneros bajo el principio de la justicia social y justicia curricular? ¿Es posible que la escuela construya afectividad pedagógica capaz de reparar los daños en cuerpos e identidades bajo un capitalismo global, patriarcal, colonial y extractivista?

Frente a la persistencia de prácticas institucionales de deshumanización e infrahumanización que reproducen o perpetran la violación del derecho a la identidad y el genocidio/sexilio de estudiantes como práctica social, es importante seguir reflexionando sobre las implicancias del sistema educativo formal como brazo del Estado Nación que, en muchos aspectos, no se ha alejado, luego de 500 años, de las dinámicas de patologización y criminalización hacia “las corporalidades que no encajan”.

Una de las posibles propuestas de políticas públicas donde los estudios trans y de género contribuyen, es el principio de “reconocimiento como reparación” el cual se constituye en esa necesaria y urgente interfaz de afecto para el abordaje de la ESI, fruto de conquistas y demandas del movimiento feminista y comunidad LGBTQ+, incorporando la interseccionalidad y la interculturalidad crítica como herramientas pedagógicas de los estudios transgénero.

Referencias Bibliográficas

- Arguello Pazmiño, S. (2019). De la politización a los regímenes de ciudadanía. Ajustes analíticos para estudiar las disputas sobre los derechos sexuales. *Estudios Sociológicos*, Vol. 37, N°110, pp.489-504. Colegio de México.
- Boccardi, F. (2023). La diversidad sexual en el ámbito estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales. ESPACIOS EN BLANCO. *Revista de Educación*, 2(33).
<http://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-375>
- Bonder, G. (2020) Globalización y Género: dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Britzman, D. (2016). Curiosidad, sexualidad, curriculum. *Pedagogías Transgresoras*.

(pp. 66-98). Bocavulvaria.

Collingnon Goribar, M. Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia. *Comunicación y sociedad*, Guadalajara, n. 16, p.133-160,2011. Disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n16/n16a6.pdf> Acceso el: 11/11/16

Crenshaw, K.W. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En Lucas Platero, (ed.) *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.

DePalma, R. y Francis, D. (2014). South African Life Orientation Teachers: (Not) Teaching About. *Sexuality Diversity. Journal of Homosexuality*, v. 61, n. 12, p. 1687-1711, 2014. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1080/00918369.2014.951256> Acceso el:11/11/16.

Di Pietro, P.J. (2021). Género, Transgénero y Postgénero en las Políticas del Cuerpo y las Disidencias en las Américas Latinas. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP).

<http://prigepp.org>

Espinosa Miñoso, Y., Gómez Correal, D., Ochoa Muñoz, K. (editoras) (2014) *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* Editorial Universidad del Cauca.

Federación Argentina LGBT. Observatorio Nacional de Crímenes de Odio LGBT.

(2022). *Informe 2022. Motivados por discriminación por orientación sexual, expresión e identidad de género*. Recuperado de: <https://falgbt.org/crimenes-de-odio/>

- Flores, V. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En *Pedagogías Transgresoras* (pp. 13-30). Bocavulvaria.
- Flores, V. (2008). *Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización*. Trabajo Social, (18). Misiones: UNAM.
- Flores, V. (2013) *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. La Mondonga Dark.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la Sexualidad: La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- Giuliano, Facundo. (2019). Escuela y colonialidad. Variantes e invariantes (estéticas) de la clasificación social. *Ñawi: arte diseño comunicación*, 3(2), 93-108.
<https://doi.org/10.37785/nw.v3n2.a7>
- Glynos, J. (2000). Sexual identity, identification and difference: a psychoanalytic contribution to discourse theory. *Philosophy & Social Criticism*, 26 (6), 85-108.
- Greco, B. (2022). Trayectorias, cartografías, entramados institucionales. La potencialidad de una mirada institucional en educación secundaria. *Entramados*, Vol. 9, N°12, julio - diciembre 2022, ISSN 2422-6459
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Editorial Traficantes de sueños.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guzmán Arroyo, et al. (2021). Movimiento feminista: sentidos, cuerpos y Estado *Escrituras anfíbias: ensayos feministas desde los territorios de Nuestra América*. 1a ed. - Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2021/10/EscriturasAnfibias.pdf>

INET-Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ministerio de Educación (2 de diciembre de 2019) "*Armata con valor - Juan*", ET N° 13 "Ing. José Luis Delpini". [Obtenido de archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=tj5nLZ_TwkE

Lamas, M. (2002) *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus.

Ley N° 23.593. *Actos Discriminatorios*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 3 de agosto de 1988.

Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. En Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 23 de octubre de 2006.

Ley N° 26.618. Matrimonio Igualitario. En Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 15 de julio de 2010.

Ley N° 26.743. Identidad de Género. En Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 9 de mayo de 2012.

Ley N° 27.234. Jornada Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. En Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 26 de noviembre de 2015.

Ley N° 26.673 (2002). Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. En Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 30 de octubre de 2002.

