

**Tipo de documento:** Tesis de maestría



*Escuela de Gobierno. Maestría en Políticas Educativas*

# Infancias trans y su impacto en la escuela moderna

**Autoría:** Stewart, Verónica Melissa

**Año:** 2024

## ¿Cómo citar este trabajo?

Stewart, V. (2024) *Infancias trans y su impacto en la escuela moderna*. [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/13344>

El presente documento se encuentra alojado en el **Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella** bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional CC BY-NC-SA 4.0  
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



**UNIVERSIDAD  
TORCUATO DI TELLA**

**Infancias trans y su impacto en la escuela moderna**

Tesis para optar por el grado de Maestría en Políticas Educativas

Universidad Torcuato Di Tella

Nombre y Apellido de la tesista:

**Verónica Melissa Stewart**

Nombre y apellido del director de tesis:

**Mariano Narodowski**

Junio de 2024

## **Agradecimientos**

A Mariano Narodowski, por esa primera clase de la maestría que me enamoró del mundo de la investigación educativa y por todas las clases y enseñanzas que vinieron después.

Gracias por la confianza y, sobretodo, por la paciencia.

A Cecilia Calero, por las miles de charlas sobre mi tema de tesis y tantos otros temas de mi interés, por confiar en mí para llevar a cabo un proyecto soñado y por darme coraje para tomar nuevos rumbos.

A la Universidad Torcuato Di Tella, mi querida casa de estudios, por tantas oportunidades y espacios para seguir aprendiendo, siempre.

A mis amigxs, a Luli y a toda la gente querida que prestó su escucha atenta y amorosa.

Gracias por no permitir nunca que dejara de escribir esta tesis.

A mi mamá, que me crió rodeada de libros y me enseñó que no hay nada más lindo en el mundo que aprender.

A mi tía, sostén esencial en mi vida y mi educación desde que tengo memoria.

Y a todas aquellas personas del colectivo LGBTIQ+ que permitieron, con sus vidas y con sus luchas, que yo esté hoy acá.

## **Abstract**

Tras la sanción de la Ley 26.743 de Identidad de Género, la presencia de estudiantes trans en las escuelas argentinas se convirtió en una realidad regulada por la normativa y, por lo tanto, en una realidad que las instituciones educativas del país se vieron obligadas a enfrentar. En el marco de ese contexto, la presente tesis pretende explorar las consecuencias, en términos teóricos, de la presencia de dichos estudiantes para las escuelas de la modernidad. Se parte del concepto de infancia de Ariés (1960) y de performatividad del género de Butler. A lo largo de la investigación, se explora de qué manera la escuela existe gracias a y a la vez conforma el concepto moderno de infancia mientras que, a su vez, también tiene un rol protagónico en la construcción de género de sus estudiantes. Se busca entender el impacto que tiene para la tecnología escolar los altos niveles de autonomía infantil que se desprenden de la posibilidad de tomar una decisión como la de modificar la identidad de género. Se analiza qué efecto tiene sobre distintos elementos que componen la escuela, tales como la currícula, las actividades institucionales, las clases de educación física, la división binaria de los baños, los recreos y la alianza escuela-familia. Se concluye que el alumnado trans es disruptivo para la tecnología escolar porque su mera presencia pone en jaque el concepto de infancia heterónoma en el que está basada y el concepto inmutable y biologicista de género que la educación escolar ha integrado a su devenir histórico.

## **Palabras clave**

Derechos de los niños - Diversidad - Escuelas - Infancias y adolescencias LGBTQ - Infancias trans - Identidad de género - Relación estudiante-escuela.

## Índice

<i>Introducción</i>	4
<i>¿Por qué un estudio sobre los efectos de la inclusión y reconocimiento de las infancias trans en la escuela?</i>	5
<i>Transición y escolarización: rupturas en lo escolar</i>	7
<b>Capítulo 1: Género, infancia y escolarización</b>	9
La infancia de la modernidad	9
Género y transgénero	11
<b>Capítulo 2: El escenario normativo</b>	15
Los avatares de la ESI: de la ley a los programas	15
Matrimonio igualitario en una sociedad igualitaria	21
La identidad de género	24
<b>Capítulo 3: Infancias trans</b>	26
¿De qué estamos hablando?	26
Infancias trans en la escuela	27
<b>Capítulo 4: La escuela, espejo y modelo</b>	33
La escuela como constructora de identidad	33
La escuela como constructora de género	34
Los currículos y las normatividades: “los silencios que hablan”	36
Las actividades institucionales: de las filas al aula	41
El recreo: ¿hora libre?	42
Educación física y deportes: la educación del cuerpo “dado”	45
Baños: vigilar la intimidad	47
<b>Capítulo 5: ¿En el aula o en la casa?</b>	51
Alianza escuela familia: una puja por poder	51
<b>Capítulo 6: Lo escolar bajo sospecha</b>	54
Infancias trans y disrupción en la tecnología escolar	54
<i>Conclusiones</i>	49
<i>Referencias bibliográficas</i>	54

## *Introducción*

En 2012, se sancionó en la Argentina la Ley 26.743 que le permite a toda persona actualizar su documento de acuerdo a su identidad de género autopercibida. El artículo 5, que contempla a los menores de edad, establece que los mismos pueden efectuar el cambio registral “a través de sus representantes legales y con expresa conformidad del menor”. Por lo tanto, esto significa que las escuelas argentinas podrán tener entre su alumnado estudiantes trans. La ley permite la búsqueda activa de los niños de cambiar su identidad de género en términos legales y dictamina que se deberá respetar la identidad de género adoptada por niños y adolescentes; es decir, que la comunidad escolar - y cualquier otro ambiente, ya sea público o privado - deberá referirse a ellos con el nombre de pila con el que se identifiquen para cualquier trámite o llamado, y no así con el consignado al nacer.

La ley fue aprobada por unanimidad en el Senado, y se trató de la primera legislación sobre identidad de género en el mundo en no patologizar las identidades trans. Este cambio legal es parte de tendencias políticas que vienen desarrollándose hace años en la Argentina; el movimiento LGBTIQ+ ya había obtenido la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario en 2010, y fue el primer país de la región en tomar esta medida. En palabras de Tabbush et al. (2016), “la experiencia argentina ha tomado relevancia entre activistas de otras latitudes por sus destacados avances normativos en derechos humanos y derechos LGBT” (p. 25).

La ley de identidad de género argentina no solo refleja avances en materia de diversidad sexual, sino que también se inserta en otro paradigma legal cambiante. Como explica Saldivia Menajovsky (2016), la infancia estuvo históricamente regulada bajo el complejo tutelar, donde “la niñez no era considerada sujeto de derecho, sino que, por el contrario, se la definía por sus carencias y era considerada objeto de protección y control por parte del Estado, la familia y la sociedad” (p. 81). Tras la Convención sobre los Derechos del Niño de 1990, en materia de ley internacional, y la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes nacional, nació una nueva postura que ya no contempla a los menores como personas incapaces o heterónomas, sino que se los entiende como sujetos de derecho, portadores de su propia opinión y voz.

Es en este contexto que la siguiente tesis indagará el impacto de la Ley de Identidad de Género en la cultura escolar, y alegará que la transexualidad y el transgénero infanto-juvenil resultan totalmente disruptivos para con algunos de los dispositivos que la componen. Se hará foco en el concepto de infancia moderna, dado que la institución escolar busca controlar los cuerpos de sus alumnos; las infancias trans, en cambio, implican una total autonomía del niño sobre su propio cuerpo e identidad.

Además, la inclusión de identidades alejadas de la norma dentro del alumnado de una escuela podría resultar disruptiva ya que la misma cuenta con normativas institucionales que no permiten – o por lo menos entran en conflicto con – alumnos que no puedan insertarse en el binarismo biologicista al que está acostumbrada. Los alumnos trans parecen poner en jaque problemáticas como la separación de alumnos por género en educación física, en las actividades institucionales escolares y para el uso de los baños, así como también la perpetuación de roles de género presentes en la currícula tanto explícita como oculta y nula.<sup>1</sup>

### ***¿Por qué un estudio sobre los efectos de la inclusión y reconocimiento de infancias trans en las escuelas?***

Hay pocas investigaciones que exploren el impacto que tiene la presencia de un alumnado trans en las escuelas. En la Argentina, la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en 2006 parece obligar a muchas instituciones educativas a hacerle frente a temas referidos a la sexualidad que históricamente habían ignorado.

En términos estructurales, y como tecnología moderna, la escuela ha perpetuado la heterocisnorma, es decir, la idea normativa de que la única orientación sexual válida es la heterosexual y que la única identidad de género aceptable es aquella que se condice con el sexo asignado al nacer. En cuanto a este último punto, se trata de una concepción biologicista de la identidad de género, ya que asocia la genitalidad a la identidad intrínsecamente y no acepta otra identificación por fuera de esos supuestos biológicos.

---

<sup>1</sup> La presente tesis es una extensión de un artículo de investigación previo titulado “Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad” (Stewart et al., 2021), publicado en la *Revista Colombiana de Educación*. Este trabajo busca profundizar y extender los incipientes hallazgos allí desarrollados.

Por lo tanto, la sanción de una ley de educación sexual y, posteriormente, de sus correspondientes lineamientos curriculares, donde se detalla la importancia de “propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad” (Ministerio de Educación de la Nación, 2022) presenta, naturalmente, una ruptura para con las bases de la escuela. Dado el carácter jerárquico del sistema educativo argentino, algunas implementaciones a partir de la ley favorecieron a muchas escuelas a hablar de aquello que otrora habían callado y, como consecuencia de lo último, a examinar la enorme influencia que tienen en la construcción de identidades de sus estudiantes y cómo esta siempre fue ejercida desde un entendimiento de la sexualidad escueto y poco diverso, como mínimo.

Al promulgarse la Ley 26.743 de Identidad de Género en 2012, el tratamiento escolar de la problemática específica de la transexualidad se hizo inevitable, especialmente en aquellas instituciones que recibieron estudiantes trans o que transicionaron durante su escolaridad. Adicionalmente, con el crecimiento del feminismo a partir del primer Ni Una Menos en 2015, parece haber aumentado la presión por tratar esos temas en todas las esferas de la vida cotidiana; no solo por imperio de las leyes sino también por la dinámica propia de no pocos sectores de la sociedad civil.

El desafío, entonces, pasó del plano de lo discursivo y de los contenidos curriculares al plano concreto de la escolarización. Es por eso que mucha de la literatura presente sobre la diversidad sexual e identitaria en la escuela está compuesta por recursos publicados por los mismos Ministerios o investigaciones que, como será desarrollado posteriormente, destacan la importancia de integrar a los estudiantes trans a las escuelas y proponen ciertas directivas desde las cuales hacerlo.

Otras investigaciones buscan hacer relevamientos de situación a través de métodos mayormente cualitativos para conocer las realidades del alumnado trans en las escuelas, con el fin de generar evidencia que alimente políticas educativas en pos de la inclusión de estas poblaciones al sistema escolar. Estos trabajos son, por lo tanto, más bien del orden pedagógico e institucional. La ambición de este estudio es avanzar a una esfera conceptualmente estructurante: lo que esta investigación propone está íntimamente

relacionado con aquello que define a la escuela como tal, y con cómo este cambio implica una profundización de la crisis en la que ya se encuentra, independientemente, incluso, de las leyes y la política pública.

### ***Transición y escolarización: rupturas en lo escolar***

Como fue mencionado previamente, la literatura académica internacional referida a las infancias trans en la escuela no se centra en analizar el fenómeno en sí sino en brindar herramientas para la construcción de escuelas más inclusivas y cómodas para dicha población (Burt et al., 2010), donde los docentes puedan ser capacitados para ese fin (Kintner-Duffy et al., 2012). Así, los conceptos de discriminación-no discriminación son los que predominan (Payne y Smith, 2014). Aunque dichos estudios son necesarios para garantizar los derechos de los estudiantes trans, el presente trabajo toma una dirección teórica para entender el fenómeno desde un punto de vista estructural, identificando claves que suelen ser invisibles dentro de las mismas escuelas.

Es cierto que las infancias trans hoy pueden desarrollarse como tales dentro de sus instituciones educativas porque existe una ley que así lo avala. Sin embargo, más allá del contexto normativo, el supuesto de este trabajo es que también se debe a nuevas posiciones entre los niños y los adultos, donde la relación de poder entre ambos ha cambiado (Mead, 2002; Postman, 1994). El lugar del docente como lugar del saber, dispositivo necesario para la existencia de la escuela como institución de la modernidad, hoy es uno de los tantos elementos del escenario escolar que se transforma. La posibilidad de los estudiantes de modificar su identidad de género pone esto en evidencia, ya que ilustra altos niveles de autonomía infantil que la escuela no solo les negó, sino que fue en la supuesta heteronomía de sus alumnos que encontró la excusa de su existencia (Narodowski, 1994).

El supuesto de este trabajo es, entonces, que la infancia trans resulta disruptiva para la tecnología escolar ya que pone en jaque algunos de los dispositivos sobre los que la misma se basa: el concepto moderno de infancia y la posición del docente como lugar del saber.

Como será desarrollado más adelante, también presenta tensiones en la alianza-escuela familia. Además, la mera presencia de estos alumnos pone en evidencia el rol promordial que cumple la escuela en la construcción de género de todos los estudiantes.

La disrupción es incómoda porque, como señala Campanella (2018), crea una diferencia y presenta una distancia con la lógica que previamente sostenía a una determinada estructura. En palabras de Stewart et al. (2021), “esa fisura se parece más a un fuga: una sustitución o nominación (una mutación) que hace pedazos la estrucutra y la altera, la convierte en otra” (p. 266). Bien podría pensarse, entonces, que las infancias trans como fenómeno disruptivo en la escuela podrían anticipar otros cambios en la misma.

## Capítulo 1: Género, infancia y escolarización

### La infancia de la modernidad

A la hora de definir el concepto de infancia moderna, es menester recordar que el mismo es un constructo social y no un producto de la biología, tal y como demuestra Ariés (1986) en su historización de la infancia. Hasta la Edad Media occidental, los niños no inspiraban ternura ni instinto de cuidado como sí lo hicieron una vez comenzada la modernidad. Esto se debe a que los niños solían compartir actividades a la par de los adultos. Así, tal y como explican Baquero y Narodowski (1994) citando la obra de Ariés, ellos no eran sujetos diferenciados de sus mayores; “no eran ni queridos ni odiados en los términos que esos sentimientos se expresan en el presente: habría que decir, en todo caso, que los niños eran simplemente inevitables” (p. 2).

Con el inicio del mundo burgués occidental, sin embargo, el niño comienza a ser considerado un sujeto al que se le debe cuidado, ya que se considera que carece de los conocimientos necesarios para desenvolverse en el mundo por su cuenta y, por lo tanto, de autonomía. En palabras de Narodowski (2015), “el niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él una necesidad de resguardo y de protección” (p.32). Esto significa que el niño es ahora totalmente dependiente del adulto que lo cuidará y, en el caso de la escuela, que lo educará, lo cual hace que su vínculo, ya sea con sus padres o tutores como con sus docentes, sea necesariamente asimétrico (Ariés, 1986). Como señalan Arévalo y Peñaloza (2024), esta postura es adultocéntrica en tanto y en cuanto asume que los niños y los adolescentes no tienen la autonomía ni capacidad para articular y expresar sus propios deseos y emociones y que, por lo tanto, requieren supervisión adulta para todas sus decisiones.

Este cambio en la conceptualización de la infancia es la base de la escuela moderna. Como señala Narodowski (2015), “la pedagogía obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar de la formación de los seres humanos y de los grupos sociales” (p.26). El autor hace referencia al rol social que cumple la institución, cuyo límite se extiende mucho más allá del conocimiento curricular impartido

por cada docente en el aula. Las situaciones escolares, así, “pautan normalidades y patologías, progresos y regresiones, beneficios y perjuicios” (Narodowski, 2015, p. 27). En este punto, la presente tesis utilizará la noción de disciplina desarrollada por Foucault (1990) para dar cuenta del control biopolítico que ejerce la escuela sobre los niños, y cómo esto se encuentra en directa relación con la disrupción que significa un alumnado trans.

