



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

Universidad Nacional de San Martín
Campus Miguelete

“Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar
(E.O.E.) en las trayectorias escolares de las infancias trans en
el Nivel Primario en escuelas públicas de la Provincia de
Buenos Aires”

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía

Área: Psicopedagogía educativa

Alumno: Spoliansky, Nicolás (DNI 37.036.292)

Mail de contacto: nicospoli24@gmail.com

Tutora: Lic. Silvia Ciccociopo

Fecha de presentación: 29/07/2020

Índice

Área y tema.....	3
Palabras Clave	3
1. Introducción	
1.1 Planteamiento del problema científico.....	3
1.2 Pregunta de investigación.....	7
1.3 Relevancia y justificación.....	7
1.4 Hipótesis.....	8
1.5 Objetivos.....	8
2. Desarrollo	
2.1 Marco teórico.....	9
2.2 Metodología	
2.2.1 Tipo de diseño.....	16
2.2.2 Universo y Muestra.....	17
2.2.3 Definiciones operacionales.....	18
2.2.4 Fuentes de datos e instrumentos.....	21
2.3 Análisis de los datos.....	23
2.4 Resultados.....	25
3. Conclusiones.....	31
4. Bibliografía.....	37
5. Anexos	
5.1 Modelo de entrevista.....	41
5.2 Consentimientos informados.....	42
5.3 Entrevistas a profesionales.....	45

Área y tema

Área: Psicopedagogía educativa

Tema: Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) en las trayectorias escolares de las infancias trans en el Nivel Primario en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires.

Palabras claves

Intervención, equipos de orientación escolar, infancias trans, trayectorias escolares.

Intervention, school counseling team, transgender childhoods, school trajectories.

1. Introducción

1.1 - Planteamiento del problema

Hace no muchos años, a partir de la legislación de la ley de identidad de género promulgada en la Argentina en mayo del 2012, han salido a la luz casos de niños y niñas¹ que a edades muy tempranas manifiestan no sentirse cómodos con el género que les fue asignado al momento de su nacimiento en relación con su sexo biológico. Dicho malestar se manifiesta de diferentes formas a lo largo de la vida. Jaime Rodríguez Sacristán (2002) explica:

Lo que sucede cuando un niño o una niña no siente dicha pertenencia a su sexo anatómico no es ya un mero deseo de actuar «como alguien del otro sexo», manifestando ya desde los juegos aficiones «cruzadas», sino una real *fractura de su identidad*, desarrollándose entonces un profundo malestar que incluso conlleva, en

¹ A los fines de facilitar la lectura del presente trabajo se optará por la utilización del masculino y del femenino sin que esto deba entenderse como una exclusión de las identidades no binarias. Si bien existen otras propuestas lingüísticas (x,*,@,e), las mismas no gozan de una unánime aceptación en el campo académico.

ciertos casos, el rechazo del propio cuerpo en cuanto estructura anatómica indeseable, unido al deseo irrefrenable de ser como «ellas» (en el caso del niño), o «ellos» (en el caso de la niña). (p.171)

Valeria Pavan (2016) reconoce que en los niños y las niñas trans, se identifica una fuerte preocupación por la vestimenta (deseos de travestirse) que atraviesa todos los ámbitos de su vida cotidiana. La autora explica que es común que dichos niños y dichas niñas no quieran asistir a la escuela para no tener que vestirse con las ropas consideradas socialmente adecuadas a su sexo biológico. Además, agrega que sufren por las burlas de sus compañeros/as y la falta de sensibilidad de sus docentes.

En el contexto sociohistórico argentino, el caso de Luana Mansilla fue uno de los más conocidos porque fue la primera niña trans del mundo que, con tan sólo seis años, en octubre del 2013, recibió su documento de identidad con el cambio de género y el nombre que ella misma había elegido sin pasar por instancia judicial, logrando que el Estado garantice los derechos de su identidad. Este suceso pudo hacerse efectivo gracias a la ley de vanguardia, Ley de Identidad de Género. Al respecto, Mouratián (2016) expone:

Es la primera en el mundo en la que no se exige a la persona ningún diagnóstico ni orden judicial para la libre expresión de su identidad de género, a ser tratada de acuerdo a ella, al libre desarrollo de su persona y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad. (p.143)

La identidad de género es definida como:

La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. (...) También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (Ley 26.743 de Identidad de Género, 2012, art. 2)

Recurriendo al “Informe sobre la situación actual de las experiencias de niñeces trans” realizado por la Asociación Civil Infancias Libres (2019), asociación impulsada por Gabriela Mansilla, madre de Luana, la mayoría de las niñeces trans se encuentran dentro del segmento etario de 4 a 11 años y, a su vez, la mayor cantidad de dichos/as niños y niñas tienen entre 6 y 11 años.

La Asociación Civil Infancias Libres (2019) expresa que entre los 1 y 4 años es el rango principal cuando las infancias comienzan a manifestar su disconformidad con el género asignado al nacer, seguido por los niños y las niñas de entre los 5 y 8 años de edad.

Es en las primeras relaciones intersubjetivas donde comienzan a sentarse las bases de la subjetividad de los niños y las niñas. El cachorro humano depende de la función adulta tanto para su supervivencia como para que se generen las condiciones para su subjetividad (Cánepa, 2018).

Piera Aulagnier (1997/2014, en Cánepa, 2018) utiliza los conceptos “*violencia primaria*” y “*violencia secundaria*” (p.259) como las primeras interpretaciones que realizan los cuidadores en relación a las demandas del bebé. Bleichmar (2008, en Cánepa, 2018) expone que dichos fenómenos se trasladan al campo educativo como una violencia necesaria e imprescindible para el establecimiento e instalación de normas.

Una de las dimensiones que organizan, y que las diferentes instituciones educativas transmiten, son las significaciones hegemónicas acerca de qué es y cómo debe ser ‘una mujer’ y qué es y cómo debe ser ‘un hombre’. Más precisamente, cómo se define ‘lo femenino’ y ‘lo masculino’: el orden de sexo-género. (Morgade, 2016, p.44)

Los procesos de normalización de género que son operados por la escuela podrían ubicarse en el lugar de una excesiva violencia y arbitrariedad a los y las estudiantes, reconociendo también la patologización de las identidades no heteronormadas (Cánepa, 2018).

Valeria Pavan (2016) refiere que esta patologización es sostenida por discursos médicos y científicos que, a través de sus prácticas y acciones, pretenden: “...eliminar la transexualidad como una vivencia posible, realizable y, sobre todo, digna” (p.45).

Con la promulgación de la Ley 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006) se otorga derecho a todos los educandos a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión privada y estatal. Uno de los principales objetivos de dicho programa procura incorporar propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas desde la educación sexual integral.

A raíz de todo lo expuesto, se reconoce la importante tarea de revisar las prácticas que suceden en la institución escolar, para que la misma eduque con valores tendientes a la

convivencia, la responsabilidad, el respeto por la diversidad sexual, sin discriminación y en libertad. “Hablar de diversidad sexual es dar lugar a que cada persona pueda desplegarse y desarrollarse tal cual es y siente ser, y por sobre todo, es dar lugar a un mayor crecimiento individual y como sociedad” (Borisonik y Bocca, 2017, p.7).

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola. (Ley 13.688 de Educación Provincial, 2007, art. 43)

Dentro de los objetivos y funciones de esta modalidad se pueden identificar: tareas de orientación y acompañamiento a los equipos docentes reconociendo la complejidad y competencia de sus tareas y su compromiso pedagógico, orientación educativa a través de la concientización, la reflexión y la producción docente especializada, la prevención y acompañamiento desde lo psicopedagógico y social de las dificultades y/o situaciones que afecten en el aprendizaje y la adaptación escolar; y la conformación de Equipos de Orientación Escolar en todos los establecimientos educativos con el objetivo de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren a los grupos y alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial (Ley 13.688 de Educación Provincial, 2007).

Respecto a las responsabilidades de quienes integran los Equipos de Orientación Escolar se reconoce la incumbencia de dichos profesionales para orientar a los y las docentes sobre estrategias de enseñanza que enriquezcan las experiencias y trayectorias escolares de los alumnos y las alumnas, propiciando que se desarrollen procesos favorables de constitución subjetiva y construcción de ciudadanía (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2008).

Reconociendo que las tareas de los E.O.E. suponen el acompañamiento, orientación y asesoramiento de los agentes educativos de las escuelas en busca de sostener las trayectorias escolares de los y las estudiantes, se hace necesario recurrir a ellos para observar las acciones que realizan respecto al tema.

Por lo dicho anteriormente, se desprende la siguiente pregunta, la cual guiará mi trabajo de investigación:

1.2 Pregunta de investigación

¿Qué intervenciones realizan los E.O.E. para favorecer las trayectorias escolares de las infancias trans en el Nivel Primario de las escuelas públicas de Provincia de Buenos Aires?

1.3 Relevancia y justificación

Relevancia cognitiva

El resultado obtenido a través del presente trabajo de investigación brindaría a la comunidad científica una actualización sobre las intervenciones que realizan actualmente los E.O.E. en Provincia de Buenos Aires respecto a situaciones conflictivas que podrían interferir en las trayectorias escolares de las infancias trans.

El trabajo aportará información específica sobre las intervenciones que realizan los profesionales que integran los E.O.E. respecto a la escolaridad de las niñas trans pudiendo identificar desde qué perspectiva teórica intervienen dichos profesionales y los adultos de su entorno.