Lind, A., & Argüello Pazmiño, S. (2009). Activismo LGBTIQ y ciudadanías sexuales en el Ecuador. Un diálogo con Elizabeth Vásquez. *Íconos - Revista De Ciencias*

Sociales, (35), 97–101. <https://doi.org/10.17141/iconos.35.2009.370>

Lopes Louro, G. (comp.) (1999). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.*

Auténtica.

Lugones, M. (2008). *Colonialidad y Género*. Tabula Rasa 9, 73-101. Traducción. PJ

Mignolo, W. (comp.). (2017). *Género y descolonialidad*. Del signo.

Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Ministerio de Educación de la Nación.

Canal del Gobierno de la Provincia de Córdoba (25 de octubre de 2018). Derecho al trato digno [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=3Zx6u21pO3s&list=PLI5NPRsjPrp61PbVAgcbWyvwl1a4Hx1tk7&index=76>

Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I / 1a ed.* - Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. En NOVEDADES EDUCATIVAS N° 184 abril del 2006.

Morgade, G (coord.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. - La Crujía.

Morgade, G. (2017). *Educación sexual integral: investigaciones, políticas y propuestas*. Homo Sapiens Ediciones.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (Diciembre de 2008). *Declaración sobre Orientación Sexual e Identidad de Género*. Disponible en:

https://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_Declaracion_ONU.pdf

Ponsone, J.B. (24 de mayo de 2024). ¿Por qué se celebra hoy el Día Internacional contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia? *Periódico Página 12*. Recuperado de:

<https://www.pagina12.com.ar/737515-por-que-se-celebra-hoy-el-dia-internacional-contra-la-homofobia>

Quijano, Aníbal 2000 “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en

Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. p. 246. Recuperado de:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>.

Quiroz, M. (2022). Las marcas coloniales en la escuela. Una mirada filosófica- educativa de escuelas primarias del sur de Mendoza. *Pacha- Revista de Estudios*

Contemporáneos del Sur Global. Vol. 3, (No. 8). Quito, Ecuador.

Radi, B. y Pérez, M. (2014). *Diversidades sexo- genéricas en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas*. En XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía Coloquio Internacional 2014 | FILO:UBA

Radi, B. (2019). Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*. En: López, M. (comp.). *Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades*. EDUNTREF; pp. 27-42.

Radi, B. & Pagani, C. (2021). ¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías. *PRAXIS educativa*, vol. 25, 1-12.

REDLACTRANS (2021). *Informe Invisibles Nunca Más*. ATTTA. Recuperado de:

<https://redlactrans.org/>

Resolución N°1790 (2017). Programa de Prevención Embarazo no Intencional en la Adolescencia. Boletín Oficial de la República Argentina.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Segato, R. (2011). Género y Colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En: Karina Bidaseca y Vanesa Vazquez Laba (comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, pp. 17-47. Lima: Ediciones Godot.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Sterling, A. F. (2006). Aquel sexo que prevaleciere. En *Cuerpos Sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidad*. Melusina.
- Stryker, S. (2008). Historia transgénero, homonormatividad, y disciplinariedad. (Original Transgender History, Homonormativity, and Disciplinarity) *Radical History Review* 100, Winter.
- Stryker, S., Currah, P. & Moore, L. J. (2008). Trans-, Trans, or Transgender? *The Stakes for Women's Studies*. *WSQ*, The Feminist Press at the City University of New York 36(3-4), 11-22. Doi: 10.1215/23289252-2867437.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos. Edic. Metas Educativas.
- Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. En: *Educación, Formación e Investigación*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección

General de Educación Superior. 5; 8; 9-2019; 137-154

Ulloa, F. (2005) Conferencia “Sociedad y Crueldad”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. En *Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*.

<https://idoc.pub/documents/ulloa-f-sociedad-y-crueldadpdf-pnxkweodj14v>.

UNLPam (2018). *Trayectorias escolares* [video]. Exposición de Beatriz Greco.

Seminario de posgrado “Trayectorias educativas e inclusión”.

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

Vieira Vargas, A. (2020). *Prácticas educativas y trayectorias de personas trans en educación secundaria*. FLACSO Uruguay.

Wayar, M. (2018). *Travesti/ Una Teoría lo suficientemente buena*. Muchas Nueces.

Wayar, M. (2021, 15 de octubre). Hermenéutica Travesti para una ESI centrada en infancias [conferencia]. Córdoba, Argentina. En canal de YouTube del Centro Cultural

España Córdoba. <https://www.youtube.com/live/CAvwpuQgBFg>

Anexos

Talleres con Estudiantes



Taller Con Estudiantes Sobre Respeto A La Diversidad Sexual

Escuelas Secundarias Del Noroeste De Córdoba-Argentina

Día y Hora: Escuela 1: martes 15/11/2022 de 8:30 a 10:30hs

Escuela 2: martes 01/11/2022 de 8:30 a 10:30hs

Población destinataria: estudiantes de nivel secundario, jóvenes, franja etárea 12 a 17 años.