Retomando el clásico trabajo antropológico de Mead (2002), es posible teorizar sobre el nuevo tipo de sociedad surgida a raíz de la desaparición de la infancia moderna. En las sociedades prefigurativas – como la actual – son los niños y los jóvenes quienes no sólo no necesitan a los adultos de guías ni mediadores sino quienes, gracias a su gran adaptabilidad al cambio, pueden instruirlos a los últimos en todo aquello referido a las nuevas tecnologías. En palabras de Mead (2002), “no hay adultos que sepan lo que saben acerca del mundo en que nacieron quienes se han criado dentro de los últimos veinte años” (p.108). El niño entonces ya no se presenta como un ser carente e inacabado, necesitado de ayuda adulta. Por el contrario, el advenimiento de la sociedad prefigurativa no solo representa la caída de la infancia tal y como se la entendió en la modernidad, sino que incluso invierte la relación asimétrica entre adultos y niños, donde los primeros guiaban, controlaban y disciplinaban a los segundos. Esto significa que los niños, otrora considerados sujetos heterónomos, hoy se presentan como autónomos y pueden, por lo tanto, tomar decisiones sobre su propia identidad de género, por ejemplo. En este sentido, aquello que Mead teoriza sobre los cambios tecnológicos – es decir, que son las generaciones más jóvenes las que poseen la comprensión sobre cómo operan – puede también aplicarse a la aceptación más amplia y consensuada de identidades sexuales diversas entre las nuevas generaciones, ya que las probabilidades de deconstrucción de los mandatos heteropatriarcales son mayores entre los más jóvenes.

Por su parte, Postman explica en su libro “*The disappearance of childhood*” (1994) cómo la llegada de medios masivos de comunicación, como la televisión, han puesto en peligro al elemento que, a su entender, define a la infancia: los secretos. Postman (1994) afirma que “los niños son un grupo de gente que desconoce ciertas cosas que los adultos sí saben” (p. 85). La televisión elimina este límite entre la adultez y la infancia haciendo que todo secreto que debiera ser revelado gradualmente por adultos sea expuesto sin más ante los niños. A

diferencia de los libros, la televisión no requiere de ningún saber específico – a saber, el de la lectura – para ser comprendida, lo cual expone a cualquiera que la mire, sin importar su edad, a temas tales como el incesto, la enfermedad mental o la sexualidad. Este último punto se vuelve especialmente interesante para problematizar a las identidades infantiles trans. Los niños pueden nombrarse por fuera de la heterocisnorma no solo por contar con crecientes niveles de autonomía sino porque, gracias en gran parte a los medios masivos de comunicación y las redes sociales, cuentan con las herramientas y conocimientos para hacerlo. En otras palabras, nadie puede llamarse por un nombre que no conoce, y la infinidad de contenidos de todo tipo sobre diversidad sexogenérica disponibles hoy en los medios y en las redes proveen a estas infancias de un vocabulario nuevo y más completo que el que los adultos tenían a su edad.

En este escenario, y en el marco de una teorización sobre el fin de la infancia tal y como la conocemos, Narodowski (2013) plantea el concepto de infancia hiperrealizada. Al igual que Mead (2002), el autor advierte en el advenimiento de las nuevas tecnologías al punto más importante en la construcción de esta identidad. Así, define a la infancia hiperrealizada como una infancia donde, lejos de depender de los adultos para guiarlos y despejar sus inquietudes, los niños tienen acceso constante a fuentes de información y entretenimiento. Son “niños que viven en la más absoluta inmediatez, en la realización inmediata del deseo. Niños que son maestros de sus padres, de sus maestros” (Narodowski, 2013, p.25). Por lo tanto, el concepto de infancia hiperrealizada podría contribuir a la comprensión de la infancia trans; es decir, una en la que los jóvenes, lejos de buscar guías adultos para comprender aquellos sentimientos y vivencias que se encuentran por fuera de la heteronorma que instruye la escuela, enuncian su deseo y piden que se respete su identidad de género autopercibida.

### **Género y transgénero**

Obviamente, para entender el transgénero, primero deberá partirse de una definición de género. El siguiente trabajo entenderá este concepto desde un análisis similar al de la infancia en tanto y en cuanto considerará a todas las identidades que se desprendan de ello no como naturales e inherentes por sí mismas sino como históricamente construidas. Se comprenderá

tanto a la infancia como al género como lecturas sociales sobre ciertas características biológicas de los sujetos que, como tales, cambian según la coyuntura y, por lo tanto, pueden ser desafiadas.

En este estudio se entenderá al género desde la teoría feminista, especialmente por medio de sus autoras clásicas que van desde Simone de Beauvoir (1949) hasta Judith Butler (1990). Lamas (2000) retoma esta corriente, y explica que, según la misma, el género fue históricamente conceptualizado como “el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino) (p. 2). Sin embargo, a pesar de que esta confusión entre género y sexo es habitual, el género no es lo mismo que el sexo. Mientras que el segundo refiere a la genitalidad, el primero incluye elementos que nada tienen que ver con el cuerpo o la biología, como por ejemplo actitudes, actividades y habilidades. Las creencias, roles y expectativas impuestas sobre cada género son socialmente construidas y, por lo tanto, varían a lo largo del tiempo y entre las diferentes culturas. La idea de que el género está directamente asociada al género resulta en la idea de que el género es “universal, biológico e inmutable” (Aivelo et al., 2024, p. 298).

Dentro de la corriente feminista, Butler (1990) desarrolla la teoría de la performatividad. Esta argumenta que el género no solo es una construcción sostenida sobre la base de ciertas influencias sociales, sino que los sujetos también reconstruyen este concepto. Así, el género es “el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos” (p. 18). Sasbay (2009) resume el pensamiento de Butler y explica que el género no es un ser, sino un hacer. No se trata de un atributo que define a los sujetos, sino de una práctica social constante y reiterativa. Sin embargo, como explican Stewart et al. (2021) parafraseando a Sasbay (2009), esta práctica “se realiza en función de normas sociales que nos exceden: el sujeto no es dueño de su género, y no realiza simplemente la performance que más le satisface, sino que lo actúa en función de normativas genéricas que promueven, legitiman, sancionan y excluyen” (p. 268). Así, las normas del género están siempre sujetas a la renegociación, dado que el género necesita de esta

performance y la performance, a su vez, no es más que la reiteración y resignificación de dichas normas.

El género, entonces, es leído como una construcción social regida por categorías normativas definidas exclusivamente desde el sexo biológico. En palabras de Garzón Arévalo (2021), “el cuerpo es la piedra angular en la construcción de las identidades y a su vez, se configura mediante una serie de nociones, normas y categorías que las sociedades construyen a través del tiempo. Esto puede ocasionar que se establezcan modelos rígidos y difíciles de moldear por los sujetos” (p. 9). Desde que nacen hasta su adolescencia, los niños y las niñas pasan por un período decisivo de formación de su propia identidad, afectados por dos condicionantes socioculturales que intervienen en su sociabilización: la heteronormatividad y el binarismo de género. El concepto de heteronormatividad alude al régimen político y social por medio del cual se impone la heterosexualidad como único punto de referencia y como único horizonte posible. Por otro lado, el modelo binario establece el modelo de sexualidad de hombre/mujer como únicas identidades de género existentes (Ábalo, 2015). En consecuencia, desde que un niño nace y su sexo biológico es establecido, se proyectan sobre él una serie de ideas y expectativas construidas desde el ideal simbólico social de lo que significa ser hombre y ser mujer. En palabras de Tomasini, “el género opera (...) como un significante binario de distribución social jerárquica de potencialidades, expectativas, atributos, históricamente desarrollados por los seres humanos” (2008, p. 97).

La escuela es una de las instituciones que aporta a dicho constructo social, ya que tiende a reproducir este ideal de familia heterosexual. Dicha institución, como muchas otras de la modernidad, determina qué cuerpos reconoce como válidos y cuáles son disimulados o excluidos (Ábalo, 2015). Es también uno de los lugares más importantes para la construcción de los valores que forman la identidad, tanto colectiva como individual.

Bajo este marco, se utilizará el modelo sociocultural para explicar la transexualidad y transgénero, que se centra en los factores sociales que influyen en el desarrollo de la identidad (Maffia, 2003). El modelo defiende la posibilidad de una diversidad sexogenérica, donde se entiende que la naturaleza produce un abanico amplio de identidades que no pueden ser

circunscritas al binarismo hombre-mujer. La postura sostiene que los genitales no determinan el género, así como el género tampoco determina los genitales, y que las personas desde su infancia tienen el derecho a desarrollar su personalidad de manera libre, con autonomía y autodeterminación.

En este escenario, se definirá entonces a una persona trans como aquella cuya identidad o expresión de género difiere de las expectativas tradicionales sobre el sexo físico marcado por la genitalidad (Maffía, 2003). Dado que dichas expectativas son un constructo social, Cánepa (2020) señala que “no hay forma de que el sexo biológico coincida con la identidad de género: la esencia de la relación sexo/género es su carácter de construcción arbitraria” (p. 93).

## Capítulo 2: El escenario normativo

### Los avatares de la ESI: de la ley a los programas

La Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) fue la primera de una serie de leyes en Argentina que se sancionaron con la intención de marcar o reforzar la conquista de varios derechos en materia de salud sexual y reproductiva así como de respeto por las diversidades sexogenéricas. Cuando comenzó el debate previo a su sanción en 2006, y a pesar de las polémicas que suscitó, había un punto en el que tanto los sectores más conservadores como lo más progresistas acordaban: la educación sexual debía ser una parte integral de la educación de cualquier infancia y adolescencia. Así, el debate se centró no en la puesta en práctica de un programa específico de educación sexual sino en quién debía enseñar qué contenidos y de qué manera (Di Liscia, 2013).

El programa de educación sexual integral fue impulsado, inicialmente, por los movimientos feministas y LGBTQ+, cuyo principal requerimiento giraba en torno a la transversalidad de los contenidos; es decir, que los temas relacionados a la educación sexual no fueran dictados en talleres extracurriculares o dentro de materias como biología, sino que estuviera presente en todas las disciplinas. El objetivo principal de este abordaje era “descentrar la configuración biologicista y médica de lo generico-sexual, para garantizar la integridad personal de la identidad humana” (Pechin, 2013, p. 56) y para repensar el uso del cuerpo y de las relaciones con las perspectivas de género y de derechos humanos como eje central. Además, estos colectivos buscaban visibilizar prácticas, sexualidades e identidades históricamente excluidas y deslegitimadas por instituciones como la escuela (Cravero et al., 2020).

Sin embargo, los legisladores no parecen haber sido impactados por esas propuestas y la ley tuvo una aprobación muy mayoritaria pero que de ningún modo se hubo enfocado en estos temas específicos, aunque si recogió el desafío de la transversalidad curricular.

Buena parte de la literatura académica disponible sobre la Educación Sexual Integral da cuenta de esta batalla retórica; donde “las posturas conservadoras hacen hincapié en “el

derecho de las familias y de los padres”, las más progresistas se sitúan en el “derecho a la educación de niños y jóvenes” (Di Liscia, 2013). Se trata de una confrontación tradicional en la Argentina y que se congela con la sanción de la Ley de Educación Nacional que convalida tanto a las familias como al Estado el rol primordial en la educación.

Obviamente, estas posturas dicotómicas no revelan ideas solamente acerca del rol del sistema educativo y la escuela, sino que también lo hacen sobre la figura de la infancia. Las posturas más progresistas interpretan el marco normativo internacional anteponiendo los derechos de las infancias por sobre el derecho a decidir sobre ellas por parte de sus familias mientras sus adversarios, interpretan los mismos textos pretendiendo dar más importancia en la crianza y la educación a las familias que al Estado. En el primer caso, los niños y adolescentes aparecen como sujetos autónomos a quienes se les debe garantizar las herramientas y la información para tomar sus propias decisiones y no guiarlos hacia la toma de alguna decisión que sus familias consideren “moralmente correctas”. En el segundo, se asegura que frente a ese dilema, es razonable que sean las familias, y no el Estado, el que defina el mejor interés del niño.

Otro de los puntos en los que el debate por la educación sexual estaba profundamente dividido era el concepto de género. En su análisis de los debates dados previos a la sanción de la ley en los medios de comunicación argentinos, Boccardi (2008) señala que aquellos enunciadores cercanos a la posición de la Iglesia Católica apuntaban a establecer al sexo y al género como dos conceptos separados, en tanto el género, visto “como lo construido, cultural y variable aparece también como lo antinatural” (p. 57). En oposición a esta idea, el sexo es entendido como lo natural, y el género se convierte en un concepto por fuera de lo biológicamente deseable ocupado por identidades del colectivo LGBTQ+ que se escapan del binarismo de género tradicional. Así, “el par terminológico sexo/género es pensado como una oposición entre naturaleza y cultura” (Boccardi, 2008, p. 57). La matriz que predomina para pensar el género es, además, binaria y, por lo tanto, excluye cualquier identidad por fuera de la masculina y la femenina.

En este sentido, es interesante destacar cómo la operación de conceptualizar al género por fuera del sexo, históricamente llevada a cabo por colectivos LGBTQ+ para entender a la identidad por fuera de los significantes sociales leídos sobre lo que dicta el cuerpo, es ahora apropiada por grupos conservadores, lo que conlleva en oportunidades a patologizar a dichos colectivos. Así, un debate nacido desde la necesidad de ampliar las concepciones sexogénicas acaba por ser definido por “una demarcación de una sexualidad binaria” donde “ninguno/a de los/as representantes se permite alusión alguna a la homosexualidad y a la diversidad” (Di Liscia, 2013, p. 76). En este sentido, la única justificación social válida para introducir la educación sexual en las escuelas es la que refiere a las categorías y problemáticas propias del discurso médico, donde lo único que importa es la prevención de enfermedades, embarazos y violencia (Zacarías, 2021).

Otra de las conceptualizaciones dicotómicas que aparecen en el debate por la educación sexual está relacionada a la sexualidad. Como fue mencionado previamente, aquel paradigma relacionado a entenderla de modo holístico con el fin de brindar las herramientas para atacar la discriminación y patologización fue el que inspiró la concepción de una ley en primer lugar. Sin embargo, el consenso legislativo apuntó en un sentido opuesto. El paradigma que predomina en la Ley de Educación Sexual que sería aprobada en 2006 es el que prioriza que el desarrollo de la sexualidad sea el de una “personalidad ‘sana’, que remite a una normalización de los cuerpos basados en una moral (‘sexualidad responsable’)” (Di Liscia, 2013, p. 75). La posición de mayor apertura que relaciona el desarrollo sexual a términos como la diversidad, el placer y la autonomía, finalmente quedó por fuera de la ley. Así, la sexualidad quedó mayormente reducida a la reproducción y la maternidad, tanto así que la palabra “género” ni siquiera es mencionada en el texto aprobado de la ley (Narodowski, 2023). En palabras de Zacarías (2013), la enseñanza de la sexualidad se ve atravesada por “fuertes tensiones vinculadas a la moral, a los ámbitos de las familias y del Estado, así como al mundo privado y al mundo público” (p. 2).

En sus investigaciones, Morgade (2008) distingue distintos tipos de modelos en los programas de educación sexual. Los denominados “modelos dominantes” son los que priorizan un enfoque biomédico y moralizante, es decir, aquellos esgrimidos por sectores

conservadores cuya postura fue la predominante en el proyecto de ley exitoso. Este modelo pone el eje en la prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no deseados. Al contrario, los “modelos novedosos” serían aquellos centrados en las “buenas prácticas” sexuales, e incluyen también un enfoque normativo y jurídico cuyo objetivo es resaltar la importancia de los derechos humanos. La predominancia de los primeros modelos aquí desarrollados fue evidente en los debates parlamentarios donde gran parte de las intervenciones “están constituidas por cadenas discursivas que enlazan: educación/ salud/ prevención de: embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual y VIH/SIDA/conocimientos en información para prevenir abusos, violaciones y prostitución” (Di Liscia, 2013, p. 75).

Fue en este escenario político e institucional, donde las ideas de infancia, género y sexualidad fueron disputadas, que se aprobó la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. Cabe destacar que esto fue posible únicamente omitiendo la mención de ciertos términos, como “género” y “ciencia”, en el texto de la ley (Narodowski, 2023). Como destaca Zacarías (2021), los silencios en las legislaciones “recortan la posibilidad de maniobra y reclamo hacia los Estados” (p. 8).

En este escenario, se destaca el artículo 5 de la ley, que establece que “cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (Ley N° 26150, 2006). Este artículo, cuya inclusión fue menester para la aprobación de la ley, implica que la enseñanza impartida por cada escuela está convalidada en su heterogeneidad doctrinaria y estas pueden diferir diametralmente, al punto de, por ejemplo, buscar prevenir embarazos mediante la abstinencia y rehusarse a brindar información sobre anticonceptivos y métodos de cuidado. Es más, ni siquiera esas enseñanzas deben pasar el filtro del consenso científico de acuerdo al texto aprobado. En su análisis de la legislación sobre educación sexual de cuatro países de América Latina, Zacarías (2021) concluye que, en este tipo de artículos, queda claro que no es solo la implementación de la ley la que puede generar desigualdades, sino que “es la propia letra de las leyes la que posibilita “eximirse” de las políticas, de los cambios en el currículum, del alcance de estos

derechos” (p. 7). Así, las instituciones pueden aferrarse a esta sección de la normativa para, en definitiva, no hacer ningún cambio en su modo de educar ni en el contenido que enseñan.