Relevancia práctica

Se considera que la conceptualización acerca de las intervenciones a las que se arribará por medio del trabajo de investigación podría servir a los profesionales conformantes de los E.O.E. (psicólogos/as, psicopedagogos/as, trabajadores/as sociales) para reflexionar sobre sus prácticas y modos de intervención ante eventuales situaciones análogas que podrían llegar a ocurrir. Contribuiría a ampliar la mirada para intervenir desde una perspectiva de género reconociendo aquellas prácticas profesionales que contribuyen a mantener las diferencias de poder entre géneros, identidades y sexualidades.

También podría llegar a ser utilizado por maestros de Nivel Primario como recurso para reflexionar sobre sus propias prácticas y la influencia que ellas tienen sobre la constitución subjetiva de sus alumnos y alumnas a la hora de ejercer su profesión. Los ayudaría a repensar sobre sus propias acciones, para distinguir aquellas que, aún sin

intención, reproducen las diferencias y desigualdades de géneros, y estigmatizan a las identidades disidentes.

Relevancia social

Actualmente, los estudios e investigaciones sobre diversidad sexual con perspectiva de género se reconocen como temáticas de mucho interés por parte de la sociedad argentina.

El uso del lenguaje inclusivo por medio de propuestas lingüísticas no binarias (e, x, @, *) es cada vez más utilizado por el colectivo de personas que buscan romper con el binarismo y las relaciones asimétricas de poder entre los géneros. Se considera que los resultados de la investigación servirían para visibilizar las intervenciones que se realizan respecto a las trayectorias escolares de las infancias trans, identificando si las mismas garantizan el derecho a la identidad de género de dichos alumnos y alumnas.

Por otro lado, invitaría a reflexionar sobre las formas desde las que se entienden y miran las diversidades sexuales en el sistema escolar, reconociendo dentro de ellas miradas habilitadoras o patologizadoras.

1.4 Hipótesis

Los E.O.E. de las escuelas públicas de Nivel Primario en Provincia de Buenos Aires intervienen de forma directa y a demanda ante situaciones conflictivas y/o de vulneración de derechos en las trayectorias escolares de las infancias trans.

1.5 Objetivos

Objetivo general:

- Analizar las intervenciones de los E.O.E. en las escuelas públicas de Nivel Primario en Provincia de Buenos Aires para favorecer las trayectorias escolares de las infancias trans.

Objetivos específicos:

- Clasificar las estrategias utilizadas por los/as profesionales de los E.O.E. para acompañar las trayectorias escolares de las infancias trans.

- Identificar desde qué perspectiva teórica intervienen los profesionales que conforman los E.O.E.

2. Desarrollo

2.1 Marco teórico

Desde hace siglos, las distintas disciplinas científicas se han preocupado por describir y conocer la naturaleza del desarrollo infantil.

Diker (2009) explica que la infancia como objeto de conocimiento tiene su punto de partida en lo que Phillip Ariès llamó “Sentimiento moderno de infancia”, entendido como el reconocimiento de la especificidad de dicha etapa de la vida en contraposición con el mundo adulto.

En la Modernidad, la infancia comienza a ser percibida como una etapa en sí misma, diferenciándose de la adultez por sus formas de vestir, sus actividades, sus necesidades educativas, sus habilidades y posibilidades. Se concibe como una construcción histórica que no se originó naturalmente, sino que se fue elaborando por las sociedades occidentales a través del tiempo. “Si bien niños y niñas han existido siempre, no ha existido sino hasta una época muy reciente la infancia como campo social de significaciones específicas” (Morgade, 2001, en Cánepa, 2018, p.263).

Cabe destacar que, en lo que resta del trabajo, hablaré del término infancias (en plural) reconociendo la multiplicidad de infancias que devienen en la actualidad, entre ellas las infancias trans.

Rodríguez Sacristán (2002) hace aportes sobre el tema explicando que la transexualidad sienta sus bases en el proceso de evolución de la sexualidad infantil en los primeros años de vida. El autor sugiere que a los 2 años y medio el infante ya tiene reconocimiento del propio sexo. El niño o la niña pueden sentir incomodidad con su sexo anatómico, lo que genera un rechazo hacia el mismo y un malestar constante.

Fernández (1992), por su parte, describe cómo se construye el cuerpo sexuado:

Ese cuerpo femenino o masculino, producto y productor de su historia y de su proyecto identificador, se va a construir con el material que se le provee al niño desde dos espacios. Por un lado, desde su organismo (que muestra vagina y clítoris o muestra pene

y testículos); y por el otro desde su entorno, por la forma como es simbolizado el hecho de haber nacido varón o mujer y por el mito acerca de qué es ser mujer o varón para ese mismo entorno. (p.52)

Se hace imprescindible diferenciar los conceptos de “sexo” y “género” para comprender la identificación y construcción de cada uno de ellos.

Mientras que el primero refiere a criterios biológicos, fisiológicos, genéticos de una persona, el segundo refiere a los roles, comportamientos, y expectativas que se espera e impone a una persona para que desarrolle una vida de acuerdo a categorías socioculturales (por ejemplo, Hombre y Mujer). El género es histórico (temporal), social, y cultural. Las culturas determinan qué implica ser hombre y qué implica ser mujer, qué es lo que se espera de cada sujeto para ser considerado, por ejemplo, en esas categorías, entre otras.

(Subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, 2015, p.20)

Los “Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario” designados por el Ministerio de Educación (2011) sugieren que cuando hablamos de sexualidad no debemos limitarnos sólo a los aspectos biológicos, sino que la misma también hace referencia a procesos psicológicos, sociales, culturales y éticos, que forman parte constitutiva de la identidad del sujeto.

Lesbegueris (2014) recurre a Deleuze para proponer pensar la sexualidad desde su manifiesta multiplicidad. Se corre del planteo binario y expresa que no hay dos sexos, sino tantos como personas existen.

A partir de lo que refieren los autores que cito precedentemente, es importante destacar que la constitución de las identidades y la construcción de la sexualidad de las niñas trans deben reconocerse como caminos posibles, dentro de la diversidad de modos por los que transitará la sexualidad infantil.

Cánepa (2018) sugiere que al mismo tiempo que se construye la infancia, aparecen procesos de patologización que, reuniendo las características comunes de los niños y las niñas que se alejan del género asignado al nacer, los diferencia y ubican bajo el nombre de patologías. “La patologización social de esa experiencia identitaria tal vez sea la más cruel, pues irradia la convicción de que son personas inferiores. Cruzar los límites de los géneros es colocarse en una posición de riesgo” (Bento, 2011, p.554).

La aparición de criterios diagnósticos para catalogar a las infancias que se identifican con un género distinto al asignado según su sexo anatómico, fue evolucionando a través de los años.

Cánepa (2018) expone que, a diferencia de la homosexualidad que hasta hace algunos años estaba catalogada como un trastorno mental, las identidades trans continúan siendo patologizadas bajo la categoría: “*disforia de género*”. La autora reconoce que en la versión más actualizada del ‘Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales’ (DSM V, 2013) se introduce la categoría de género, produciéndose una diferenciación conceptual con la del sexo. De acuerdo a lo que aparece en el DSM, las infancias con disforia de género tienen: “...una marcada incongruencia entre el sexo que uno siente o expresa y el que se le asigna” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p.239).

Cuando las infancias trans comienzan a transitar su escolaridad, en algunas ocasiones, suelen enfrentarse con situaciones angustiantes y malestares que impiden que puedan construir en libertad su identidad de género. La escuela se presenta como una institución que no puede lidiar con las diferencias y la pluralidad. Es una principal institución productora de la heterosexualidad y guardiana de las normas de género (Bento, 2011). De este modo, por medio de los rituales cotidianos escolares se sostienen las diferencias entre los sexos, se silencian las orientaciones sexuales que se alejan de lo considerado “normal” y se corporiza a los estudiantes de acuerdo con los parámetros binarios de lo considerado “femenino” y “masculino”. Muchas veces, estos modos de transitar la escolaridad generan disconformidad e incomodidad en aquellos niños y aquellas niñas que se alejan de dichas categorías.

Pavan (2016) explica: “El fracaso en la relación vincular con otros niños/as, traducido en la imposibilidad de hacer amigos, aunado a la imposibilidad de adquirir las habilidades del propio sexo, conducen a los/las niños/as al aislamiento” (p.50).

Algunos investigadores han descubierto un fenómeno relacionado con el rechazo a las identidades trans dentro del sistema educativo. Caravajal (2017) recurre al aporte de Isidro Garcia para explicar el fenómeno conocido como “*transfobia*”. Expresa que se trata de las manifestaciones que señalan al transexual como un sujeto inferior, contrario o anormal (Garcia, 2013, en Caravajal, 2017). El autor sostiene que las actitudes transfóbicas se mantienen en las instituciones siendo las mismas ignoradas y silenciadas. Considera que la

escuela adopta el lugar de cómplices de la situación por no intervenir y trasladar la responsabilidad a la víctima del acoso (Caravajal, 2017).

A raíz de lo dicho anteriormente, se reconoce la necesidad de intervenir en el ámbito escolar para que las niñas sean educadas desde valores que fomenten el respeto por la tolerancia, la diversidad sexual y la no discriminación.

Recurriendo al Artículo 16 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) se establece la obligatoriedad escolar en todo el país desde los cinco (5) años de edad hasta la finalización del Nivel Secundario. Siguiendo con la misma Ley, el Artículo 26 reconoce que la Educación Primaria constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los niños y las niñas. Meses antes de la aprobación de la anterior, se sanciona la Ley N° 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006) la cual otorga el derecho a todos los educandos de recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, escuelas de gestión estatal y privada. En la presente Ley se explica: “A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006, art. 1). A partir de la sanción y promulgación de dicha ley, fueron definidos lineamientos curriculares básicos para que puedan ser implementados en los distintos niveles del sistema educativo.