Propuesta Metodológica

Apertura/Presentación

Se dará la bienvenida a cada participante, contando el propósito del encuentro y la modalidad de trabajo: Nos presentaremos con la siguiente consigna: Nombre, género, curso, ¿qué significa la ESI para mí? en una frase corta (escribirán en un cartel pequeño de cartulina)

Primer Momento: ¿Dónde estamos parados?

En este momento, se propondrá al grupo responder a las siguientes preguntas para conocer la situación actual de la escuela, a modo de diagnóstico:

- ¿Qué saben de la diversidad?
- ¿Qué del eje diversidad ESI se trabaja o conversa en la escuela?

Luego de este intercambio, donde se invita a conversar, se irán registrando las opiniones, puntos en común y puntos divergentes en los relatos.

Segundo Momento: “Ser en la Diversidad”

Se proyectará un PPT con el encuadre y material audiovisual TICS para continuar conversando sobre la temática.

Videos:

1-Trato Digno:

<https://www.youtube.com/watch?v=3Zx6u21pO3s&list=PL15NPRsjPrp61PbVAgcbWyvw1a4Hx1tk7&index=76>

2- Testimonio Joven: https://www.youtube.com/watch?v=tj5nLZ_TwkE

Cierre:

- ¿Qué se llevan del encuentro?
- ¿Qué le faltó?
- ¿Cómo multiplicar lo que trabajamos en este taller?

Registro de los talleres con estudiantes

Se realizaron 2 encuentros con estudiantes los cuales fueron coordinados previamente en la conformación de los grupos para obtener los respectivos permisos institucionales, con cada equipo directivo:

-Escuela 1: estudiantes de 5to 4ta. Total: 30 + docente de Biología referente de ESI.

-Escuela 2: delegadas y delegados de cada curso, 1ro a 7mo año. Total: 15 estudiantes + Coordinadora de Curso.

Registro Taller con Estudiantes de Escuela 1

1/ ¿Dónde estamos parados? ¿Qué significa la ESI para mí?

- Responsabilidad
- Quitar el estigma al hablar de sexo y educar sobre el tema, soy messisexual, messidoniano
- Cuidar: porque la esi te enseña a cuidarte a vos y a otros
- Respeto porque tenemos que aceptarnos como somos no tan solo en las ideas sino en la sexualidad.
- La ESI es poder expresarse lo que quiera ser y aceptarlo tal cual es. Entender y aceptar a los demás.
- Es un espacio donde se enseña y se aprende para ser responsable en los derechos de los niños y los adolescentes con su cuerpo. Qué quiere el pueblo (aplauden al compañero).
- Es una enseñanza sobre la sexualidad entre las distintas etapas de la vida. Dibujos que dicen el diez, el dios y el diablo.
- El consentimiento, saber entenderlo, los límites, cómo nos comunicamos.
- Es una enseñanza que para algunos sirve pero que para otros dicen que no. Y sirve para lograr un entendimiento más entendido de todo lo que engloba la ESI.
- Para mí significa aprender a respetarnos y saber cuidarnos el uno con el otro y también hasta uno mismo claramente hablando física y psicológicamente.
- ESI para mí se trata sobre la ESI, sobre adolescentes grandes, sobre sus cuidados, respeto y sentimientos sobre una persona. Pasión, seguridad, amor, personalidad, comodidad.
- Como lo dice la sigla, busca educar sobre sexualidad para que sepan cuidarse, respetarse y aceptar quiénes son y cómo son.
- Para mí es para concientizar a todo el mundo (mayores o menores) sobre el cuidado, sobre los tipos de protección para las enfermedades sexuales, hacer saber que tiene que haber respeto ante cualquier cosa.
- Cuidado información de persona. Lo deberían tener presente en varios sectores como en las escuelas primarias y secundarias. Sacar las emociones que llevamos guardadas tanto en lo sexual como mental. Implica responsabilidad.

-Para mí es respeto, cuidado entre las personas ante otros/as, y etapa confusiva, emociones reprimidas, concientización.

E: La sexualidad no es algo armónico, tiene tensiones, quien soy, tensión con uno mismo incluso. La ESI si bien nace para que el ámbito escolar la aplique, se extiende a todos los espacios e instituciones.

Desde la coordinación de la actividad quien investiga, se plantea la afectividad pedagógica y su vinculación con la ESI, la cual también es amorosidad y pedagogía de la presencia, se realiza un aplauso a todos por participar y al docente por el trabajo realizado ya que en las respuestas se ve que se trabaja el tema.

Disparador de la foto Mocha Celis

En cada cabeza hay una flor, hay contradicciones, florecemos, las hormonas, la atracción, florecer incluso unx mismo en sus deseos, proyectos y placeres.

Florecer en los deseos, proyectos, placeres

¿Qué flor me dibujaría, con qué colores, si está creciendo o si está marchitando por situaciones que nos tocan vivir, las emociones nos atraviesan siempre, somos seres cambiantes, cómo transitar los malestares?