La postura a favor de un enfoque pro género se efectivizó en 2008, dos años después de la sanción de la ley, cuando el Consejo Federal de Educación (que reúne a todos los ministros de educación de Argentina), aprobó los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral. Los mismos se apoyan en cinco ejes: género, derechos, diversidad, afectividad y cuidado del cuerpo y la salud. Sin embargo, “el concepto de género se presenta como “revisión de estereotipos sobre lo femenino y lo masculino”; la “afectividad” fue la respuesta gubernamental frente al reclamo de promover “valores”, y los derechos enmarcan la totalidad de contenido” (Faur, 2020). El Programa Nacional de Educación Sexual, entonces, impulsa una perspectiva de género pero, como señala Narodowski (2023), “es evidente que el Programa no es congruente con la ley porque aquel promueve desde el aparato estatal un enfoque único mientras la ESI dispone una política de Estado que contemple diferentes enfoques.”

Cravero et al. (2020), señalan que “el panorama no parece alentador: en algunos casos se ha recurrido a la ambigüedad del artículo 5 para evadir su propósito original, y en otros, ni siquiera lo acataron” (p. 4). Sin embargo, parece razonable admitir que el artículo 5 de la ESI es el propósito original de los legisladores. De hecho, los intentos de modificar este artículo y de incorporar la perspectiva de aquellos derechos sancionados luego de la sanción de la Ley 26.150 (la Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley de Identidad de Género, la Ley de la Interrupción Voluntaria del Embarazo), siguen esperando dictamen parlamentario para su tratamiento o directamente lo han perdido: muy pocos legisladores emprenden ese camino.

En este contexto, el desarrollo de las identidades trans en las escuelas no se encontrará con una normativa relativa a la educación sexual que los visibilice y que pueda ir más allá de los binarismos de género biologicistas históricamente sostenidos por la escuela.

Aún con todas las limitaciones detalladas hasta ahora, algunos estudios presentes en la literatura dan cuenta de la llegada que sí ha tenido si no la ESI, los programas de Educación Sexual aprobados en el Consejo Federal de educación: el ya mencionado de 2008 durante la

presidencia de Cristina Fernandez de Kirchner y el de 2018 (más preciso a favor de una perspectiva de género) durante el gobierno de Mauricio Macri, en las aulas del país. Cravero et al. (2020) llevaron a cabo un estudio con una muestra de 261 estudiantes que aspiraban a ingresar a universidades en Córdoba y Santa Fe. Les preguntaron, mediante un cuestionario semiestructurado, sobre los contenidos relacionados a la educación sexual (en base a 23 tópicos de los detallados en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral) que les impartieron en la escuela y su grado de satisfacción con los mismos.

Los resultados varían mucho según la provincia: quienes aspiran ingresar a la Universidad Nacional de Rafaela, en Santa Fe, afirmaron haber estudiado casi todos los contenidos indagados, y “evalúan con al menos 50% de respuestas a seis contenidos como vistos de manera satisfactoria” (Cravero et al., 2020, p. 11). Los ingresantes de Córdoba, por otro lado, afirman haber visto menos de la mitad de los contenidos listados, mayormente de manera insatisfactoria. Los únicos dos temas que fueron abordados de manera satisfactoria para los estudiantes fueron los contenidos relacionados a la prevención y el cuidado de las ITS (56.5%) y al ciclo del embarazo y parto (52%).

Esto se condice con el resto de la literatura existente (Cravero et al., 2020; Di Liscia, 2013; Boccardi, 2008) que afirma que el enfoque que predomina en la actual Ley de ESI es aquel que vincula la sexualidad con el peligro de las enfermedades del que hay que protegerse y con una función netamente reproductiva. 53% de los participantes, por otro lado, aseguran no haber recibido contenidos “que trabajen la identificación de la sexualidad como elemento constitutivo de la identidad” (Cravero et al., 2020, p. 11). Estas variaciones se hacen evidentes no solo entre provincias, sino entre tipos de escuelas. Los egresados de las escuelas laicas reportan mayor satisfacción en el conocimiento sobre métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad brindados por la escuela (50%) que los egresados de escuelas confesionales (38.9%).

Otros estudios disponibles incluyen el cuestionario aplicado por la Fundación Huésped y el Colectivo por los Derechos Sexuales y Reproductivos (2018) que busca dar cuenta del impacto de la ESI en el sistema educativo argentino. El mismo obtuvo 2897 respuestas

efectivas en todas las provincias del país por parte de ingresantes a la escuela secundaria desde el año 2000 en adelante, lo cual permitió dar cuenta de las diferencias entre aquellos que cursaron su escolaridad antes y después de la sanción de la ley. Solo la mitad de los encuestados indicó conocer la existencia de la Ley 26.150 donde, paradójicamente, aquellos entrevistados que ingresaron a la escuela previo a la sanción de la ley eran quienes más la conocían. Los resultados de la investigación son, nuevamente, consistentes con la literatura disponible: entre los temas de educación sexual integral abordados en la escuela secundaria, predominan aquellos vinculados a la biología, específicamente al aparte reproductivo y su funcionamiento (86%) y a la prevención de embarazos e ITS (72%).

Las respuestas brindadas por los estudiantes de los últimos años de secundario en las Pruebas Aprender de 2022 también condicen con estos hallazgos. Según los estudiantes, los temas más hablados en la escuela fueron métodos anticonceptivos (78.5%) y prevención de enfermedades de transmisión sexual (76.3%). Un 20% menos (el 56.9%) dijo haber hablado de diversidad de género y orientación sexual en la escuela. Por otro lado, la noción de transversalidad que sostiene la ley también se ve limitada: el 43.8% de los estudiantes dijo haber estudiado temas de educación sexual en clases o talleres con especialistas, el 42% dijo que se habla cuando surge y tan solo el 38% asegura que fue parte de las actividades de algunas materias curriculares (Ministerio de Educación de la Nación).

La literatura disponible sobre la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral da cuenta de un recorrido complejo y lleno de vicisitudes donde, aunque los grupos de derechos humanos que la impulsaron lograron la aprobación de una normativa que exige la educación sexual en todas las aulas del país, la misma contiene grandes limitaciones para una aplicación centrada en la ampliación de derechos y el respeto por la diversidad.

### **Matrimonio igualitario en una sociedad igualitaria**

La sanción de la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario convirtió a la Argentina en el primer país de América Latina en garantizar este derecho para la comunidad homosexual. La ley fue aprobada en 2010, pero la literatura demuestra que fue el resultado de un largo proceso protagonizado por activismos y distintos actores políticos, uno que comenzó en los sesenta

pero tomó más fuerza en los ochenta con la vuelta de la democracia al país. Así, el reclamo por el derecho al matrimonio igualitario se desarrolló en un marco discursivo estratégico en el que se señaló “la importancia de reconocer los derechos de las minorías sexuales como asuntos indispensables para la construcción de una sociedad democrática” (Botero Urquijo, 2020, p.108).

Con este eje en mente, la cuestión se presentó en tres frentes fundamentales: la aprobación de leyes que protegieran a la comunidad homosexual contra la discriminación por sus preferencias sexuales; la extensión de los beneficios patrimoniales y de seguridad social a las parejas del mismo sexo y la derogación de aquellos artículos que penalizaban las expresiones sexuales diversas y que eran utilizados en procedimientos policiales para perseguir a las minorías sexuales (Díez, 2015). El segundo punto había cobrado especial importancia tras la epidemia de VIH/sida de los noventa, ya que a muchos miembros del colectivo LGBTQ+ no se les había permitido ver a sus parejas en sus lechos de muerte, no podían extenderles sus servicios de salud y no contaban con la sucesión de su patrimonio por no estar unidos legalmente (Botero Urquijo, 2020).

Dado que la Ciudad de Buenos Aires se presentaba como el sector más progresista del país, fue terreno fértil para el primer logro camino a la sanción del matrimonio igualitario. En 2002, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aprobó el proyecto de Ley de Unión Civil presentado por la Comunidad Homosexual Argentina (Ley N°1004, 2002). A raíz de esta y de otras regulaciones antidiscriminación obtenidas en Buenos Aires, el activismo homosexual empleó la siguiente estrategia: una pareja homosexual solicitaba casarse en tribunales regionales y, cuando los mismos se oponían, apelaban a la Suprema Corte usando la legislación obtenida como base para reclamar amparo. 70 parejas llevaron a cabo este procedimiento, lo cual llegó a los medios de comunicación de todo el país (Botero Urquijo, 2020).

Este despliegue jurídico y mediático fue efectivo, y su argumentación siempre giró en torno al respeto de la diversidad como clave de la democracia. Varias investigaciones destacan que “la argumentación del matrimonio igualitario como un tema de derechos humanos fue otro

elemento crucial para que el ejecutivo tuviera en cuenta esa causa y adoptara la iniciativa dentro de la plataforma de gobierno” (Botero Urquijo, 2020). Este apoyo de la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner, quien se posicionó claramente a favor del proyecto de ley e influyó sobre distintos senadores para que votaran en esa dirección, fue menester para la efectiva sanción de la misma. Además, el escenario político local en la Ciudad de Buenos Aires ya se había presentado favorable una vez más: cuando la jueza porteña Gabriela Seijas autorizó a Alex Freyre y José María Di Bello en 2009, el entonces jefe de gobierno Mauricio Macri decidió no apelar a la sentencia.

La Ley 26.618 fue aprobada en julio de 2010 y así, en las retóricas antagónicas que luchaban por incluir o excluir a los homosexuales de la comunidad política, predominó la lógica inclusiva. En este sentido, Azarian y Allione (2022) destacan cómo la demanda por la legalización del matrimonio homosexual siempre se hizo desde una concepción centrada no en las libertades sexuales individuales, sino en una noción de igualdad y justicia social. No por nada, destacan los autores, “lo que en otros países se nombraba como matrimonio homosexual, matrimonio entre parejas del mismo sexo o matrimonio gay-lésbico, en Argentina se llamó ‘matrimonio igualitario’” (p. 165).

Aquellos sectores que se manifestaron en contra, por su parte, fueron muy similares a quienes se opusieron a una ley de educación sexual centrada en la perspectiva de género. Dichos opositores, representados más fuertemente en las Iglesias Católicas y Evangélicas más algunos sectores judaicos, ubicaban a la sexualidad siempre dentro del marco sagrado del matrimonio - en la tradición católica romana, por ejemplo, el matrimonio es uno de los siete sacramentos introducidos por el Concilio de Trento en el siglo XVII (Ghirardi y López, 2009)- y con fines exclusivamente reproductivos (Azarian y Allione, 2022). Esta postura es, precisamente, la misma que habían esgrimido al hablar de sexualidad en el debate por la ley de educación sexual. Su narrativa, al igual que en el debate por la ley de 2006, estaba basada en un “modelo heterosexual, conyugal, monogámico y reproductivo de la sexualidad, fundamentado a la vez sobre preceptos religiosos y biológicos naturalistas que reproducen diversos estereotipos sexogénicos” (Azarian y Allione, 2022, p. 168).

En las marchas que se oponían al matrimonio igualitario, abundaban los carteles que leían “queremos mamá y papá”. Es interesante destacar en este punto que dichos sectores intentaron, de este forma, la reapropiación de una retórica de derechos; no los de las mujeres o las disidencias sexuales, sino los de las infancias que merecen, desde su perspectiva, ser criadas por una familia monogámica y heterosexual. Así, “los discursos más fuertemente articulados por la reacción conservadora al matrimonio igualitario, remiten a la defensa de la familia y los derechos del niño” (Azarian y Allione, 2022, p. 169).

Sin embargo, la retórica por la lucha del matrimonio igualitario siempre se basó en la concepción igualitaria de la política desarrollada anteriormente, con la conquista de derechos y la democratización de la sociedad como ejes. La misma permitió que el movimiento de la diversidad sexual argentina esbozara sus siguientes demandas en los años siguientes, entre ellas la lucha por una ley de identidad de género. Este discurso de derechos facilitó la lucha colectiva por la expansión ciudadana para sectores excluidos. Como destaca Cabral (2012), el desplazamiento de lo identitario como derecho personal al campo de los derechos humanos permitió un abordaje integral de la lucha. Lo mismo sucedió, sostiene el autor, con la sanción de la Ley 26.743 de Identidad de Género.

### **La identidad de género**

Como fue desarrollado previamente, los últimos años vieron, específicamente en la región, avances sostenidos en materia de derechos para la población LGBTQ+. En lo referido a las identidades trans, la última década fue de especial importancia en la normativa internacional, ya que los modos de pensar y nombrar a dicha población apuntó, en términos generales, a la despatologización en distintas áreas, como la salud, la psicología y la educación.

En 2018, la Organización Mundial de la Salud dejó de considerar a la transexualidad como un trastorno mental y pasó a referirse a la misma como un trastorno de identidad. Por su parte, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DMS, por sus siglas en inglés) elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) de 2013 también lo sacó de su lista de enfermedades mentales, y pasó a llamarlo “disforia de género” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

Específicamente ligado a las infancias trans, una cumbre de organismos internacionales de derechos humanos resultó en la ratificación de los Principios de Yogyakarta en 2007, un documento centrado en aquellos derechos relacionados a la orientación sexual e identidad de género que todos los Estados deben cumplir. Ya en aquel documento se entiende a la identidad de género como esencial para la dignidad y humanidad de toda persona, incluidas las infancias, y se llama a no someter a “niñas y niños a ninguna forma de trato discriminatorio en el sistema de seguridad social o en la prestación de beneficios sociales o de bienestar social por su orientación sexual o identidad de género” (Comisión Internacional de Juristas, 2007, p. 21).

Es en este contexto que en Argentina se promulgó la Ley de Identidad de Género en 2012, que afirma el derecho a la identidad de género y al libre desarrollo de la misma de cualquier persona. La sanción de esta ley no solo garantizó la inclusión de un colectivo otrora marginado, esta vez con los nombres y pronombres con los que se identifican sus miembros, sino que también resultó en la emergencia de un sujeto político trans a nivel nacional. Esto les permitió adquirir una voz propia en tanto colectivo y formular nuevas demandas por igualdad (Cabral, 2012).

En lo referido a infancias, el artículo 5 establece que los menores pueden iniciar la solicitud del trámite del cambio registral del sexo “a través de sus representantes legales y con expresa conformidad del menor, teniendo en cuenta los principios de capacidad progresiva e interés superior del niño/a de acuerdo con lo estipulado en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley 26.061 de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes” (Ley 26.743, 2012). Si ese consentimiento se le niega, el menor puede recurrir a la vía sumarísima para que los jueces resuelvan el pedido.

Estas históricas normativas dieron lugar a numerosas investigaciones sobre el concepto mismo de infancias trans. La mayoría de ellas celebran esta conquista y proponen estrategias para incluir a dicha población a las distintas áreas de la sociedad. Sin embargo, algunas se oponen a este nuevo panorama legal y esgrimen argumentos patologizantes contra esta población.

### Capítulo 3: Infancias trans

#### ¿De qué estamos hablando?

A pesar de que la idea de tratar de convencer a una persona de no transicionar es una práctica hoy rechazada en el ambiente médico, las etiquetas patologizantes persisten en algunas investigaciones (Ángel Pleitez-Herrera, 2023). Existen, por lo tanto, aquellos artículos que buscan alejarse de lo que denominan la postura “transafirmativa” de los últimos años (Daurella, 2022), y que afirman que la población infantil trans nace en un contexto determinado, marcado por ciertas modas (Fernández et al., 2022). Dichos trabajos fueron recopilados en el estado del arte llevado a cabo por Ángel Pleitez-Herrera (2023), pero la mayoría de las investigaciones allí analizadas, por el contrario, sostienen la importancia de la despatologización plena de las infancias trans, la ampliación de los derechos adquiridos y la conquista de nuevos derechos. Así, y como recupera Ángel Pleitez-Herrera (2023), los estudios disponibles en español destacan la importancia de un enfoque respetuoso con las identidades trans en la medicina (Gabaldón, 2018; Tajer et al., 2015), en la psicología (Martín, 2022); en lo legislativo (García, 2017; León, 2022) y en materia de derechos humanos (León, 2021; Braz, 2019; Peña y Flores, 2022). Otras investigaciones buscan relevar el estado jurídico de las infancias trans en sus países, como es el caso de Morrison et al. (2019) y Ravellat (2018) en Chile y de Parra et al. (2022) en Argentina.

Por su parte, Naón y Vázquez (2021) hacen un recorrido social e histórico por el concepto de infancias trans en el mundo y especialmente en Argentina, con especial atención a la batería de leyes que han ampliado los derechos de la comunidad LGBTQ+ toda y de las personas trans en particular. Su llamado final es a pensar a la diversidad como una parte esencial de toda sociedad y a cuestionar los prejuicios con los que hemos sido criados. Su propuesta es, entonces, que no sea “necesario hablar de inclusión, sino de convivencia” (Naón y Vázquez, 2021, p. 103).