Siguiendo los “Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario” designados por el Ministerio de Educación (2011), se describe que el enfoque que se adoptará para la enseñanza de la educación sexual en dicho nivel estará enmarcado en una concepción integral de la sexualidad, el cuidado y promoción de la salud y los derechos humanos. La promulgación de dicha ley se instala como base para comenzar con una transformación de la educación que involucra la sexualidad dentro de sus contenidos curriculares. Según explicitan los lineamientos curriculares, se debe plantear la educación sexual desde el marco “del vínculo con”, lo que remite a que la escuela deba abordar: el enriquecimiento de diversas formas de comunicación; la valoración de expresiones y sentimientos; el respeto y valoración por la diversidad; el desarrollo de autoestima en la construcción de la identidad; el desarrollo de la autonomía a través de la toma de decisiones y la reflexión sobre el género (Ministerio de Educación, 2011).

Dada la ignorancia, los temores y odios que pueden aparecer respecto a las infancias trans, como punto de partida para cualquier intervención, es imprescindible brindar

información específica acerca de la transexualidad y el transgénero a los agentes del ámbito escolar (Caravajal, 2017).

Con el fin de brindar orientación y/o apoyo ante las más diversas situaciones que requieran de intervención en el marco educativo, los Equipos de Orientación Escolar trabajan en las jurisdicciones de la Provincia de Buenos Aires junto a supervisores, directivos y docentes, por medio de sus diferentes denominaciones, modos de inscripción en el sistema educativo, modalidades de funcionamiento y formas de intervención (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

A partir de la Disposición 76/08, dispuesta por la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (2008) se establece que:

Es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje. (art. 2)

Dentro de la misma disposición, se considera que los E.O.E. de Provincia de Buenos Aires están conformados por Orientador Educacional, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2008). Se reconoce que las tareas del Orientador Educacional (cargo ocupado por psicopedagogos/as o psicólogos/as) incluyen la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje como una operación pedagógica vinculante, que respete los modos de ser, accionar, pensar y sentir de la infancia, la adolescencia y adultez en situaciones de aprendizaje (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2008).

Es pertinente, incluir dentro de este marco la distinción que hace Flavia Terigi (2009) entre “*trayectorias escolares teóricas*” y “*trayectorias escolares reales*” y retomar, de manera previa, la aclaración que hace la autora acerca de no reducir las trayectorias educativas de los sujetos a las trayectorias escolares (Terigi, 2010). La autora define a las “trayectorias escolares teóricas” como aquellos recorridos de los sujetos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema educativo según la periodización estándar. A su vez, la autora identifica que, sin embargo, se hacen presentes en el sistema escolar

trayectorias que no siguen ese cauce, las llamadas “trayectorias escolares reales” o “trayectorias no encauzadas”. Analiza que gran cantidad de niños transitan su escolarización de modo heterogéneo, variable y contingente (Terigi, 2009).

También, Terigi (2010) expone que dichas trayectorias “no encauzadas” plantean algunos desafíos, dentro de los cuales se pueden destacar: el ausentismo, la (sobre)edad (expresada de este modo por la autora) y los bajos logros de aprendizaje.

Es importante aclarar que, cuando la autora define las trayectorias escolares “no encauzadas” y reconoce los desafíos mencionados anteriormente, ha realizado un profundo análisis de las trayectorias escolares de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social, emocional y económica. Sin embargo, se deciden retomar las conceptualizaciones y desafíos propuestos por la autora reconociendo que los mismos podrían contribuir con los objetivos propuestos para la presente investigación.

Identificando la magnitud de puntos de vista desde los que deben abordar sus tareas los profesionales que conforman los E.O.E., los destinatarios de las mismas y la variedad de trayectorias escolares que suceden en el escenario escolar, se evidencia la necesidad de apuntar una intervención psicopedagógica pensando desde el paradigma de la complejidad. Al respecto, Filidoro (2005) describe que “la complejidad” provee las condiciones para una conceptualización teórica sobre la inteligencia, el desarrollo cognitivo y el aprendizaje que reside en la dialéctica que se da entre el sujeto y el objeto de conocimiento, entre la enseñanza y el aprendizaje, entre la construcción individual del conocimiento y el contexto discursivo, entre la naturaleza y la cultura, entre lo biológico y lo subjetivo y entre la herencia y el medio social.

De este modo, se identifica la necesidad de tener en cuenta en la intervención, no sólo los conflictos a nivel institucional que podrían aparecer en las instituciones donde concurren las infancias trans, sino también la constitución de su subjetividad, los aspectos interaccionales y todo aquello que sucede en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Volviendo a las funciones de los E.O.E. se concluye que los mismos procuran acompañar a las niñeces de todos los niveles del sistema educativo para que logren sostener sus trayectorias escolares. Sus intervenciones institucionales tienen la intencionalidad de generar las condiciones para habilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el cuidado de los niños, niñas y adolescentes y la promoción de sus derechos (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

Respecto a los efectos de la intervención, Enriquez (2004) hace aportes desde la psicología explicando: “Intervenir supone la necesidad de modificar algo de la realidad, y por tanto, nos remite a una determinada representación de la misma. Intervenir supone también la idea de una realidad deseable, la dirección del cambio o transformación” (p.16).

En la “Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar” propuesta por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Unicef (2014) se retoman las definiciones de tres autores sobre el concepto:

Ardoino (1981, en Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Unicef, 2014) sostiene que la intervención es un “venir entre”, “un estar siendo”. El autor lo reconoce como un espacio que colabora para que se interroge la cotidianeidad y se produzcan nuevos conocimientos sobre los sabidos. Marano y Dássaro (2009, en Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Unicef, 2014) entienden que la misma se trata de acciones intencionadas sobre una situación específica, un problema o campo que exige de una intervención inmediata. Por su parte, el Dr. Alfredo Carballeda (2006, en Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Unicef, 2014) reconoce que la misma debe generar decisiones responsables, haciéndose cargo de las consecuencias y las respuestas que se generen a partir de la intervención. Aporta la mirada desde la corresponsabilidad.

Si se recurre al “Manual de Procedimientos: Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo” del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2014) se distinguen destinatarios/as de la intervención y dos métodos de intervención de los Equipos:

Destinatarios/as de la intervención:

- Alumnos/as.
- Grupos primarios (familias)
- Grupos asociativos (curso, familias del curso, etc.)
- Comunidad o instituciones (la escuela y/o otras instituciones)

Métodos:

- Intervenciones directas

- Intervenciones indirectas

Las *intervenciones directas* se reconocen como la metodología más utilizada en la orientación tradicional. Se trata de abordajes singulares y particulares del alumno y la alumna.

Las *intervenciones indirectas* se llevan a cabo por medio de procesos de acompañamiento, consulta y formación. Las acciones de estas intervenciones llegan también al alumno y la alumna pero esta vez a través de las conducciones, los docentes y/o las familias, quienes son asesoradas y acompañadas por los Equipos (Ministerio de Educación, 2014).

A raíz de todo lo expuesto, el Ministerio de Educación de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2014) reconoce la necesidad de un abordaje institucional por parte de los E.O.E. para favorecer los procesos de aprendizaje en las instituciones escolares y facilitar herramientas necesarias para abordar problemáticas y situaciones que atraviesan los niños, niñas, adolescentes y sus familias.

Concluyendo con este marco teórico, se expone la intervención específica que fue realizada en el jardín de Luana Mansilla cuando comenzó con su proceso de transición:

Se solicitó la implementación de estrategias pedagógicas y de convivencia que favorecieran el desarrollo escolar de la alumna en un marco de aceptación, respeto y cuidado. En ese aspecto, se trató básicamente de que fuera aceptada su identidad femenina: llamarla por su nombre de identidad y que sea identificada por todos como una nena más. (Paván, 2016, p.90)

2.2 Metodología

2.2.1 Tipo de diseño

El trabajo de investigación se enmarca, según el grado de conocimiento que se alcanzó, dentro de un diseño de tipo exploratorio-descriptivo. Se considera exploratorio porque se investigó sobre un tema poco estudiado hasta el momento y novedoso, el cual se abordó desde una perspectiva en construcción (la perspectiva de género). Al mismo tiempo, es

descriptivo ya que busca especificar las características y perfiles de las personas que forman las unidades de análisis de la investigación.

Según la posición del investigador y el enfoque metodológico, la investigación fue de tipo no experimental (observacional) y cualitativa. Se investigó sobre la temática en cuestión sin manipular las variables. Se buscó observar las mismas en los contextos donde suceden habitualmente para luego poder analizarlas. Bottinelli (2003) explica sobre los diseños cualitativos: "...se busca la diversidad de sentidos, lo heterogéneo de los significados que se les dan a las experiencias los propios protagonistas de estas: situada en contextos específicos y complejos" (p.82).

Teniendo en cuenta el movimiento del objeto de investigación, es de tipo transversal o sincrónico, ya que se recolectaron los datos por única vez, en un sólo momento. Se describieron variables y se analizaron las incidencias de ellas en este momento determinado.

Según la temporalidad de los datos, el diseño es de tipo prospectivo ya que se recolectaron los datos necesarios específicamente para esta investigación, sin que los mismos hayan sido recolectados previamente.

Por último, teniendo en cuenta que se debieron realizar entrevistas en ámbitos pertinentes para investigar acerca del fenómeno en cuestión, se reconoce que se trata de un trabajo de campo.

2.2.2 Universo y Muestra

Universo

El universo sobre el que se extrajeron conclusiones a partir de la investigación se trata de los/as profesionales que conforman los E.O.E. en el Nivel Primario en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires en las que concurren, hayan concurrido o concurrirán infancias trans.