E: ¿Dónde estamos parados con relación a la ESI y al eje diversidad sexual?

La diversidad engloba mucho no sólo el género sino las culturas, de todo tipo, Orientación LGBT+, asexual, pansexual, QI+, las diversas identidades, qué implica el más, es la comunidad de la diversidad sexual, un movimiento social político y feminista que aglutina a diversas identidades de género.

¿Cuál es la diferencia entre bisexual y pansexual?

El pansexual se guía más por el sentimiento, eso pasa mucho en parejas, puedo estar un tiempo con una mujer y luego con otra identidad, pero eso no significa que no lo quiera.

Entre todos van armando una definición entre risas, aportes, preguntas, en términos generales hay una noción clara de la sigla.

E: Se explica sobre las tres cuestiones del género: expresión, orientación e identidad de género

Eso no es de señoritas, tenés que ser un caballero, qué machona que es, nunca usa pollera, mirá no se depila.

Se dialoga sobre que nada es estático, las sexualidades son cambiantes también.

Profe: decían gay, lesbiana, bi, el tema de la orientación sexual, el otro día lo hablábamos, uno conoce tres orientaciones: homosexual, heterosexual, bi pero hay tantas orientaciones como personas en el mundo, esto es dinámico, fluido, no es estático, que uno nace y muere con esa misma orientación uno va fluctuando, a medida que va creciendo, experimentando, que nos traspasa las sexualidades también.

E: Las personas también vamos cambiando, no soy la misma de los 12 a los 18 a los 25, incluye la religión, las ideas, el contexto, y así los géneros y las sexualidades también, no reprimirnos

-Cómo cuidarnos, los MAC (métodos anticonceptivos)., tener información, la información no alcanza, preservativos para mujeres y varones, qué bueno cuando lleguen, aunque no se si los van a usar, risas...

-Acá en la escuela se trabaja el tema de las personas trans, pero lo tratan de cuidar acaban priorizándolos dándole privilegios, es como que se enfocan en ellos y dejan otras personas de lado lo cual no fomenta la igualdad.

-Porque tienen miedo que la escuela los ataque por no cuidarlos, protegerlos, pero descuidan a los demás, se hace mucha diferencia.

-No es culpa de la persona, un ejemplo, la coordinadora de curso siempre trata de buscar al culpable... te echan la culpa en cierta forma, pasan situaciones en el curso de este tema.

-Tenemos un compañero Lucas en este curso.

-Acá le dan mucho lugar a ellos.

E: ¿Ustedes lo han podido plantear?

-Le dijimos a la coordinadora y nos dijo que nos acostumbremos, que es así.

-Al principio era más pero ahora no.

-El estudiante se aprovechaba de la situación, se iba de clases, no estudiaba, agarraba la mochila y se iba.

-Si tenemos que dar una exposición a él no le dan nada, pero no lo motivan a que dé, la idea es que haya una igualdad, si nosotros tenemos que exponer que él también lo haga porque no tienen ninguna discapacidad, al no hacerlo, nos hace enojar a nosotros, es privilegiado.

E: ¿Cómo está trabajando la escuela en relación a la diversidad sexual?

Se explica los motivos porque la escuela acompaña particularmente a este tipo de estudiantes porque forma parte de historias de vida particulares, si revisan lo que a ustedes les hace ruido...

-Igualmente desde mi punto de vista opino que Lucas se está integrando más al grupo, a la escuela, al principio le costaba.

-Al principio no se quería juntar con nadie, ahora si conversa, se siente cómodo.

-Quizás creo tenía un pensamiento de que nosotros lo íbamos a discriminar.

-Nosotros desde el momento cero, le empezamos a hablar, él viene de otra escuela, tomaba ciertas actitudes de ser agresivo, la coordinadora cuando lo presentó dijo que se llamaba Julieta, y él luego, dijo que se llamaba Lucas, nos confunde eso, y por eso nos costaba el tema de cómo llamarlo, eso nos generó rechazo o discriminación, pero no de malos nosotros sino que hubo dos presentaciones.

E: se dialoga sobre la importancia de nombrar como él quiere ser nombrado.

-El estudiante viene de la IPEA del dique, estaba a la defensiva porque no sabía cómo lo íbamos a nombrar.

E: Aquí se explica el eje respeto a la diversidad...Las identidades y deseos cambian...Si se le da una capa protectora tiene que ver con que sigue la discriminación en el mundo frente a las minorías...con esa deuda histórica estamos haciendo un trabajo de inclusión que hace años estaba negado. Hablar de un tema silenciado, ¿cómo nos sentimos?

¿Cómo se expresan los estereotipos y prejuicios en la escuela?

-En esta escuela se respeta bastante.

-Acá por lo que veo no se discrimina, pero en los apodosos se puede ver algo hiriente a veces

Sobre los docentes, depende mucho de la edad del docente, hay docentes que en el curso les cuesta más aceptar y adaptarse a estas nuevas ideas y cultura. Y a los jóvenes, es como que ya está aceptado, me parece en mi pensar.