Mientras estos autores buscan historizar las infancias trans, Parra et al. (2022) llevan a cabo un estudio de relevamiento en la Patagonia Argentina, específicamente en Río Negro y Neuquén, para conocer de primera mano las experiencias y realidades de las infancias trans

en el presente. Aseguran que relevar a una población es sinónimo de visibilizarla y buscan cumplir no solo esa meta, sino la de generar insumos informados para generar políticas públicas de derechos humanos que den cuenta de la discriminación estructural que sufre la población trans. A través de entrevistas cualitativas a 60 familias y cuidadores de infancias y adolescencias trans, los autores señalan que la gran mayoría de la población se percató de su identidad de género antes de los 6 años. Aunque muchos entrevistados aseguraron que los niños o adolescentes en cuestión no habían tenido problemas en la escuela, más de un cuarto aseguró haber sufrido algún tipo de discriminación. Un 73% de ese grupo señaló que dicha hostilidad vino por parte de los adultos responsables de su educación: fue el docente quien no respetó su nombre o sus pronombres en el aula, o el equipo directivo quien se negó a cambiar su nombre en los registros. El artículo concluye que estos datos contribuyen a visibilizar y a conocer a las infancias y adolescencias contemplando todos sus matices identitarios para así poder diseñar políticas públicas que respeten el derecho de todos a la autodeterminación. En palabras de los autores, se trata de políticas públicas “que puedan hacer de estas existencias de infancias y adolescencias “otras”, existencias “nuestras” (no-otras)” (Parra et al., 2022, p.17).

### **Infancias trans en la escuela**

Dentro del acercamiento panorámico de Ángel Pleitez-Herrera (2023), aquellos artículos que apuntan a analizar lo escolar también se valen de las experiencias personales de estudiantes trans, relatadas en primera persona a través de entrevistas cualitativas (Saleiro, 2017; Rincón 2022). Otros se centran en las dificultades y desventajas que atraviesan los miembros de dicha población (Cánepa, 2019) tales como el bullying (Poblete et al., 2021). Estos estudios cualitativos son consistentes con la literatura cuantitativa y cualitativa regional e internacional, que apunta a analizar los efectos de la discriminación que los estudiantes trans, y LGBTQ+ en general, sufren en la escuela (Cabral & Pinto, 2023; Kosciw et al., 2022; Jones, 2019; White et al., 2018; 100% Diversidad y Derechos, 2016; Takács, 2006). Como recupera Ángel Pleitez-Herrera (2023), otros trabajos buscan generar propuestas didácticas para no victimizar a la población trans en la escuela (Martín, 2022). Así, la literatura coincide en que “es preciso que los sistemas educativos construyan a través de sus políticas, planes y

programas espacios seguros y garantes de derechos para la niñez y la adolescencia en las escuelas” (Ángel Pleitez-Herrera, 2023, p. 253).

Otros autores buscan conocer las estrategias que ya se implementan para garantizar la inclusión de los estudiantes trans en las escuelas y lograr su permanencia. Caballer (2018) realiza entrevistas cualitativas con psicólogas especialistas en infancias trans para conocer, a través de sus relatos, qué estrategias llevan a cabo los trabajadores de la escuela para incluir a dichos estudiantes. Spoliansky (2020), por su parte, hace un análisis situado en el Nivel Primario en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires y busca comprender las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolares (EOE) en las trayectorias escolares de las infancias trans. Para ello, lleva a cabo entrevistas cualitativas con tres profesionales que forman parte de dicho equipo y uno que forma parte del Equipo de Inspectores de Enseñanza de la provincia. Llega a la conclusión de que las intervenciones que realizan los EOE son mayormente intervenciones preventivas o a demanda. Dentro del primer grupo se puede identificar principalmente la implementación de talleres de Educación Sexual Integral, mientras que el segundo son las realizadas por los adultos de la escuela cuando surge una situación conflictiva específica. Tanto Caballer (2018) como Spoliansky (2020) concuerdan en la importancia de repensar las dinámicas escolares para que garanticen la inclusión y el respeto de identidades sexuales y genéricas diversas. En palabras de Spoliansky (2020), el llamado es a que las escuelas rompan con “el binarismo hegemónico que se sigue reproduciendo a través de los rituales cotidianos escolares y dejando de lado su mirada biologicista centrada en la genitalidad” (p. 34).

Estos trabajos, entonces, exploran cómo el espacio escolar, con la heteronormatividad que lo caracteriza, puede poner en riesgo el desarrollo integral de las infancias trans. Las instituciones educativas aparecen como un espacio clave para la conformación de la identidad y, por ende, para la despatologización de sus diversas formas, por lo que la misma se presenta como un terreno fértil y oportuno para despatologizar a las infancias trans y erradicar las distintas formas de violencia y discriminación hacia ellas (Ángel Pleitez-Herrera, 2023).

Sin embargo, a pesar de haber mucho escrito sobre cómo la escuela afecta e incluso construye hasta cierto punto la sexualidad de su alumnado (Beer, 2008; Elizalde, 2014; Morgade, 2016; Narodowski y Scharagrdowsky, 2005), hay pocas investigaciones hechas respecto a cómo los estudiantes con vivencias de su propia sexualidad alejadas de la heteronorma afectan a la escuela.

En la literatura existente, el foco suele estar puesto en los modos en los que la escuela, como institución de la modernidad, impone un modelo heterocisnormativo, y en cómo esto atraviesa a aquellos estudiantes que se encuentran por fuera de esa norma. Uno de los ensayos más completos en este sentido es el de Cánepa (2020), donde expone los distintos modos en los que la escuela no solo construye género mediante su currícula, sus baños y sus clases de educación física, entre otros, sino que presenta al género que coincide con el sexo asignado al nacer como única identificación posible para los estudiantes. La autora cita a Vásquez y Lajud (2016) para exponer cómo “se hace manifiesta la tensión entre el derecho a asumir la identidad autopercebida versus la gramática institucional que se estructura a partir de la bipolaridad genérica masculino/femenina” (p. 100). Sin embargo, su investigación se centra en las condiciones de vida y de acceso a la educación de personas trans en la Argentina, y en cómo el Estado y la escuela deben garantizar el derecho a la identificación de dicho colectivo.

Lo mismo sucede con varias investigaciones internacionales que, gracias a un amplio trabajo de campo y estudios con métodos tanto cuantitativos como cualitativos, han registrado las experiencias escolares del colectivo LGBTIQ+ en sus países. Los trabajos de Sansone (2019) y Pearson y Wilkinson (2017), por ejemplo, demuestran que los estudiantes de dicho colectivo tienen un desempeño académico por debajo del de sus pares heterocis, y que incluso tienen menos oportunidades para egresar del secundario. Una encuesta de clima escolar llevada a cabo por la *Gay, Lesbian and Straight Education Network* (GLSEN) en los Estados Unidos en 2019 mostró que, de 16.713 estudiantes que participaron, “el 59,1% de los estudiantes LGBTIQ+ se sintieron inseguros en la escuela por su orientación sexual, 42,5% por su expresión de género y 37,4% por su género” (GLSEN, 2020). Esto hace que los estudiantes falten más seguido y tengan un peor rendimiento académico (Koscewick, 2013). A veces, las consecuencias son incluso más severas. Un estudio llevado a cabo en Canadá

por Peter et al. (2016) ilustró que la literatura internacional demuestra que las tasas de suicidio entre adolescentes LGBTIQ+ son significativamente más altas que las de sus pares heterocis.

Por su parte, Rojas et al (2019) llevaron a cabo un estudio en ocho escuelas chilenas sobre el grado de reconocimiento y aceptación de diversidades sexuales en distintas instituciones del país. Los autores parten de la base de que la presencia de un discurso inclusivo no es suficiente cuando no se cuestiona “la hegemonía de la heteronormatividad en el currículo ni en las prácticas de enseñanza” (p. 1). De las ocho escuelas elegidas, se seleccionaron cuatro que reconocían cambios reglamentarios o de prácticas de inclusión orientadas específicamente a la población LGTBIQ+. Se realizaron entrevistas semi estructuradas y se analizó el discurso de los distintos actores sobre las formas de reconocer a estos estudiantes en el espacio escolar. Los autores encontraron que, a pesar de que existe más de una escuela en Chile que ha avanzado en materia de inclusión mediante prácticas tales como la adaptación del uso de uniformes o de los baños, las mismas suceden de modo individual; es decir, para contener la situación de cada estudiante más que para cambiar la estructura escolar que sostiene la heterocisnorma. En cuanto a las infancias trans específicamente, Rojas et al (2019) notan que “es políticamente correcto aceptar la transición, pero la misma debe tratarse de modo individual, cuidadoso y sin cuestionar otras prácticas de producción de la diferencia” (p. 8). Explican que las prácticas de inclusión que sí se llevan a cabo suceden por fuera del aula y por fuera del currículo formal. Así, en palabras de Le Mat (2014), se mantiene intacto “el privilegio de la heterosexualidad en la dimensión curricular” (Rojas et al, 2019, p. 9).

En relación a este último punto, Garzón Arévalo (2021) enfocó su investigación en las visiones sobre la relación entre el género y el sexo de los profesores de biología en el nivel secundario. Usando métodos cualitativos, entrevistó en profundidad a tres maestros de dicha asignatura de México y a tres de Colombia, teniendo en cuenta su formación académica, su experiencia laboral, el contexto en el que se desempeñaba y el grado en el que lo hacía, lo cual era particularmente relevante por las variaciones en la currícula en términos de contenido que existen en los distintos ciclos de la escolaridad. Garzón Arévalo (2021) destaca que aunque la mayoría de los maestros entrevistados entienden al género como una construcción social y personal, también piensan en “los niños como sujetos inconclusos” (p.67) que, antes

de llegar a la adolescencia, no cuentan con las herramientas para determinar lo que desean. El autor cita a Guerrero y Muñoz (2018) para explicar que esto “no es otra cosa que un sesgo etarista, es decir, un sesgo discriminatorio con base en la edad, que suele suponer que los niños, las niñas y los adolescentes son incapaces de pronunciarse sobre sus propios deseos y sentimientos y por ende todas sus decisiones deben ser tuteladas” (Garzón Arévalo, 2021, p. 82). Por otro lado, también destaca que a pesar de entender al género y al sexo como dos conceptos separados, los maestros afirman no tratar frecuentemente con estas temáticas dentro del aula por alejarse del currículo original que deben dictar en sus clases (p. 79). Así, incluso aunque existan docentes individuales que piensen en el sexo y en el género como conceptos diferentes entre sí e incluso comprendan sus complejidades, ante la falta de acompañamiento institucional deciden no tratarlo en el aula, sosteniendo así, aunque sea por omisión, el binomio sexo-género como inamovible.

Existen también estudios de caso cualitativos que analizan las experiencias individuales de estudiantes trans en su paso por la escuela. La recopilación de artículos realizada por Valeria Paván en “Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad” (2016) se centra en la experiencia de Luana, la primera niña trans en recibir su documento de identidad con su género autopercebido. Por lo tanto, dichas producciones no son del todo académicas, pero sirven para ilustrar los efectos concretos que tiene la presencia de un alumnado trans en las escuelas. En este punto, los artículos hablan tanto de cómo se acaba por admitir que Luana utilice el baño de nenas tras un debate profundo o de “la molestia que le provocaba el uniforme de varón” (p. 89). Los artículos también son interesantes en tanto y en cuanto relatan cómo esta situación obligó al jardín de infantes al que asistía Luana a reflexionar sobre prácticas pedagógicas e institucionales que la escuela siempre ha ejercido proceso de normalización mediante. A la vez puede observarse, en el relato de cómo se llevó adelante la inclusión de Luana en la escuela, cómo los dispositivos estructurales de la escuela se ponen en juego muy claramente en la práctica. Sin embargo, el foco del ensayo está claramente puesto en la experiencia de Luana.

Estos artículos está enfocados, como la mayoría de la literatura existente, no en analizar cómo la presencia de dichos estudiantes pone en jaque a los dispositivos escolares desde un punto

de vista estructural, sino más bien en ilustrar las condiciones de escolaridad del colectivo y en brindar herramientas para el amparo institucional de dichas identidades.

En la literatura centrada específicamente en las infancias trans y su paso por la escuela existen manuales institucionales sobre cómo integrarlas a la escolarización. Dentro de la producción académica sobre el tema, Cánepa desarrolla, en su investigación “Infancias trans. Despatologización, rol adulto y amparo subjetivo e institucional” (2018) el peso del efecto normativo de la escuela que, entre las normas que instala, ejerce una separación de género tanto a través de su currículo oculto como del explícito. Hace mención también al concepto moderno de infancia, el cual posibilita “esa asimetría protectora que permite amparar a la cría humana” (p. 269), y que también permite instruir la en conceptos que tendrán efecto directo sobre la construcción de su propia identidad y sexualidad. En este sentido, Cánepa (2018) afirma que la presencia de alumnos trans subvierte este concepto de infancia al ubicarse por fuera de los márgenes de lo que la escuela presenta como normal para los niños. El alumnado, entonces, acaba por ejercer un nivel de autonomía sobre su propio cuerpo y su propia narrativa que las instituciones escolares jamás pretenden que tenga.

Así, la literatura existente en relación a las infancias trans busca explorar los modos en los que el paso por la escuela de dichas identidades puede verse afectado por los mecanismos puestos en funcionamiento en la escuela para promover un modelo heterocis. Es por eso que este trabajo busca explorar un costado distinto de la misma problemática: qué le sucede a la escuela, en tanto institución de la modernidad, al verse enfrentada a la presencia de infancias trans.

## Capítulo 4: La escuela, espejo y modelo

### La escuela como constructora de identidad

La escuela secundaria es uno de los escenarios principales en el que los adolescentes construyen su identidad a través de “la interacción de valores, tradiciones, símbolos y creencias” (Prado y de Queiroz, 2019 en Arévalo y Peñazola, 2024). Para explorar esta idea, algunos autores se valen del concepto de habitus de Bourdieu (Crombie & Armstrong, 2000; Farmer, 1995), el cual refiere al conjunto de esquemas mediante el cual los sujetos perciben al mundo, se desenvuelven en él y, así, desarrollan su propia identidad. Como explica Garbreth (2006), este concepto ayuda a entender cómo el contexto social les brinda a los estudiantes herramientas de identificación mientras ellos están en el proceso de definirse a sí mismos. A pesar de que los orígenes institucionales de los sistemas escolares pensaron la igualdad como sinónimo de homogeneidad, en tanto y cuanto buscaron promover un modelo único de ciudadano mediante un único método a seguir, “hoy se considera que es justamente en aquella clave homogeneizadora donde reside parte del problema de la inclusión educativa” (Terigi, 2009, p. 9). En otras palabras, es ese afán por reducir todas las identidades posibles a una sola “correcta” que la escuela sistemáticamente desvaloriza todas aquellas que no cumplan con esas expectativas. Así, “los alumnos internalizan las reglas del juego y las formas de ser transmitidas por la normativa institucional y las interacciones de su contexto social” (Garbrecht, 2006, p. 43).

A pesar de que dichas reglas y formas de ser pueden variar ampliamente en términos de clase social, etnia y raza según la institución escolar que se investigue y el país donde se encuentre, la escuela en tanto institución de la modernidad transmite, tanto mediante mecanismos explícitos e implícitos, una valoración jerarquizada de aquellas identidades que se mantengan dentro de la heterocisnorma que la misma busca perpetuar. En este sentido, Narodowski y Schargrodsky (2005) señalan que el sistema educativo en su totalidad es un ambiente que puede ser definido por el poder y la dominación, uno que no es neutral, sino que crea y legitima identidades sociales jerarquizadas.

Cuando se trata de la identidad de género, hay una categorización jerárquica en la que las identidades cis son claramente visibilizadas no solo a través del contenido dictado en clases sino a través de los valores transmitidos implícitamente en la cultura escolar. Las identidades trans y LGBTQ+, por otro lado, son marginalizadas. Sedgwick (1990) denominó a esta invisibilización de la diversidad “pedagogía del closet”, y explicó que la misma sucede a través de distintos dispositivos explícitos e implícitos, tales como el currículum, códigos de conducta, el uso de uniformes y el control y monitoreo tanto de las prácticas como de los discursos de los estudiantes. Así, la escuela disciplina el cuerpo de los estudiantes (Arévalo y Peñaloza, 2024). Se indagará en el uso de estos dispositivos para regular la identidad de género a lo largo del presente trabajo.