Muestra

La muestra tomada para la presente investigación fueron los/as profesionales que conforman los E.O.E. donde concurren, hayan concurrido o concurrirán infancias trans, a los cuales se ha accedido a través del procedimiento intencional de "bola de nieve". Se trata

de una muestra no probabilística ya que no se conocen las probabilidades de los demás equipos para ser incluidos en la muestra.

El subtipo de muestra es intencional por la necesidad de buscar aquellos equipos que cumplan con los criterios sustantivos pertinentes para el trabajo de investigación.

Para el procedimiento se recurrió a la técnica de muestreo intencional llamada “bola de nieve” con el objetivo de conseguir una muestra representativa del universo en cuestión. Se contactó a profesionales, organizaciones, instituciones que tengan mayor proximidad con quienes integran la muestra comentando sobre el tema que se investiga y la intención de entrevistarlos.

Nº de la muestra:

- 3 profesionales que forman parte de los E.O.E. en el Nivel Primario en escuelas públicas de Provincia de Buenos Aires.
- 1 profesional que forme parte de Equipo de Inspectores de Enseñanza de Provincia de Buenos Aires.

Criterios de inclusión:

- E.O.E. que intervengan en escuelas públicas de Provincia de Buenos Aires
- Profesionales del área de la salud y afines (psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales) que trabajen en el Nivel Primario en Provincia de Buenos Aires.
- E.O.E. que trabajen en escuelas públicas donde concurren, hayan concurrido o concurrirán infancias trans.

Criterios de exclusión:

- Profesionales con más de dos años de experiencia en los E.O.E. que intervengan en escuelas públicas de Nivel Primario en Provincia de Buenos Aires

2.2.3 Definiciones operacionales

Unidades de análisis:

- Cada uno/a de los/as profesionales que conforman los E.O.E. de Provincia de Buenos Aires que trabajen en el Nivel Primario con escuelas públicas a las que concurren, hayan concurrido o concurrirán infancias trans.

Eje de análisis:

- Intervenciones de los E.O.E. en Provincia de Buenos Aires

Categorías de análisis:

Para el análisis del eje “*Intervenciones de los E.O.E. en Provincia de Buenos Aires*” se retomaron las definiciones de tres autores sobre la noción de “intervención” expuestas en la “Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Unicef, 2014) pudiéndose distinguir tres *categorías*:

1. Intervenciones preventivas (cotidianas)
2. Intervenciones a demanda
3. Intervenciones posteriores a la situación específica

1. Las “*intervenciones preventivas (cotidianas)*” son aquellas reconocidas como un espacio que colabora para que se interroge la cotidianeidad y se produzcan nuevos conocimientos sobre los sabidos (Ardoino, 1981, en Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Unicef, 2014).

2. Se consideraron “*intervenciones a demanda*” aquellas acciones intencionadas sobre una situación específica, un problema o campo que exige de una intervención inmediata (Marano y Dássaro, 2009, en Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Unicef, 2014).

3. Respecto a las “*intervenciones posteriores a la situación específica*” son aquellas que procuran tomar decisiones responsables, haciéndose cargo de las consecuencias y las respuestas que se generen a partir de la intervención (Carballeda, 2006, en Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Unicef, 2014).

Se recurre al “Manual de Procedimientos: Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo” del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2014) para diferenciar el método utilizado en las intervenciones, pudiendo dividirse en las siguientes *categorías*:

- Intervenciones directas
- Intervenciones indirectas

Al mismo tiempo, dentro de las intervenciones indirectas se diferencian *subcategorías* relacionadas con los/as destinatarios/as de dichas intervenciones:

- Grupo primario (familia)
- Grupo asociativo (curso, familias del curso, etc.)
- Comunidad o instituciones (escuela y/o otras instituciones)

Indicadores:

Para recabar información acerca del eje de análisis “*Intervenciones de los E.O.E. en Provincia de Buenos Aires*” se realizaron entrevistas semidirigidas a los/as profesionales que conforman los E.O.E. buscando que, en las respuestas a las preguntas, puedan aparecer de forma subyacente las categorías (y subcategorías) de análisis mencionadas.

Se podría decir que las respuestas que las profesionales brinden entre las preguntas 3 y 10² colaboraron para distinguir los distintos tipos de intervenciones, los métodos utilizados en las mismas y sus destinatarios/as.

Para sintetizar las definiciones operacionales que se tuvieron en cuenta en el presente trabajo de investigación y detallar cuáles fueron los indicadores que se corresponden con cada categoría y subcategoría de análisis, se puede observar toda la información en la siguiente matriz de datos:

² Ver modelo de entrevista en Anexo

Matriz de datos

<u>Unidades de análisis</u>	<u>Ejes de análisis</u>	<u>Categorías de análisis</u>	<u>Indicadores</u>	
Cada uno/a de los/as profesionales que conforman los E.O.E. de Provincia de Buenos Aires que trabajen en el Nivel Primario con escuelas públicas a las que concurren, hayan concurrido o concurrirán infancias trans.	Intervenciones de los E.O.E. en Provincia de Buenos Aires	Intervenciones preventivas (cotidianas)	Respuestas a preguntas 3, 4, 5 y 6	
		Intervenciones a demanda	Respuestas a preguntas 7, 8 y 9	
		Intervenciones posteriores a la situación específica	Respuesta a pregunta 10	
		Intervenciones directas	Respuestas a preguntas 4, 7 y 8	
		Intervenciones indirectas	Grupo primario (familia)	Respuestas a preguntas 5, 6 y 9
			Grupos asociativos (curso, familias del curso, etc.)	Respuestas a preguntas 4, 6, 9 y 10
Comunidad o instituciones (la Escuela y/o otras instituciones)	Respuestas a preguntas 3, 5, 8, 9 y 10			

2.2.4 Fuentes de datos e instrumentos

Fuentes de datos

La información requerida para la presente investigación se extrajo por medio de fuentes de datos primarias:

Se recabó información a través de entrevistas de investigación semi-estructuradas. Dicha fuente sirvió para recabar información acerca de cómo trabajan los/as profesionales que conforman los E.O.E., cuáles son las situaciones conflictivas que suceden en las

escuelas donde intervienen, qué intervenciones realizan, en qué situaciones de vulneración de derechos han intervenido, entre otros.

El tipo de fuente mencionada anteriormente ha sido elegida teniendo en cuenta que ayudó a proveer los datos necesarios para la investigación de la manera más accesible y fiable.

Se considera que la fuente informó sobre múltiples aspectos de las unidades de análisis en cuestión, lo que otorga riqueza a los datos que proveen.

Al tratarse de una muestra bastante reducida, la información recabada sirvió como datos acerca de las unidades de análisis a las que se aplicaron los instrumentos.

Los recursos seleccionados como fuente no generaron gastos a la investigación.

Instrumentos

Con el fin de responder a la pregunta de investigación, cumplir con los objetivos propuestos y corroborar la hipótesis planteada se llevaron a cabo entrevistas de investigación social (Rubio y Varas, 1999), ya que se indagó sobre una problemática o situación en la que las entrevistadas eran las transmisoras de la temática en cuestión.

Según el grado de estructuración y directividad se realizaron entrevistas abiertas. Se procuró que el entrevistador intervenga lo menos posible y utilice estrategias comunicativas que animen al entrevistado a seguir hablando (Rubio y Varas, 1999).

En relación a la organización de las preguntas las entrevistas fueron semiestructuradas (De Souza Minayo, 2012), ya que se combinaron preguntas abiertas y cerradas. Las entrevistadas siguieron ciertos ejes que guiaron la entrevista sin ajustarse restringidamente a las preguntas formuladas.

Teniendo en cuenta la sistematicidad de la búsqueda (Bottinelli, 2003) se realizaron entrevistas focalizadas a partir de las cuales se conversó sobre ejes guías apuntando a diferentes focos sobre los que se buscó indagar.

Se realizaron entrevistas de investigación a profesionales que conforman los E.O.E. donde concurren, hayan concurrido o concurrirán niñas trans. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 40 minutos. Para el registro de la información recabada durante la entrevista se utilizó un grabador ya que, además de permitir recuperar todo aquello que se haya dicho explícitamente durante la entrevista, sirvió como ayuda para memorizar situaciones que hayan pasado durante la misma. Al mismo tiempo, también se

realizó una toma de notas en cuaderno para escribir todos los elementos de la comunicación no verbal (gestos, miradas, cambios en la intensidad de voz, interrupciones) que sucedieron durante las entrevistas.

Las ventajas que presentó la realización de entrevistas abiertas o semiestructuradas con los/as profesionales de los E.O.E. fue que, siguiendo un guion de temas o aspectos a tratar durante las mismas, las entrevistadas tuvieron la libertad de expresar todo lo que creían que podía contribuir a la investigación sin restringirse a responder una lista de preguntas cerradas. Esto permitió que el investigador pueda repreguntar según lo que vaya apareciendo en el discurso de las profesionales entrevistadas.

Las desventajas del instrumento fueron que, al no responder a un diseño estructurado y directivo, las respuestas que se han recabado de las entrevistas sólo tienen validez y riqueza para la presente investigación, pero no pueden generalizarse o compararse fehacientemente con otras unidades de análisis que componen la muestra.

2.3 Análisis de los datos

Dado el enfoque cualitativo de la investigación, la recolección de datos y el análisis pueden suceder en paralelo y no de forma uniforme, a diferencia de los procesos cuantitativos (Hernández Sampieri, 2014). “En el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura” (Hernández Sampieri, 2014, p.418).

En una instancia de preanálisis, se desgrabaron todas las entrevistas realizadas a las unidades de análisis que componen la muestra. Se transcribieron las entrevistas agregando las notas escritas que se hayan hecho en el transcurso de las mismas (si hubo interrupciones, aspectos no verbales observados, sensaciones percibidas, entre otras).