-Además de la edad es cómo reciben esta noticia.

E: ¿Tienen alguna anécdota que contar?

La profesora X qué edad tiene que se metió con el tema de Lucas al principio, tiene 38 esa profe

Profe: justamente en el curso pasaron estos hechos muy puntuales entre docentes y estudiantes donde el docente sigue con su visión cerrada, de la lista y lo que dice la lista que eso es lo original y auténtico dejando de lado como quiere ser llamada y autopercebida la persona.

-Allí no se da el respeto, en la escuela en el género y en todo.

-Mentes conservadoras, fachas.

La ESI respalda a los estudiantes para hacer un planteo frente a las discriminaciones por razones de género, los docentes reproducen mandatos, los docentes tienen que revisar el propio posicionamiento.

E: Se conversa sobre la definición de la ESI. ¿Ven cambios a partir de la ESI?

-Vemos que ya no es un tema tabú.

-Se empieza a notar más que se da la ESI, cuando yo entré al 1er año ni se nombraba no sé si es por la edad, pero veo que se da muchas veces, en distintos talleres.

-Nos hace crecer como personas tener ESI, nos previene de posibles abusos sexuales, ponerle palabras a lo que podría pasar o pasó.

E: aquí se habla del adultocentrismo, cómo lo familiar puede acompañar, contener o asfixiar....

-Esa historia que se repite de los adultos imponiendo lo que tenemos que ser, y estudiar por ejemplo, te lo imponen, y lo vas a hacer de mala forma te va a ir mal, pasarla bien en lo que te gusta....

E: Aquí dialogamos sobre la noción de conflicto- tensión y cómo transitarlo, aceptarlo...

-Sobre el tema diversidad, mi familia está muy como se pensaba antes...no les gusta

E: ¿Cómo es el ambiente en sus casas?

-Choca, nos toca enfrentar esos pensamientos porque nosotros los jóvenes pensamos distinto, respetar las individualidades, animarnos a plantarnos en nuestra posición, opinión...

E: si hay tensiones en las sexualidades...con las familias...tensionar y chocar con alguien, si hay un pensamiento conservador...ponernos a dialogar...eso tiene que ver con la democracia...debatir.

-Si la familia tiene tanto miedo, será porque no le dio a su hijo las herramientas necesarias para saber moverse en la sociedad.

Registro taller con estudiantes Escuela 2**1- ¿Qué significa la ESI para mí? (Cada estudiante escribió su palabra-frase)**

Se describe a continuación la transcripción de las respuestas que escribían en una tarjeta individual:

-Para mí, la ESI es un trabajo social que nos ayuda a entender y comprender más nuestro cuerpo y aceptar a nuestros compañeros y conocidos por lo que quieren ser.

-Para mí la ESI es una forma de conocer y conocernos.

-Nos permite conocer y autoconocernos y sobre la diversidad que puede haber entre nosotros y la libertad de expresión.

-Cuidar, informar, conocimiento.

-Aporte, verdad, conocimiento.

-La enseñanza de la sexualidad.

-Enseñanza, aprendizaje.

-Es un espacio para aprender sobre el cuidado de uno mismo.

-Son conocimientos y saberes.

-Es la expresión hacia la libertad.

-Es la libertad de opinión y expresión.

-La ESI es una educación que te va formando para un futuro hacer bien las cosas relacionadas con las parejas, las relaciones, etc.

-Es el conocimiento sobre nosotros, como personas, como cuidarnos y cuidar.

- Conocer y aprender sobre todo lo relacionado con uno mismo.
- Libertad de expresión.
- Prevención, libertad, libertad de expresión.
- Es un espacio para reflexionar.
- Para mí es la enseñanza sobre la aceptación, inclusión y prevención sobre distintos factores y temas.
- Para mí es un derecho que todos deberíamos aprender para saber cuidarnos y cuidar al otro.
- ESI es saber cómo somos.
- ESI significa aprender, entender, comprender, explorar y saber sobre nosotros y sobre los demás.

Fue un momento muy emocionante, escuchar sus opiniones en relación con una mirada integral y transversal de la ESI, separada de la noción biológica. El grupo respondió desde cada individualidad, en su mayoría asociada a la noción integral, diversa y en consonancia con los lineamientos curriculares de la Ley.

Muchos manifestaron la importancia de estar participando de un espacio donde charlar sobre el tema, evaluando que, a lo largo del año, desde la pandemia a esta parte, no se han generado espacios desde la escuela para charlar sobre la ESI y necesidades propias en relación al tema. Coincidieron en que la diversidad sexual es el eje más controvertido en la escuela, principalmente por parte de lxs docentes. Desde esta apreciación, una estudiante comenzó a contar sobre un episodio de transodio ocurrido semanas atrás.

Se dialogó sobre cómo lxs adultos hacen chistes, discriminan en el aula, de qué se trata ese proceso que es subjetivo, es social y político, algo que no tiene resuelto la persona que ejerce este tipo de violencias.