La literatura disponible demuestra que la invisibilización de estas identidades puede tener efectos severos en la comunidad LGBTQ+ en ambientes escolares, y podría explicar los hallazgos de estudios recientes que señalan rendimientos académicos más bajos que los de sus pares heterocis e incluso menos oportunidades de terminar la escuela secundaria (Sansone, 2019; Pearson y Wilkinson, 2017). Sin embargo, pocas investigaciones indagan los efectos que dichas identidades tienen en la escuela como institución. Dado que la escuela busca perpetuar un modelo de identificación heterosis, podría argumentarse que cualquier identidad que logre formarse por fuera de esos márgenes pondrá en jaque dicho objetivo.

### **La escuela como constructora de género**

Como fue desarrollado previamente, el siguiente trabajo parte del concepto de Butler de género, que afirma que el mismo es performativo; es decir, es un hacer y no un ser, una serie de acciones que reafirman y desafían los roles socialmente instaurados (1990). Uno de los espacios donde se disputa esta significación y resignificación es la escuela.

Como señala Elizalde, la escuela puede definirse como “un dispositivo cultural y político estructurado y transversalizado por relaciones de poder que intentan regular y modelar los cuerpos y comportamientos de sus integrantes de acuerdo a sus modos hegemónicos de saber/poder, así como a sus valores y deseos” (2014, p. 46). Dado que la escuela moderna

fue diseñada en una sociedad enteramente patriarcal, los modelos hegemónicos que la misma reproduce son la heteronorma y la cisnorma (Beer, 2008).

La primera se refiere a lo que Rich (1980) llamó “heterosexualidad obligatoria”, es decir, la idea de que los hombres tienen una atracción sexual innata hacia las mujeres, mientras que las mujeres sienten lo mismo por los hombres. Así, la heterosexualidad aparece como un sinónimo de normalidad, y todo aquello que suceda por fuera de esa norma es, por consecuencia, “antinatural” (Scharagrodsky y Zacarías, 2015, p. 206). La cisnorma, por su parte, se refiere a la idea de que la genitalidad dicta el género, y que ninguna autopercepción puede cambiar lo que indica la biología. Como señalan Arévalo y Peñaloza (2024) en su investigación con docentes de México y Colombia, los mismos profesores afirman que “los actos de monitoreo y refuerzo de roles de género no son ajenos al ambiente escolar; por el contrario, afirman que estas ideas son a veces reforzadas en el aula” (p. 14).

La escuela, por lo tanto, “genera un espacio narrativo privilegiado para algunas formas de identidad y un espacio de desigualdad y subordinación para otras” (Elizalde, 2014, p. 45). En palabras de Scharagrodsky y Zacarías (2015), “los formatos escolares modernos transmitieron, distribuyeron, produjeron y pusieron en circulación una serie de conceptualizaciones sobre los cuerpos y su materialidad, sexualizando, generizando y delimitando un cierta economía del deseo y del placer” (p. 201). En ese esquema dominante, la escuela perpetuó ideas claras y hegemónicas sobre qué significaba ser hombre y que, ser mujer. Así, aquellos alumnos que se identifiquen como cis y heterosexuales podrán valerse de las herramientas discursivas brindadas por la escuela para reflexionar sobre su propia identidad. Al mismo tiempo, estas narrativas los definirán a ellos. La teoría de Judith Butler, entonces, se vuelve cristalina dentro de las dinámicas escolares; tal como el género es performativo y los mandatos sobre el mismo definen a los sujetos al mismo tiempo que los sujetos los resignifican, lo mismo pasa con las narrativas dictadas por la escuela. Aquellos alumnos que formen parte de la comunidad LGBTIQ+, por su parte, “significarán una disrupción para todo eso que la escuela busca perpetuar” (Stewart et al., 2021). Como señala Spolinasky (2020), “la escuela se presenta como una institución que no puede lidiar con las diferencias y la pluralidad” (p. 11).

Al estar basada en un modelo cissexista, la escuela considera al género como una diferencia sexual y no como una construcción social. Como señalan Hernández y Reybet (2006), el resultado de esta consideración es que la escuela ignora totalmente las relaciones de desigualdad que se desprenden del concepto de género. Esta “pedagogía del closet” (Sedgwick, 1990) se desarrolla mediante distintos dispositivos escolares que reproducen dicha heterocisnorma y excluyen cualquier identidad sexogénica que se aleje de dichas concepciones. Estos dispositivos - a saber, el currículo tanto explícito como oculto y nulo, el control de los cuerpos mediante la separación de los baños, las clases de educación física, las actividades institucionales y el horario de recreo - serán desarrollados a continuación.

### **Los currículos y las normatividades: “los silencios que hablan”**

El currículo unificado es uno de los dispositivos fundacionales de la escuela moderna. El mismo se refiere al conjunto de contenidos que toda escuela que sea parte de un mismo sistema educativo se propone transmitir a sus estudiantes. El llamado currículo explícito se trata, entonces, de aquellos saberes académicos que se enseñan en la escuela y que se dividen en distintas materias y especializaciones.

Sin embargo, la escuela se sostiene sobre otro tipo de saberes que también reproduce, aunque sea de forma oculta e implícita. Parga Romero (2008) sostiene que gran parte de lo que los estudiantes aprenden sobre su sexualidad está mucho más ligado a los conocimientos de orden valorativo y normativo que transmite la escuela por fuera de sus contenidos oficiales que a una suerte de instructivo explícito dentro del currículo tradicional. Define, entonces, al currículo oculto como “el proceso de transmisión de normas implícitas, valores y creencias que subyacen en las formas culturales utilizadas por la escuela” (Parga Romero, 2008, p. 41). Por su parte, y específicamente en relación al género, Elizalde (2014) se refiere al currículo oculto como el conjunto de normatividades sobre cómo ser hombre o mujer que la escuela transmite a través de su gramática. En sus palabras, “la escuela organiza una pluralidad de pedagogías que dan forma a representaciones perdurables y pregnantes en la experiencia social directa sobre las diferencias de género y sexualidad; y que estos procesos han sido ideológicamente informados por diversas concepciones del vínculo entre diferencia y

desigualdad a lo largo del tiempo” (p.36). Como rescatan Arévalo y Peñaloza (2024) de Plaza et al. (2013) y Péchin (2011), en lo que se refiere al respeto por la diversidad sexual y de género, el currículum oculto es claramente heteronormativo.

Esto sucede no solo en la división de actividades tanto académicas como deportivas por género o en el uso del espacio áulico, como señala Elizalde (2004), sino en los contenidos que componen al currículo explícito. De esta manera, “el currículo educativo suele representar estereotipos de género, tanto en los textos escolares como en los discursos y las prácticas” (Beer, 2008, p. 158).

Elizalde (2014) concuerda en este punto, y afirma que la escuela normaliza estereotipos de género a través de sus actividades donde separa al alumnado en el par binario mujer/hembra y hombre/macho (p. 37). Este par binario pone en juego una evidente desigualdad entre géneros en la que son los estereotipos que conforman a la sociedad patriarcal – es decir, aquellos que ubican a la mujer en roles domésticos y la definen como sujetos vulnerables y sensibles, y al hombre en el mundo laboral como sujetos fuertes y poderosos – los que enseña la escuela (Schargrodsky y Narodowski, 2005). En este sentido, Flores Bernal (2005) pone el énfasis en el uso del lenguaje como herramienta para perpetuar los estereotipos de género mediante un proceso gradual y difícilmente perceptible. La autora hace referencia a aquel punto en el que las “definiciones de lo femenino y lo masculino no son modificables” (p. 70). En otras palabras, hablamos de una serie de contenidos y un uso del lenguaje esencialistas. El esencialismo, en palabras de Davoodi et al. (2020) se refiere a “un modo de pensar en el que se asume que ciertas categorías tienen una esencia que las define y que es inherente, intrínseca e inmutable”. Por lo tanto, si los contenidos impartidos por la escuela referidos a las identificaciones de género son, efectivamente, esencialistas, se desprende que la sola presencia de estudiantes trans en la escuela es disruptiva para con esas bases, ya que desafía las nociones biologicistas sobre las que está fundada.

Por otro lado, en el texto ya citado de Schargrodsky y Narodowski (2005), los autores se centran en la construcción de la masculinidad en la escuela. Explican que “la masculinidad no es estática ni atemporal; es histórica. No es la manifestación de una esencia interior: es

construida socialmente, es creada en la cultura” (p. 63). A diferencia de Elizalde, los autores afirman que es el currículum oficial, y no el oculto, el que opera como dispositivo clave para la construcción de la masculinidad en la escuela (p.66). A pesar de que hacen mención a los distintos tipos de masculinidades que coexisten dentro de las instituciones escolares y afirman que están lejos de ser homogéneas, destacan que a aquellos varones a los que expresan actitudes típicamente femeninas se les enseña rápidamente a deshacerse de esos comportamientos. En palabras de Schargrotsky y Narodowski (2005), “la institución escolar se encargó, muy eficazmente, de impedir cualquier desarrollo emocional del niño que superase los límites de la normalidad falologocéntrica heterosexual” (p. 76).

A su vez, el currículum explícito transmite no solo ideas de masculinidad y feminidad, sino que también presenta el concepto de género atado exclusivamente a la genitalidad. Como ilustran Rojas et al (2019) en su investigación, “el currículo de biología aborda la sexualidad y el género a través de sus contenidos de reproducción humana” (p. 9). En sus entrevistas cualitativas a tres docentes mexicanos y tres docentes colombianos, Arévalo y Peñazola (2024) destacan cómo no solo el currículo, sino que los mismos docentes ven a la biología como una ciencia neutral e imparcial y, por lo tanto, “ignoran las construcciones sociales que son integrales a la formación de las identidades individuales” (p. 19). Así, en los resultados de la investigación, el género es entendido como una construcción social basada inevitablemente en el sexo biológico por la mayoría de los docentes.

Este marco esencialista desde el cual entienden al género hace que su aplicación de la biología al tema pueda resultar en la naturalización de ciertos estereotipos de género. Como señalan los autores, “el conocimiento sobre biología puede funcionar como un mecanismo para justificar, mediante la naturalización, fenómenos sociales tales como el género” (Arévalo y Peñaloza, 2024).

Por lo tanto, cualquier alternativa que vaya por fuera de estos márgenes - como, por ejemplo, las identidades trans - son juzgadas como algo fuera de lo normal y que hay que volver a encauzar en la matriz heterocis. Aquellos docentes que sí consideran el componente social detrás del concepto de género son conscientes de lo delicados que son estos temas para ser

tratados en el aula, o se sienten poco capacitados para hacerlo (Arévalo y Peñaloza, 2024). El abordaje de temas referidos a la sexualidad desde una perspectiva inclusiva para el colectivo LGBTIQ+ queda entonces, en el mejor de los casos, ubicado fuera de las clases dictadas en el aula. De esta manera, como recupera Garzón Arévalo (2021) de Piedrahita (2008), “se ha configurado una cultura escolar basada en el afianzamiento de las identidades de género normativas, donde se han integrado dispositivos pedagógicos que dan lugar a regímenes de subjetivación del género (...) todos ellos puestos al servicio del disciplinamiento y la significación de los cuerpos” (p. 11).

La literatura académica también destaca la existencia del currículum nulo o negado. El mismo se refiere a aquel conocimiento que no se incluye en el currículum oficial ni en el oculto, sino que es silenciado por la escuela (Montoya, 2017). Como recupera el autor en sus investigaciones, es Eisner (1979) quien acuña el término, y quien destaca que “la ignorancia no es simplemente un vacío neutral, sino que tiene efectos importantes en el tipo de opciones que uno es capaz de considerar, en las alternativas que uno puede examinar y en las perspectivas desde las cuales se puede ver una situación o problema”. Morgade (2016), por su parte, se refiere al currículum nulo como “los silencios sistemáticos que hablan” (p. 25).

Dentro de estos temas de los que la escuela se niega a hablar se encuentra lo que Montoya (2017) llama “la legitimidad de las formas distintas de la sexualidad” y que lo lleva a preguntarse “cómo obviar en el currículum escolar que existen personas con elecciones sexuales diferentes a lo que podríamos llamar socialmente como conductas “normales” (p. 21). Como recupera Woolley (2015) de Martin (1998), este currículum oculto en las escuelas “regula los comportamientos y prácticas corporales, y hace que los cuerpos generizados y sus movimientos parezcan naturales y estrictamente dicotómicos” (p. 377). El currículum, tanto explícito como oculto, está diseñado para un tipo de estudiante que es considerado pasivo ante las normas de socialización de instituciones modernas como la escolar, cuyo objetivo es sostener los roles, las expresiones y las identidades de género binarias (Davy y Cordoba, 2020).

Así, es muy posible que una persona LGBTIQ+ no encuentre, al menos en el espacio escolar de la modernidad, el vocabulario necesario para pensarse y que, por lo tanto, ni siquiera pueda ponerse en contacto con esa parte de su identidad, simplemente por ignorar que existen alternativas a la heterocisnorma. En otras palabras, lo que no se nombra no existe, y ningún alumno podrá nombrarse con un rótulo inexistente; es una de esas opciones que, en términos de Eisner (1979), uno no es capaz de considerar. Como rescatan Arévalo y Peñaloza (2024) de Bazzul y Skyes (2011), “el silencio respecto a algunos aspectos de la educación sexual es una forma de negar ciertos derechos” (p.6).

Aquellos alumnos que sí sean capaz de nombrarse por fuera de la heterosexualidad y el cisexismo desafiarán, por lo tanto, a las representaciones del mundo que la escuela perpetúa mediante este currículum nulo, ya que inevitablemente harán visible aquello que la escuela busca invisibilizar. Como señalan Ferfolja y Ullman (2021), “los jóvenes transgénero suelen ser invisibles en el currículum escolar pero hiper-visibles en la comunidad escolar, donde suelen ser blancos de discriminación” (p. 794).

A pesar de que la mayoría de estas investigaciones no hacen mención explícita de la problemática trans en las escuelas, sí presentan un punto en común que hace posible la discusión sobre aquel tema: la afirmación de que las identidades tanto masculinas como femeninas se construyen, y que la escuela es una de las instituciones más influyentes en dicha construcción. De esta afirmación se desprende, entonces, no solo una comprensión mayor sobre las identidades trans y la posibilidad de construir una identidad de género alejada de aquella tradicionalmente signada por la biología, sino que también pone en evidencia lo disruptivo que resulta para la escuela que sus alumnos se alejen de los roles y estereotipos de género que históricamente les enseñó tanto dentro de su currículum oficial como de manera más sutil mediante sus currículum oculto y nulo.

Después de todo, en palabras de Morgade (2022), estos mecanismos suelen “sostener y reproducir los sentidos predominantes en los sectores hegemónicos” (p. 25). Así, toda experiencia humana que se aleje de los modos heterosexuales de vivir el cuerpo es invisibilizada (Morgade, 2022).

### **Las actividades institucionales: de las filas al aula**

Además de permear en los contenidos curriculares, el binarismo de género también opera claramente como organizador del alumnado en diversas actividades institucionales tanto fuera como dentro del aula. Esto es cierto no solo a la hora de agrupar a los estudiantes para su participación específica en distintas actividades, sino que también opera como una suerte de guía según la cual docentes y directivos anticipan y, en última instancia, prejuzgan sus acciones e intenciones. Esta clasificación, además, potencialmente condiciona a los estudiantes mismos. En palabras de Woolley (2015), “una variedad de aspectos de la escolarización aparentemente mundanos gobiernan y refuerzan los regímenes de género en la escuela, incluyendo el código de vestimenta, los deportes, los baños separados, las diferentes filas en la entrada para hombres y mujeres, las clases típicamente separados por género y la educación sexual heteronormativa” (p. 377).

Por su parte, Tomasini (2008) habla de una “categorización sexual”, y la define como “el conjunto variado de actos por medio de los cuales los sujetos son incluidos en categorías de género (chicas, chicos, masculino, femenino), clasificación que opera como guía que orienta sus percepciones, valoraciones y acciones” (p. 98).

La autora identifica tres niveles para explorar este tipo de categorización. El primero se refiere a los actos institucionales, donde el género es el criterio principal de organización. Se trata, específicamente, de la formación en filas tanto para actos de toda la escuela como para entrar y salir del aula, del control de asistencia, de la distribución de alumnos a la hora de trabajar y, en el caso de la educación inicial, de la distribución de objetos diferenciados por ciertos marcadores de género clásicos (por ejemplo, juguetes rosas para las niñas y celestes para los niños).

El segundo nivel se trata de las intervenciones de docentes y directivos diferenciadas por género; es decir, las diferentes valoraciones y observaciones que estos agentes institucionales les hacen a sus alumnos y a sus alumnas. Por último, la autora habla de las interacciones entre pares que el propio alumnado lleva adelante, donde también, en sus palabras, “se ponen en juego esquemas de clasificación binarios y excluyentes (nosotras-ellos/nosotros-ellas) y se

operan tipificaciones según criterios de masculinidad/feminidad”. Es importante tener en cuenta que este último nivel sucede una vez que se han consolidado los primeros dos; es tras haber internalizado las diferenciaciones impuestas a nivel institucional que los alumnos proceden a ejercerlas - o, en términos de Butler, hacerlas performativas - por su cuenta. En palabras de Stewart et al. (2021), “estas formas constantes de oposición y binarismo no solo imponen valoraciones distintas entre los géneros constantemente, sino que refuerzan la idea de que dicha diferencia entre géneros es esencial y, por lo tanto, inmodificable.”