Para el procesamiento de los datos, se enumeraron las entrevistas para diferenciar las distintas unidades de análisis. Se realizó una lectura en profundidad de cada una de ellas resaltando oraciones, frases, expresiones y/o palabras que se relacionen con el eje de análisis a trabajar.

Para el análisis de datos propiamente dicho se agruparon las expresiones recabadas que se relacionan con el eje de análisis de las “Intervenciones de los E.O.E. en Provincia de Buenos Aires”.

Como herramienta para la sistematización informática de la información recabada se utilizó el programa Microsoft Word.

Se volcaron todos los fragmentos de discursos que se relacionan con el eje de análisis a indagar en una tabla diferenciando por color aquellos que se corresponden con cada una de las categorías y subcategorías de análisis desprendidas de dicho eje principal.

Se buscó encontrar relaciones entre las expresiones de las distintas unidades de análisis identificando cuando hubo similitudes y diferencias entre ellas respecto al eje de análisis en cuestión.

Para cumplir con el objetivo general de “*analizar las intervenciones de los E.O.E. en las escuelas públicas de Nivel Primario en Provincia de Buenos Aires para favorecer las trayectorias escolares de las infancias trans*”, responder a la pregunta de investigación - “*¿Qué intervenciones realizan los E.O.E. para favorecer las trayectorias escolares de las infancias trans en el Nivel Primario de las escuelas públicas de Provincia de Buenos Aires?*”- y corroborar la hipótesis planteada (“*Los E.O.E. de las escuelas públicas de Nivel Primario en Provincia de Buenos Aires intervienen de forma directa y a demanda ante situaciones conflictivas y/o de vulneración de derechos en las trayectorias escolares de las infancias trans*”) se cruzó todo el material obtenido a través de las entrevistas con el marco teórico pudiendo identificar con cuáles categorías de análisis se correspondía la información recabada.

Para la presentación de los resultados se realizó un corpus teórico en el que se buscó dar sentido a todos los relatos obtenidos. Se desarrolló el eje de análisis que guio el trabajo de investigación incluyendo citas textuales extraídas de las entrevistas realizadas para ejemplificar los resultados alcanzados.

2.4 Resultados

Antes de comenzar con la presentación de los resultados obtenidos en la investigación se procederá a caracterizar la muestra a quienes se ha entrevistado.

El conjunto de profesionales que constituyó la muestra de la investigación incluyó: Tres psicopedagogas (dos profesionales que ocupan el cargo de Orientadoras de los Aprendizajes [O.A.] y una profesional que trabaja como Inspectora de Enseñanza) y una trabajadora social con el rol de Orientadora Social (O.S.). La mitad de ellas mencionaron en las entrevistas que, previamente a entrar en la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, han ejercido la docencia como maestras de grado.

La edad de las profesionales que conforman los Equipos de Orientación Escolar entrevistados y la Inspectora de Enseñanza tienen entre 37-55 años. Estos datos nos aportan información valiosa respecto al modelo de sistema educativo en el cual han transitado sus trayectorias escolares y se han formado dichas profesionales.

En relación directa con el tema de la presente investigación cabe destacar que en las escuelas donde trabajan y han trabajado las profesionales que conforman los Equipos de Orientación Escolar de la muestra no hubo casos de niñeces trans en el Nivel Primario. Sin embargo, una de las profesionales entrevistadas trabaja en una escuela donde en el presente año 2020 ingresó una niña trans a primer grado.

Luego de una lectura en profundidad de las entrevistas, se puede reconocer que el método de intervención que realizan en la mayoría de los Equipos de Orientación Escolar para favorecer las trayectorias escolares de las infancias trans son principalmente *intervenciones a demanda e intervenciones preventivas (cotidianas)*. Las *intervenciones posteriores a la situación específica* son comentadas por las profesionales como una utopía, un ideal que les gustaría que sucediera.

Respecto a los/as destinatarios/as de las intervenciones se reconocen mayoritariamente *intervenciones directas* con los chicos y las chicas involucradas en situaciones conflictivas y, en algunas ocasiones, *intervenciones indirectas* con el *grupo primario (familia)*. Pocas veces se interviene con el *grupo asociativo* y casi de forma nula la intervención está dirigida a la *comunidad u otras instituciones*.

La mayor parte de las *intervenciones preventivas (cotidianas)* que se realizan en las escuelas para favorecer las trayectorias escolares de las infancias trans se pueden ver plasmadas en los Proyectos Integrados de Intervención (PII) que diseña cada E.O.E. cuando inicia un nuevo ciclo lectivo. En la construcción del PII, las profesionales realizan un análisis de la escuela, descubren los núcleos problemáticos que creen pertinentes abordar y elaboran proyectos destinados a trabajar con las problemáticas que atraviesa la institución. Los proyectos generalmente toman forma de talleres en los cuales se interviene con los alumnos y las alumnas, el equipo docente y/o el equipo directivo. En ocasiones, los/as destinatarios/as de los proyectos son las familias o la comunidad donde se encuentra la escuela. Es importante destacar que en cada proyecto se detalla quienes serán los responsables de llevarlo a cabo y quienes lo acompañarán como “corresponsables”. Respecto a la “corresponsabilidad” cabe destacar que la intervención siempre es conjunta, entre dos o más profesionales que integran el equipo de orientación o de alguno/a de ellos/as con el/la docente y/o algún directivo.

Al respecto, una de las profesionales expresaba:

“Siempre inicialmente se hace un diagnóstico institucional donde uno va detectando las posibles intervenciones. Después pueden ir surgiendo otras en el año o algún emergente que hay que intervenir directamente. Hay alguna situación de dificultades vinculares entre los niños en el aula, bueno, uno piensa cómo intervenir, siempre a partir de algún taller. Siempre pensando con el equipo y con el docente. La idea es incluir siempre al docente también y pensar juntas las formas de intervención”.

Como principal método de *intervención preventiva (cotidiana)* para favorecer las trayectorias escolares de las infancias trans se puede identificar a la implementación de proyectos y talleres que aborden la Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas. Luego de sancionada la Ley N° 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral) en el año 2006, las escuelas debían incluir en sus proyectos institucionales propuestas para trabajar con sus alumnos/as los contenidos que forman parte del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Siguiendo los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2010) se expone que:

Las iniciativas de desarrollo curricular deberán necesariamente enmarcarse en los proyectos educativos institucionales y encarnar en proyectos de aula, favoreciendo de

esta manera la continuidad y sistematización de las acciones, la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la participación de toda la comunidad educativa. (p.15)

A través del relato de las entrevistadas se puede identificar que en la mayoría de las instituciones escolares se están llevando a cabo proyectos educativos de E.S.I., pero con dificultades en la continuidad y sistematización. Los equipos docentes y E.O.E. suelen sistematizar el trabajo en E.S.I. con los alumnos y las alumnas de los últimos años del Nivel Primario. Sin embargo, no se reconoce un trabajo de forma continua en los niños y las niñas de Primer Ciclo.

Las profesionales que conforman los E.O.E. coinciden en la dificultad que se tiene para sistematizar el trabajo en E.S.I. en sus escuelas: *“Estas son cosas que todos los años hay que ajustar. Por ahí, si había una situación en la cual tenía impacto en las familias y las familias venían reclamando alguna situación de acoso o de violencia física o verbal.... ahí intervenimos digamos. Pero una vez, dos veces... esto si no se sostiene en el tiempo o el docente no lo sigue trabajando desde algún lugar es muy difícil.”* (O.A.)

“...la parte por ahí más difícil es sostener estos espacios de ESI como parte de la enseñanza, como un eje transversal. Entonces todavía, si bien estamos mejor que hace 5 años, el desafío es seguir construyendo y sosteniendo sobretodo la ESI en las escuelas (...) Hay docentes que creen que dan una actividad única y eso fue el abordaje, cuando en realidad no se entiende el concepto de ‘transversalidad’ que son intervenciones permanentes, no es solamente una clase. Es el vocabulario, es el modo de intervenir, es la manera de cuidar, es la manera de estar en los recreos, es la manera de estar en la institución, ¿no?” (Inspectora de Enseñanza)

Siguiendo con el concepto de transversalidad, los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2010) formulan: “En el caso del enfoque transversal, se propenderá a que su adopción garantice el tratamiento de la ESI en forma continua, sistemática e interdisciplinaria, evitando que se diluyan los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos.” (p. 16)

Al mismo tiempo, cuando se trabaja en las escuelas sobre los contenidos que involucra la ESI, todas las profesionales reconocen los efectos positivos que estos espacios generan en los chicos y las chicas:

“Una de las cosas es que abre puertas, otra de las cosas es que abre preguntas, entonces los chicos siguen investigando, más allá de lo que puedan abrir o no los espacios de taller. Me parece que está bueno abrir... después los chicos lo conversan con la familia, saben que pueden venir a conversar cuando tengan inquietudes. Habilitas espacios, habilitas temas que los chicos no saben si se pueden o no tocar en la escuela. Estas ‘abriendo puertitas’ para que después surja lo que tenga que surgir. Se tratan temas como el respeto a la diversidad de colores, de ideas políticas, el poder escuchar a otros sin enojarme, sin juzgar, sin creer que la única verdad la tengo yo.” (O.A.)

“ESI lo que permite es que el otro, en este caso el chico, pueda aflojar ciertas cosas que tiene muy guardadas o reprimidas. Nosotros uno de los mensajes que siempre le decimos a los chicos es que busquen un referente de confianza y que puedan decir lo que les está pasando o les haya pasado, porque esa persona tiene que poder trabajar esa problemática. Es importante tratar de acompañar y sanar todo lo posible. Ellos encuentran un lugar en el que pueden contar lo que les pasa.” (O.S.)