2- Sobre la pregunta acerca de: ¿qué saben de la diversidad?

- Poco.
- En la escuela no nos han hablado del tema y si se habló es porque nosotros los estudiantes lo pedimos.
- Como delegados, por ejemplo, recién en mayo nos conformamos como grupo y no nos reunimos mucho, aunque sí lo necesitamos.

- Tenemos que respetar cuando alguien se siente diferente, con otra identidad, respetarlo y listo, algo normal.
- Entre nosotros no es el problema, el problema es con los docentes que hacen comentarios cargados de prejuicios cuando deberían dar el ejemplo como adultos.
- No pasa una vez, pasa muy seguido, el docente pone su punto de vista y de allí algunos estudiantes lo siguen en el comentario cargado de prejuicios a la diversidad y a nosotras las mujeres.
- Yo soy trans, y solo algunos docentes me llaman por mi nombre, eso no me parece bien, me molesta.
- Estoy harta de que algunos docentes, que son la mayoría, me llamen x el apellido solamente. Hay muchos problemas en 1ro, 2do y 3er año, ciclo básico, diariamente circulan comentarios sobre el género, por ejemplo, “callate si sos un maricón”, “que decís si sos gay”, lo hacen a veces como broma, chiste, pero la intención de molestar, afecta, esta presente.
- Hay muchos prejuicios y estereotipos, de estudiantes que traen a veces de la casa, de sus familias estas palabras.
- Uno puede decidir y no reiterar eso que escucha en la casa, en la escuela, poder ser libre y no discriminar...
- Pasa que muchos de nuestros viejos ni saben de la ESI, chapados a la antigua sería bueno que ellos también puedan hablar de las sexualidades y la diversidad...
- A mí, mi mamá me respeta el pensamiento, no sé si lo entiende esto de lo no binario, pero no me priva de tener mi propia idea...
- Claro, no todas las familias respetan así...
- Yo si hay un taller con familias a mi viejo ni lo traigo, él es muy conservador no entendería mucho.
- Creo que no sólo los padres necesitan ESI, también se tienen que capacitar más los docentes, que den eso y que haya profes tipo referentes donde uno pueda ir consultar si tiene dudas y esas cosas.
- Para las personas trans necesitamos que la escuela respete, que nos acompañen en tener información real sobre, por ejemplo, hormonización, porque a veces hacemos cosas y pueden dañarnos la salud.

-Contaron aquí sobre la situación de quema de la bandera de la diversidad: en el ciclo orientado, 5to año, un grupo de estudiantes mujeres llevaron al aula la bandera de la diversidad para decorar...un grupo de varones se las sacaron y se la quemaron en un tacho de basura. Lo comunicaron las chicas al equipo directivo, hubo abordaje en el marco de los AEC. Los varones asociaban esta bandera a una transgresión, desplegando estos discursos ligados a pensamiento fascista, de ultraderecha, con frases de contenido religioso antiderechos, atacando la libre expresión de las chicas.

E: ¿Cómo vivencian la diversidad sexual?, ¿cómo la significan, acompañan o rechazan?

-No debería haber diferencias.

-Yo no estoy de acuerdo con el lenguaje inclusivo, se puede hablar en la calle como uno quiera, pero en la institución educativa no, me parece muy mal, hablar con un lenguaje que no está reconocido...de allí surgen las faltas de respeto porque se usa un lenguaje que no está reconocido. No estoy en contra de la diversidad pero que no vengan a hablar mal.

Imponiendo a la gente que hable así, a los chicos pequeños y van a empezar a imitar... (en este momento debaten entre estudiantes)

Hablar de otra manera hablar así de nenes y nenas a que aprendan a hablar, que aprendan de las familias de su lenguaje o que elijan hablar de otra manera.

El cómo nos nombramos, el cómo hablamos, debatir sobre esto porque detrás de todo esto está la diversidad también, la sociedad va teniendo debates, les docentes lo incluyen y forma parte de los procesos de cambio, abrazar a la diversidad, la necesidad de ser nombrados...

-Creo que el lenguaje inclusivo nació porque con la palabra chicos se universalizaba a los varones, a mí no me molesta.

-Lo no binario no está incluido en chicas y chicos y no se reconoce así a las personas.

-A mí me parece que mientras no haya alguien que lo imponga, está bien.

-Es clave el rol de los docentes, tomalo o dejalo, depende mucho de los profesores y su postura, sin imponer.

-En la calle sos libre, en la escuela usarlo cotidianamente, por ejemplo, si te escucha un chico de 6 años lo va a tomar y no va a tener en su mente que hay que hablar así.

E: La importancia de la ESI desde los primeros años, brindar ESI implica que mientras más información reciba de la ESI más libertades logra, siempre en el marco del respeto a lxs demás. Si fueran adultos educadores de esta escuela o directivos ¿cómo acompañarían hoy?