Así, los estudiantes internalizan estas normas y las naturalizan, en un primer lugar, por un sinnúmero de rituales escolares llevados a cabo por los adultos. De ese modo, le enseñan, incluso sin darse cuenta, a otros estudiantes a interactuar siguiendo esas mismas reglas. Como destacan Rodríguez Navarro y García Monge (2009), “el alumnado iba aprendiendo poco a poco los usos y formas de interacción del resto de niños y niñas. Entre otros códigos horizontales, uno de los primeros que aprenden es el de la división por sexos” (p. 62).

### **El recreo: ¿hora “libre”?**

Una de las instancias escolares donde el binarismo de género es claramente observable es aquella que probablemente sea menos observada por las autoridades de las instituciones educativas: los recreos. Rodríguez Navarro y García Monge (2009) advierten que, al ignorar el espacio del recreo por considerarlo tiempo del alumnado, “se puede estar dando una ‘escuela paralela’ cuyos aprendizajes van en una dirección contraria a las intenciones docentes” (p. 70). Así, distintos estudios etnográficos se encontraron con que las interacciones sociales en el espacio del recreo están enormemente atravesadas por el género y que los estudiantes están sujetos a prácticas donde “irán normalizando las formas de interacción socialmente dominantes” (Rodríguez Navarro y García Monge, 2009, p. 60).

En este sentido, Beer (2008) señala que los docentes “naturalizan la actitud activa de los niños por considerarla algo propio de su masculinidad” (p. 157). Por lo tanto, durante las horas del recreo, las zonas centrales del patio están reservadas para los niños, mientras que las niñas llevan a cabo juegos pasivos en la periferia. En términos más concretos, Cantó y Ruiz (2005) observaron las distintas actividades claramente atravesadas por el binarismo de

género llevadas a cabo en el recreo de distintos centros escolares en España y calcularon que “la densidad / metro cuadrado de ocupación de las niñas fue de 58,15 y en los niños, de 22,85” (p. 44).

Esto no es impartido por las autoridades escolares ni acordado por los mismos estudiantes de antemano, sino que son dinámicas instaladas en la cultura escolar. En palabras de Stewart et al. (2021), “los docentes no solo lo leen como parte de la naturaleza de los niños y las niñas, sino que no pueden ver cómo la institución escolar misma reproduce esta diferencia” (p. 271).

Wenetz, Stigger y Milstein (2011) llegaron a una conclusión similar en su trabajo. Su investigación, cuyo trabajo de campo se desarrolló en el recreo del primer a cuarto grado de una escuela pública de Porto Alegre, Brasil, giró en torno a la pregunta de qué significados sociales se encontraban asociados al cuerpo y al género en los momentos de juego y ocio en la escuela. Así, exploraron cómo los niños y las niñas aprendían de masculinidad y feminidad durante los recreos escolares.

Este universo, que puede parecer el espacio menos estructurado dentro de la escuela dado que es el momento de recreación, tiene, en realidad, un orden claro y generalmente determinado por distintos factores, entre los cuales el género es uno de los predominantes. Así, el recreo “también va configurando su propia cultura, (...) que ‘requiere aprender un conjunto de reglas y rituales que pueden ser diferentes para niños y niñas” (Grugeon, 1995 en Wenetz, Stigger y Milstein, 2011, p. 59).

Una de las características más notables de la “geografía generificada” (Thorne, 1997) del recreo se constituye, en parte, mediante imposiciones. En este sentido, Wenetz, Stigger y Milstein (2011) notaron que los varones adolescentes no solo usaban las canchas deportivas, sino que pateaban la pelota cada vez más lejos y así invadían cada vez más territorio del patio escolar (p. 61). Sin embargo, estas dinámicas también se determinan mediante diálogos y negociaciones. Según los investigadores, “las niñas se mostraron más negociadores y/o se sometieron más fácilmente, mientras los niños se mostraron más violentos y agresivos” (Wenetz, Stigger y Milstein, 2011, p. 63). En este sentido, podría decirse que “en el proceso de socialización de las mujeres se remarcaría su preparación para desarrollarse en espacios

pequeños, íntimos y para asumir una jerarquía, mientras que a los hombres se les prepara para el “espacio público”, demostrar su competencia y dominio”, (Rodríguez Navarro y García Monge, 2009, p. 65).

Otros estudios etnográficos llegaron a conclusiones parecidas. Epstein, Kehily, Mac An Gaill y Redman (2001) también identificaron las canchas deportivas como los espacios más ocupados por los niños lo que, como recuperan Wenetz, Stigger y Milstein (2011), “les permitía una reproducción de las identidades culturales entendidas como hegemónicas” (p. 65). Por su parte, Boyle, Marshall, Robeson y Wendy (2003) observaron 67 recreos escolares en la región estadounidense de Nueva Inglaterra y encontraron que incluso en las negociaciones, ya sea de los espacios, los juegos o los modos de llevarlos a cabo, tanto los niños como las niñas refuerzan sus identidades de género.

Todos los estudios citados previamente concluyen que las niñas suelen encontrarse en grupos menores y ocupar los espacios y tiempos del recreo de forma más pasiva. Así, Wenetz, Stigger y Milstein (2011) encontraron que si una niña quería jugar al fútbol, por ejemplo, se encontraba con resistencia de parte de los niños, incluso en el caso de aquellas niñas que fueran buenas en los deportes. Los investigadores notan, entonces, que el recreo escolar está atravesado por diversas formas de control sobre el cuerpo infantil, en términos foucaultianos. En este punto, es interesante destacar cómo dicho control sucede no solo de parte de los adultos a los estudiantes, donde los docentes vigilan a los niños para asegurarse de que ninguno se lastime o de que sus interacciones sean respetuosas, sino que sucede entre los mismos niños, donde los niños ocupan ciertos espacios mediante ciertas actividades y las niñas ocupan otros.

En palabras de Louro (2001), hay distintos “gestos, movimientos, sentidos producidos en el espacio escolar e incorporados por niños y niñas, tornándose parte de sus cuerpos. Allí se aprende a mirar y mirarse, se aprende a oír, a hablar y a callar; se aprende a preferir” (p. 61). Pensar en el espacio de recreo de este modo nos permite entender las identidades de género que se forjan en él de manera relacional; es decir, “mientras se constituye un modo de ser

niña también se promueve simultáneamente una forma de ser niño” (Wenetz, Stigger y Milstein, 2011, p. 67).

Por su parte, Rodríguez Navarro y García Monge (2009) realizaron un estudio etnográfico en una escuela primaria en España. Allí, encontraron que los comportamientos en el recreo diferenciados por género “pueden estar reforzados por los adultos cuya permisividad hacia ciertas acciones y las expectativas que conforman lo “propio” de cada género alimentarían ciertas tendencias en unos, cortándolas en otras” (p. 63). Así, cuando los niños juegan más bruscamente o se muestran más inquietos, se lo permite por esperarse esa conducta de ellos, mientras que se reta y se limita a las mujeres que se comportan de la misma manera. El mensaje es, entonces, claro: ser varón implica ser más activo y dominante físicamente y ser mujer significa ser pasiva y “portarse bien”.

Estas investigaciones demuestran que la imposición de los roles de género en la escuela es tal que sucede incluso en ámbitos que podrían considerarse por fuera de la esfera normativa que regula más estrictamente el resto de los espacios institucionales. Si incluso en los momentos de recreación los estudiantes deben no solo ser sino hacer, en términos de Butler, acorde a su género asignado, puede afirmarse que aquellos estudiantes que no solo desafíen dichos roles sino que incluso busquen identificarse por fuera de esa norma resulten disruptivos para la escuela de la modernidad.

### **Educación física y deportes: la educación del cuerpo “dado”**

El binarismo de género en la escuela opera con claridad también en las clases de educación física y en las actividades deportivas. Es posible, incluso, que esta sea el área donde más difícil sea desarmar estas nociones, y donde más naturalizadas se encuentren. Como señalan Clark y Kosciw (2022), “al igual que en los deportes con adultos, la segregación de equipos por género está profundamente establecida en los deportes para niños y adolescentes. Los equipos deportivos escolares casi siempre están separados por la división binaria de géneros” (p. 98).

Para empezar, es interesante destacar que dividir las clases de educación física entre hombres y mujeres da como resultado un desarrollo de clase no equitativo. Como demuestra Scharagrodsky (1999), los alumnos ocupan espacios centrales, mientras que las mujeres desarrollan sus actividades en espacios marginales, a un costado de donde juegan sus compañeros. En este sentido, Beer (2008) señala que “la educación física está concebida como la aplicación de ‘estímulos’ que servirán para explotar las capacidades biológicas y alcanzar determinado grado de eficacia deportiva, siempre condicionada por el cuerpo ‘dado’” (p. 165). Una vez más, la biología se presenta como la verdad absoluta, como una realidad esencialista sobre la que nada puede modificarse.

Es por esto que los casos de atletas trans en la escuela son tan desafiantes para las instituciones que se encuentran con ellos. Lenzi (2017) recoge algunos de los casos más paradigmáticos de los Estados Unidos, y señala que el desafío se encuentra en que la escuela debe decidir si priorizar una competencia lo más justa posible o “la dignidad y el bienestar de estudiantes transgénero que podrían verse dañadas por cualquier política que no las incluya” (p. 845).

El estudio se enfoca en las disciplinas atléticas, las cuales presentan dificultades específicas. Como destaca el autor, la división en grupos generizados no es realmente necesaria en actividades basadas mayormente en habilidades, como ser la arquería, por ejemplo, pero es indiscutible que un niño o adolescente cis promedio tendrá ventaja por sobre una niña o adolescente cis promedio en aquellos deportes donde el tamaño del cuerpo, la velocidad y la fuerza sean prioritarios. Esto presenta diferencias en términos de género; mientras que un estudiante trans puede elegir competir contra sus pares cis a su propio riesgo, “las mujeres cis pueden tener preocupaciones legítimas sobre su seguridad cuando se les pide que compitan contra mujeres trans en los deportes de contacto” (Lenzi, 2017, p. 883).

Sin embargo, los beneficios sociales y el bienestar emocional que dicha inclusión pueden proveer a los estudiantes en cuestión podrían superar estos riesgos y preocupaciones. Después de todo, aceptar a un deportista o atleta trans en el equipo que coincida con su identidad autopercebida es una forma de validar dicha identidad. Lenzi (2017) presenta tres posibles

tipos de medidas para enfrentar estas situaciones: restrictivas, parcialmente inclusivas o totalmente inclusivas. El autor se inclina por las últimas y concluye que “los equipos deportivos escolares deberían estar al servicio de metas educativas más amplias, y no hay lección más importante que la de enseñarle a la gente joven que sus pares trans merecen la oportunidad de vivir su verdad a pleno, lo cual incluye hacer deportes en coherencia con su identidad de género” (Lenzi, 2017, 889).

Por último, es importante recordar que no son solo las actividades deportivas en sí las que está divididas por género. En consecuencia, las instalaciones necesarias para las clases de educación física - es decir, los vestuarios - también están separadas entre aquellas para hombres y aquellas para mujeres. Esto “refuerza el binarismo de género y crea espacios intimidantes para las personas trans” (Clark y Kosciw, 2022, p.98). La literatura demuestra que tanto las clases de educación física como las instalaciones utilizadas en ellas son habitualmente consideradas los espacios escolares más inseguros para la población LGBTIQ+ (Kosciw et al., 2018). Como era de esperarse, entonces, el estudio de Clark y Kosciw (2022) encontró que “ser transgénero y no binario está relacionado a una probabilidad más baja de participar en deportes” (p. 103).

### **Baños: vigilar la intimidad**

Los baños escolares son otros de los espacios donde el binarismo de género se hace evidente, y donde, por lo tanto, cualquier subjetividad que se encuentre por fuera del binomio femenino-masculino presenta un problema para la organización escolar. En su investigación, Slater, Jones y Procter (2018) señalan que, a pesar de que los niños aprenden a usar el baño a temprana edad, el aprendizaje sobre cómo usar el baño correctamente continúa hasta bien entrada la adultez. Esto sucede específicamente en la escuela, donde se llevan a cabo muchas estrategias para “civilizar” a los estudiantes y el uso “correcto” de los baños es una de ellas. En sus palabras, “la interacción entre los niños, los docentes y los baños en la escuela reproduce formas de civilizar específicas que son opresivas para algunos” (p. 955). Después de todo, el uso de los baños separados según el binarismo de género obliga a los estudiantes

a identificarse no solo para con ellos mismos, sino frente al resto de sus pares y de los adultxs en la escuela.

Esta identificación obligada hace que los estudiantes deban elegir entre dos opciones previamente delimitadas socialmente. Sobre este último punto, Davies (2019) rescata la problematización que hace Bornstein (1994) sobre la idea de “elección”, donde señala que “la elección entre dos cosas no es una elección, sino la oportunidad de suscribir a un sistema de valores que presenta a estas dos elecciones como alternativas mutuamente excluyentes” (p.7). Ingrey (2012) se desarrolla sobre esta idea, y explica que entrar a un baño separado en géneros es, en términos de Butler, un acto performativo, y que “el acto de ‘elegir’ un baño por sobre el otro (sea el de mujeres o el de hombres) constituye el género propio” (citado en Davis, 2019, p. 7). Así, un acto tan cotidiano como el de ir al baño se convierte, en palabras de Davies (2019) “en una declaración de membresía de un género por sobre el otro” (p.7). De este modo, a pesar de tratarse de una decisión personal y autónoma, la misma está gobernada por las reglas del sistema binario que la exceden. Es por esto que cuando los estudiantes trans eligen a qué baño ir, dicha elección se observa y analiza en detalle. Por otro lado, cuando un estudiante cis hace lo mismo, sus acciones se naturalizan y no se codifican como performáticas a pesar de que todo género lo sea.

En este punto, Davies (2019) toma el concepto de “dilema de la visibilidad” para los hombres trans de Green (2006) para desarrollar las contradicciones entre la invisibilización y la hipervisibilización que sufren los estudiantes trans a la hora de elegir qué baño usar. Por un lado, sus identidades se ven invisibilizadas porque solo aquellos estudiantes que parecen de un determinado género pueden acceder tranquilamente a espacios segregados por género; es decir, tienen que ocultar su identidad trans y parecer cis para poder utilizar dichos baños. Por otro lado, aquellos estudiantes más evidentemente trans o no binarios no pueden ser codificados dentro del sistema binario de género y, por lo tanto, son hipervisibilizados y observados por demás.

Por su parte, Ingrey (2012) sostiene que la separación de los baños en masculino y femenino naturaliza dichas categorías y aporta al esencialismo de género, donde el mismo está

directamente relacionado a la genitalidad y no puede cambiar a lo largo de la vida del sujeto. Es por eso que “los baños de las escuelas, tal como las escuelas en sí mismas, tienen problemas con los cuerpos indisciplinados” (Slater y Procter, 2018, p. 953). Esta respuesta a todos aquellos cuerpos que no puedan clasificarse en el binomio hombre-mujer, o que lo hagan por fuera del modelo biologicista que les fue impuesto, solo puede explicarse por un rechazo a las identidades que se ubican por fuera de la cisnorma. Después de todo, en palabras de Lenzi (2017), “una política del uso del baño restrictiva no está racionalmente relacionada a preocupaciones ni por la seguridad de los estudiantes ni por su privacidad. No existe evidencia que sugiera que un niño trans usando el baño de hombres sea un riesgo para la seguridad de los alumnos trans ni de sus pares cis” (p. 879). Efectivamente, si estas preocupaciones existieran, el simple uso de un cubículo podría disiparlas (Lenzi, 2017). Por lo tanto, “no es solo la noción del cuerpo del estudiante la que pone a la escuela en jaque, sino especialmente la de aquellos cuerpos que transgreden límites: cuerpos ‘incivilizados’ que no usan el baño del modo en el que queremos que lo hagan” (Slater y Procter, 2018, p. 959).

Ingrey (2012) se concentra específicamente en los cubículos por su relación directa con el concepto del panóptico y de vigilancia de Foucault. Al encerrar y dividir a cada cuerpo en un cubículo, se los convierte en “unidades individuales, manejables y generizadas” (p. 802). La vigilancia que esto permite no se reduce solo a los docentes o adultos en la escuela, sino que se extiende entre pares y en cada sujeto para consigo mismo. Así, el concepto de vigilancia foucaultiano excede a cualquier tipo de control que cada escuela concreta pueda ejercer ya que estos mecanismos de poder van más allá de las altas esferas de cada institución para pasar a operar sobre y entre cada uno de sus integrantes. En palabras de Ingrey (2012), “la vigilancia es quizás más traicionera que lo que sucede a nivel institucional porque es un acto que ocurre de manera oculta” (p. 815).