“Desde esta perspectiva, esto nos permitió el intensificar, abrir un juego y que las voces de nuestros alumnos dejen de ser silenciadas. Y es ahí donde los chicos, en un clima más de confianza, pudieron contar y pedir ayuda. (...) Los chicos han podido pedir ayuda, poder entender este ‘no’, poder entender el cuidado de su propio cuerpo, que hay cosas que están mal y que no se hacen, y que nadie se las tiene que hacer. Nos permitió a los adultos que acompañamos esas infancias y adolescencias poder escuchar esas voces que estaban silenciadas.” (Inspectora de Enseñanza)

Respecto a las **intervenciones a demanda** se reconoce que las mismas se producen ante situaciones conflictivas y/o de discriminación concreta provenientes de los pares. Mayoritariamente las situaciones de discriminación suelen ser por cuestiones de apariencia física o de contexto socioeconómico. Ante las preguntas sobre estas situaciones, las profesionales de los E.O.E. explicaban:

“Surgen situaciones de discriminación siempre. A veces intervenimos hablando con los grupos, a veces haciendo talleres, a veces hablamos con las docentes. A veces tenemos que hacer algo más macro y a veces algo más micro, pero sí surgen con bastante frecuencia la verdad” (O.A.)

“Si, los niños discriminan mucho, reproducen la sociedad en la que viven. Los niños discriminan, discriminan por el color, discriminan por la ropa, se discriminan. Con respecto a la sexualidad, son fuertemente machistas en general.” (O.S.)

“Si, casi cotidianamente. Y no sólo por la orientación sexual o la identidad de género. Porque es gordo, porque es flaco, porque tiene un ojito más chico, porque vive en tal lugar. Cotidianamente... y los docentes cotidianamente tienen que estar trabajando sobre estas situaciones” (O.A.)

Generalmente las **intervenciones a demanda** realizadas por las profesionales cómo las mencionadas anteriormente toman la forma de **intervenciones directas** sobre los/as chicos/as y/o el grupo involucrado en la situación conflictiva. Al respecto, una de las profesionales entrevistadas aclaraba:

“Siempre se trabaja desde la grupalidad y, aunque sea algún caso así puntual, siempre se trabaja de a dos, de a tres. Con los niños no se interviene individualmente porque nunca es un problema de uno. Nosotros tampoco trabajamos individualmente porque creemos que el abordaje entre dos o tres siempre es más rico también”.

Es imprescindible destacar en relación a este tipo de intervenciones, la necesidad de estar atentos a las interacciones de los chicos y las chicas entre ellos/as y con sus docentes en todas las instancias de la jornada escolar. La Inspectora de Enseñanza desarrollaba:

“Siempre hablamos de escucha activa. Lo que significa escuchar y accionar de forma inmediata. Porque lo peor que puedes hacer es que un pibe te pida ayuda y vos no hagas nada. Cerraste una puerta más y lo dejaste solo en su padecimiento. Nos podremos equivocar, podremos haber hecho una cosa mejor que la otra, nos habrá salido mal alguna intervención, pero lo que nunca podemos hacer es no accionar.”

En relación a las **intervenciones indirectas** con el grupo primario (familia) se reconocen que las mismas suelen realizarse a principio de año en las reuniones de comienzo de ciclo lectivo. En dichos encuentros los E.O.E. explican a las familias sobre su rol y cómo trabajarán con los chicos y las chicas a lo largo del año.

“En las primeras reuniones o en la primera entrega del boletín, se habla con las familias sobre la ESI, sobre el marco legal que la regula, que es obligatorio tanto en escuelas privadas como en públicas, en escuelas católicas, como laicas” (O.A.)

“En las reuniones con 6º nosotros informamos a los padres sobre nuestra intervención, dialogamos con las familias y les contamos sobre los talleres que tenemos con los chicos: el de ESI y el de orientación para el trabajo y el estudio.” (O.S.)

Exceptuando dichas intervenciones, se destacan las situaciones en que la demanda de la intervención proviene de las familias. La Orientadora de los Aprendizajes mencionaba:

“Cuando vienen las familias con reclamos de alguna manera ellos están visibilizando la situación... te la están mostrando. A veces algunos pueden mirar para el costado, pero en esos momentos no las puedes negar, porque sabes que pasan”

Respecto a las **intervenciones indirectas** con el grupo asociativo (cursos, familias del curso, etc) y la comunidad educativa (escuela y otras instituciones), las profesionales entrevistadas reconocen que las mayores dificultades para intervenir desde un lugar que favorezca las trayectorias escolares de las infancias trans está en los adultos. Identifican que encuentran mucha resistencia para alojar dichas infancias desde lo administrativo.

“A veces las piedras en el camino las tenemos los adultos porque tenemos esquemas muy rígidos a la hora de abordar y de alojar la niñez y la adolescencia trans.” (O.A.)

“La dificultad mayor me parece que a veces está puesta por los docentes y en la dificultad de tener herramientas para el abordaje con algunas familias de compañeros que tienen un rechazo a las infancias y adolescencias trans.” “Somos los adultos los que tenemos esta mirada centralizada en la genitalidad, una mirada rígida. Es una rigidez que no tiene fundamento. (...) Entonces, la rigidez, la dificultad en la aceptación es algo que vos te tenes que cuestionar. Pero hay gente que no está interesada en cuestionarse sus esquemas y que tiene una única concepción de familia.” (Inspectora de Enseñanza)

3. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo de investigación se ha buscado dar a conocer las intervenciones que realizan los/as profesionales que conforman los E.O.E. para favorecer y acompañar las trayectorias escolares de las infancias trans en las escuelas públicas de Nivel Primario en la Provincia de Buenos Aires. En el transcurso de la misma se ha podido reconocer la diversidad de experiencias educativas que atraviesan las niñeces en su transitar por el sistema escolar, identificando aspectos que formarán parte de la construcción de su subjetividad y la conformación de su identidad. La escuela, con toda seguridad, ocupa un lugar central en la educación de las infancias posibilitando el desarrollo equilibrado de habilidades físicas, afectivas, sociales, intelectuales y morales que inscribirán a los niños y las niñas dentro de una cultura, por fuera de su entorno familiar primario.

La educación debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común. (Ley 13.688 de Educación Provincial, 2007, art. 4)

Al respecto, la O.S. explicaba:

“...lo pedagógico no es lo único que el niño aprende en la escuela. El niño aprende otras cosas, aprende a relacionarse con los otros, empiezan a mediar otros para resolver situaciones conflictivas. Tengo que respetar el orden, considerar que hay otros además que yo, ir adquiriendo las pautas que van a ayudarlo en un futuro a relacionarse con sus pares... porque, en definitiva, estamos construyendo un ser social.”

Terigi (2009) aporta que la escolarización afecta de manera sustantiva la experiencia que tienen los/as niños/as y adolescentes de sí, produciendo en la historia individual un puente con sectores seleccionados de la cultura, que inciden en la trayectoria subjetiva y encauza de una manera particular el desarrollo de ellos/as.

A lo largo del presente trabajo, se ha investigado sobre cuáles son las intervenciones que los E.O.E. realizan para favorecer y acompañar las trayectorias escolares de las infancias trans, reconociendo entre sus tareas el acompañamiento desde lo psico-socio-educativo, atención a las problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas, la reflexión y orientación con el equipo docente y directivo sobre estrategias que enriquezcan

las trayectorias propiciando procesos favorables de constitución subjetiva y construcción de ciudadanía, y orientación a las familias atendiendo a las problemáticas que pudieran afectar y obstaculizar dichos procesos.

Si bien, en el trabajo de campo no se ha logrado entrevistar a profesionales que conformen E.O.E. en escuelas públicas donde concurren o hayan concurrido infancias trans, a través de la presente investigación se ha logrado generar un espacio de reflexión y análisis sobre las propias prácticas en las profesionales entrevistadas reconociendo en ellas las intervenciones que realizan e identificando los métodos y destinatarios. En este sentido, teniendo en cuenta el enfoque cualitativo y exploratorio que fundamentó el trabajo de campo, las entrevistas con las profesionales además de brindar información relevante para responder a la pregunta de investigación posibilitaron procesos de reflexión metacognitiva por parte de las unidades de análisis.

El investigador es un recurso de la investigación, no está afuera, sino que se considera que una de las técnicas, uno de los instrumentos, es la misma persona del investigador en tanto tiene un contacto directo con los sujetos y el fenómeno que estudia. (Bottinelli, 2003, p.83)

Retomando los resultados obtenidos a través de las entrevistas a las profesionales, se reconoce que parcialmente se ha corroborado la hipótesis planteada en la presente investigación: Los E.O.E. de las escuelas públicas de Nivel Primario en Provincia de Buenos Aires intervienen mayoritariamente en forma directa y a demanda ante situaciones conflictivas y/o de vulneración de derechos en las trayectorias escolares. Sin embargo, al no acudir a escuelas donde concurren infancias trans, la hipótesis no se ha logrado contrastar empíricamente de forma completa. En su lugar, se buscó profundizar en el trabajo de campo la reflexión de las profesionales sobre sus prácticas y modos de intervención ante eventuales situaciones análogas.