- Con talleres que se puedan hacer por semana, como este que estamos haciendo ahora, no sólo por el lado biológico, sino también para probar cosas nuevas.
- Talleres sobre ESI, métodos, que la escuela nos acompañe en este proceso, nos cuidaríamos más teniendo esa información accesible y el apoyo de los docentes.
- Poder decidir acompañada de qué forma quiero ser, mi sexualidad, también qué estudiar en el futuro...decisiones que son difíciles de tomar a veces.
- Estaría bueno que se arme acá en la escuela un espacio de consultas, que nos podamos sacar las dudas, una consejería, estaría bueno, porque en el aula a veces los docentes dicen sus posturas como verdades absolutas y si uno piensa distinto o tiene otro pensamiento, es difícil que te asesoren. Un docente específico, si bien sirve, pero hoy todos los docentes tienen que brindar ESI.
- Me parece que se trata de algo complejo, porque nosotros tenemos docentes que entienden y otros que no entienden, yo creo, siento que hay uno, dos o tres que realmente entienden y se preocupan constantemente por enseñar y hablar del tema, los otros, nada y no se trata de materias sino de la convivencia en la escuela.
- Se tiene que brindar más ESI, porque nos pasan cosas y quedamos solos.
- Todavía estoy en 7mo año y tengo un mar de dudas.
- Para mí hay que normalizar, como una materia más.
- En mi curso hicimos un trabajo práctico, yo hice sobre ESI, hablamos sobre las problemáticas que abarca, propusimos hacer un taller o materia, el profe nos dijo que no hacía falta...en cada materia pasa desapercibida la ESI, en educación física te enseñan, tener una materia específica para hablar del tema ayuda, pero en todas...se pierde.

E: El diseño curricular y la ESI...otro debate para que ustedes accedan a información sobre qué deben enseñar la escuela.

- Otro problema es la casa, cómo la familia piensa sobre la ESI y la diversidad, mostrarle al estudiante que puede elegir otra cosa, diferente a lo que la familia piensa.

-Yo hoy por hoy lo que veo en mi familia, veo el tema de la igualdad, los colores en los juguetes, ya hay avances.

-En lo personal me pasa que hay cosas que las entienden y hay cosas que no, que no hay forma, en mi caso pasa que mi mamá respeta lo que pienso y yo respeto lo que ella piensa.

-Para mí, los padres tendrían que tener clases de ESI, que los citen aquí en la escuela para que nosotros podamos contar con esto y todos unificar la mirada, nos genera tensiones a veces que nuestros padres no sepan nada de ESI o que sigan discriminando frente a la diversidad.

-No sé si invitaré a mis padres a la escuela, porque no entenderían nada, son muy chapados a la antigua, hay cosas que yo no sé las cuento a mi viejo porque no sé, no las entendería nunca.

Proyección del video.

E: ¿Tuviste o tenés alguien que haya pasado por una situación así?

-Una compañera hay en la escuela de 3ro y que está en este taller y hay otros estudiantes.

-Hay un profe que tiene otra orientación sexual, pero que no es trans, es gay.

-Cómo se siente la persona en qué cosas de este proceso la escuela influye, cómo acompaña la escuela.

-Veo en el video que se sintió muy acompañada por la escuela, sus compañeros.

-El apoyo de la escuela y familia para que siga estudiando y termine.

-Tuvimos algunos compañeros que son trans y que dejaron la escuela...nadie los miró.

-Tuvimos una promo de una estudiante que estaba embarazada y los profes la ayudaron, hace poco de 7mo año tuvimos otra compañera que continuó otra dejó el año pasado en el 5to año.

- ¿Qué podemos hacer como delegados si la escuela acompaña o no?

E: Sobre el episodio de la quema de una bandera de la diversidad, que ocurrió en esta escuela: ¿qué me pueden contar?

¿Estaban al tanto los delegados de lo que pasó?

-Las chicas pusieron la bandera de la diversidad, antes de las vacaciones se la llevaron y hace poco apareció un video donde la quemaron.

-Todo empezó en el colegio, pero había cuestiones personales...igual tiene que ver con la escuela...lo personal es político.

-Para mí la tienen que colgar de vuelta, si lo vuelven a hacer allí actuaremos todos... si realmente no les afecta, no lo deberían volver a hacer.

-Vamos a hablar entre los más grandes para prevenir.

-Yo los conozco a los chicos y escuché la versión de ellos, no se si será verdad o no, fue un chiste malo que quisieron hacer, no es que querían tener algún problema o falta de respeto, reconocen que lo hicieron, pero no midieron el daño que provocó, todos en algún sentido hemos hecho algo as, no tan así, y terminamos repitiendo los hechos. A los chicos les hablaron y los citaron a la dirección.

E: ¿Hubo sanción a los estudiantes, límites?

-Creería que sí, agarrar y que se pongan a trabajar, alguna acción reparatoria.

-El hecho de filmarlo tiene otro peso, para qué filmo yo un acto así, es para demostrar una superioridad un poder en relación a algo, tiene que ver mucho con el patriarcado para seguir analizando.