Slater, Jones y Procter (2018) van incluso más lejos, y argumentan que todo lo que se les enseña a los niños con respecto al uso del baño enseña “otras lecciones sobre la identidad y el cuerpo” (p. 953). Así, estas enseñanzas suceden, también, durante la adultez, aunque de formas mucho menos claras que en los primeros años. Un ejemplo de este disciplinamiento

es lo que las autoras llaman “vigilancia en el baño” (*toilet policing*), es decir, todas aquellas prácticas “que reducen la autonomía de los niños y los jóvenes a través de la vigilancia y la intervención a la hora de usar el baño (por ejemplo, no poder usarlo durante horas de clase)” (p. 961). Igual que en tantas otras instancias escolares, los cuerpos de los niños son controlados; en este caso, en términos de género y acceso al baño de acuerdo al mismo. En palabras de Davies (2019), “la institución educativa usa los baños divididos según el binarismo de género para retratar lo que es visto como legítimo e ilegítimo” (p. 8). De ese modo, aquellos que no encajan en esta división son vistos como “lo otro”.

## Capítulo 5: ¿En el aula o en la casa?

### **Alianza-escuela familia: una puja por poder**

La relación entre las escuelas y las familias consiste en el acuerdo tácito que hacen ambas instituciones en el que una de las partes le encarga a la otra el deber de la enseñanza. Bajo este mecanismo, resulta posible lo que se denomina la “universalización de la enseñanza”, donde se desplaza la preocupación por la infancia del ámbito privado hacia el ámbito público. La alianza escuela-familia, entonces, es definida por Carriego y Narodowski (2006) como un “andamiaje sobre el que se fundamenta la posibilidad del cumplimiento del ideal pansófico y genera, junto con otros organizadores, la posibilidad para la existencia de la escuela” (p.12). Esta alianza es una de las condiciones esenciales no solo para la existencia de la escuela sino para el desarrollo de la labor escolar tal como lo conocemos: gracias a este acuerdo, las escuelas pueden cumplir con su rol con el aval de las familias mientras que estas pueden trabajar sabiendo que sus hijos quedan al cuidado de dichas instituciones siendo instruidos en saberes académicos específicos que van por fuera de las posibilidades de la familia.

Con el avance tecnológico, la falta de financiamiento y la dinámica de mercado como práctica dominante a partir de la década del 1980, la escuela sufre lo que Carriego y Narodowski (2006) denominan “pérdida de legitimidad”, dejando al docente fuera del lugar del saber, y bajo un contexto donde las familias comienzan a presionar sobre ella con requerimientos específicos, obligándolas a personalizar los saberes y centrarse en los intereses de la demanda. Según estos autores, la escuela se encuentra al límite de su propia desaparición, lo cual presenta la necesidad de realizar un trabajo cooperativo con las familias para seguir manteniéndose. Esto implicaría “diversificar los recorridos formativos en función de las características individuales y sociales” (p. 16).

Estos requerimientos específicos por parte de las familias toman distintas formas cuando se trata de las infancias trans. Como fue desarrollado a lo largo del presente trabajo, la escuela sigue reproduciendo los valores de la familia monogámica y heterosexual, y considera como anormal todo lo que se aleje de ello. La literatura disponible sobre el tema evidencia las dificultades de las personas trans para atravesar su escolaridad ligadas a la exclusión,

segregación y discriminación (Clark y Kosciw, 2022; Sansone, 2019; Pearson y Wilkinson, 2017). En este sentido, muchas de las dificultades en la relación entre las escuelas y las familias están relacionadas a la falta de formación de los docentes y directivos en temas de diversidad sexogenérica. En consecuencia, diversos estudios señalan la transfobia de cuerpos docentes que se niegan a nombrar o referirse a los estudiantes trans por su nombre social o a tratarlos por los pronombres correspondientes (Bodenhofer González, 2018). Además, ante situaciones de bullying por identidad de género, muchas instituciones educativas eligen tratar estos temas alejándose de una mirada política con el foco en derechos de diversidades para mirarlo a través de la lente de un incidente interpersonal. Así, el discurso cisnormativo no es puesto en tela de juicio y el problema es resuelto como si fuera un conflicto entre individuos sin ningún tipo de problemática sistémica por detrás (Ferfolja y Ullman, 2021).

Por lo tanto, la literatura académica hace el foco en la necesidad de las escuelas de aggiornarse especialmente en lo curricular, donde el llamado es a incluir temas relacionados al colectivo LGBTQ+ y hacer foco en la importancia de la libertad de expresión de género para así normalizar la diversidad (González-Mendonado et al., 2023; Ferfolja y Ullman, 2021).

La literatura señala que la mayor parte de los padres tiene dificultades aceptando la transición de su hijo al comienzo del proceso pero que la acepta a medida que el mismo transcurre (Grossman et al., 2021; Andrzejewski et al., 2021). Parra et al. (2020) encontraron, en su relevamiento de infancias trans en la Patagonia argentina, que las primeras emociones vivenciadas por los adultos a cargo de dichas infancias ante las primeras manifestaciones de su identidad de género fueron, principalmente, las de miedo (43,3%), desconcierto (38,3%) y angustia (28,3%).

En ocasiones, el miedo de las familias está relacionado no al rechazo de la identidad de su hijo sino al temor de qué experiencias vitales tendrán en un mundo transfóbico (Bodenhofer González, 2018). En consecuencia, en muchos casos son los padres quienes se informan antes que los docentes y directivos y son ellos quienes “educan” a la escuela sobre el tema (Davy y Cordoba, 2020).

Aún así, existen muchas familias que nunca aceptan la identidad de sus hijos, lo cual genera conflictos con sus escuelas. La juventud trans reporta niveles de apoyo parental más bajos que los de sus pares cis y niveles más altos de rechazo relacionados a su identidad de género (Andrzejewski et al., 2021). En ocasiones, algunas familias luchan con las escuelas no en nombre de sus propios hijos sino en el intento de expulsar a estudiantes trans de la comunidad, lo cual genera tensiones en la alianza escuela-familia: satisfacer las demandas de una familia significa ir en contra del interés de otras (Bodenhofer González, 2018).

Estos pedidos se apoyan en el temor de muchos padres de que lo que ellos consideran una actitud de género desviada sea transmisible y acabe por afectar a sus propios hijos. En palabras de Davy y Cordoba (2020), “esto significaría que la normatividad de género es más inestable que la diversidad de género porque un niño puede convertirse en un género diverso simplemente siendo expuesto a la propaganda transgénero. No parece haber un mecanismo para revertirlo” (p. 3). Este temor al “contagio” pone en evidencia el artificio detrás del binarismo de género que la escuela busca perpetuar y que algunas familias apoyan: si la identidad sexogénica puede verse afectada por la sola exposición a su diversidad, es evidente que la identidad de género no es natural y biológica sino un constructo social.

Sin embargo, cabe destacar que la mayor parte de la literatura disponible sobre la relación entre las familias con hijos trans y las escuelas es anglosajona, proveniente de países donde el marco legal es diferente al de la Argentina. En el caso del país sudamericano, donde la identidad de género está regulada por la Ley 26.743, las escuelas están obligadas por normativa a aceptar la identidad de género de sus estudiantes, lo cual debe verse reflejado no solo en el uso de nombres y pronombres en el aula sino en las actas oficiales de la institución. En el caso de la Argentina, entonces, la ley responde al interrogante presentado por Davy y Cordoba (2020) de quién determina la identidad de género en la escuela asegurando que no es ni la familia ni la escuela sino el propio estudiante. El mismo niño o adolescente tiene derecho a determinar su identidad de género y la escuela no puede sino respetar esa decisión. Por lo tanto, no parece existir literatura académica disponible sobre casos de quiebres en la alianza escuela-familia en instituciones específicas del país, ya que su marco legal contiene las herramientas para desarmarlos.

## Capítulo 6: Lo escolar bajo sospecha

### Infancias trans y disrupción de la tecnología escolar

La Ley de Identidad de Género 26.743 le dio un marco normativo a una realidad que la escuela pudo ignorar durante años: la existencia de las infancias trans. Según un estudio realizado por Fundación Huésped, en el que se tomaron datos mediante un cuestionario a 492 personas trans para conocer más sobre su acceso a la salud, vivienda, mercado laboral y educación previo a la sanción de la ley, el 48,8% había abandonado sus estudios. A solo dos años de la implementación de la ley, solo “el 13,8% de las entrevistadas asisten a la escuela o un centro de educación formal. De estas, un poco menos de la mitad (41,7%) han terminado la escuela secundaria o están alcanzando un nivel de educación superior” (Frieder y Romero, 2014).

Estos datos reflejan la falta de acceso a la educación que históricamente ha sufrido el colectivo trans. Sin una ley que los amparara, las escuelas no se veían en la obligación de respetar su identidad de género autopercebida por lo que, en muchos casos, los estudiantes trans debían asistir a la escuela y ocultar su identidad o interrumpir su escolaridad. Esto significaba, también, que la escuela podía hacer oídos sordos a la presencia de una identidad que ponía en jaque dos conceptos esenciales como institución de la modernidad: el de infancia y el de género.

Por un lado, las infancias trans entran en contradicción con el control biopolítico de los cuerpos que la escuela históricamente ha ejercido sobre las infancias y, en el proceso, desenmascara la autonomía y autodeterminación con la que cuentan los niños y adolescentes de hoy. Esto también entra en conflicto con la noción de infancias heteronomas y necesitadas de guía adulta de la modernidad. Asimismo, expone a estas infancias supuestamente inocentes como sujetos con una idea clara sobre su propia sexualidad e identidad.

En cuanto al género, las infancias trans, también presentan una enorme disrupción para con las bases de la escuela, ya que no solo se trata de estudiantes que quieren comportarse de una

manera distinta a la que les fue impuesta por su genitalidad, sino que toda su identidad sucede por fuera de esos márgenes.

Así, aunque la presencia de estudiantes trans en las escuelas no obligue a las instituciones a hacer grandes cambios en los dispositivos y elementos desarrollados previamente – a saber, las divisiones de grupo en las actividades institucionales y en las clases de educación física, el recreo, los currículos y los baños – este fenómeno sigue siendo disruptivo. Al permitirle a un alumno trans continuar su escolaridad en concordancia con su identidad de género autopercibida, en palabras de Stewart et al. (2021), “el mero proceso de decisión pone en evidencia la artificialidad de esta generización llevada adelante a diario, y desde siempre, por la escuela” (p. 275).

En este sentido, lo que la escuela siempre redujo a la invisibilidad ahora se vuelve hipervisible, y esto genera tensión entre su mandato fundacional de igualar a todos sus estudiantes y la exclusión que su jerarquización de identidades genera sobre diversos colectivos de jóvenes (Elizalde, 2014).

Al exponer el artificio detrás de la construcción de género y de la infancia, quizás lo más disruptivo sobre las infancias trans sea lo que exponen no sobre ellas mismas, sino sobre todas las otras identidades en la escuela. El mayor hallazgo teórico de este trabajo, entonces, no está relacionado con el tratamiento individual de las identidades trans en cada institución educativa, sino con cómo la mera posibilidad de su presencia presenta a una serie de conceptos otrora presentados como naturales e inmodificables como contruidos y, por lo tanto, sujetos a la resignificación. Esto significa que todas aquellas identidades heterocisnormadas que la escuela históricamente reprodujo quedan ahora en las manos del alumnado, que podrá tomarlas, dejarlas o cambiarlas. En otras palabras, y citando a Stewart et al. (2021), “si ese chico o chica pudo construir su genericidad de acuerdo a su propia percepción, ¿por qué no hacerlo todos?”

Asimismo, la presencia de estudiantes trans trae consigo nuevos conflictos en la alianza escuela-familia, ya que plantea nuevos interrogantes sobre quién determina aspectos tan esenciales de la vida de los estudiantes como ser su identidad de género. En palabras de Davy

y Córdoba (2020), las experiencias de estudiantes trans en la cultura escolar “desafía situaciones límites en relación al género y la percepción sobre quién tiene el derecho a determinar el género en la escuela” (p. 1). Así, si son los padres quienes brindan información sobre diversidades y reclaman que se las acepte, esto podría interpretarse como una intromisión en la tarea educativa de la escuela. Por otro lado, si la escuela decide respetar la identidad de género de un estudiante trans contra la voluntad de la familia, esta puede argumentar que la escuela está transgrediendo los límites de la esfera íntima familiar. Además, al aceptar identidades diversas, la escuela entra en conflicto con otras familias mientras que, al no aceptarlas, no solo genera tensiones dentro de la comunidad sino que cede el lugar del saber sobre la temática a las familias. Así, la presencia de estudiantes trans profundiza las rispideces en un vínculo que, aunque es esencial para la existencia de la escuela, se está erosionando hace décadas. En el caso de la Argentina en particular, el marco normativo vigente obliga a las escuelas a respetar la autopercepción de cada estudiante, por lo cual el estudio de conflictos que puedan existir aún en presencia de dicha ley se presenta como una vacancia.

En cuanto al uso de baños y el ejercicio de deporte, estas dos instancias significan un problema para la escuela que puede reducirse más claramente a la fisicalidad. Ya que ambos espacios están claramente divididos por sexo, la presencia de un estudiante trans no hace más que evidenciar ese binarismo tan tajante, dado que su mera existencia en la escuela lo desafía. El baño se presenta como un lugar ideal para observar cómo las dinámicas escolares están reguladas en gran parte por la división de género. Casi todas las escuelas del mundo cuentan con un baño para niños y otro para niñas, lo cual obliga a todo estudiante trans a elegir uno; autores como Davies (2019) señalan que, en el fondo, no se trata de una elección, ya que se lo está obligando, en cualquier caso, a someterse a las reglas binarias de una institución pensada para identidades que respondan al binarismo de género biologicista. En este sentido, el concepto del “dilema de la invisibilidad” de Green (2008) recuperado de Davis (2019) ilumina cómo tener que elegir entre los dos baños hace que los estudiantes trans se sientan o bien invisibles porque no existe una opción que los contemple sin el riesgo de ser sometidos a burlas y agresiones o bien demasiado visibles porque cualquier elección que hagan llamará

la atención de sus pares cis. Así, el baño obliga a disciplinar el cuerpo mediante la vigilancia del mismo (Ingrey, 2012; Slater, Jones y Procter, 2018).

Los casos de estudiantes trans que han sido exitosamente incluidos en distintas escuelas se presentan, entonces, como casos individuales, y no como una revisión exitosa por parte de las instituciones de sus propias normas y regulaciones en cuanto al género y la infancia. En palabras de Rojas et al. (2019), “la transición de un estudiante adquiere un valor central para estructurar toda una serie de discursos respecto del funcionamiento de la propia institución. Desde esta perspectiva, los casos de estudiantes trans son hitos de inclusión que articulan un discurso de tolerancia tensa: es políticamente correcto aceptar la transición, pero la misma debe tratarse de modo individual, cuidadoso y sin cuestionar otras prácticas de producción de la diferencia” (p. 8). Mientras que la escuela no se permita cuestionar y reimaginar sus dispositivos fundacionales, la presencia de estudiantes trans seguirá siendo disruptiva.

## *Conclusiones*

Teniendo en cuenta el contexto de avances normativos nacionales para la población LGBTQ+, la presente investigación se propuso indagar en la disrupción que la presencia de estudiantes trans significa para la escuela. Puntualmente, los objetivos establecidos fueron: 1) indagar sobre el rol de la escuela en la construcción de identidades, 2) estudiar hasta qué punto dicha construcción está teñida de roles de género estereotípicos y tradicionales, 3) desarrollar cómo el diseño de la currícula se ve atravesado por los mandatos de la sociedad cisheteronormativa en la que está inserta la escuela y 4) observar cómo la puesta en jaque del dispositivo de infancia moderna implica la disrupción de otros dispositivos y elementos escolares, como ser la división en las clases de educación física, el uso generizado de los baños, la división en las actividades institucionales y la alianza escuela-familia.

Los primeros dos puntos resultaron estar intrínsecamente relacionados. Como bien destacan Narodowski y Schargrodsky (2005), la escuela presenta ciertas identidades como legítimas y las jerarquiza por sobre las demás. En este sentido, la identidad cis se presenta como la norma y todas aquellas identidades por fuera de la heterocisnorma quedan relegadas a los márgenes (Sedgwick, 1990). Así, la construcción de identidades en la escuela está íntimamente atada a la construcción de género. La narrativa que persiste en la institución escolar es la biologicista, es decir, aquella que iguala el sexo asignado al nacer según la genitalidad de la persona al género. Bajo este marco, las identidades trans, cuya identidad de género difiere del sexo que les fue asignado, quedan absolutamente deslegitimadas.