“Empezás a pensar cómo intervenís, cómo cuidas y cómo enseñas. Porque cuando te toca intervenir, accionas y cuidas. Pero en lo preventivo, tenes que enseñar. Tenes que dar herramientas para brindar ayuda y que ayude a otros también...” (Inspectora de Enseñanza)

Conjuntamente, se ha identificado la importancia que los E.O.E. le otorgan a las intervenciones preventivas (cotidianas), considerando parte de ellas la construcción del PII al inicio del ciclo lectivo y la conformación del proyecto institucional de E.S.I. No obstante,

todas las profesionales entrevistadas reconocen la dificultad que tienen en su implementación a nivel personal e institucional. La Inspectora de Enseñanza explicaba: *“A veces queda en un papel dentro de un proyecto, un proyecto que se presenta, pero no tiene lugar en la cotidianidad de la vida institucional de la escuela. Ese es el desafío de los inspectores, nosotros tenemos que ir a ver que esos proyectos sucedan...”*

Por su parte, la Orientadora de los Aprendizajes añade:

“Las intervenciones aisladas no tienen impacto. Esto es lo que es difícil. A nosotros como E.O.E. nos es difícil... nos difícil sistematizar. Un encuentro, dos encuentros de E.S.I. aislados no tienen impacto. Uno a veces termina ‘emparchando’ las situaciones lamentablemente. Estas son cosas que todos los años hay que ajustar”

Muchos de los obstáculos que aparecen en la implementación de la E.S.I. en las escuelas surge por la dificultad que tienen los adultos responsables de la educación en la apropiación del proyecto. Se reconoce la necesidad de revisar las propias prácticas, los propios esquemas mentales de pensamiento, las propias emociones, las propias teorías implícitas y los propios prejuicios para crear un clima de respeto y diálogo en el cual se pueda intervenir con las niñas para trabajar sobre la E.S.I. y garantizar su derecho a recibir información y a desarrollar plenamente su sexualidad sin discriminación.

Recurriendo al cuadernillo de “Educación Sexual Integral para la educación primaria” dispuesto por el Ministerio de Educación de la Nación (2009) se considera importante establecer tiempos institucionales para que los educadores puedan reflexionar sobre sus prácticas:

Consideramos que la mejor manera de abordar estos temores, prejuicios y modelos es a través del diálogo entre adultos; poner en común estas cuestiones y discutirlos, teniendo en cuenta que los cambios llevan su tiempo. Para esto, es necesario que en la escuela se habiliten espacios de debate y reflexión entre adultos. Tanto en estos encuentros como en los destinados a la capacitación docente, no es suficiente contar con ciertos saberes, sino también desarrollar la capacidad de acompañamiento, de reconocimiento del otro, de cuidar y de escuchar. (p.8)

Al respecto, una de las profesionales entrevistadas comentaba: *“...faltan espacios institucionales para hacer esto, ¿no? Horas institucionales para repensar la práctica. Pero la práctica todo el tiempo la tenemos que estar mirando, repensando, cuestionando, poniéndola en tensión (...) Pensar cómo incluimos desde la planificación. A veces los años*

te dan la posibilidad de cintura, de cuando estás desarrollando la propuesta modificarla, pero sería bueno poder planificarla. Pero para eso necesitas de tiempos institucionales, de poder juntarme y encontrarme con el otro.”

Debemos tomar conciencia sobre nuestro uso del lenguaje, puesto que lo que no se nombra no existe y, por lo tanto, en la medida en que el lenguaje representa y co-construye el mundo en que vivimos, puede ser tanto reproductor de estereotipos como una herramienta de cambio, un instrumento fundamental en la lucha por una sociedad igualitaria. (Pedro Mouratián en Pavan, 2016, p.143)

Concluyendo, se torna imprescindible que las y los profesionales que forman parte del sistema educativo reflexionen continuamente sobre sus intervenciones para hacerlas desde una perspectiva de género, que valore la diversidad de expresiones, las trayectorias singulares y las experiencias identitarias de todos/as sus alumnos/as como caminos posibles, procurando romper 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. La invitación al análisis que se buscó a través de la presente investigación ya circula por las profesionales que conforman los E.O.E. y ellas transmiten la necesidad de que éstas preguntas se trasladen al resto de los integrantes de la comunidad educativa invitándolos también a ser parte de la transformación educativa que está por llegar.

“...Son realidades que nos vienen a romper, que nos vienen a romper esquemas y las cerebro, porque la estructura escuela es muy esquemática y como de otro siglo. (...) Acá en esta escuela no ha surgido que ingrese una alumna con alguna diversidad de género o sexual, pero... ¿vamos a esperar a que llegue? ¿vamos a esperar a que llegue para modificar cosas que tenemos que modificar para todos? (...) ¿Por qué no cambiamos antes de recibir al niño en cuestión? ¿Por qué no abrimos la cabeza antes? Si sabemos que la realidad está en la comunidad. Partamos otra vez del respeto... si vamos a respetar, ¿por qué vamos a esperar a que el niño tenga la necesidad para nosotros poder cambiar? Cambiemos antes, abramos esta puerta antes...” (O.A.)

“Nos sigue quedando respetar al otro, nos sigue quedando ampliar nuestras categorías mentales y nos sigue faltando conocimiento. (...) El tema es que vos desafíes, cuestiones,

hagas que el otro pueda pensar... la sociedad necesita eso, que podamos poner en crisis, en tensión constante estas cosas nuevas que están pasando” (O.S.)

“No debemos dejar de pensar que nosotros somos efectores del Estado, nosotros tenemos que hacer cumplir la ley... como la inclusión de las niñas trans, como la resolución sobre discapacidad. Nosotros tenemos que hacerla cumplir y llevarla a cabo desde lo cotidiano, desde la práctica misma. (...) Hay que romper con las estructuras que venimos reproduciendo” (O.A.)

“Hay que trabajar desde otro lugar, hay que ayudar a reflexionar, hay que dejar la pregunta, no hay que dar la respuesta. Hay que preguntarse, hay que cuestionarse... y lleva tiempo. (...) Nunca tenemos que perder la centralidad de nuestro rol que es enseñar, a veces a niños, a veces a familias, a veces a pares, a veces a supervisores... tenemos que enseñar. Si nosotros vamos al choque no enseñamos nada, es más, el otro queda más cerrado en su posicionamiento. Nos quedamos más lejanos, más distantes... y en el medio está el niño ahí dando vueltas pensando quien lo puede ayudar. Tenemos que seguir enseñando. ¿Lleva más tiempo? Sí, lleva más tiempo. ¿Es más difícil? Sí, es más difícil. ¿Es lo que hay que hacer? Sí, es lo que hay que hacer, no hay que esperar.” (Inspectora de Enseñanza)

Con el objetivo de que la presente investigación sea utilizada como recurso para docentes, directivos y profesionales que trabajan en el ámbito educativo, se facilita a continuación una serie de guías prácticas (dispuestas a partir de resoluciones, disposiciones y comunicaciones, entre otras) y recursos para el trabajo con las infancias en las instituciones escolares:

Guías prácticas para los/as profesionales que trabajan en el ámbito educativo:

- Educación Sexual Integral para la Educación Primaria: contenidos y propuestas para el aula. Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_primaria_2018.pdf
- Guía de Buenas Prácticas en Derechos Humanos y Diversidad Sexual en Espacios de Educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, 2015.

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/guia_de_buenas_practicas_-_derechos_humanos_y_diversidad_sexual_en_espacios_de_educacion_0.pdf

- Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2015. http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/comunicacion_no_6_-_guia_para_el_abordaje_de_la_diversidad_sexual_e_identidad_degenero_en_las_instituciones_educativas_de_la_provincia_de_buenos_aires.pdf
- Hablar de diversidad sexual y derechos humanos: guía informativa y práctica. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, 2017. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/hablemos_sobre_diversidad_sexual.pdf
- Estereotipos de género en la infancia. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, 2018. <http://inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2018/07/Infancia-Interactivo-21-5-18.pdf>
- Soy y Si: Guía didáctica para docentes de prevención de prácticas discriminatorias. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2018. <http://inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2018/06/guia-docente-soyysi.pdf>

Recursos para trabajar con las niñas en las escuelas:

- *Lola y los juguetes*. Colección “Ni héroes, ni princesas” <http://www.inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2017/05/Lola-y-los-Colores.pdf>
- *Ana y los vestidos fantasmas*. Colección “Ni héroes, ni princesas” <http://www.inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2017/05/Ana-y-los-Vestidos-Fantasmas.pdf>

- *Valentín, el superhéroe bailarín*. Colección “Ni héroes, ni princesas”
<http://www.inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2017/05/Valentin-el-superheroe-bailarin.pdf>
- *Somos Iguales y diferentes*. Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias”
<http://www.educatorerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/EL003641.pdf>

4. **Bibliografía**

- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Asociación Civil Infancias Libres (2019). *Informe sobre la situación actual de las experiencias de niñeces trans*. Buenos Aires, Argentina.
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 549-559
- Borisonik, D. L. y Bocca, L. (2017) *Hablar de diversidad sexual y derechos humanos: guía informativa y práctica* / Borisonik, D. L.; Bocca, L.; contribuciones de Otero Torres, E. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. riMinisterio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, 2017
- Bottinelli, M. M. (2003) *Metodología de Investigación. Herramientas para un pensamiento científico complejo*. Bottinelli M. Ed., México D.F.
- Cánepa, N. M. (2018). Infancias trans. Despatologización, rol adulto y amparo subjetivo e institucional. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, Vol. 5, No. 9, pp. 257-274. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Caravajal Villaplan, A. (2017). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Revista de la Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica*. Enero-junio 2018. Vol. 8, No. 1, pp. 1-31.

- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Ed. Biblioteca Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina.
- Enriquez, E. (2004). *La intervención psicosociológica: un debate sobre la teoría y la práctica.* Seminario dictado en la Universidad Nacional de Córdoba.
- Fernandez, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra: una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje.* Cap. II y III, Ed. Nueva Visión, Argentina.
- Filidoro, N. (2016). *Prácticas psicopedagógicas: Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad.* Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Gobierno de la provincia de Buenos Aires - UNICEF (2014). *Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar.* Buenos Aires, Argentina.
- Hernandez Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: sexta edición.* 6ª ed-, Ed. McGraw Hill/Interamericana Editores, S.A. De C.V., México D.F.
- Ministerio de Educación – Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2014). *Manual de Procedimientos: Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo. DGEED - SEE.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula/* coordinado por Marina Mirta. - 1a ed. - Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2011). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario/* coordinado por Sandra Di Lorenzo. - 1a ed. - Buenos Aires, Argentina.