Guía de Entrevista utilizada

Preguntas Introductorias

- 1) Fecha de la entrevista, lugar, modalidad y duración.
- 2) Nombre, edad, género y ocupación.
- 3) ¿Recibiste formación en ESI como estudiante y/o como adulto? En caso de responder “sí”, ¿qué recordás de tu experiencia como estudiante de nivel secundario en relación con la ESI?
- 4) A partir de la creación de la ESI como política pública, ¿cómo creés que impactó en el ámbito escolar, en el territorio y en las subjetividades?

Preguntas que respaldan objetivos

Sobre la implementación de la ESI y las tensiones en relación con las disidencias y diversidades sexuales, en el territorio del norte cordobés y las instituciones educativas.

- 5) ¿Qué importancia tiene para usted la Educación Sexual Integral en general y, en particular, en el nivel secundario?
- 6) ¿Cómo cree que el sistema heterocisnormativo y binario se expresa en la escuela frente a la construcción de las sexualidades?
- 7) ¿En qué cree que cambió el trabajo institucional sobre las formas de producción, reproducción y resistencia de prácticas y subjetividades en relación con las sexualidades en este nivel educativo, en particular, después de la Ley de ESI y a 16 años de su creación?
Apuntar a la percepción, opinión del otro. Puedo en el medio repreguntar, con un vocabulario lo más informal imposible, más empatía con el entrevistado.
- 8) ¿Podría mencionar un ejemplo de alguna tensión o conflicto que se haya dado, durante o después de esta implementación?

Dialogar con entrevistas y producciones previas académicas.

Sobre experiencias y prácticas que contengan o estigmaticen/discriminen a estudiantes/educadores que no se ajustan a la heteronorma y el cissexismo

9) Si tuviera que elegir de su memoria como estudiante y hoy como adulto, un recuerdo sobre las formas en que la escuela abordó la diversidad sexual, ¿qué contaría?

10) A su entender ¿influyen las experiencias previas y el propio posicionamiento de los adultos a la hora de la implementación de la ESI? En caso de que conteste “sí”, ¿qué cosas le parece que influyen?

11) Pensando en lo hablado sobre la importancia de respeto a las disidencias/ diversidades sexuales desde un enfoque de derechos ¿Qué dimensiones del ámbito escolar, considera que invisibilizan u obturan la libre expresión en cuanto a la construcción de los géneros? En el mismo sentido, ¿qué dimensiones de lo escolar considera que favorecen el respeto a las disidencias sexuales?

12) Desde su opinión, ¿nota que existe un abordaje diferenciado por el género desde el ámbito escolar? ¿Cómo cree que impacta la diferenciación por género en el sostenimiento de las trayectorias escolares?

Sobre los mecanismos de protección de derechos para la diversidad sexual disidencias sexuales, por parte de los sujetos que participan de los ámbitos escolares del noroeste cordobés

13) ¿Cómo describiría la participación de las juventudes hoy frente a la reproducción de estereotipos y prejuicios en torno a la educación sexista? ¿Qué papel cumplen las organizaciones sociales en este debate?

14) En el marco de los Acuerdos Escolares de Convivencia, ¿qué estrategias institucionales se despliegan ante posibles situaciones de discriminación/estigmatización a actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familia, etc.)?

15) ¿Qué podría narrar sobre la promoción del derecho educativo asociado al derecho a la identidad de género, desde su experiencia? ¿Nota alguna diferencia en el abordaje de la ESI entre docentes varones, mujeres y disidencias?

16) Desde su mirada, ¿qué avances se identifican en la promoción de la igualdad entre los géneros, desde el ámbito escolar hoy? ¿Cómo los estudiantes construyen poder para instalar en la agenda la demanda de una ESI integral y diversa?

17) Respecto al lugar de los feminismos y la perspectiva de género, ¿qué relación podría establecer entre las demandas que instalaron en el espacio público y las tensiones de la ESI hoy?

Construcción o deconstrucción de estereotipos

17) ¿Qué valores, creencias y construcción de estereotipos sobre el género siguen vigentes? ¿cuáles se modificaron?

18) ¿Percibe, en su experiencia, modelos de construcción de prácticas y subjetividades en torno a las sexualidades que sean vistas como más “apropiadas” (más aceptadas) en el espacio escolar? ¿Puede brindar algún ejemplo?

19) En materia de derechos de las mujeres y comunidad LGBT+, hemos tenido grandes avances en los últimos años, ¿qué cuestiones cree que, al momento, todavía no se están considerando o permanecen invisibles para un ejercicio pleno de esos derechos?

20) Pensando en la construcción de los proyectos de vida de lxs estudiantes, ¿qué limitantes o dificultades puede observar respecto de estas cuestiones en las disidencias sexuales?

Preguntas finales

21) ¿Qué aspectos considera que no se tuvieron en cuenta en la entrevista y sería importante abordar?