Esto puede observarse, en la currícula explícita de materias como biología (Garzón Arévalo, 2021; Rojas et al., 2019) o educación física (Beer, 2008; Narodowski y Schargrodsky, 2005). En la primera se enseña un modelo biologicista donde la genitalidad está siempre ligada a la identidad, mientras que en el caso de deportes en la escuela, los mismos promueven un modelo de masculinidad activa e imponente y un modelo de feminidad pasiva. Además, otros autores señalan que el lenguaje mismo que se usa en gran parte de los contenidos dictados en las aulas, más allá de las materias, presenta definiciones de lo masculino y de lo femenino inamovibles, y promueve identidades de género estereotipadas (Flores Bernal, 2005).

Sin embargo, no es solo a través de la currícula explícita que la escuela promueve la cisnorma. Lo hace, también, a través del currículo oculto, es decir, el conjunto de valores y normas transmitidos implícitamente en todos los ámbitos escolares (Parga Romero, 2008). Otros autores también destacan la importancia del currículo nulo, el cual se refiere a todo aquello que se dice cuando se callan ciertas cosas (Montoya, 2017). En el caso de las identidades de género, se trata de cómo la escuela ni siquiera hace mención de la existencia de las identidades trans y, así, solo legitima y le brinda herramientas de identificación a aquellos estudiantes que son cis.

Además del currículo, ya sea explícito, implícito o nulo, las infancias trans son una disrupción para la escuela moderna en muchos otros aspectos. Así, a lo largo de la investigación se desarrolla cómo distintas áreas tales como las actividades institucionales, el uso de los baños, el ejercicio del deporte e incluso la hora del recreo están determinados por el género de los estudiantes y, a su vez, imponen una identificación de género alineada con el biologicismo.

En el caso de las actividades institucionales y la hora del recreo, por un lado, esto puede observarse desde un aspecto más bien actitudinal. Así, en los actos escolares, los estudiantes aprenden desde muy jóvenes, tanto de sus docentes como eventualmente de sus pares, a clasificarse, dividirse e incluso a comportarse como se espera de su género (Tomasini, 2008; Rodríguez Navarro y García Monge, 2009). En los recreos, por otro lado, distintos estudios de observación cualitativos destacan cómo los niños juegan más activamente que las niñas y, principalmente, cómo lo hacen ocupando mucho más espacio que ellas (Beer, 2008; Rodríguez Navarro y García Monge, 2009; Wenzel, Stigger y Milstein, 2011). La observación de las horas de recreación son particularmente interesantes porque se trata de aquel momento de la rutina escolar donde los estudiantes aparentan interactuar y moverse con más libertad y, aún así, lo hacen acorde a los roles de género que la escuela, entre otras instituciones modernas, le ha enseñado que debe cumplir.

Las clases de educación física, por su parte, se presentan como un espacio donde se refuerza la construcción de la identidad del estudiante según su género. Como destaca Beer (2008), se presenta como un espacio donde se estimula a cada alumno para que llegue a su máximo

potencial siempre de acuerdo a su cuerpo dado. Así, se espera que los varones jueguen a los deportes que ocupen los lugares centrales y más activos mientras las mujeres quedan relegadas a los márgenes (Scharagrodsky, 1999). La biología, entonces, se presenta como algo inmodificable y como una vía inescapable de identificación.

Además, la presencia de atletas trans obliga a la escuela a elegir si prioriza el derecho a identificación de cada estudiante y les permite ejercitar con sus pares de su género autopercebido o si prioriza la llamada “competencia justa” y les obliga a hacer deporte con pares de su mismo sexo asignado al nacer (Lenzi, 2017). Sobre este último punto cabe destacar, sin embargo, que aunque existen algunas investigaciones que atribuyen las diferencias en rendimiento al sexo (Musselman y Bower, 2005), otras no encuentran causalidad entre estas dos variables (Hallam y Amorim, 2022).\_Por otro lado, las instalaciones preparadas para las clases de educación física, como ser los vestuarios, también están divididas por género y, por lo tanto, también se ven puestas en jaque ante la presencia de alumnos trans (Clark y Kosciw, 2022).

A pesar de las grandes disrupciones que este fenómeno presenta con todos los elementos escolares detallados previamente, la mayor disrupción se encuentra en cómo expone como artificial y construido a una realidad que la escuela históricamente presentó como natural. En este sentido, la presencia de las infancias trans no es solo, ni mayormente, un problema práctico y logístico. Es, desde lo estructural, un problema teórico, ya que, en palabras de Stewart et al. (2021), demuestra que “aquellas bases sobre las cuales la escuela reproduce la generización de sus alumnos no son naturales, sino más bien sociales y construidas” (p. 267). Como señalan Hernández y Reybet (2006), esto permite repensar a las instituciones educativas, históricamente terreno de identificación heterocisnormada, en espacios donde la resubjetivación y la resignificación de identidades son posibles. Así, abre las puertas a otras posibles formas de identificación por fuera de los márgenes que la escuela siempre pregonó como deseables. En este sentido, las infancias trans ponen en jaque a la escuela de la modernidad desde sus bases y, así generan una profundización de la crisis en la que ya se encuentra.

## **Referencias bibliográficas**

- 100% diversidad y derechos (2016). Encuesta de clima escolar en Argentina dirigida a jóvenes LGBT.
- Abalo, F. (2015). La desigualdad y la diferencia: Notas para pensar los trayectos escolares de las personas trans. *Brasil Para Todos - Revista Internacional*, 2(1), 11-17.
- Aivelo, T., Neffling, E., & Karala, M. (2024). Representation for whom? Transformation of sex/gender discussion from stereotypes to silence in Finnish biology textbooks from 20th to 21th century. *Journal of Biological Education*, 58(2), 297-311
- Andrzejewski, J., Pampati, S., Steiner, R. J., Boyce, L., & Johns, M. M. (2021). Perspectives of transgender youth on parental support: Qualitative findings from the resilience and transgender youth study. *Health Education & Behavior*, 48(1), 74-81.
- Ángel Pleitez-Herrera, M. (2023). Acercamiento panorámico en español a lo estudiado sobre las infancias trans en los últimos 22 años (2000-2022). *Sociedad e Infancias*, 7(2).
- Arévalo, D. F. G., & Peñaloza, G. (2024). Exploring Gender Constructs: Colombian and Mexican Biology Teachers' Perspectives. *Science & Education*, 1-23.
- Ariés, P. (1986). La infancia. *Revista de educación*, 281, 1986. 5-17.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.).
- Azarian, F., & Allione Riba, M. G. (2022). Luchas por la igualdad sexogenérica: la conquista del matrimonio igualitario y la identidad de género en Argentina.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. 6, 2-10.
- Beer, D. (2008). Visiones y discursos en la educación física de la escuela primaria. *Morgade, Graciela; Alonso, Graciela (Comp.). Cuerpos, sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia. Buenos Aires: Paidós*, 149-173.
- Bodenhofer González, C. (2018). Estudiantes trans tensionando el cis-tema escolar. Experiencias de comunidades educativas en transformación.

- Botero Urquijo, D. A. (2020). Reconocimiento del derecho al matrimonio igualitario en Argentina. *Análisis Político*, 33(98), 107-120.
- Boyle, D. E., Marshall, N. L., & Robeson, W. W. (2003). Gender at play: Fourth-grade girls and boys on the playground. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1326-1345.
- Burt, T., Gelnaw, A., & Lesser, L. K. (2010). Creating welcoming and inclusive environments for lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) families in early childhood settings. *YC Young Children*, 65(1), 97.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cabral, M. (2012). Algo ha pasado. Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos, 251-274.
- Cabral, J., y Pinto, T. M. (2023). Gender, Shame, and Social Support in LGBTQI+ Exposed to Discrimination: A Model for Understanding the Impact on Mental Health. *Social Sciences*, 12(8), 454.
- Campanella, M. (2018). *Disrupción (en la educación): un enigma de tres pasos*. Recuperado de <http://pansophia.org/disrupcion-en-la-educacion-un-enigma-de-tres-paso/>
- Cánepa, N. M. (2018). Infancias trans. Despatologización, rol adulto y amparo subjetivo e institucional. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*. 5(9). 257-273.
- Cánepa, N. M. (2020). Sobre encuentros, amparos y abrazos necesarios. Reflexiones sobre niñeces trans en la escuela. *Alteridad, fracturas y devenires* (pp. 79-120).
- Comisión Internacional de Juristas (2007). Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género.
- Convención sobre los Derechos del Niño (2014). Naciones Unidas.
- Davy, Z., & Cordoba, S. (2020). School cultures and trans and gender-diverse children: Parents' perspectives. *Journal of GLBT Family Studies*, 16(4), 349-367.
- De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo* (1949). Buenos Aires: Siglo XX.

Díez, J. (2015). *The Politic of Same-Sex Marriage in Latin América*. Argentina, Chile And México. New York: Cambridge University Press.

Elizalde, S. (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institución escolar. *Intersecciones en Comunicación*. 8. 31-50.

Ferfolja, T., & Ullman, J. (2021). Inclusive pedagogies for transgender and gender diverse children: Parents' perspectives on the limits of discourses of bullying and risk in schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(5), 793-810.

Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*. 38. 67-86.

Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fundación Huésped y Colectivo por los Derecho Sexuales y Reproductivos (2018). Informe sobre el Impacto de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI).

Frieder, K., y Romero, M. (2014). Ley de identidad de género y acceso al cuidado de la salud de las personas trans en Argentina.

Garbrecht, L. S. (2006). Schools' influence on identity formation in a time of change.

Garzón Arévalo, D. F. (2021). *Explorando las visiones de profesores de biología de educación secundaria sobre la relación entre el género y el sexo biológico* (Master's thesis, Tesis (MC)--Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN Unidad Monterrey).

Ghirardi, M., & López, A. I. (2009). El matrimonio, el Concilio de Trento e Hispanoamérica. *Revista de Indias*, 69(246), 241-272.

González-Mendiondo, L., Moyano, N., & Mayor, A. (2023). Accompaniment of transsexuality at school: A qualitative study with the families. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*.

Grossman, A. H., Park, J. Y., Frank, J. A., & Russell, S. T. (2021). Parental responses to transgender and gender nonconforming youth: Associations with parent

support, parental abuse, and youths' psychological adjustment. *Journal of Homosexuality*, 68(8), 1260-1277.

Hallam, L. C., & Amorim, F. T. (2022). Expanding the gap: An updated look into sex differences in running performance. *Frontiers in Physiology*, 12, 804149.

Hernández, A. y Reybet, C. (2006). Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas. *Anales de la educación común*. 2(4). 128-135.

Ingrey, J. (2012). The public school washroom as analytic space for troubling gender: investigating the spatiality of gender through students' self-knowledge. *Gender and education*. 24 (7). 799-817.

Jones, S. (2019). *Compassion, shame, and sexual violence experienced by lesbian, gay, bisexual, transgender, queer and questioning young people* (Doctoral dissertation, University of East London).

Kintner-Duffy, V. L., Vardell, R., Lower, J. K., & Cassidy, D. J. (2012). "The changers and the changed": Preparing early childhood teachers to work with lesbian, gay, bisexual, and transgender families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(3), 208-223.

Kosciw, J. G., Clark, C. M., & Menard, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The Experiences of LGBTQ+ Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN.

Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., and Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. A Report from GLSEN*. Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). 121 West 27th Street Suite 804, New York, NY 10001

Kosciw, J. G.; Palmer, N. A.; Kull, R. M.; Greytak, E. A. (2013). The Effect of Negative School Climate on Academic Outcomes for LGBT Youth and the Role of In-School Supports. *Journal of School Violence*, 12(1), 45–63.

Lenzi, M. J. (2018). The trans athlete dilemma: a constitutional analysis of high school transgender student-athlete policies. *American University Law Review*. 67(3). 841-889.

Ley N°1.004 de Unión Civil (2002). *Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://buenosaires.gob.ar>.

Ley N°26.150 de Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.servicios.infoleg.gob.ar>.

Ley N°26.743 de Identidad de Género (2012). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.infoleg.gov.ar/>

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral (2022). Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/>.

Maffía, D. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.

Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Educación de la Nación. Sistema de Consulta de Datos Educativos Nacionales. Pruebas Aprender. Disponible en <https://data.educacion.gob.ar/aprender>.

Montoya, E. C. (2017). Del currículum nulo al “currículo proscrito” o de las formas de segregación de contenidos en la práctica escolar. *Notandum*, (44-45), 15-28.

Morgade, G. (2016). Educación sexual integral con perspectiva de género. *La lupa de la ESI en el aula. Rosario, Argentina: Homo Sapiens*.

Morgade, G., & Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (pp. 19-39).

Musselman, K., & Brouwer, B. (2005). Gender-related differences in physical performance among seniors. *Journal of aging and physical activity*, 13(3), 239-253.

Naón, G., & Vázquez, M. F. (2021). Géneros y sociedad: Aportes desde el Conurbano.

Narodowski, M. (2023). ¿Peligra la ESI? *Cenital*. Recuperado de <https://cenital.com/peligra-la-esi/>.

Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62), 15-36.

Narodowski, M. y Scharagrodsky, P. (2005). Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona. *Revista Colombiana de Educación*, 49, 61-80.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: AIQUE.

Parga Romero, L. (2008). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Pavan, V. (2016). *Niñez trans: experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*, Prov. de Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS.

Payne, E., & Smith, M. (2014). The big freak out: Educator fear in response to the presence of transgender elementary school students. *Journal of homosexuality*, 61(3), 399-418.

Pearson, J., and Wilkinson, L. (2017). Same-sex sexuality and educational attainment: The pathway to college. *Journal of homosexuality*, 64(4), 538-576.

Peter, T., Taylor, C., & Campbell, C. (2016). "You can't break... when you're already broken": The importance of school climate to suicidality among LGBTQ youth. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 20(3), 195-213.

Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: estudios de la diferencia sexual*, 15-48.

Rodríguez Navarro, H., & García Monge, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.

Rojas, M. M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-14.

Saldivia Menajovsky, L. (2016). El reconocimiento del derecho a la identidad de género de Luana. En V. Pavan (comp.), *Niñez trans: Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad* (pp. 77-87). Ediciones ungs.

Sansone, D. (2019). LGBT students: new evidence on demographics and educational outcomes. *Economics of Education Review*, 73, 101933.

Scharagrodsky, P. (1999). La problemática corporal en la educación física: los modelos corporales socialmente establecidos. In *2 Jornada de Investigación Educativa La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

Scharagrodsky, P., & Zacarías, N. (2015). Resistencias y empoderamientos. Cuerpos que «importan» en el sistema educativo argentino actual. *Temas de Educación*, 21(1), 217-217.

Slater, J., Jones, C., y Procter, L. (2018). School toilets: queer, disabled bodies and gendered lessons of embodiment. *Gender and Education*, 30(8), 951-965.

Spoliansky, N. A. (2020). Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en las trayectorias escolares de las infancias trans en el Nivel Primario en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires.

Stewart, V., Narodowski, M., & Campetella, M. D. (2021). Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 263-280.

Tabbush, C., Díaz, M. C., Trebisacce, C. y Keller, V. (2016). Matrimonio igualitario, identidad de género y disputas por el derecho al aborto en Argentina: La política sexual durante el kirchnerismo (2003-2015). *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 22-55.

Takács, J. (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. Brussels, Belgium: ILGA Europe.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.

Tomasini, M. (2008). Categorización sexual y socialización escolar en el nivel inicial. En G. Morgade y G. Alonso (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: De la “normalidad” a la disidencia* (pp. 93-112). Paidós.

Wenetz, I., Stigger, M., & Milstein, D. (2011). Género y sexualidad en la escuela: un estudio etnográfico del recreo. *D. Milstein et al.(coords.), Encuentros etnográficos con niñ@ y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*, 51-76.

White, A. E., Moeller, J., Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Stern, R. (2018). LGBTQ adolescents' positive and negative emotions and experiences in US high schools. *Sex Roles*, 79, 594-608.

Woolley, S. W. (2015). "Boys Over Here, Girls Over There" A Critical Literacy of Binary Gender in Schools. *Transgender Studies Quarterly*, 2(3), 376-394.

Zacarias, N. (2013). Nuevas leyes, ¿nuevos temas? Aquella vieja obsesión educativa por la sexualidad. En *III Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género 25-27 de septiembre de 2013 La Plata, Argentina. Desde Cecilia Grierson hasta los debates actuales*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género.

Zacarias, N (2021). La educación como campo de batalla de las disidencias. O una nueva oportunidad para la justicia social. En *Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (Anais Eletrônicos)*. Universidade Federal de Santa Catarina (USFC).