- Morgade, G. (2016). *Toda educación es sexual*, en Merchán, C., Fink, N. (comps) (2016). *#Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. Editorial Chirimbote, Montevideo.
- Paván, V. (2016). *Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rodríguez Sacristán, J. (2002). *Psicopatología infantil básica*. Trastornos de la sexualidad. La experiencia sexual infantil. Aspectos psicopatológicos. Cap. IX, Ed. Pirámide. Universidad de Sevilla.
- Rubio, J.; Varas, J. (1999). *El análisis de la realidad, en la intervención social. Métodos y técnicas de Investigación*. Ed. CCS, Madrid.
- Souza Minayo, M. C.; Ferreira Deslandes, S. y Gomes, R. (2012). *Investigación Social: Teoría Método y Creatividad*. 2º ed. Ed. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural (2015). *Guía de Buenas Prácticas en Derechos Humanos y Diversidad Sexual en Espacios de Educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. 1a ed. Ministerio de educación. Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Conferencia en Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010, 23 de febrero de 2010, Cine Don Bosco - Santa Rosa - La Pampa*.

Documentos legales

- Ley n° 26.150 de Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006). Boletín Oficial de la República Argentina, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. 4 de Octubre de 2006. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley n° 26.743 de Identidad de Género (2012). Boletín Oficial de la República Argentina, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. 9 de Mayo de

2012. Disponible en:
<http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/tocoginecologia/files/2014/01/Ley-26.743-IDENTIDAD-DE-GENERO.pdf>

- Ley n° 26.206 de Educación Nacional (2006). Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Diciembre de 2006. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley n° 13.688 de Educación Provincial (2007). Honorable Cámara de Diputados, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Junio de 2007. Disponible en:
<http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/pruebadeseleccion2008/presentacion/Normativa%20Comun/Ley%2013688-07.pdf>
- Disposición n° 76/08 (2008). [Dirección General de Cultura y Educación Buenos Aires] por la cual se establecen las responsabilidades de los Equipos de Orientación Escolar y las tareas de los integrantes que los componen. Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, La Plata. 8 de Septiembre de 2008. Disponible en:
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/normativa/documentosdescarga/disposicion76-08.pdf>
- Comunicación n° 6/15 (2015). [Dirección General de Cultura y Educación Buenos Aires] por la cual se facilita una guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires, La Plata. Noviembre de 2015. Disponible en:
http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/comunicacion_no_6_-_guia_para_el_abordaje_de_la_diversidad_sexual_e_identidad_degenero_en_las_instituciones_educativas_de_la_provincia_de_buenos_aires.pdf

5. Anexos

Modelo de entrevista

1. ¿Qué rol ocupa dentro del Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.) o Equipo de Apoyo? ¿Cuáles son sus funciones?
2. ¿Hace cuánto forma parte del Equipo? ¿Ve un cambio en el desarrollo y comportamiento de los niños y las niñas desde que ingresó en este ámbito laboral?
3. ¿Tiene conocimientos acerca del abordaje institucional desde la perspectiva de género?
4. ¿Se han realizado o se realizan actividades de Educación Sexual Integral (E.S.I.) con los niños y las niñas de Nivel Primario? ¿Piensan que esas actividades tuvieron/tienen impactos favorables en cuanto a evitar situaciones de discriminación y respeto por la diversidad?
5. ¿Se han propuesto espacios de intercambio y formación con los y las docentes para reflexionar sobre la E.S.I.? ¿Qué resultados tuvieron?
6. ¿Se han ofrecido talleres para las familias para trabajar sobre la E.S.I.? ¿Cuáles? ¿Qué resultados se obtuvieron? ¿Se pudo percibir aceptación o rechazo por parte de las familias sobre la temática?
7. ¿Reconoce situaciones de discriminación entre los niños y/o las niñas en el escenario escolar? ¿Y respecto a las infancias trans?
8. ¿Hubo situaciones en las cuáles se solicitó la intervención del E.O.E. para resolver un emergente que haya sucedido en la escuela relacionado con discriminación por cuestiones de género u orientación sexual? ¿Y con otros problemas?
9. En las situaciones mencionadas anteriormente, ¿se realizaron reuniones con las familias para conversar sobre dicha problemática? ¿y entre los y las docentes y directivos de la escuela?
10. ¿Crees necesario trabajar con los/as docentes y directivos para que logren repensar sus prácticas e identificar aquellas que podrían generar incomodidad en los niños y las niñas con identidades y orientaciones sexuales disidentes?



CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) en las trayectorias escolares de las infancias trans en el Nivel Primario en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires”

El presente proyecto de investigación será realizado por el Psicopedagogo Nicolás Ariel Spoliansky, Dni 37.036.292, número de contacto 15.4927.0904, en el marco de la elaboración de la tesina de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

El objetivo principal que guía el presente trabajo de investigación será analizar las intervenciones de los E.O.E. en las escuelas públicas de Nivel Primario en Provincia de Buenos Aires para favorecer las trayectorias escolares de las infancias trans.

De este modo, se buscará conocer cómo son las trayectorias escolares de los niños y las niñas trans, y clasificar las estrategias utilizadas por los/as profesionales de los Equipos para acompañar las trayectorias escolares de dichas infancias. Se realizarán entrevistas en profundidad a los profesionales que conforman los E.O.E. buscando que los mismos puedan expresar cuáles son las intervenciones que se realizan en casos de vulneración de derechos y discriminación a las infancias trans en el Nivel Primario en las escuelas públicas de Provincia de Buenos Aires.

Las entrevistas se realizarán en una locación acordada por las partes intervinientes (investigador y entrevistado) y las mismas serán realizadas por quien realiza la investigación.

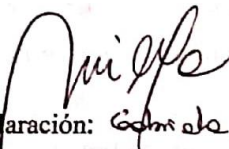
Toda la información que se obtenga será confidencial de acuerdo a lo que establece la Ley Nº 25.326 de Protección de datos personales (Ley de Habeas Data). Es decir, se preservará la identidad de los profesionales entrevistados y de aquellos/as niños/as que puedan haberse mencionado durante las entrevistas. Sus datos personales no serán divulgados públicamente y serán utilizados únicamente por el investigador, en el contexto de esta investigación y con


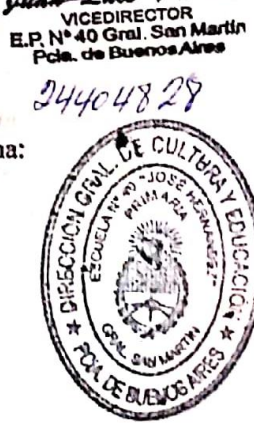
el fin de analizar la intervención que tienen los E.O.E. en las escuelas públicas de Provincia de Buenos Aires en las trayectorias escolares de las infancias trans en el Nivel Primario.


La decisión de los profesionales entrevistados para participar en la investigación será de forma voluntaria y libre de influencia indebida, incentivo indebido o coerción.


Los entrevistados tendrán derecho de acceder, rectificar sus datos y podrán rehusarse a participar o abandonar la investigación en cualquier momento, sin necesidad de justificarse y sin exponerse a ninguna represalia.


Por medio de la presente, declaro haber comprendido en qué consiste el trabajo de investigación realizado por el Psp. Nicolás Ariel Spoliansky (Dni 37.036.292), habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas en relación a los instrumentos que se harán para llevar a cabo el proyecto: "Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) en las trayectorias escolares de las infancias trans en el Nivel Primario en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires".



Firma profesional: 
Matrícula, Sello y Aclaración: *Gómez de Urquiza*
Dni del profesional: DNI 21831061
Lugar y fecha: 20/12/2019

Firma del testigo: 
Aclaración del testigo: *Juan Luis Parrino*
Dni del testigo: 24404829
Lugar y fecha: 

Firma del investigador: 
Dni del investigador: 37.036.292
Lugar y fecha: Bs. As., 20/12/19

Firma profesional: 
Matrícula, Sello y Aclaración: *LORENZONI P.*
Dni del profesional: 25.340.427

Firma del testigo: 
Aclaración del testigo: *Dávalos G. 6244*
Dni del testigo: 27513704
Lugar y fecha: 26/12/019.

V. Ballester 
Lugar y fecha: 26/12/2019.
Firma del investigador: 
Dni del investigador: 37.036.292
Lugar y fecha: Buenos Aires, 26/12/2019

Firma profesional:

Matrícula, Sello y Aclaración: Gonzalez, Susy

Dni del profesional: 13.808.608

Lugar y fecha: V. Ballester, 20/12/19

Firma del testigo:

Aclaración del testigo:

Dni del testigo:

24404820

Lugar y fecha:

Firma del investigador:

Dni del investigador: 37.036.292

Lugar y fecha: V. Ballester, 20/12/19



Firma profesional:

Matrícula, Sello y Aclaración: Lic. Adriana Ruiz, Inspectora PC y PS, Gral. San Martín

Dni del profesional: 20.056.647

Lugar y fecha: G.S. 26/12/2019

Firma del testigo:

Aclaración del testigo: Andrea Luna

Dni del testigo: 18.457.158

Lugar y fecha: 26/12/19

Firma del investigador:

Dni del investigador: 37.036.292

Lugar y fecha: Buenos Aires, 26/12/2019